

Р.С. ДИМУХАМЕТОВ

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАЗРАБОТКА
КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГОВ**



Челябинск 2005

ББК 74. 480. 8

УДК 378

Д 46 ДИМУХАМЕТОВ Р.С.

Экспериментальная разработка концепции повышения квалификации педагогов: Монография. – Челябинск: Изд-во ООО фирмы «АТОКСО», 2005. – 200 с.

ISBN 5 – 8227 – 0109 – 4

В монографии на основании анализа теории и практики представлена экспериментальная разработка концепции повышения квалификации педагогов как научно-методический инструментарий, призванный помочь методистам-фасилитаторам, преподавателям ИПК, ИУУ, РИРО, специалистам муниципальных методических служб в организации образовательного процесса, методической и научно-методической работы.

Книга адресована работникам сферы дополнительного профессионального педагогического образования (системы повышения квалификации).

Рецензенты:

А.П. Ситник, Заслуженный работник высшей школы РФ, доктор педагогических наук, профессор, академик Международной педагогической Академии, заведующая кафедрой образования взрослых Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования

Н.Н. Тулькибаева, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ЧГПУ

Л.И. Дудина, Заслуженный учитель России, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора института повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов Уральского Федерального округа при ЧГПУ

ISBN5 – 8227 – 0109 – 4

© Издательство ООО фирмы «АТОКСО», 2005

© Димухаметов Р.С., 2005

Введение

Приказ Министерства образования и науки РФ «О программе модернизации педагогического образования» № 1313 от 01. 04. 2003 г. вызвал к жизни широкомасштабные процессы в системе дополнительного профессионального педагогического образования (повышения квалификации).

Система повышения квалификации (СПК) педагогических кадров – не застывший, а постоянно развивающийся феномен, абсолютно не допускающий догмы. В СПК в настоящее время апробируются модели непрерывного вариативного, индивидуализированного, личностно ориентированного, дистанционного образования, сетевых (телекоммуникационных) технологий и др. Ведущей формой при этом выступает моделирование индивидуальной и социально-организованной педагогической деятельности, ориентированной на конечный результат – повышение профессиональной компетентности учителя изменяющегося общества.

Б.А. Альмухамбетов [4] и Э.М. Никитин [160] отмечают, что и в России, и в Казахстане сложилась целостная СПК, являющаяся средством, содействующим повышению уровня компетентности, распространению ценностей, поведенческих моделей, необходимых для решения проблем завтрашнего дня.

В России сложилось мощное научное направление в области образования взрослых, в котором работают известные ученые и практики: А.Ф. Аменд, К.Я. Вазина, Н.П. Держкова, Л.И. Дудина, В.К. Дьяченко, Н.К. Зотова, Р.А. Исламшин, Н.Э. Касаткина, Ф.Н. Клюев, Л.М. Кустов, С.Г. Молчанов, Г.А. Обернихина, Л.Я. Олиференко, Т.С. Пачина, Г.Н. Прокументова, А.П. Ситник, И.П. Смирнов, А.П. Стуканов, Я.С. Турбовской, К.М. Ушаков, Б.Е. Фишман, П.В. Худоминский, И.Д. Чечель и др.

Цели, задачи, принципы, пути совершенствования содержания, форм и методов повышения квалификации нашли отражение в исследованиях А.А. Альхименок, Г.Д. Бухаровой, Т.Е. Борисовой, Л.Н. Горбуновой, А.Г. Григорьевой, Ю.К. Гуськова, Т.С. Даниловой, А.Д. Деменцева,

В.И. Долговой, П.И. Карташева, В.Ю. Кричевского, И.В. Крупиной, Н.В. Кузьминой, В.С. Лазарева, В.В. Латюшина, К.А. Нефедовой, В.А. Полякова, М.М. Поташника, Г.М. Романцева, М.С. Степанова, Е.В. Ткаченко, Е.П. Тонконогой, Е.И. Тороховой, Л.И. Филатовой, Н.М. Чегодаева, Р.М. Шарайзиной и др.

В исследованиях отмечается, что в современной системе образования наблюдается, с одной стороны, 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. Наблюдается также изоляция широкой педагогической общественности от лучших образцов мирового опыта, с которым педагоги знакомы лишь по публикациям в печати. А.С. Белкин зафиксировал существование «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 [17].

Эти проблемы являются выражением объективно существующих противоречий между: историческими преобразованиями, происходящими в государстве и обществе, и недостаточно оперативными мерами обновления содержания образования подрастающих поколений; развитием междисциплинарных подходов к анализу социальных явлений таких, как аксиологического, акмеологического, синергетического и их недооценкой применительно к СПК; потребностями школы в специалистах новой формации и наличием у ряда педагогических работников традиционного мышления. В исследовании В.В. Маткина отмечается, что отношение студентов к педагогике в 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 обос-

нованных рекомендаций для себя. Эта же парадоксальная ситуация наблюдается и в СПК ПК. «Педагогики повышения квалификации» как самостоятельной науки пока не существует (Д.М. Зембицкий, А.П. Панасюк, А.П. Ситник, А.П. Стуканов и др.). Традиционная СПК 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.). В практике ПК продолжает доминировать предметный блок, вербальные формы и методы обучения инструктивного характера.

Анализ научных исследований, проведенных в СПК, убеждает, что основное внимание в них уделено совершенствованию системы ПК, реорганизации структуры ИПК, обновлению содержания, форм и методов обучения руководителей школ, учителей-предметников. В то же время недостаточно исследований, посвященных ПК педагогов – самого многочисленного отряда педагогических кадров (свыше 650 тысяч человек) – специалистов, принимающих на себя профессиональную роль, гражданскую и личностную позицию за организацию воспитательного процесса и его результаты (директор, заместитель директора школы по внеклассной и внешкольной воспитательной работе, классный руководитель; специалист муниципального управления образования, методист методического кабинета, курирующие воспитательную работу).

В условиях открытого, информационно насыщенного пространства и информационных технологий мы столкнулись в СПК с совершенно новой ситуацией, где целью образования становится фасилитация изменения и учения (to facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия). До тех пор, пока природа обучения в СПК и творчества учителя остаются неуловимыми, построение программ ПК будет оставаться неопределенной. Мы можем только обозначить общие контуры ПК и фасилитировать (облегчать) процесс личностного роста педагога. Сказанное ак-

туализирует теоретическую и практическую значимость проведенного исследования. Проблема исследования состоит в том, как в современных условиях осуществлять ПК педагогов. Ее суть заключается в необходимости разрешения объективного противоречия между возросшей потребностью педагогической теории и практики в модернизации педагогического образования и недостаточной теоретико-методологической разработанностью научно-методических основ педагогики ПК. Для разработки нашей концепции большое значение приобретают труды по методологии научного исследования, концепции и программы воспитания, ПК.

Цель исследования – разработать и верифицировать концепцию повышения квалификации педагогов. Объект исследования – реальный процесс функционирования и развития педагогической системы ПК. Предмет исследования – педагогические условия повышения эффективности дополнительного профессионального образования педагогов в процессе фасилитирующего управления.

Гипотеза исследования: повышение квалификации педагогов станет более эффективным, если: во-первых, осуществлять его в соответствии с педагогической концепцией, для которой: общенаучной основой выступает системный, теоретико-методологической стратегией – совокупность андрагогического, ценностно-акмеологического, синергетического подходов, а практико-ориентированной тактикой – деятельностное опосредование и фасилитация; ядром концепции является совокупность закономерностей и принципов обучения в процессе ПК; во-вторых, содержание ПК исходит из изменений, происходящих в современном образовании; в-третьих, перевод системы на достижение педагогами успехов в образовательной деятельности обеспечивается на основе фасилитации собственными движущими силами образовательного процесса; в-четвертых, реализовать ее на фоне комплекса педагогических условий: организационно-педагогических, научно-теоретических, социально-психологических, социально-педагогических, индивидуально-психологических, ценностно-ориентационных и пролонгированного научно-

методического сопровождения деятельности педагога на всех этапах педагогической деятельности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования поставлены и решены следующие задачи: 1. уточнены методологические принципы разработки проблемы; 2. проанализированы противоречия в СПК, выступающие тормозом для получения большей ее эффективности; 3. разработана и верифицирована концепция ПК педагогов, определены педагогические условия ее эффективного функционирования; 4. обоснованы синергетические, андрагогические, аксиологические, акмеологические положения и фасилитирующее управление применительно к ПК; 5. разработаны критерии и показатели оценки эффективности ПК.

Методологическая база исследования: общая теория деятельности, разрабатываемая современной философией, социологией, психологией, педагогикой; концепции синергетики, утверждающие нелинейность, неустойчивость, открытость самоорганизующихся систем; об обучении как нелинейной ситуации открытого диалога, прямой и обратной связи, пробуждения собственных сил и способностей обучающегося. СПК, «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.

Концепции аксиологии вскрывают сущность ценностного подхода и рассматривают человека как высшую ценность и цель общественного развития, образование как компонент культуры, профессионально-педагогическую деятельность как ценность. Концепции акмеологии рассматривают человека в динамике самоактуализации его творческого потенциала, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации, достижения вершин в профессионально-педагогической деятельности. Концепции андрагогики утверждают ведущую роль обучающегося в процес-

се самореализации. Андрагогика взяла на вооружение принцип фасилитации, кооперативное обучение, поликультурный подход и др. Применение совокупности андрагогического, аксиологического, акмеологического, синергетического подходов и фасилитации в ПК указывает на новизну исследования образовательного процесса, их эвристическую роль.

Субъектный опыт педагога – существенный фактор, но он, как правило, обеспечивает репродукцию опыта. Действовать по такому принципу в СПК – значит «подгонять» образовательный продукт под уже известное. Действовать по принципу фасилитации – значит, ориентироваться на идеал, на внутренний потенциал слушателя, опережать реальность в своем сознании и стремиться воплотить идеал. Целям реализации положений модернизации педагогического образования, концепции обучающегося общества (образование в течение всей жизни человека), условиям среды обучения взрослых, переориентации с оценки слушателями курсов на самооценку наиболее соответствует принцип фасилитации и фасилитирующее управление – определение потенциально возможных путей эволюции системы, выбор одного из них и инициирование предпочтительных для субъектов управления.

Такова авторская точка зрения к разработке концепции повышения квалификации педагогов. Выбор стратегии и тактики обучения – личное дело педагога, но организация «обучающей методической среды» (А.А. Жайтапова) – важнейший компонент управления стратегией и тактикой в СПК. Предлагаемая концепция ПК педагогов выступает научно-методическим инструментарием, призванным помочь учителям учителей – методистам-фасилитаторам, преподавателям ИПК, ИУУ, РИРО, методистам муниципальных методических служб в организации обучения взрослых.

В монографии обосновывается целесообразность разработки концепции ПК педагогов, представлены ее общие положения и компоненты, рассмотрена совокупность синергетических, аксиологических, акмеологических, андрагогических основ обучения взрослых, аспекты фасилитирующего управления образовательным процессом и оценки эффективности ПК. Каждый параграф

завершается кратким резюме. В заключении изложены общие выводы.

Работа выполнена на материале СПК Казахстана и России.

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

«Система повышения квалификации и переподготовки работников образования по своим целям, содержанию, контингенту обучаемых, по срокам обучения, научному обеспечению, по наличию профессорско-преподавательского состава не просто самобытна и самодостаточна, но и не похожа ни на одну из подсистем образования, – пишет Э.М. Никитин, – является средством, содействующим повышению уровня компетентности, распространению ценностей, поведенческих моделей, необходимых для решения проблем завтрашнего дня» [160, с. 8].

Вместе с тем в ряде исследований (Л.И. Дудина, Д.М. Зембицкий, Э.М. Никитин, А.Ю. Панасюк и др.) отмечается, что «педагогика повышения квалификации» как самостоятельной науки, пока не существует.

«Отставание в разработке методологических и теоретических основ педагогики повышения квалификации, – пишет А.Ю. Панасюк, – объясняется тем, что СПК, сформировавшаяся двадцать лет назад (*работа написана в 1991 г. – Р.Д.*), стала приобретать в обществе значимый удельный вес только в последние годы, когда была поставлена в повестку дня и четко сформулирована концепция непрерывного образования [177]. Отсутствие самостоятельных и глубоких теоретических разработок процесса обучения при повышении квалификации привело к тому, что весь процесс обучения руководителей и специалистов являл собой в значительной мере копию принципов, форм и методов обучения в вузе при подготовке специалистов. Но практика и специфика обучения в системе ИПК настоятельно требовала особых форм работы со слушателями. В результате еще до специальных директив стали появляться такие формы обучения, которые были не свойственны традиционным, устоявшимся формам обучения студентов в вузе: деловые игры, раз-

бор проблемных ситуаций, лекции-дискуссии, круглые столы, социально-психологические тренинга и т.п.

Стихийное появление этих новых форм обучения в ряде ИПК в первой половине восьмидесятых годов было детерминировано, по мнению А.Ю. Панасюка, эмпирическим опытом педагогических работников системы ИПК. Но *эмпирический подход*, в основе которого не положена теория или концепция, нередко приводит к парадоксальным результатам.

В итоге современное состояние процесса обучения слушателей в ИПК базируется либо на эмпирическом подходе, либо на копировании форм и методов обучения студентов. Естественно, что отсутствие научно разработанных концепций процесса обучения в данной системе не может в полной мере обеспечить выполнение задачи по перестройке деятельности педагогических и руководящих кадров системы образования [177, с. 12].

Ученые приходят к пониманию необходимости проектирования концепции повышения квалификации, определения концептуальной основы процесса психологической перестройки системы взглядов, позиций, установок кадров. «Концептуально, – по мнению В.И. Загвязинского, – это вовсе не предвзятость, а единство и система в объяснении фактов» [82, с. 20].

Концепция – ведущий замысел, конструктивный принцип, система взглядов, теоретическое осмысление проблемы [242, с. 278], теория [220, с. 199], 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», – пишет Л.М. Кустов [140, с. 59].

Теория проектирования не является предметом нашего исследования, но, проектируя концепцию, мы, естественно, будем обращаться к теоретическим аспектам данного процесса. Для осознания главного нам нет необходимости всесторонне исследовать феномен «проектирование». Поэтому, конструктивно рассмотрим работу Н.О. Яковлевой «Концепция педагогического

проектирования: методологические аспекты», в которой выделены ряд инвариантных признаков: «1) проектирование всегда базируется на некотором изобретении, позволяющем решить ту или иную актуальную проблему; 2) проект, как результат проектирования, должен быть ориентирован на массовое использование (производство); 3) в основе деятельности проектировщика лежит ценность, исходя из которой создается проект; 4) объектами проектирования являются системы, а сам процесс проектирования носит системный характер; 5) в процессе проектирования моделируется некоторый объект действительности» [270, с. 34]. Автор определяет специфику педагогического проектирования: «*во-первых*, любой педагогический проект, имея педагогическую основу, будет практически всегда реализовываться лишь частично... *Во-вторых*, в отличие от технической сферы педагогическому проектированию может быть подвергнут далеко не любой объект... *В-третьих*, педагогическое проектирование полинаучно, так как для создания проекта необходимо использовать знания большого круга научных областей. *В-четвертых*, педагогические проекты имеют более высокий уровень организации, как в структурном, так и функциональном аспекте. *В-пятых*, педагогические проекты являются более гибкими по сравнению с проектами техническими и в отличие от них имеют некоторый резерв для коррекции недостатков отдельных конструктивных узлов.

Под *педагогическим проектированием* Н.О. Яковлева понимает «целенаправленную деятельность педагога по созданию *проекта*, который представляет собой инновационную модель педагогической системы, ориентированную на массовое использование. При этом словосочетание «создание проекта» не отождествляет проектирование с планированием, разработкой или прогнозированием. Это самостоятельный процесс, принципиально отличающийся от всех других». Поскольку суть разработки – исследование, а проектирования – изменение действительности, она выделяет главные отличия процессов «разработки и педагогического проектирования», «педагогического проектирования и планирования» [270, с. 34-36].

В нашем понимании концепция повышения квалификации педагогов – это не теория курсов, а теория работы с объектом (*организационной группой, группой слушателей*), это «теория практики», иначе говоря, инструментовка (А.С. Макаренко), научно-методическое обеспечение ПК. Концепция, т.е. объяснение всех явлений, исходя из единых позиций, единого понимания существа и закономерностей учебного процесса. Такой подход обоснован несколькими обстоятельствами.

Во-первых, в процессе ПК мы оперируем категориями философии, социологии, политологии, права, основ педагогики (дидактики, теории воспитания, школоведения и др.), возрастной, педагогической, медицинской, специальной и пр. психологии, используем достижения антропологии, медицины, экономики, юриспруденции, права, культурологии, валеологии, экологии, социальной психологии и психологии воспитания и пр., то есть научно-теоретическая база процесса ПК определяется необходимостью учета, как базовой культуры педагога, так и современных тенденций в развитии государства, общества, образования и науки (рис. 1).

Во-вторых, многоаспектностью феномена образования, его интегративным характером, стремлением и способностью аккумулировать знания других наук о человеке. «Мир един, сложен и нелинеен. Нет единственно правильного решения, типа поведения, социального устройства или религиозной догмы» [211].

«Взаимодействие и взаимосвязанность всех отраслей науки, – подчеркивает А.М. Новиков, – в результате чего предмет одной отрасли науки может и должен исследоваться приемами и методами другой науки. В результате этого создаются необходимые условия для полного и глубокого раскрытия сущности и законов качественно различных явлений» [169, с. 21]. Например, связь образования и культуры является наиболее тесной с самых ранних стадий становления института образования [91, с. 41; 43, с. 9]. Еще С.И. Гессен в начале XX века писал, что «...в составе жизни современного человека мы различили как бы три слоя, – образованность, гражданственность и цивилизация. Слово «культура», как наиболее общее и неопределенное, мы сохраним ... для обозначения совокупности всех трех слоев» [47, с. 27]. «Образо-

вание традиционно определяется как создание человека по образу и подобию... При этом образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в образовании» [91, с. 47].

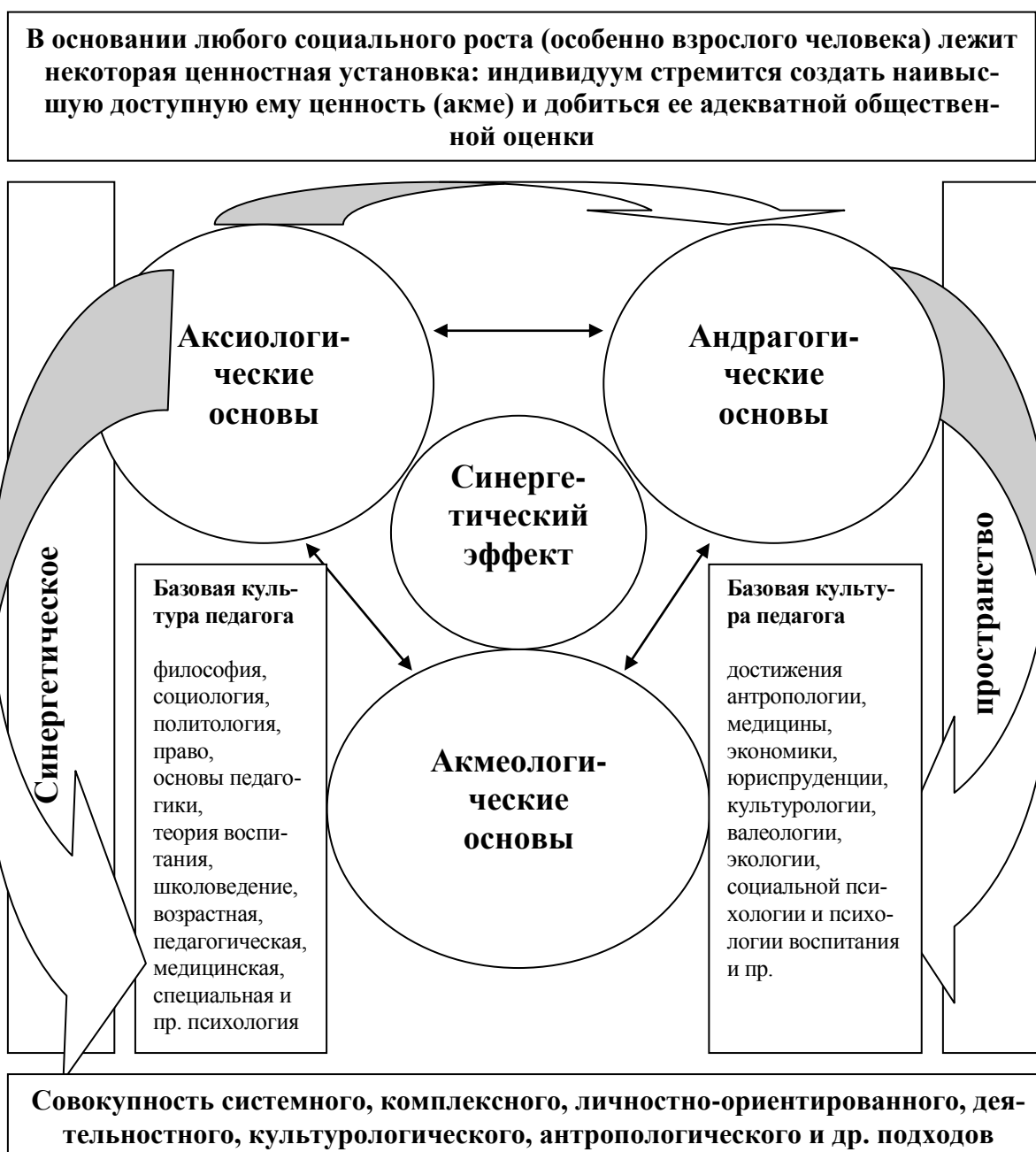


Рис. 1. Взаимосвязь аксиологических, андрагогических и акмеологических основ в синергетическом пространстве

В-третьих, образовательный процесс СПК объективно обнаруживает свою зависимость от совокупности теоретических принципов: системного, комплексного, антропологического, андрагогического, синергетического, акмеологического, аксиологического, личностно ориентированного, деятельностного, средового, диалогического, культурологического и других, каждый

из которых может стать предметом специального исследования. Отмеченные методологические принципы в СПК действуют в совокупности друг с другом и позволяют получить объективные знания и уйти от ранее господствовавших педагогических стереотипов.

В-четвертых, возникновением новых, ранее неизвестных широкому кругу педагогов наук, в частности, таких как:

- *социальной синергетики*, исследующей закономерности социальной самоорганизации, т.е. взаимоотношения социального порядка и социального хаоса и дающая педагогу представление о создании гибкого, открытого диалогового пространства, в котором предусмотрены зоны самоорганизации детей (И.Д. Демакова, Л.И. Новикова и др.);

- *акмеологии*, изучающей 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;

- *аксиологии*, научного направления, исследующего природу *ценностей*;

- *андрагогики* – науки об обучении взрослых, обосновывающей деятельность обучающихся и обучающихся по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

Этот перечень можно продолжить рассмотрением ряда других смежных наук, из которых педагог получает знания: «из экзистенциальной философии, которая обогащает его научной информацией о человеке и механизмах его личностной динамики; из семиотики, которая информирует педагога об искусстве расшифровки вербальных и невербальных знаков ребенка; из герменевтики, которая помогает педагогу в процессе понимания ребенка через постижение смыслов детского поведения» [57].

Но логика нашего исследования требует определенного разумного ограничения. Наш выбор четырех основных подходов обосновывается тем, что в

основании любого социального роста (особенно взрослого человека) лежит некоторая ценностная установка: индивидуум стремится создать наивысшую доступную ему ценность (акме) и добиться ее адекватной общественной оценки; приумножить и показать направления развития ценностей призвана андрагогика, а достижение наивысшего уровня в профессиональном развитии исследует акмеология. Пространство деятельности педагога – *синергетическое пространство*, мы рассматриваем не только как совокупность условий для взросления человека, «воспитательное пространство» (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), «образовательная среда» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин и др.), но значительно шире. Синергетическое пространство, на наш взгляд, – это совокупность влияния взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга в процессе детерминации развития упорядоченных и неупорядоченных общественных, природных, техногенных и пр. процессов на личность (по В.А. Ясвину – «общественный ветер» [274]), это отражение результатов образования на человеке, социуме, природе (синергетический эффект).

- *В-пятых*, обновляется понятийный аппарат педагогики и образования. Современный педагогический словарь, в связи с интеграцией в международное образовательное пространство, включает множество понятий, заимствованных из иностранных языков, фиксирующих новое педагогическое явление, новый факт, новый объект, ранее неизвестную нам черту в том явлении, про которое, казалось бы, все уже давно известно.

- *В-шестых*, процесс обучения в системе ИПК – это процесс перестройки тех или иных профессиональных установок, процесс психологической перестройки личности. Преподавателю ИПК для достижения своей цели приходится преодолевать специфические психологические барьеры, с которыми не сталкиваются при обучении школьников и даже студентов. Эти специфические для ИПК факторы, выступающие в роли своеобразных блокаторов, требуют особых форм, методов и способов педагогического воздействия.

- *В-седьмых*, ИПК работают на «стыке» науки и практики: с одной стороны, продвигают достижения психолого-педагогической науки в практику, организуют широкую апробацию научных поисков, с другой, изучая и

обобщая передовой педагогический опыт, предлагают ей новые подходы к исследованиям, тем самым, обогащая ее.

Конструктивные идеи в русле нашей концепции мы находим в исследованиях Б.А. Альмухамбетова [4], Э.М. Никитина [160-165], А.П. Стуканова [228], Б.Е. Фишмана [244 - 245] и др.

Э.М. Никитиным разработана открытая модель развития федеральной системы дополнительного образования, теоретически обоснована практика функционирования альтернативных учреждений дополнительного педагогического образования, структура разноуровневого управления учреждениями СПК, правовые, социально-экономические, организационно-педагогические основы развития АПКиПРО как андрагогического образовательного центра.

Б.А. Альмухамбетовым научно обоснованы функции и принципы деятельности учреждений СПК педагогических кадров в современных условиях Казахстана.

А.П. Стукановым исследованы синергетические аспекты управления непрерывным повышением квалификации педагогических кадров [228]; С.А. Зенкиной – педагогические условия развития мотивации профессиональной деятельности педагога в процессе повышения квалификации [90]; С.А. Щенниковым – развитие системы открытого дистантного профессионального образования [264], Б.Е. Фишманом – педагогическая поддержка личностно профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности [244], Н.С. Зубаревой – организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации [94]; Н.Г. Калашниковой – содержание и методы подготовки и повышения квалификации учителя начальных классов в области формирования у школьников умений самостоятельной учебной деятельности [102]; Ю.Л. Деражне – развитие системы форм организации профессионального обучения в службе занятости населения [58]; Е.С. Комраковым – проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования [115]; И.В. Калиш – организационно-педагогические условия повышения квалифика-

ции педагога дополнительного образования [103], И.А. Носковым – организационно-педагогические основы индивидуализированной системы повышения профессиональной квалификации учителя [172], З.А. Каргиной – теория и практика повышения квалификации педагогов дополнительного образования [108], А.А. Жайтаповой организация профессионального роста учителя рассматривается как элемент системы управления человеческими ресурсами [79] и др.

По мнению ученых, педагогическая концепция как система научных знаний и как результат исследований композиционно должна включать: общие положения (понятие концепции, ее цель, информационное, правовое и методическое обеспечение, место в теории педагогики); границы применимости концепции; понятийно-категориальный аппарат; теоретико-методологические основания; ядро концепции; содержательно-смысловое наполнение концепции; педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления; верификацию концепции [271, с. 5-7].

Э.Л. Воробьева, Н.К. Чапаев отмечают, что любое явление включает в себя непостижимое количество сущностей [256, с. 81]. Зафиксировав существующую, но не удовлетворяющую нас ситуацию в СПК, мы дополним «исходную концептуальную платформу» (В.И. Загвязинский) *определением предмета и объекта концепции повышения квалификации*. Инструментовка идеи, по мнению В.И. Загвязинского, приводит к возникновению замысла – инструментированной идеи, или идеи, снаряженной средствами ее осуществления. После чего остается мысленно реализовать замысел, проделать путь восхождения к цели. «Такое мысленное предвосхищение и приводит к *гипотезе – предположению о содержании, структуре, функциях искомого состояния преобразуемых объектов педагогической действительности и о путях и способах движения к этой цели*» [81, с. 99].

Представление педагогической концепции в соответствии с предложенной структурой «1) придает ей вид целостной теории, 2) обеспечивает комплексность авторских выводов, 3) привносит необходимые качества логической стройности, последовательности, наглядности, завершенности, 4) четко определяет сферу ее эффективного применения. Недостаточное внимание к

любому из выделенных компонентов снижает качество педагогической концепции и затрудняет ее дальнейшее развитие и использование» [270, с. 8].

Формирование концепции (замысла) должно базироваться не только на хорошо известных феноменах из какой-либо области науки и практики, но и вызывающих дискуссии в научном мире и отвечающие потребностям педагогов-практиков.

В силу известных политических, социально-экономических обстоятельств изменяющегося многополярного, плюралистического мира и общества, поле творческой деятельности педагогов не может ограничиваться рамками официальной науки, т.е. существующей суммой описанных педагогических знаний, отработанных уже кем-то (пусть даже очень талантливо). Мы солидарны с Д.М. Зембицким, что задача созидания новой педагогической действительности, т.е. подлинно живой научно-методической работы на уровне развития будет задавать вектор поиска для разработки концепции [89, с. 20].

2. КОМПОНЕНТЫ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Рассмотрим компоненты концепции повышения квалификации педагогов (рис. 2).

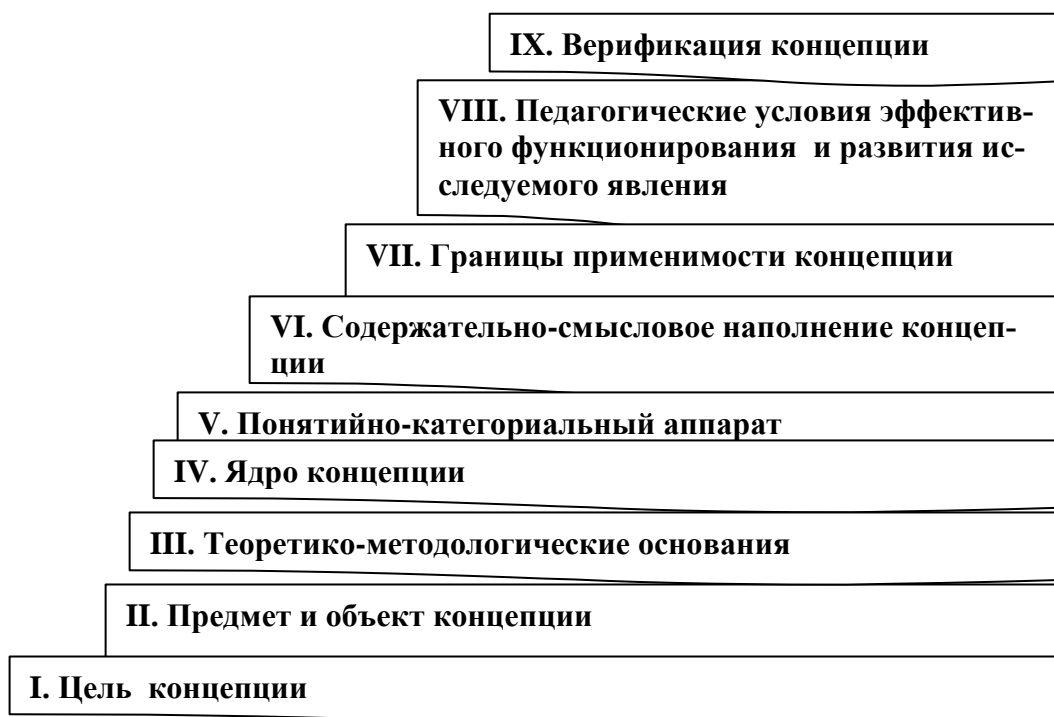


Рис. 2. «Лестница восхождения» – компоненты концепции повышения квалификации

I. В соответствии с Приказом Министерства образования Российской Федерации № 1313 от 01. 04. 2003 года «О программе модернизации педагогического образования» цель концепции повышения квалификации педагогов ориентирована:

– *во-первых*, на создание системы непрерывного повышения квалификации адекватной новым образовательным потребностям как средство управления профессиональным развитием педагога в соответствии с требованиями концепции модернизации российского и казахстанского образования;

– *во-вторых*, на непрерывное развитие и саморазвитие педагога – «приращение образования личности» (Э.М. Никитин), образовательного учреждения, суммарный вектор которых направлен на обучающегося как показатель и основной критерий эффективности действующей или обновляющейся учебно-воспитательной системы;

– *в-третьих*, на повышение конкурентоспособности и компетентности педагога, на основе осуществления 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;

– *в-четвертых*, на обновление воспитательного процесса на основе гуманистических общечеловеческих и национальных ценностей, достижений отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки;

– *в-пятых*, на изменение социокультурной среды как опосредованный результат (синергетический эффект) влияния системы повышения квалификации на нее [5].

Качественные изменения цели, содержания, форм и методов образования в учебных заведениях СПКРО стало возможным в связи с утверждением личностно-ориентированного подхода в обучении, возникновением учреждений образования нового типа и их стремлением «приобрести собственное лицо» путем моделирования и проектирования инновационных педагогических систем и пр. Сказанное актуализирует диверсификацию цели *«от личностно-отчужденного к личностно-ориентированному обучению в системе подготовки и повышения квалификации работников образования»* (Э.М. Никитин).

«Личностно-ориентированное обучение в СПКРО (система повышения квалификации работников образования) предполагает обращенность процесса к наличествующей индивидуальной системе профессиональных моделей слушателя, вовлеченность личности в полноценное проживание личностно-ориентированных образовательных ситуаций... С позиций гуманитарно-системного подхода это означает переход от искусственной, целеориентированной системы образования, в том числе и педагогического, к системе гуманитарной, ценностно-ориентированной» [160, с. 68].

А.М. Новиков, рассматривая первоочередные проблемы построения системы непрерывного образования, содержание самого понятия *«непрерывное образование»*, относит к трем объектам (субъектам): *к личности, к образовательным процессам, к организационной структуре образования*. Это означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов, обеспечивается преимущество образовательной деятельности при

переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому и развитой сетью образовательных учреждений [167, с. 4-5].

Непрерывность образования предполагает возможность вариативного и многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения – образно говоря, «чтобы человек мог уверенно идти пусть по трудным, но ровным дорогам, а не пробираться через джунгли или карабкаться по лестнице с выбитыми ступенями» [167, с. 5].

II. *Предмет и объект концепции повышения квалификации педагогов*

Процесс повышения квалификации, усовершенствования специалиста или руководителя – это изменение каких-либо сторон, аспектов его профессиональной деятельности, т.е. его профессиональных *установок* [177].

В философском словаре понятие «*установка*» определяется как «состояние готовности, предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации» [242, с. 708]. Д.Н. Узнадзе установил закономерности закрепления такой готовности при неоднократном повторении ситуаций, позволяющих удовлетворять данную потребность [236].

Установка, аккумулируя прошлый опыт, опосредует стимулирующее воздействие внешних условий и уравнивает отношения субъекта со средой. В психологической структуре готовности к действию выделяется иерархическая система предрасположенностей личности на разных уровнях регуляции поведения в виде: неосознаваемых простейших установок относительно простейших ситуаций и объектов; более сложных социальных установок, регулирующих социальные поступки; ценностных ориентаций личности, являющихся продуктом взаимодействия высших социальных потребностей и опосредующих целостные программы социального поведения личности в различных сферах деятельности [242, с. 708].

Сформировавшиеся ранее позиции, взгляды, точка зрения личности – суть установки, без которых «никакое регулирование... деятельности принципиально невозможно» [203, с. 382]. Установки являются неотъемлемым

компонентом личности, частью «Я» человека.

Мы разделяем мнение А.Ю. Панасюка, что *предметом концепции повышения квалификации*, а следовательно, предметом деятельности преподавателя (методиста) ИПК являются *профессиональные установки* слушателей, т.е. то, что непосредственно подвергается изменениям, преобразованиям (программы, алгоритмы деятельности), которые были сформированы в процессе предшествующего обучения и в процессе его самостоятельной практики, с которыми слушатель приходит в аудиторию ИПК, а *объектом* – слушатель, носитель тех свойств, сторон, качеств, которые подвергаются изменению [177, с. 20]. Исходные профессиональные установки слушателя он определяет термином «актуальные установки» (*actualis* – действительный, настоящий), а те установки, которые по замыслу преподавателя ИПК должны быть у слушателей к концу периода обучения – «идеальными установками» (*idea* – идея, понятие, представление), т.е. соответствующим определенным научным идеям, самым современным на сегодняшний день достижениям науки и практики, которыми и должны в последующем руководствоваться слушатели в своей профессиональной деятельности [177, с. 20].

Отсюда следует, «*чем большее число идеальных установок преподавателя превратятся в актуальные установки слушателя, и чем меньшее число, тормозящих профессиональную деятельность актуальных установок осталось у слушателя к концу обучения, тем более эффективным для него явилось обучение*» [177, с. 21].

Задачи, стоящие перед преподавателем и методистом – нейтрализация (разрушение) профессиональных установок слушателей, которые являются негативными по отношению к идеальным установкам [177, с. 20], невероятно трудны и нередко оказываются бесплодными.

А.Ю. Панасюк отмечает, что включение или не включение каких-либо объектов (явлений) в собственную систему ценностей определяется структурой потребностей человека. Если некая позиция, точка зрения, метод или способ действия удовлетворяют какие-либо определенные потребности этого человека, то они становятся для него ценными. Человек начинает строить

свою деятельность, ориентируясь на эту ценность. Если же какая-либо точка зрения не ведет к удовлетворению той или иной потребности (духовной, материальной) и, более того, если придерживаться этой точки зрения, то это будет блокировать удовлетворение потребности. Естественно, такая точка зрения (позиция, взгляд, мнение, способ действия) отвергается человеком, не принимается им или исключается из системы ценностей. Из вышесказанного следует вывод: человек примет ту или иную позицию, если обнаружит, что она удовлетворяет какие-либо его собственные потребности [177].

Еще Ф. Энгельс об этом писал: «Люди привыкли объяснять свои действия из своего мышления, вместо того чтобы объяснять их из своих потребностей».

Ш. *Теоретико-методологическая основа концепции повышения квалификации педагогов.*

Понятие «методология» в философском энциклопедическом словаре трактуется как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [242, с. 365], т.е. совокупность приемов исследования, применяемых в науке [178, с. 39].

«Методология — это не только «учение» как совокупность знаний, но и область познавательной деятельности» [130, с. 169].

Четкое определение понятия «методология педагогики», пишет В.В. Краевский, было дано М.А. Даниловым: *«Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность...»* [56, с. 73]. Но поскольку в нем не отражен деятельностный аспект методологии, следует добавить: *«...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований»* [130, с. 169].

«Развитие современного научного познания свидетельствует о том, что методология «не «одалживается у близких или дальних соседей на время построения теории. Она принципиально непредставима здесь в виде спускаемых откуда-то сверху поучений по поводу того, как надо и как не надо строить тео-

рию. Как показывает опыт развития науки, во всякой значительной научно-теоретической концепции методологические моменты органически сливаются с предметно-содержательными», обуславливаются ими в конечном счете» (Цит. по: Кохановский В.П. Философия и методология науки. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – 576 с. – С. 177).

«Теоретико-методологические основания, – отмечает Н.О. Яковлева, – важнейший атрибут любой концепции, поскольку они определяют комплекс стратегических направлений исследования объекта, что обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых: а) упорядочение терминологического пространства науки; б) определение новых особенностей и свойств изучаемого объекта; в) выявление закономерностей и принципов развития объекта исследования; г) обозначение неподдающихся изучению и слабоизученных сторон рассматриваемой проблемы; д) определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим науки в целом» [270, с. 60].

В качестве теоретико-методологических оснований нашей концепции выступает *совокупность системного, деятельностного, синергетического, акмеологического, андрагогического, аксиологического, личностно-ориентированного, средового и др. методологических подходов*, каждый из которых представляет собой «принципиальную ориентацию исследования объекта, понятие или принцип, руководящий его общей стратегией [14, 24, 28, 29, 30,34, 92, 105, 110, 111, 112, 147, 157, 196, 247,250, 264, 277].

IV. Ядро концепции повышения квалификации педагогов

Содержание любой научной теории (концепции) определяется ее ключевыми положениями (фундаментальными законами, допущениями, аксиомами, постулатами и т.д.), составляющими исходный теоретический базис или ядро. Изменения, касающиеся ядра теории в значительной степени трансформируют всю ее структуру и общую информационную картину. Поэтому, раскрывая содержание педагогической концепции, особое внимание следует уделить положениям, составляющим ее ядро [270, с. 82].

В толковом словаре русского языка *ядро* трактуется как глубинная сущностная часть чего-нибудь, основа, суть. «*Ядром педагогической концепции* мы называем систему исходных положений, определяющих особенности

построения научной теории и характеризующих ее специфику», – пишет Н.О. Яковлева [270, с. 82].

Ядро нашей концепции составляют совокупность закономерностей и принципов обучения в синергетическом процессе повышения квалификации, выводящие педагога к самоактуализации, индивидуальному и коллективному творчеству, как важнейшей профессионально значимой ценности (рис. 3).

Системообразующим фактором выступает целостность ядра педагогической концепции ПК, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов.

Системообразующей функцией ядра концепции ПК является формирование направленности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое саморазвитие (образование всю жизнь), повышение уровня компетентности, стремление к самоактуализации, самодвижение к акме, которое происходит по индивидуальной траектории, когда педагог самостоятельно определяет цели, формы, средства и время профессионального роста.

Ядро педагогической концепции базируется на фундаменте составных методологической культуры педагога, которыми, по мнению В.В. Краевского, являются: проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия.

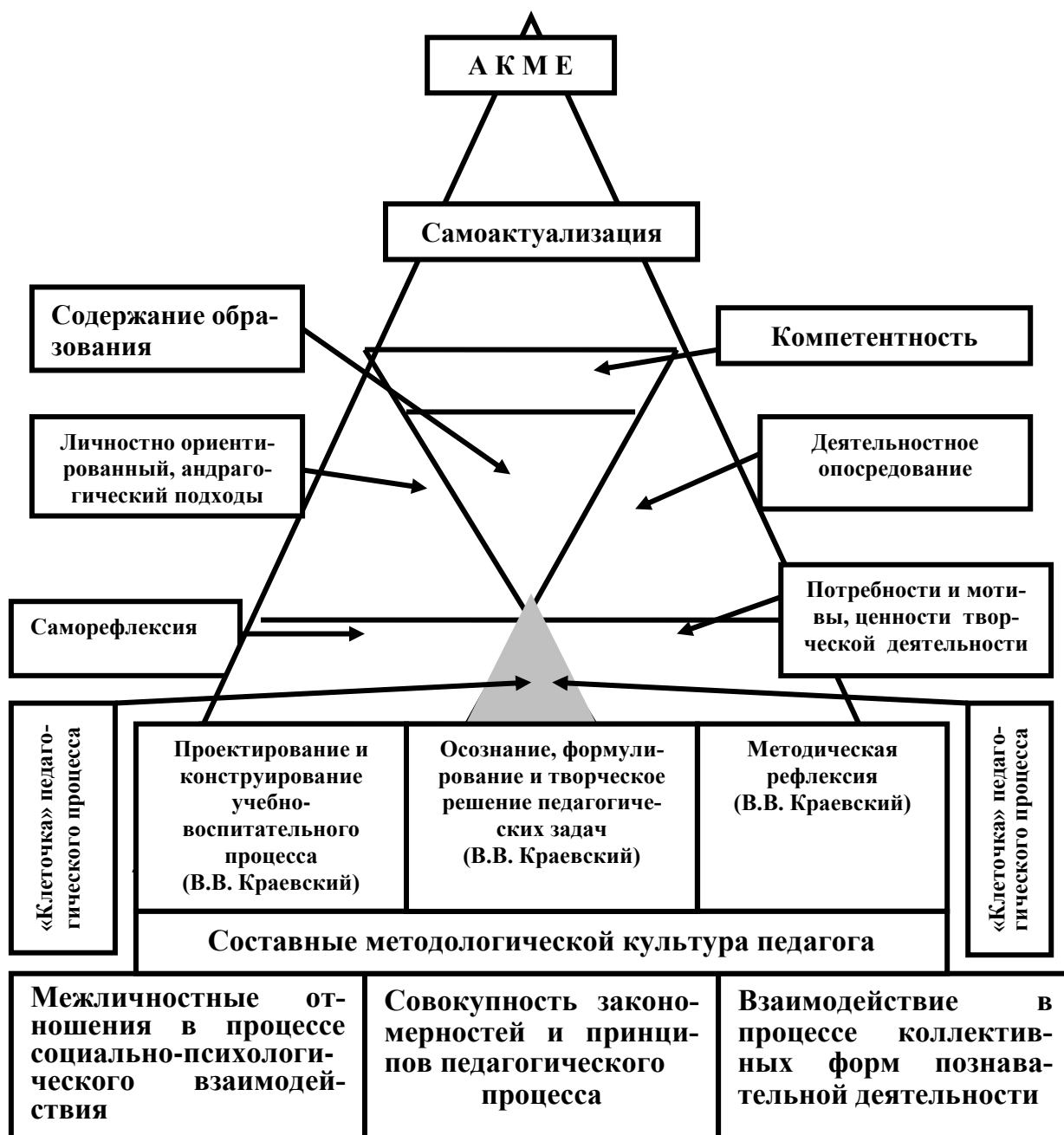


Рис. 3. Ядро педагогической концепции повышения квалификации педагогов-воспитателей

«Для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять эти знания в процессе решения педагогических ситуаций» [130, с. 166].

Внутри ядра концепции, как видно из рисунка, находится «клеточка» — «ситуация озарения» (инсайт, интуиция), которая в совокупности с рефлексией составляет движущую силу образовательного процесса (см.: Р.С. Димухаметов.

Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов: Монография. – Челябинск, Изд-во ЧГПУ, 2004.). Без «включения» «ситуации озарения» и рефлексии на творчество слушателей полагаться не стоит. В основание ядра мы положили социально-психологическое взаимодействие в процессе групповой, коллективной форм познавательной деятельности и межличностные отношения, которые непременно возникнут в процессе социально-психологического взаимодействия слушателей.

Отрефлексируемые слушателем потребности, мотивы и ценности профессионального роста, инструментированные системным, личностно ориентированным, андрагогическим и деятельностно опосредованным подходами в обучении выводят педагога на достижение новых вершин в профессиональной деятельности (акме) в ключевых компетенциях и на новую ступень самоактуализации – достижения наивысшего акме на данный период развития.

V. Понятийно-категориальный аппарат концепции повышения квалификации педагогов.

Основными понятиями предлагаемой концепции являются:

повышение квалификации как педагогическая система, образовательный процесс в системе повышения квалификации, движущие силы образовательного процесса повышения квалификации, андрагогический подход к образовательному процессу ПК; закономерности, принципы, методы и организационные формы обучения в синергетическом образовательном процессе повышения квалификации (см.: Р.С. Димухаметов. Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов: Монография. – Челябинск, Изд-во ЧГПУ, 2004.); синергетические, аксиологические, акмеологические основы к разработке концепции; оценка эффективности образовательного процесса повышения квалификации (синергетический аспект).

VI. Содержательно-смысловое наполнение концепции повышения квалификации педагогов

«Во времена старой системы, когда всем предлагался единый образ мыслей и действий, задавались точные ориентиры и одинаковый набор приемов и методов» (В.А. Караковский), специфика курсов заключалась в том,

чтобы точнее и эмоциональнее транслировать и методически грамотно инструментировать очередные задачи партийных, комсомольских и педагогических съездов.

Содержание обучения в процессе ПК в новой исторической ситуации, в ситуации личностно-ориентированного подхода (Э.М. Никитин), информационной насыщенности среды – самая сложная проблема, которая усугубляется спецификой контингента слушателей разных как по уровню подготовки, творческому потенциалу, мотивации, национальному составу, возрасту, стажу педагогической деятельности, религиозной принадлежностью и пр.

За период с 1976 по 1986 гг. учеными НИИ ООВ АПН СССР были разработаны и изданы три поколения учебно-тематических планов и программ повышения квалификации различных категорий педагогических работников, Министерством образования СССР издавались серии пособий и рекомендаций в помощь преподавателям, методистам, лекторам ИУУ; научно-методические рекомендации, письма о работе заместителя директора школы по внеклассной и внешкольной воспитательной работе, классного руководителя, органов ученического самоуправления, по конкретным направлениям воспитания в соответствии с «Примерным содержанием воспитания школьников»; многие рекомендации разрабатывались Министерством образования СССР совместно с ЦК ВЛКСМ, ЦС ВПО и т.п. Несмотря на унифицированный характер учебных планов и программ, рекомендаций и писем, надо объективно признать, что они оказывали существенную научно-методическую помощь в организации и проведении ПК.

С конца 80-х гг. XX века ИПК работников образования оказались на «голодном пайке» и в этой ситуации доказали свою жизнеспособность: СПК вступила в «эпоху» ренессанса, на путь революционных преобразований. Обусловлено это было быстрыми темпами обновления методологической базы образования, создания учреждений образования нового типа (гимназий, колледжей, лицеев и т.п.), освобождения от политизированных догм, стереотипов мышления, идолов и идеалов. ИПК совместно с органами управления образо-

ванием, педагогическими коллективами вырабатывали концептуальные подходы в образовании, отвечающие требованиям новой исторической эпохи.

В 1991 г. нами разработаны методические рекомендации: «Наше воспитательное кредо», в 1995 г. в изданной нами в соавторстве с Р.А. Байсариной, А.Ф. Дайкер, Г.П. Валгепеа, С.Г. Мачневой, Б.М. Утегеновой «Концепции воспитания в Костанайской области», основными блоками повышения квалификации организаторов образовательного процесса названы: *ценностно-ориентационный, креативный, защитно-гуманитарный, коммуникативный, культуросозидательный, региональный, педагогический менеджмент* [124]: Наш подход основывается на принципах:

- признания непрерывного развития коллектива (учителей и учащихся) основной целью управления и самоуправления;
- признания уникальности и неповторимости человека, его прав на саморазвитие (свободу, творчество);
- признания способности принимать решения на определенном уровне, планировать свою деятельность и деятельность управляемой системы, осуществлять контроль;
- развития уровня рефлексивных способностей (гибкость, подвижность мышления, системность сознания).

В июле 1995 года Министерство образования РК утверждает «Концепцию воспитания в учреждениях образования Республики Казахстан», в 2000 году – «Комплексную программу воспитания в учреждениях образования Республики Казахстан», на основе которых ИПК разрабатывают учебные планы и программы ПК организаторов воспитательного процесса, определяют стратегию нового подхода к воспитанию в учреждениях образования РК.

В фундаментальном исследовании, проведенном Э.М. Никитиным по теме: «Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития Федеральной системы дополнительного педагогического образования» (1999 г.), разработана и предложена СПКРО концептуальная модель содержания и форм образования в учебных заведениях системы повышения квалификации работников образования, которая состоит из следующих основных блоков:

1. Формирование коммуникативной культуры в широком смысле.
2. Теоретические знания по основам системологии.
3. Формирование умений получать, постоянно пополнять знания по теории и методике преподавания предмета.
4. Формирование таких ключевых понятий, как профессиональная ценность педагога, педагогические технологии, индивидуальный стиль поведения педагога.
5. формирование способности педагога к интеграции с чужим педагогическим и специальным опытом (отечественным, зарубежным, историческим, прогностическим).
6. Развитие и (или) формирование креативных способностей педагога.
7. Формирование у педагога рефлексивной культуры [2, 162].

Эти содержательные блоки, по мнению Э.М. Никитина, соответствуют основным характеристикам ключевых компетенций педагога:

- личностно-гуманистической ориентации;
- способности к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации;
- ориентации в предметной области;
- владение современными педагогическими технологиями, связанными с культурой коммуникации, взаимодействия с информацией и передачи учебной информации;
- способности к интеграции с отечественным, зарубежным, историческим, инновационным опытом;
- креативности в профессиональной сфере; наличия рефлексивной культуры [162].

«Возможен и иной подход в определении содержания дополнительного образования в СПКРО. Блоки комплектуются и изучаются по выбору слушателей с учетом их интересов и потребностей. Большой интерес вызывают у слушателей такие дополнительные блоки, как «Приоритетные направления в деятельности РМК», «Диагностика уровня знаний учащихся и аттестация

учителей», «Практическая экономика». Содержание образования в СПКРО должно стать конкурентоспособным как по актуальности проблем, так и по качеству проводимых учебных занятий» [160, . 70-73].

Поддерживая точку зрения Э.М. Никитина относительно содержания вышеперечисленных блоков [160, с. 70-73], на основе диагностики (350 заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе при Костанайском ИПКиРО, 180 слушателей центра подготовки резерва руководящих кадров при ЧГПУ), представляется целесообразным дополнить их с учетом специфики ПК педагогов следующими узловыми темами, а именно:

- философия меняющегося мира и общества;
- философия образования в современном мире (глобальное образование);
- методологические основы воспитания в меняющемся обществе (системный, деятельностный, средовой, синергетический, аксиологический, акмеологический и др. подходы в образовании);
- проблемы культуры мира и ненасилия;
- права ребенка – приоритет прав. Достоинство. Толерантность;
- социально-защитный характер современного воспитания;
- социализация, воспитание, саморазвитие личности в поликультурном пространстве;
- организационно-педагогические модели миротворческого воспитания в поликультурной среде;
- культурные традиции семьи и их роль в воспитании поликультурной личности;
- формирование у школьников целостного восприятия окружающего мира (в рамках проблемы глобального образования в мультикультурной среде);
- методологические основы педагогики ненасилия;
- достижение состояния коэволюции (гармонии) во взаимодействии общества, человека и природы;
- технологии формирования всесторонней личностной культуры педа-

гогов и учащихся;

- общечеловеческие и национальные ценности, гуманизм и толерантность – основа поведения и общения людей;

- развитие конструктивного экологического мышления школьников, направленного на поиск путей качественного преобразования среды жизнедеятельности;

- деятельность – доминирующий фактор формирования личности;

- народная педагогика – носительница гуманистических идей предшествующих эпох;

- современная антропологическая философия и педагогика;

- теория и практика воспитательных систем, современных технологии воспитания;

- обновляющийся понятийный аппарат педагогики, социальной педагогики (т.к. «воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле» (А.С. Макаренко)).

В Концепции деятельности Костанайского областного института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, разработанной авторским коллективом (Р.А Байсарина., Р.С. Димухаметов, В.Ю. Дядечко, Т.А. Климчук, Ю.Д. Куприянова) под общей редакцией директора ИПКиПРО доктора педагогических наук, профессора Ю.С. Мануйлова (г. Костанай, 2000) представлены следующие блоки:

I. Концептуальный блок.

1. Философия современного образования.

2. Основные направления государственной политики в области образования.

3. Актуальные вопросы региональной образовательной политики.
Этнопедагогика. Валеология. Культурология.

4. Методология науки и исследования в педагогике.

5. Научные открытия в конкретной образовательной области.

Осмысление закономерностей и принципов образования позволяет педагогу определить стратегию своей профессиональной деятельности и наметить тактическую программу реализации ее целей.

II. Технологический блок.

1. Проектировочная деятельность педагога:

- моделирование воспитательного процесса;
- календарно-тематическое планирование учебного материала;
- конструирование учебного занятия;
- проектирование наглядно-дидактической базы образовательного процесса.

2. Внедренческая деятельность педагога:

- владение современными результативными технологиями и методиками обучения;
- организация коллективной, групповой и индивидуальной познавательной деятельности учащихся;
- создание классного коллектива;
- организация внеклассной работы по предмету, в т.ч. исследовательской (НОУ).

3. Диагностическая деятельность:

- установление соответствия полученных результатов педагогическим целям;
- оценивание качества образования в соответствии с требованиями Госстандарта;
- осмысление собственного педагогического опыта.

III. Нормативно-правовой блок.

1. Экономическое обеспечение деятельности образовательных учре-

ждений.

2. Юридическое сопровождение деятельности школы.
3. Организация безопасной жизнедеятельности субъектов образовательного процесса [125].

Включение в содержание повышения квалификации данных вопросов позволяет педагогам осмысливать и решать проблемы, возникающие в учебно-воспитательном процессе. Обучение педагогов технике (искусству) проектирования и прогнозирования результатов своей деятельности, образовательным технологиям, приемам анализа и оценки будет способствовать повышению их профессионального мастерства.

VII. Границы применимости концепции повышения квалификации педагогов

«Установление границ применимости любой педагогической концепции позволяет определить сферу ее эффективного функционирования и развития, что обеспечивает однозначность понимания основного содержания. При этом авторский взгляд на применимость концепции может быть несколько уже реальной области ее использования, но ни в коей мере не должен быть шире, поскольку в этом случае могут быть поставлены под сомнение ее основные теоретические положения», – пишет Н.О. Яковлева [270, с. 22]. Исследование Н.О. Яковлевой проведено по актуальной теме: «Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты» и, естественно, ею довольно строго очерчиваются границы применимости концепции педагогического проектирования. Мы полагаем, что концепция ПК педагогов уже, чем мы ее представляем, не должна быть. Она может быть дополнена положениями холистического, антропологического, этнопедагогического, культурологического, валеологического, экологического и пр. подходов в образовании. В современном мире особую значимость приобретает проблема формирования методологической, мировоззренческой, информационной, коммуникативной и пр. культуры педагогических работников. Еще раз подчеркнем, что наша концепция не теория курса (поэтому она не пре-

тендует на то, чтобы охватить максимум проблем деятельности педагога-воспитателя в образовательном учреждении), а теория работы с объектом (*организационной группой, группой слушателей*), это «теория практики», инструментовка, научно-методическое обеспечение повышения квалификации. Рассмотренные ниже синергетический, акмеологический, андрагогический, аксиологический подходы к разработке концепции ПК, *во-первых*, акцентируют внимание преподавателей (методистов) на организационной стороне образовательного процесса повышения квалификации, в рамках которого действуют законы социально-психологического взаимодействия в системе «преподаватель (методист) – обучающийся (слушатель)», а *во-вторых*, оставаясь принципиальными сторонниками действия этих объективных законов, стремлением не «выходить» из данного «*игрового поля*». Более того, границы концепции могут быть расширены на предметных курсах, ПК руководителей учреждений образования и пр.

VIII. Педагогические условия эффективного функционирования и развития концепции повышения квалификации педагогов

«Условие, то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Весь этот комплекс в целом называют достаточными условиями явления. Если из всех возможных наборов достаточных условий отобрать общие, получим необходимые условия, т.е. условия, которые представлены каждый раз, когда имеет место, обусловливаемое явление. Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что не было бы излишним с точки зрения обусловливания данного явления, называют необходимыми и достаточными условиями», – читаем в «Философском энциклопедическом словаре» [242, с. 707]. В «Словаре синонимов русского языка» синонимом «*условие*» является понятие «*среда*» [220, с. 567].

А.Я. Найн дает следующее толкование: «Термин условие в широком смысле можно определить как совокупность конечных результатов действия

социально-педагогических процессов на данном этапе развития общества... Условие, предпосылка существуют до возникновения какого-либо явления, совокупности тех или иных элементов... Предпосылка, условие могут содержать в себе лишь потенциальный момент возникновения явления, события, которые могут и не осуществиться» [156, с.30].

Педагогические условия – это совокупность мер образовательного процесса, направленные на повышение эффективности образовательного проектирования (Н.О. Яковлева). Поскольку отдельные, случайно выбранные условия не могут существенно повлиять на эффективность того или иного педагогического явления, необходим гибкий, динамично развивающийся комплекс условий, учитывающий развертывание основных образовательных процессов... Выявление педагогических условий – процесс творческий и потому сугубо индивидуальный. Однако наиболее распространенный способ их определения заключается в выполнении следующей последовательности действий: а) выявление основных компонентов, причастных к достижению цели, их анализ и определение степени причастности; б) выбор мероприятий, усиливающих эффективность каждого компонента; в) упорядочение полученных условий (исключение лишних, объединение нескольких в одно и т.д.); г) экспериментальная проверка каждого условия и всего комплекса, неудовлетворительные результаты которой требуют продолжения поиска» [270, с. 123].

Совокупность синергетического, аксиологического, андрагогического, аксиологического подходов в проектировании педагогической концепции развивающейся системы ПК педагогов, как восходящей через «клеточку» образовательного процесса к достижению педагогом наивысшего акме на данный период развития, позволяют нам определить следующие условия ее эффективного функционирования:

1. *организационно-педагогические*: рассматривать СПК, как саморазвивающуюся педагогическую систему, реализовать совокупность синергетического, андрагогического, аксиологического, акмеологического, среднего, системного, деятельностного и др. подходов к ПК субъектов профессионального роста;

2. *научно-теоретические*: обеспечение педагогической инструмен-

товки ПК: наличие концепции, учебного плана и программ, персональной технологической карты слушателя, раздаточного дидактического материала, психолого-педагогической литературы, творческих заданий на индивидуальные, групповые научно-педагогические исследования, актуализация исследовательской позиции педагога и т.д.;

3. *социально-психологические*: воздействие на все сущностные сферы человека:

- *интеллектуальную* (формирование взглядов, понятий и установок на творческую деятельность, непрерывное самосовершенствование);

- *мотивационную* (формирование осознанных побуждений к ПК, готовности к самообобщению опыта работы, участие в инновационной деятельности);

- *эмоциональную* (формирование необходимых умений и навыков в управлении своими чувствами, понимания своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих);

- *предметно-практическую* (на развитие качеств, помогающих реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность);

- *экзистенциальную* (включение слушателей в систему новых отношений, расширение опыта социально полезного поведения, опыта жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственных установок);

- *сферу саморегуляции* (формирование навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к себе и к другим людям); обеспечение эффективного социально-психологического взаимодействия слушателей, преподавателей, методистов-фасилитаторов на основе лично ориентированных принципов обучения, деятельностного опосредования; правил неформального коллективного общения в условиях референтной группы и т.п.;

4. *социально-педагогические*: создание творческой среды общения, работа в малых группах общения, использование форм и методов, активизирующих познавательную деятельность слушателей, управления и самоуправления в группе слушателей, ориентация на открытый диалог со слушателями на всех этапах ПК (обсуждение концепции курсов, логики построения программы, учебного плана, организационных форм и методов работы, вариантов индивидуальных маршрутов ПК и т.п.), гуманизации образовательной среды; стремление к социальному партнерству;

5. *индивидуально-психологические*: диагностирование затруднений слушателей, помощь в определении возможных вариантов выхода из затруднительного положения, изначальная ориентация слушателей на продуктивность деятельности в специфических условиях ПК; работа на программу развития образовательного учреждения, которое представляет слушатель, формирование ответственности педагога за качество работы в период ПК, за конечный «продукт» его творческой деятельности в процессе повышения квалификации, с которым он вернется в школу (модель, проект, концепция и т.п.);

6. *ценностно-ориентационные*: формирование мотивации готовности педагога к непрерывному ПК и саморазвитию творческого потенциала, изучение ценностных ориентаций слушателей, носителей педагогического опыта, побуждение слушателей к рефлексивно-оценочному анализу деятельности в образовательном процессе ПК, психологическая поддержка слушателей посредством создания ситуаций «озарения», успеха в достижении как индивидуального, так и коллективного акме, реалистичности представлений о себе;

7. *продолженное* научно-методическое сопровождение деятельности педагога на всех этапах в межкурсовый период, создание атмосферы заинтересованности в успешности профессионального роста педагога, помощь в определении перспектив личностного развития, в организации научно-исследовательской работы, «вращивании» и самообобщении опыта, в подготовке результатов исследования к публикациям – необходимая предпосылка продуктивности профессионального совершенствования. Оказание помощи в организации научно-методической и методической работы в межкурсовый пе-

риод – важного этапа в общей системе повышения квалификации педагогических и руководящих кадров.

В определенном смысле педагогические условия представляют собой закономерности эффективности (верификации), поскольку вскрывают ее объективные связи с различными сторонами изучаемого объекта.

IX. Верификация концепции повышения квалификации педагогов

«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» [242, с. 122].

В «Педагогическом словаре» дается следующее пояснение: «Верификация – точное, экспериментально подтвержденное определение объема конкретного понятия, конкретной категории, полученное в результате проведенного исследования».

Ф.А. Кузин понятие «*верификация*» трактует как «проверка, эмпирическое подтверждение теоретических положений науки путем сопоставления их наблюдаемыми объектами, чувственными данными, экспериментом» [133, с. 36].

Критерий истины, как известно, – практика. «*Критерий истины* находится не в мышлении самом по себе и не в действительности, взятой вне субъекта, а заключается в практике» [243, с. 227].

Для любой педагогической концепции, пишет Н.О. Яковлева, верификация выступает одним из основных критериев научности. При этом количество и разнообразие эмпирических данных, свидетельствующих об истинности концепции, характеризуют степень ее правдоподобности. Однако сколько бы ни нашлось подтверждений справедливости ее положений, говорить о полной доказательности все-таки нельзя: истинность следствия не позволяет сделать вывод об истинности посылки. Верификация для педагогических концепций, по утверждению Н.О. Яковлевой, обладает определенной спецификой. Во-

первых, для них характерна высокая теоретизация содержания: большая часть выводов, положений носит абстрактный характер, так как получена в результате теоретического анализа и обобщений... Несмотря на тот факт, что все понятия, положения концепции являются единым целым, фактически для ее подтверждения опытным путем проверяется только часть из них, что лишь косвенно свидетельствует об истинности концепции в целом. Кроме того, любая педагогическая концепция, опираясь на известные и проверенные факты, не требует их дополнительного подтверждения в рамках верификационного представления. Главное, чтобы выдвинутые положения не вступали в противоречие с общепризнанными идеями и фактами. *Во-вторых*, определенные трудности возникают при обосновании именно педагогических явлений, организации эмпирических процедур и их интерпретации. Сложность и многоаспектность исследуемых объектов не всегда позволяет получить объективную информацию об их состоянии и перспективах дальнейшего развития.

Таким образом, верификация концепции должна осуществляться через эмпирическую проверку ее отдельных компонентов с точки зрения достижения общей цели. То есть задача сводится к тому, чтобы опытным путем проверить, действительно ли предложенные в концепции положения обеспечивают эффективность проектировочной деятельности педагога. Понятно, что для решения такой задачи необходимо организовать и провести педагогический эксперимент. При этом по утверждению Н.О. Яковлевой, он должен проводиться в двух плоскостях: реального образовательного процесса (т.е. непосредственной деятельности педагога) и профессиональной подготовки (переподготовки) педагогического состава.

Верификация нашей концепции (рис. 4) возможна при учете четырех совокупных результатов (параметров):

- стабильности общества, роста экономического потенциала государства и выделения достаточных средств на образование;
- общей стратегии и тактики управляющей системы и ИПК в регионе, его авторитета;

- педагогических условий эффективного функционирования и развития концепции ПК педагогов.
- синергетического эффекта.

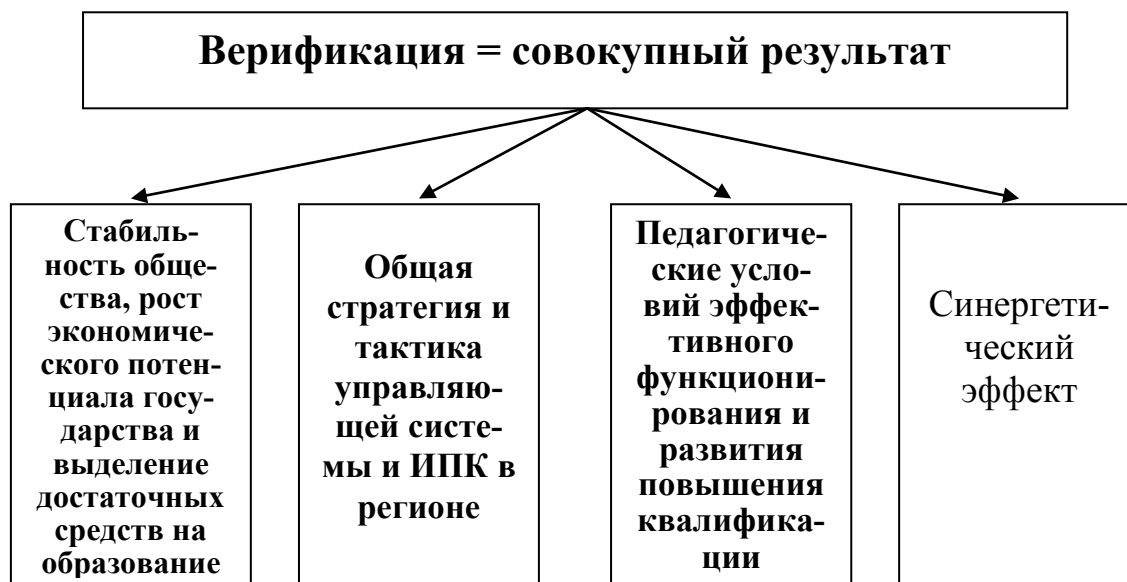


Рис. 4. Совокупный результат эффективности СПК как основа для верификации концепции курсов повышения квалификации педагогов

Относительно первого параметра можно отметить, что после кризиса 90-х годов XX века приняты соответствующие меры на сохранение СПК и занятие ею в системе образования достойного места, однако экономическая составляющая СПК оставляет желать лучшего.

Органы управления образованием всегда поддерживают положительный имидж ИПК, а профессорско-преподавательский состав пользуется заслуженным авторитетом в среде педагогических работников и в обществе.

Верификация нашей концепции, проводилась в процессе повышения квалификации педагогов, в ходе которых мы установили ее соответствие между теоретическими и эмпирическими данными.

Объективно-заданный уровень в нашей концепции выступает в некотором смысле «точкой отсчета», определяющей, по мнению Н.О. Яковлевой, общее эвристическое начало, не нуждающееся в эмпирическом обосновании.

Кроме того, компоненты педагогической концепции определяются выбором самого исследователя, а не являются логическим следствием из других ее компонентов и потому не требуют специального подтверждения.

Резюме

Итак, концепция повышения квалификации педагогов:

- это философия повышения квалификации, его методологическая, теоретико-практическая, методическая и организационно-педагогическая составляющая;
- это деятельность методиста (преподавателя), направленная на разработку стратегии и тактики ПК, диагностику образовательных потребностей слушателя, определение целей, возможных путей преодоления препятствий на этапах профессионального роста, адаптации и реабилитации в поликультурном образовательном пространстве.
- это стратегия создания социокультурных, психолого-педагогических и дидактических условий для естественного и свободного развития личности педагога с целью сосредоточиться на его положительных сторонах, укреплении самооценки, веры в свои способности, превращения в субъекта познавательной деятельности, переориентации от оценки курсов на самооценку;
- это мысленное проектирование образовательной среды, «помогающих отношений» (Б.Е. Фишман), «понимающей педагогики» взрослых, определение системы средств, обеспечивающих высокий уровень достижения в индивидуальной, групповой и коллективной формах коммуникации, в решении проблем жизненного и профессионального самоопределения;
- это предвосхищение результатов ПК, превентивная профилактическая деятельность по предупреждению эмоционально-психологического выгорания педагогов и формирования личностно и социально значимых мотивов повышения квалификации;
- это стратегия выстраивания социального партнерства с институтами гражданского общества.

3. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В «Декларации о науке и использовании научных знаний» (Будапешт, 1999 г.), отмечается, что «сутью научного мышления является способность изучать проблемы с различных точек зрения и искать объяснения природным и общественным явлениям, постоянно подвергая их критическому анализу. Наука опирается на критическое и свободное мышление». Научный прогресс должен отвечать как ожиданиям общества, так и задачам решения проблем, связанных с развитием человека и общества.

В классических науках, начиная с Аристотеля, и особенно после открытий Ньютона, эволюция природы и человека рассматривалась как нескончаемая цепь причинно-следственных связей, без побочных отклонений, скачков и возвратов. «Однако с развитием релятивистской механики (*раздел механики, изучающей законы движения тел со скоростями, близкими к скорости света – Р.Д.*), эволюционной и генетической биологии и ряда других научных направлений, – пишет В.И. Андреев, – стали активно разрабатываться другие парадигмы, другой подход, получивший название синергетического, где главный акцент делается на изучение открытых систем (обменивающихся энергией, информацией и веществом с внешним миром), где система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития» [7, с. 60].

История теория синергетики связана с именами замечательных ученых XX века (Анри Пуанкаре, И. Пригожин, Н.П. Белоусов, А.М. Жаботинский, А.А. Андронов). Среди ученых, внесших существенный вклад в развитие и осмысление идей синергетики, следует назвать, прежде всего, П. Анохина, В.И. Аршинова, В.П. Бранского, В.Э., Войцеховича, А.М. Зимичева, С.Н. Иконникову, М.С. Каган, Е.Н. Князеву, И.А. Колесникову, Г.А. Котельникова, Н.В. Кузьмину, С.П. Курдюмова, Н. Моисеева, Д. Мехонцеву, С.Д. Пожарского, Ю.Н. Солонина, В.С. Стенина и других [10, 11, 28, 110-113], которые полагают, что синергетический подход открывает новый этап в

современном образовании, дает принципиально новый импульс в разработке многих научных проблем, связанных с самоорганизацией и саморазвитием сложных открытых систем.

Современная синергетика стала признанным междисциплинарным направлением научных исследований. В философско-методологическом плане, синергетика, по мнению В.И. Аршинова и М.Ю. Усмановой, представляет собой «симбиоз» идей неклассической физики, кибернетики, системного подхода о функционировании и развитии нелинейных системных образований.

Синергетика – «энергия совместного действия» (от греч. «син» – «со-» «совместно» и «эргос» – «действие»), – наука, созданная профессором Штутгартского университета Германом Хакеном (1969 г.), как название междисциплинарного направления, которое занимается изучением систем, состоящих из многих подсистем различной природы (электронов, атомов, молекул, клеток, нейронов, механических элементов, органов животных, людей, транспортных средств и т.д.), и выявлением того, каким образом взаимодействие таких подсистем приводит к возникновению пространственных, временных или пространственно-временных структур в макроскопическом масштабе.

В словарях дается следующая трактовка понятия: 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 использования взаимосвязи и взаимоусиления различных видов деятельности.

Чтобы рассмотреть основные понятия синергетики, становящейся языком междисциплинарного общения, на котором могут друг друга понять математик, физик, химик, биолог, психолог, педагог и др., несмотря на то, что каждый понимает синергетические модели по-своему, нам необходимо ра-

зумно, педагогически целесообразно, ограничить проблемное поле, применительно к системе повышения квалификации.

Так как понятия синергетики пока еще редко используются в педагогической литературе, то с помощью дефиниций постараемся раскрыть их содержание и составить следующий тезаурус ключевых понятий теории синергетики: *самоорганизация, порядок, хаос, диссипативная структура, бифуркация, отбор, аттрактор, устойчивость, иерархизация и деиерархизация, нелинейность, флуктуация.*

В.П. Бранский и С.Д. Пожарский, на чьи исследования мы будем делать основной акцент, отмечают: «Если естественнонаучная синергетика исследует общие закономерности самоорганизации в природе, то социальная синергетика рассматривает общие закономерности *социальной самоорганизации, т.е. взаимоотношения социального порядка и социального хаоса.* Из этого определения предмета социальной синергетики видно, что она отнюдь не сводится к хаосологии (учению о хаосе)» [28, с. 10]. Таким образом, синергетика представляет собой новую обобщающую науку, изучающую основные законы самоорганизации сложных систем.

Самоорганизация – это процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, содействующих самодотраиванию, самовосстановлению и самоизменению данного системного образования [242, с. 566; 204, с. 351].

Поскольку самоорганизация есть качественное и притом структурное изменение некоторой объективной реальности, постольку синергетика является теорией развития. Но она вносит существенно новое в само понятие «развитие» [28, с. 10].

Самоорганизация – *спонтанный* (случайный, непредсказуемый) рост структур нового знания, а также *собственный*, обусловленный внутренними закономерностями рост этих структур. Самодотраивание визуальных образов и ментальных образований представляет собой заполнение пробелов в сетях знания, самоконструирование целого из частей.

«Традиционная теория (диалектическая концепция Г. Гегеля и К. Маркса) рассматривала развитие как процесс перехода от одного порядка к другому. Хаос при этом или вообще не учитывался или рассматривался как некий побочный и потому несущественный продукт закономерного перехода от порядка одного типа к порядку другого (обычно более сложного) типа» [28, с. 10].

В.И. Даль *хаос* трактует как «состояние нашей планеты до мироздания; неустройство, беспорядок, безразличное смешенье; хаотическое состояние, расстроенное, в высшей степени беспорядочное» [54, с. 542].

«*Хаос* (греч. chaos), в греческой мифологии беспредельная первобытная масса, из которой образовалось впоследствии все существующее. Переносное – беспорядок, неразбериха» [222, с. 1455].

Для синергетики же характерно представление о хаосе как о таком же «закономерном этапе развития, что и порядок» [28, с. 10]. «Хаос обладает, вообще говоря, *творческой силой* (способностью) рождать *новый порядок*» [28, с. 11], т.е. устраивать «совокупность предметов, стоящих по ряду, рядом, в ряд, сподряд, не вразброс, не враскид, а один за другим» [55, с. 327].

«*Порядок*» трактуется как «абсолютная налаженность в мире, в сфере человеческой деятельности, в стране. ... Порядок – это проникновенное постижение разнообразных связей» [53, с. 206].

Принцип синтеза порядка и хаоса в синергетике утверждает, что: а) «порядок» существует лишь за счет «хаоса», вносимого в среду; б) благодаря своему «порядку» система приобретает способность адекватно реагировать на хаотические воздействия среды и этим сохранять свою устойчивость; в ее упорядоченном поведении появляются «хаотические» черты, но эти черты становятся необходимым условием ее «упорядоченного» существования» [28, с. 4, 118].

При этом существенно, что с синергетической точки зрения рождение нового порядка из хаоса не вынуждается какой-то внешней силой, а имеет спонтанный характер. Вот почему синергетика является теорией *самоорганизации* (а не организации) [28, с. 11].

Исследование проблемы взаимоотношений *порядка и хаоса* не сводится к изучению их взаимопереходов. Оно предполагает и анализ более тонкого и сложного вопроса: каким образом в результате таких переходов стирается само различие между этими аспектами реальности и осуществляется их синтез? Простейшая форма такого синтеза – понятие *диссипативной структуры*, концептуальный фундамент синергетики.

«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 улечивание газов атмосферы (Земли, других планет и космических тел) в окружающее космическое пространство» [224, 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 [166, с. 88].

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.

В социальной синергетике *диссипативная система* рассматривается лишь при условии постоянного обмена со средой энергией и информацией, посредством которого, система поддерживает свою упорядоченность за счет усиления беспорядка во внешней среде.

Богатейший опыт социального развития на протяжении нескольких тысячелетий однозначно свидетельствует в пользу того, что социальная самоорганизация выступает как чередование двух исключаящих друг друга процессов – *иерархизации* и *деиерархизации*. Иерархизация представляет собой последовательное объединение элементарных диссипативных структур в диссипативные структуры более высокого порядка; деиерархизация – последовательный распад сложных диссипативных структур на более простые.

Практически это проявляется, в частности, в периодическом образовании грандиозных империй и их последующем катастрофическом распаде. Однако подобная картина наблюдается не только в сфере политических, но и любых других социальных институтов.

Спектр направлений, в которых может протекать иерархизация или деиерархизация, отнюдь не произволен: он задается природой той системы, которая претерпевает указанную эволюцию. Другими словами, он определяется *бифуркацией* – разветвлением 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» [28, с. 13]. Бифуркация (в переводе с латинского языка означает «раздвоение») – разветвление путей эволюции (развития) открытой нелинейной системы [113, с. 33].

Такие состояния неустойчивости, выбора принято называть точками бифуркаций (буквально двузубая вилка, по числу альтернатив, которых может быть и не две), они непеременимы в любой ситуации рождения нового качества и характеризуют рубеж между новым и старым [29, 30].

«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», – пишет В.Г. Буданов [29]. На жизненном пути каждого из нас очень много точек бифуркаций, выбора, осознанных и неосознанных.

Мгновение между прошлым и будущим – точка бифуркации, на микроуровне является целой эпохой перемен-трансформаций. Именно здесь происходит выбор, точнее, эволюционный отбор альтернатив развития макроуровня.

Картина самоорганизации этим не ограничивается. Цепочка бифуркаций может не только увести самоорганизующуюся систему от исходного состояния, но и вернуть ее в это состояние. Для конкретной системы, взаимо-

действующей с конкретной средой, существует свой *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 [28, с. 32], весь возможный набор относительно устойчивых состояний системы, которые могут реализоваться в зависимости от тех или иных начальных условий.

Открытость – это свойство системы, обусловленное наличием у нее коммуникационных каналов с внешней средой для обмена веществом, энергией и информацией [14, с. 200].

Нелинейность – это наличие у системы множества вариантов, в том числе и альтернативных, возможных путей развития и способов ответных реакций системы на воздействия извне [113, с. 27].

Неравновесность – это качество системы, находящейся вдали от состояния равновесия [113, с. 28], т.е. устремленность к бифуркациям, самоорганизации.

Флуктуация (в переводе с латинского языка означает «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 [224, с. 653].

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 [219, с. 446].

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, сформулированный А. Пуанкаре».

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 [242].

Важно обратить внимание на двойственный («противоречивый») характер детектора: это не просто конкуренция («борьба») противодействующих друг другу элементов, но и кооперация элементов, содействующих друг другу в этой «борьбе». Таким образом, роль детектора играет противоречивое единство конкуренции и кооперации, динамика которого предсказуема. Поведение этого «единства» хорошо известно из истории как «изменение соотношения сил» в той или иной социальной ситуации. Оно становится особенно трудно постижимым, в высшей степени таинственным и загадочным, когда число элементов, взаимодействующих внутри системы, очень велико. А именно так и обстоит дело во многих социальных системах, в том числе и в системе повышения квалификации.

Закон взаимоотношений внутреннего взаимодействия в системе с ее внешним взаимодействием со средой определяет *принцип устойчивости*, на основании которого детектор должен выбирать из множества возможных бифуркационных структур наиболее устойчивую в данной среде. Ясно, что

этот принцип будет зависеть от специфического отношения внутреннего взаимодействия в системе к характеру окружающей среды. Поэтому один и тот же детектор при неодинаковых внешних условиях может «воспользоваться» разными селекторами. Таким образом, только взаимодействие всех трех факторов – *тезауруса, детектора и селектора* – делает понятной творческую силу социального отбора и его способность творить «чудеса». Эти «чудеса» проявляются в *нелинейности второго рода* – диспропорциональности следствия и причины (в отличие от «линейных» процессов, для которых характерна пропорциональность следствия причине). Малые воздействия на самоорганизующуюся систему могут приводить к очень большим последствиям («мышь родит гору»), а большие – к совершенно незначительным («гора родит мышь»). На политическом языке эта диспропорциональность принимает форму известного афоризма: «Хочется как лучше, а получается как всегда» [28, с. 16-17].

Для полного раскрытия сущности самоорганизации (всех факторов, делающих понятным ее скрытый смысл) требуется ответить еще на один вопрос: как воздействуют результаты социального отбора на факторы этого отбора, т.е. существует ли обратная связь между результатами отбора и его факторами? Дело в том, что кроме отбора существует еще *суперотбор*, т.е. отбор самих факторов отбора. В этом проявляется *нелинейность третьего рода* (способность самоорганизующейся системы к самодействию). Чтобы сделать отбор более конструктивным, надо сделать его более радикальным (смелым), а для этого – создать существенно новый тезаурус. Но создать последний можно, только подвергая систему новому распаду, т.е. создавая новый хаос.

Здесь особенно заметно, почему в самоорганизующихся системах возникает столь острая потребность в хаосе: ведь хаос – это «кипящий котел», в котором вызревают новые диссипативные структуры. Другими словами, для создания принципиально новых структур надо обязательно периодически «играть в бисер».

Новый тезаурус влечет за собой также новый детектор и новый селектор. Суперотбор приводит к качественному углублению и количественному ускорению простого отбора. Из сказанного ясно, что сущность развития социальной реальности не сводится ни к одностороннему увеличению порядка, ни к одностороннему росту степени свободы (хаоса). Та элементарная форма синтеза порядка и хаоса (свободы и ответственности), которая реализуется в диссипативной структуре, приводит к совершенно новому взгляду на сущность развития, когда речь заходит о развитии диссипативных структур. Оказывается, что развитие (эволюция) диссипативной структуры есть *рост степени синтеза порядка и хаоса, обусловленный стремлением к максимальной устойчивости*» [28, с. 18]. Прогрессивное развитие выглядит теперь как чередование (круговорот) порядка и хаоса (синергетическая «игра в бисер»). Хаос органически вплетается в картину прогресса, но при этом сохраняет свой творческий характер, порождая новый порядок [28, с. 116].

Человек представляет собой (как и любой организм) типичную диссипативную систему, которая может существовать как физически, так и духовно только при условии постоянного обмена со средой веществом, энергией и информацией (питание, дыхание, теплообмен, выделение, размножение, познание, производство утилитарных и духовных ценностей, общение и т.п.). Множество таких систем образует ту или иную социальную организацию, или корпорацию (семья, школа, предприятие и т.п.). Подобная корпорация, в свою очередь, является диссипативной системой, ибо существует лишь за счет специфического обмена со средой веществом, энергией и информацией. «Таким образом, любое общество представляет собой диссипативную систему, причем с периодически сменяемыми себеподобными элементами, ибо диссипативная структура (социальный режим) здесь в определенных пределах существует независимо от смены поколений (элементарных диссипативных систем)» [28, с. 153].

Диссипативная структура «претерпевает множество бифуркаций, как бы балансируя между простыми и странными аттракторами» [28, с. 119]. Развитие

диссипативной структуры «есть рост степени синтеза порядка и хаоса, обусловленный стремлением к максимальной устойчивости» [28, с. 4, 121].

Наличие устойчивых диссипативных структур-аттракторов, на которых функционирует система, – показатель развития и направления движения.

Мы вступили, по выражению В.Г. Буданова, в «эпоху бифуркаций» [29, 30].

В работе «Синергетическая модель эволюции научного знания» Е.Н. Князева пишет: «Синергетика представляет собой скорее парадигму, чем теорию. Синергетика является не собранием фактов, пусть даже фундаментальных об эволюции, но способом интерпретации этих фактов, стилем мышления» [113, с. 104]. Синергетика, по ее мнению, выступает своеобразным «генератором моделей» эволюционных процессов.

Для ученого, интересующегося синергетикой и допускающего возможность ее применения в своей поисковой деятельности, занятия синергетикой – это скорее «гимнастика ума», «воспитание мышления» в эволюционном нелинейном духе, чем способ получения универсальных ключей для научных открытий [113, с. 105].

В другой работе «Синергетическое видение креативности человека» Е.Н. Князева показывает, что значит обладать «синергетическим стилем мышления». «Благодаря синергетике, – отмечает автор, – мы приобретаем знание о том, как можно многократно сократить время и затрачиваемые усилия и генерировать посредством резонансного возмущения желаемые и – что не менее важно – осуществимые в данной сложной системе структуры [111].

Функционирование творческой интуиции и продуктивного воображения предстает, с синергетической точки зрения, как самоорганизация, само-добраивание визуальных и ментальных образов, идей, представлений, мыслей. Согласно синергетической модели, креативное мышление есть само-вырастание целого из частей в результате самоусложнения этих частей. Поток мыслей и образов усложняется в силу своих собственных потенций. Он спонтанно выстраивает себя.

Таким образом, *синергетика* – это научная дисциплина, которая рассматривает *закономерности процессов системной интеграции и самоорганизации* в различных системах.

За последнее десятилетие *экспансия синергетики* охватила не только различные области науки, но и проникла в сферы человеческой деятельности, носящие сугубо прикладной характер. Как следствие этого процесса растет число словосочетаний, использующих этот термин в самых неожиданных контекстах: социосинергетика, нейросинергетика, психосинергетика. Так, например, появился термин «*синергетические начала образования*». *Синергетика* может дать общие ориентиры для научного поиска, *прогнозирования* и *моделирования* процессов в сложных социальных системах. Ярким представителем таких систем является сфера образования.

Синергетический подход, исследующий не только биологические, но и биосоциальные системы, действительно представляет интерес для педагогики, описывающей, объясняющей и прогнозирующей развитие и саморазвитие педагогических систем. Таким образом, теория синергетики позволяет «подобрать ключи» к разным областям знания.

Анализ развития современных педагогических систем (В.И. Андреев, В.В. Белич, А.С. Белкин, Б.З. Вульф, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, М.М. Поташник, Н.Л. Селиванова, Г.Н. Сериков, Е.А. Ямбург и др.) [7, 17, 86, 107, 121, 123, 144, 153, 193, 209, 237], позволяет утверждать, что речь в них идет о создании новой философии образования, необходимость которой обусловлена изменениями, происходящими как в глобальном, общечеловеческом масштабе. Парадигма самоорганизации, или синергетическая парадигма, влечет за собой новый диалог человека с природой, с самим собой и с другими людьми. 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 само-

развивающихся подсистем и обеспечивающей их переход от развития к саморазвитию [7, с. 63].

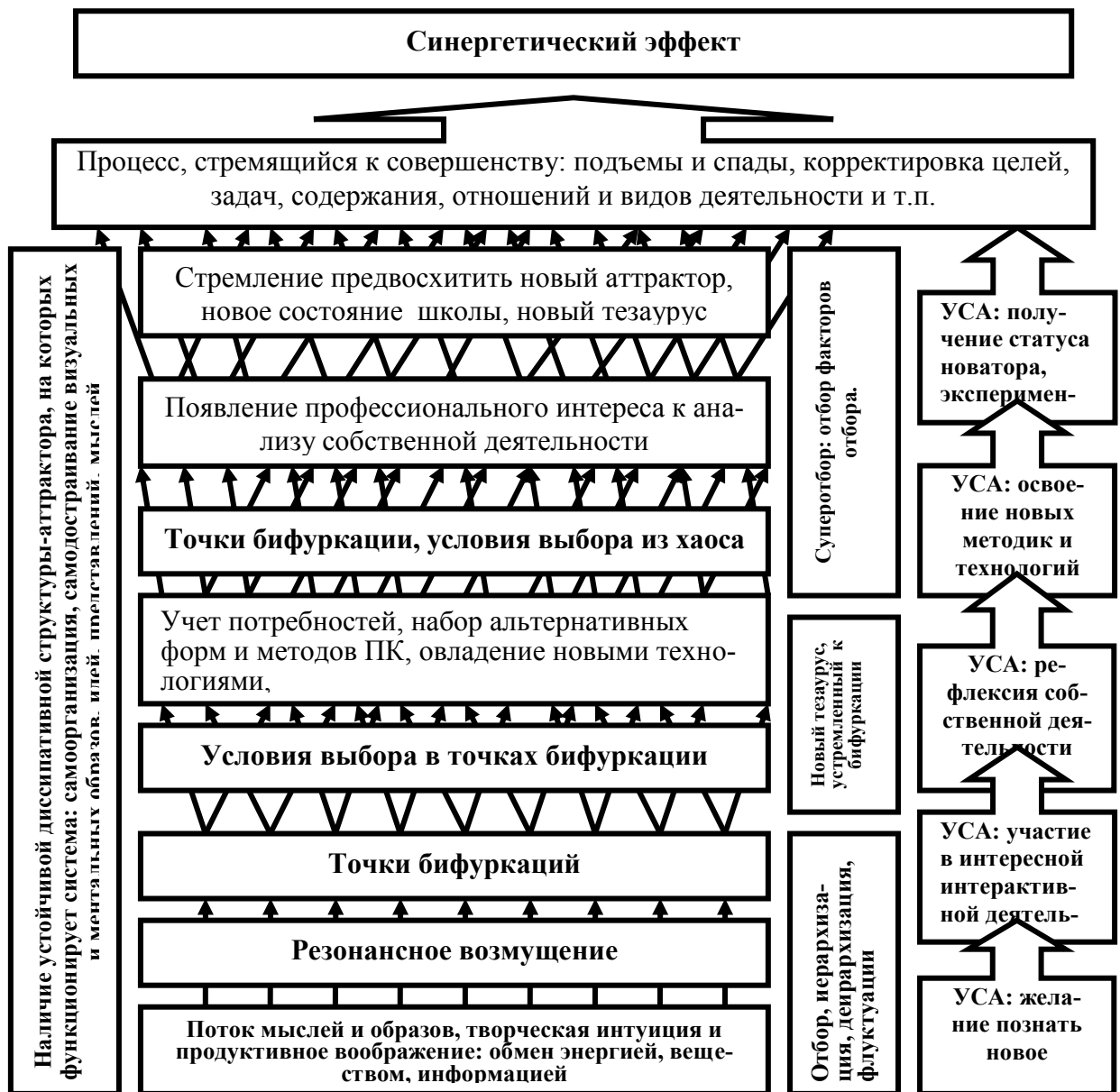
Речь идет о смене парадигм (Ф. Капра), о переходе от «старого мышления» к «новому». Под парадигмой здесь понимается «совокупность мыслей, восприятия и ценностных ориентаций, которые определяют форму отношения к действительности, того отношения, на котором базируется способ саморегуляции общества», которую Е. Норланд называет «мировоззрением холизма», что подразумевает рассмотрение действительности как интегрированного целого, а не как собрания разрозненных фактов и явлений [242, с. 477].

Нелинейная ситуация, состояние неустойчивости среды, чувствительности ее к малым воздействиям, связана с неопределенностью и возможностью выбора. Осуществляя выбор дальнейшего пути, система, а в нашем случае это СПК, с нашей помощью ориентируется на один из собственных, определяемых внутренними свойствами среды, путей эволюции и, вместе с тем, на свои ценностные предпочтения. Она выбирает наиболее благоприятный для себя путь, который в то же время является одним из реализуемых здесь и сейчас путей. Поэтому синергетический подход можно рассматривать как оптимистический способ овладения нелинейной ситуацией, какой является образовательный процесс.

Рассматривая систему воспитания как самоорганизующееся саморазвивающееся социальное явление, синергетический подход положен в основу теории воспитательных систем (философы В.И. Аршинов, М.Ю. Усманова, педагоги: Б.З. Вульф, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), моделирования и проектирования педагогических систем (Л.В. Байбородова, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, А.В. Гаврилин, О.С. Газман, О.В. Заславская, И.А. Колесникова, К.Ж. Кожахметова, С.Л. Паладьев, А.Г. Пашков, А.М. Сидоркин, Ю.П. Сокольников, Е.Н. Степанов, Н.М. Таланчук и др.).

«Система педагогики, как развивающаяся в системе социальных отношений, вполне допускает по отношению к себе синергетический подход. В

особенности он становится актуальным в наше время, когда в стране происходят бурные изменения всей социальной жизни», – отмечает В.И. Андреев [7, с. 61]. Н.М. Таланчук идеи синергетики положил в основу «Неопедагогика», обосновав, что явление синергизма в педагогических системах можно объяснить при помощи специальных «законов системного синергетизма, которые объясняют процесс развития и формирования личности: закон систем, закон гармонии, закон системогенеза, закон движения, закон развития и саморазвития, закон сообразности, закон синергетизма» [230, с. 7]. А.П. Стуканов синергетику положил в основу диссертационного исследования процессом управления непрерывным повышением квалификации педагогических кадров [228].



Сокращения: УСА – уровень сформированности аттрактора

Рис. 5. Синергетическая «игра в бисер»

Синергетика призвана играть роль своего рода *метанауки*, подмечающей и изучающей общий характер тех закономерностей и зависимостей, которые частные науки считали «своими». Статус *синергетики* как *метанауки* обоснован В.И. Андреевым и призван сыграть роль *коммуникатора*, позволяющего оценить степень общности результатов, моделей и методов отдельных наук, их полезности для развития других наук и перевести диалект конкретной науки на высокий уровень междисциплинарного общения [7, с. 60-65].

Как нелинейная, самоорганизующаяся диссипативная система СПК «подстраивается» под «синергетический угол», под которым она рассматривается. В состав ядра, формулируемой нами концепции ПК положен синергетический подход, синергетическая парадигма миропонимания, которая складывается из паттернов (образцов) синергетического мышления. Один из возможных фрагментов синергетического видения образовательного процесса в СПК представлен на рис. 5. Интерактивное общение, вызывая поток мыслей, образов, творческую интуицию и продуктивное воображение, подводит слушателей через резонансное возмущение к бифуркации. Самостоятельно определив в точках бифуркации из хаоса информации условия выбора рациональных знаний, новый тезаурус, формы и методы, отвечающие потребностям для разрешения педагогической задачи, слушатели устремляются к достижению новой цели-аттрактора (возможно, предвосхитить новое состояние школы). В процессе взаимодействия субъектов учения ярко проявляется профессиональный интерес к анализу собственной деятельности, что воздействует на мотивационную сферу личности. Обучение мотивируется желанием познать новое, участием в интересной интерактивной деятельности, стремлением к изменению профессионального статуса. Порождаемый в процессе интеракции синергетический эффект – предмет особого внимания преподавателя. Таким образом, группа слушателей является условием реализации цели обучения, источником самореализации личности педагога.

Резюме

Методологическое значение синергетики в системе повышения квалификации состоит в создании принципиально нового подхода, выражающегося в следующих основных принципах:

1. *Синергетика* пересматривает прежний детерминистский взгляд на мир, согласно которому все явления подчиняются законам механики и жестко предопределены. Синергетика, напротив, полагает, что в мире возможны различные варианты и направления развития событий, и большую роль игра-

ет случайность. Существование в системе нестабильных, неустойчивых состояний является условием стабильного и динамического развития. Хаос выполняет конструктивную роль в процессах самоорганизации: с одной стороны, он разрушителен, так как хаотические малые флуктуации в определенных условиях приводят к разрушению сложных систем; с другой – он выступает как созидатель. Прогрессивное развитие – есть чередование (круговорот) порядка и хаоса (синергетическая «игра в бисер»).

2. *Синергетика* пересматривает взгляды на характер отношений человека с природой и обществом: человек должен не командовать и диктовать, реализуя умозрительные преобразовательные проекты, но прислушиваться к природе, чтобы лучше понять законы развития мира и не нарушать природный либо социальный баланс, чрезмерно ускоряя естественный ход развития событий.

3. *Синергетика* примиряет восточный и западный типы мышления и мировосприятия, синтезируя лучшие их стороны и формируя сознание единого человечества. От Востока синергетика берет идею целостности мира («все во всем») и идею общего закона, единого пути, которым следуют и мир в целом, и человек в нем, а от Запада – опору на анализ и эксперимент, которые доказали свою эффективность при проведении исследований. Подобный подход изначально постулирует ценностно-мировоззренческий плюрализм и диалог культур и цивилизаций и противостоит любому «монополярному мессианизму».

4. Практически все существующие системы являются нелинейными и открытыми. Их функционирование и развитие строится на основе механизмов и процессов самоорганизации и саморазвития:

а) способности системы обмениваться со средой энергией, веществом и информацией;

б) достаточной удаленности системы от точки равновесия;

в) неравновесности системы, вследствие чего усиление флуктуаций может привести к дезорганизации прежней структуры.

5. *Синергетическое мышление* как всеобъемлющая философия челове-

ка, может быть определено как философия человека, *действующего в мире, который в интересах выживания обязан присоединить свои усилия к усилиям человечества.*

Особенностями такого мышления являются:

– восприятие современного изменяющегося мира целостно, во всех его взаимосвязях;

– установка на гуманистические ценности при выборе решения, умение проследить последствия этих решений с точки зрения их целесообразности и влияния на человека (как положительного, так и отрицательного);

– чувство справедливости и нетерпимости к насилию;

– открытость личности по отношению к культурам мира, к новому;

– реализм в подходе к возникающим проблемам, выделение их во всей сложности, противоречивости и многообразии, преодоление одномерного «черно-белого» мышления;

– гибкость мышления, умение видеть альтернативные пути решения, преодоления сложившихся стереотипов;

– критичность мышления, умение извлекать уроки из прошлого, рефлексивное осмысление собственного опыта в контексте этнокультурных, национальных и общечеловеческих ценностей.

6. Одновременно *теория синергетики пересматривает* общетеоретические подходы к осуществлению управления и поддержанию стабильности в системе. Исходя из того, что система на всех уровнях своего существования способна к самоорганизации, организаторам курсов не следует стремиться управлять всем и вся, вмешиваться во все процессы на макро- и микроуровне.

7. При разработке концепции повышения квалификации необходимо исходить из внутренних свойств самоорганизующейся и саморазвивающейся системы, ничего не навязывая извне; учебный план, сохраняя «зону неупорядоченности», должен предполагать альтернативные пути развития.

Деятельность преподавателя (методиста-фасилитатора) направляется на формирование активной (возбудимой) среды системы, способной к гене-

рации энергии самовоспроизводства.

8. Для того чтобы контролировать общую ситуацию в различных сферах жизни группы как диссипативной системы достаточно оказывать точечные воздействия, определяющие нужное направление развития системы. Роль малых воздействий или процессов, происходящих на микроуровне, может стать для системы определяющим фактором развития, управление системой должно основываться на «резонансном воздействии», и главное не его сила, а архитектура. Для эффективного контроля над сложными системами наиболее важна правильная топологическая конфигурация управляющего воздействия, а не его интенсивность. Слабые, но топологически правильно организованные – так называемые резонансные – воздействия на сложные системы в высокой степени эффективны.

9. Благодаря синергетике – *сотрудничеству, взаимодействию, умножению энергии* – приобретение знаний в процессе повышения квалификации становится в высшей степени креативным, оптимальным по затрачиваемым усилиям и времени и генерирующим посредством «резонансного возмущения» желаемые результаты, близкие, средние и дальние перспективы в самоактуализации педагога, достижении им высокого уровня профессионализма – акме. *Суть синергии в том, что целое больше суммы его частей (по формуле $2 + 2 = 5$): коллективное знание больше знаний одного человека, потому что внутри группы возникает дополнительная информация; совместная деятельность будет продуктивнее, ибо группа мотивирует ее в более высокой степени.*

10. Замкнутость системы способна рождать такой тип устойчивости, который может препятствовать ее развитию или даже привести к эволюционному тупику. Синергетический эффект ПК будет значительнее, если осуществляется широкое социальное партнерство с различными институтами гражданского общества.

4. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ПЕДАГОГОВ

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.

Итак, рассмотрим понятия «ценность», «ценностная ориентация».

«Ценность» – это термин, «широко используемый в философской и социологической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включённых в их круг природных явлений, может выступать в качестве «предметных ценностей» как объектов ценностного отношения, т.е. оцениваться в плане добра и зла, истины или неистины, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого и т.д. «Предметные» и «субъектные» ценности являются, т.о., как бы двумя полюсами ценностного отношения человека к миру» [242, с. 765].

«Ценность, – по определению А.Н. Сухова, – явное или неявное представление о желательном, которое влияет на выбор из возможных вариантов, типов, средств и целей действий. В то же время ценности связаны со смыслом жизни человека. По словам В. Франкла, есть «смыслы, которые разделяются множеством людей на протяжении истории. Эти смыслы и есть то, что понимается под ценностями. Таким образом, ценности можно определить как универсалии смысла. Обладание ценностями облегчает для человека поиск смысла» [197, с. 144].

М. Рокич различает два класса ценностей: *терминальные* – ценности цели и *инструментальные* – ценности средства. Им разработана методика изучения ценностных ориентаций личности, которая основана на прямом ранжировании списка ценностей [197, с. 499].

Специалисты считают, что ценности выполняют две основные функции:

1. Являясь основой формирования и сохранения ценностной ориентации в сознании людей, они позволяют человеку занять определенную по-

зицию, обрести точку зрения, дать оценку. Ценности – это часть сознания, без которой нет личности. Ценности становятся фактом сознания благодаря опыту.

2. Ценности участвуют в мотивировке деятельности и поведения личности.

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. В силу этого ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности. Основное содержание ценностных ориентаций – политические, философские (мировоззренческие), нравственные убеждения человека, глубокие и постоянные привязанности, нравственные принципы поведения. В силу этого в любом обществе ценностные ориентации личности оказываются объектом воспитания, целенаправленного воздействия. Ценностные ориентации действуют как на уровне сознания, так и на уровне подсознания, определяя направленность волевых усилий, внимания, интеллекта. Механизм действия и развития их связан с необходимостью разрешения противоречий и конфликтов в мотивационной сфере, селекции стремлений личности, в наиболее общей форме выраженной в борьбе между долгом и желанием, мотивами нравственного и утилитарного порядка. Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надёжность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции, упорство в достижении цели [242, с. 764].

Г.М. Коджаспиров и А.Ю. Коджаспиров *ценностные ориентации* трак-

туют как «избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении» [114, с. 163]. «Ценностно-смысловая сфера человека неотделима от ментальности», – утверждает А.Н. Сухов [197, с. 163]. И.Б. Котова, С.А. Смирнов, Е.Н. Шиянов пишут: «Ценностные ориентации являются одной из главных, «глобальных» характеристик личности, а их развитие – основной задачей гуманистической педагогики и важнейшим путем развития общества» [180, с. 32].

Л.В. Блинов предполагает, что формирование психосемантических паттернов педагога направляется воздействием следующих групп ценностей:

«I. Мировоззренческие ценности высшего порядка, определяющие смысловые инстанции и смысловое содержание профессиональной педагогической деятельности в целом («я-мы-сверх я-сверх мы»).

Свобода, порядок, стабильность, дисциплина, собственность; демократия представительная и «прямая», социальная справедливость; материальные и постматериальные ценности; консерватизм, реформизм, радикализм, терпимость – авторитаризм, экологические ценности и приоритеты.

II. Ценности отношений человек-природа.

Базисные ценности («мы-оно»), отражающие экологическую культуру профессиональной педагогической общности.

Группа ценностей («я-оно»), определяющая отношение к себе как к «микрокосму» – единице живого существа ноосферы.

III. Ценности области межличностных отношений.

Ценности области межличностных отношений прескриптивного характера («мы-вы») – социальные общественно значимые конвенциональные и постконвенциональные нормы, определяющие общий характер субъект-субъектных отношений в педагогической общности и выражение личностной позиции педагога по отношению к ним.

Экзистенциальные 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.

IV. Ценности, отражающие аксиологическое «я» педагога.

Ценности, определяющие ментальность педагога («я-мы»), его принадлежность к микро- и макропрофессиональной среде.

Экзистенциальные ценности, регулирующие область внутриличностных отношений «я-я» субъекта: ценности саморазвития, самореализации; ценности – регуляторы прогностических, коммуникативных, креативных, эмпатийных, интеллектуальных и интерактивных способностей» [25, с. 17].

«В философских трактатах Кьеркегора, отражены этапы эволюции человека на пути движения к высшим ценностям. На первой, наивной стадии человек, жертвуя многим, стремится к мигу наслаждения, который для него «больше, чем сама вечность». Поведение характеризуется ориентацией на наличную ситуацию, а его отношения с окружающей средой носят мотивационный характер, которые детерминированы конкретной ситуацией «здесь и теперь». В основе такой организации жизненного опыта участвуют ценностные отношения группы: «я-я», «я-ты».

На второй стадии «рефлексивный человек» обнаруживает нацеленность на будущее. Это выражается в его целеполагании, выборе целей, обретении смыслов. Человек вступает в смысловые отношения с окружающей средой, осмысливает ситуацию, ставит по отношению к ней цели и проектирует их достижение. Рефлексивный человек лишь прикасается к вечным, высшим ценностям, так как его поведение определяется дифференцированной ориентацией на ценности «значимого другого» в ценностно-смысловом пространстве «я-мы-они-оно».

Третья стадия по Кьеркегору – стадия «вечного человека». На этой стадии происходит упорядочивание своих переживаний и смыслов. Человек ориентирует свое поведение и жизнедеятельность на истинные ценности, тем

самым, увеличивая свою непрерывность и перспективу жизненных целей в диапазоне «я-мы-сверх я-сверх мы» [25, с. 17].

«Наряду с ценностными ориентациями, более или менее адекватно отражающими собственные личностные ценности субъекта, в его сознании отражаются ценности других людей, ценности разных больших и малых социальных групп, а также ценностные стереотипы и ценностные идеалы, отражающие ценность для человека самих ценностей в отвлечении от образа своего Я. Разнородные ценностные представления в индивидуальном сознании смешиваются, что затрудняет адекватную рефлексию собственных ценностей», – отмечает Д.А. Леонтьев [142, с. 21].

Понятия «ценность», «ценностные ориентации» сегодня стали предметом острых дискуссий в философии, психологии, педагогике.

В педагогике (В.И. Андреев, Т.И. Бабаева, Б.З. Вульф, В.А. Каналик, Д.М. Комский, И.Б. Котова, Н.Д. Никандров, С.А. Смирнов, Е.Н. Шиянов и др.) сформировался *аксиологический подход*, который органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики [221, с. 29].

Ученые сформулировали аксиологические принципы, к которым относятся:

– равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей);

– равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности открытия в настоящем и будущем;

– равенство людей, прагматизм вместо споров об основаниях ценно-

стей; диалог вместо безразличия или отрицания друг друга.

Эти принципы позволяют включиться в диалог и совместно работать различными наукам и течениям, искать оптимальные решения. Образование как компонент культуры приобретает особую значимость, так как является основным средством развития гуманистической сущности человека [221, с. 29].

Аксиологический подход в современной педагогике выступает как ее методологическая основа, определяющая систему педагогических взглядов, в основе которых лежит *понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования.*

Развитые ценностные ориентации – признак зрелости личности, показатель меры ее социальности, механизм выделения себя, дистанцирования от других, что проявляется в своеобразии мышления (ментальности), и указывает на сформированность ценностных отношений личности. Сущность ментальности З. Фрейд выразил во фразе «человек привязан к прошлому, как раб к галерам» [197, с. 143]. А «ценностные отношения – это отношения человека к наивысшим (высокого уровня абстракция) ценностям, таким как «человек», «жизнь», «общество», «труд», «познание», но это и совокупность общепринятых, выработанных культурой отношений, таких, как «совесть», «свобода», «справедливость», «равенство», когда само отношение выступает в качестве ценности. Ценностными отношениями в педагогике принято называть и отношения к ценностям, и отношения, которые ценностны для жизни».

В.В. Маткин обосновал ценностно-синергетический подход в образовании, который выступает «теоретико-методологической стратегией, основополагающей идеей, направляющей процесс профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, в основе которого лежат идеи гуманистических ценностей и учет самоорганизации, саморазвития личности и отдельных ее качеств» [152, с. 10].

«Реализация идей ценностно-синергетического подхода, – по мнению В.В. Маткина, – предъявляет определенные требования:

во-первых, объект исследования должен быть рассмотрен как открытая

неравновесная самоорганизующаяся система, в которой фактор случайности может сыграть решающую роль;

во-вторых, динамика положительного развития диспозиционного интереса к профессионально творческой деятельности может быть обеспечена способами инициирования собственных тенденций развития;

в-третьих, распознать и предсказать развитие интереса, отыскать малые резонансные воздействия с целью перевода системы на благоприятный путь развития возможно путем длительных наблюдений, фиксации бифуркационных точек, саморефлексии обучающихся;

в-четвертых, показ личной и социальной значимости истинных национальных и педагогических ценностей должен сопровождаться вовлечением будущих учителей в такие виды деятельности и общения, которые ведут к овладению этими ценностями» [152, с. 46].

На рубеже тысячелетий человечество по-новому взглянуло на традиционные ценности. Как отмечает Б.К. Тебиев: «Потребовалось немало времени и умственного напряжения для того, чтобы и университетскому профессору, и заурядному обывателю стало, наконец-таки, ясно: из всех земных ценностей самой значительной и поистине бесценной является человек». По его словам, мы являемся свидетелями поворота в педагогике – от технократизма к антропоцентризму, к пониманию значения человеческого фактора, роли человека как средства и цели общественного прогресса [232, с. 5].

Прошло более десяти лет после окончания «холодной войны», однако контуры новой эры пока еще неясны. «И большие и малые страны пытаются справиться с новыми обязанностями и новыми проблемами. Непредсказуемость и неожиданность стали почти обычным явлением», – отмечает Генеральный Секретарь ООН Кофи Аннан [188, с. 1].

За годы реформ многие доктрины, которых прежде неукоснительно придерживались в странах социалистического содружества, рассыпались, и это крушение может стать спасительным.

Шестьдесят пять миллионов молодых людей в странах Центральной и

Восточной Европы, а также Содружества Независимых Государств образуют «поколение переходного периода». Они были детьми, когда их страны делали первые шаги по пути политических и экономических реформ, и стали свидетелями невиданных перемен. После падения коммунистических режимов это – первое поколение, окончившее школу и вышедшее на рынок труда или принявшее решение о создании семьи. Будучи первым, оно проверило на себе реформы последнего десятилетия.

Попытка целостного объективного анализа сложившейся в постсоветском пространстве ситуации позволяет отметить угрожающие явления, характеризующие девальвацию традиционных ценностей: ценностный нигилизм, цинизм, метание от одних ценностей к другим, экзистенциальный вакуум и многие другие симптомы социальной патологии, возникшей на почве перелома ценностной основы, смыслового голодания и вывиха мировоззрения [142, с. 15].

В этой ситуации:

- семья для значительной части молодежи перестает быть значимой ценностью, изменения, происходящие в ней, негативно влияют на процессы социализации, воспитания и развитие личности ребенка;

- сам человек теряет свою ценность; и как следствие этого – депопуляция (вымирание общества), проявляющаяся в сокращении рождаемости и росте смертности населения, резкое ухудшение качества воспроизводства рабочей силы, проблемы занятости молодежи;

- участвовавшие в последнее время акты нетерпимости, насилия, терроризма, ксенофобии, агрессивного национализма, расизма, антисемитизма, отчуждения, маргинализации и дискриминации по отношению к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам, беженцам, рабочим-мигрантам, иммигрантам и социально наименее защищенным группам, акты насилия и запугивания в отношении отдельных лиц, осуществляющих свое право на свободу мнений и выражение убеждений, представляют угрозу и являются препятствиями на пути развития ценностных ориентаций молодежи;

– экологические проблемы, достигшие критических масштабов, указывают на то, что мир, планета Земля не соотносятся в сознании миллионов землян с величайшей ценностью;

– снижение уровня потребления духовных (культурных) ценностей, распространение среди населения чувства социального дискомфорта, пессимизма, апатии, усиление социальной напряженности указывают не только на утрату ценностей, но и на необходимость принятия мер в глобальном масштабе.

А. Маслоу утверждает, что человек, лишенный ценностей, страдает определенной болезнью – метапатологией, то есть болезнью, связанной с лишением какой-либо бытийной ценности [151]. Д.А. Леонтьев пишет, что «разрушение ценностной основы неминуемо ведет к кризису (это относится как к личности, так и к обществу в целом), – выход из которого возможен только на пути обретения новых ценностей» [142, с. 15].

«Мир, который мы оставляем нашим детям, в значительной мере зависит от детей, которых мы оставляем нашему миру. Те надежды на будущее, которые питает мир, связаны с сегодняшней молодежью и ее готовностью заняться решением проблем, которые ставит наступающий век», – пишет Федерико Майор [42, с. 5].

Однако и в новом тысячелетии мир не стал более взвешенным и комфортным для человека.

В этих условиях прогрессивная общественность планеты надежды на лучший мир возлагает на образование, которое призвано играть важнейшую роль в развитии личности и общества.

В.М. Филиппов, размышляя о проблемах воспитания в современном российском обществе, пишет: «В последние годы в России резко усилились внимание и требовательность к образованию со стороны родителей, общественности, власти. И обусловлено это не только необходимостью улучшения качества обучения, но и состоянием воспитания наших детей и молодежи.

Впрочем, вот некоторые цитаты, характеризующие молодежь:

«Наша молодежь любит роскошь, она дурно воспитана, она надсмехается над начальством, не уважает стариков. Наши дети стали тиранами, они не встают, когда в комнату входит пожилой человек, перечат родителям, попросту говоря, они очень плохие».

«Я утратил всякие надежды относительно будущего нашей страны, если сегодняшняя молодежь завтра возьмет в свои руки бразды правления. Ибо эта молодежь невыносима, невыдержанна, просто ужасна».

«Эта молодежь растленна до глубины души, молодые люди злокозненны и нерадивы, никогда они не будут походить на молодежь былых времен. Молодое поколение сегодняшнего дня не сумеет сохранить нашей культуры».

Но дело в том, что первая цитата принадлежит Сократу (470 г. до н. э.), вторая – Гесиоду (720 г. до н. э.), а третья обнаружена на глиняном горшке среди развалин Вавилона, возраст горшка – около 3 тысяч лет!

Таким образом, проблемы образования вечны, ибо, согласно определению, данному в Законе РФ «Об образовании» (1992 г.): «образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах личности, общества и государства».

Действительно, «каждая эпоха дает свою культурную матрицу, кризис образования всегда имеет в своей основе кризис соответствующей ему культуры, преодоление кризиса связано с переоценкой ценностей, вычитыванием новых смыслов в культуре и формированием новой культурной матрицы педагогического целеполагания», – отмечает Л.А. Беляева [19, с. 45].

По Э. Фромму, ориентация на отношение преобразует любую деятельность человека в проживание им отношений, формирует личностную жизненную позицию «быть» [248]. Когда для человека важно, что с ним происходит, этим наполняется его жизнь, составляя ее содержание. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступают: философская и психологическая подготовленность педагога, его личностная позиция «быть». Именно это позволяет распознавать отношения там, где их прак-

тически не видно за предметностью мира.

Состояние в обществе, когда одни устоявшиеся ценности рушатся, а другие еще не сформированы, в социологии принято называть *аномией*. *Аномия* (фр. *anomie* отсутствие закона) – нравственно-психологическое состояние индивидуального и общественного сознания, характеризующееся разложением системы ценностей, обусловленным кризисом общества, противоречием между провозглашенными целями (богатство, власть) и невозможностью их реализации; выражается в отчужденности человека от общества, в апатии, разочарованности, в преступности» [242, с. 50; 223, с. 17]. Теорию аномии ввел в социологию Дюркгейм.

Аномия – порождение переходного исторического периода. Условиями воспроизводства аномии, по мнению социологов, являются «расхождение между двумя рядами социально порождаемых явлений: потребностями, интересами и возможностями их удовлетворения. Ход общественной эволюции порождает двойственный процесс: увеличивает «индивидуализацию» и одновременно подрывает силу «коллективного надзора», твердые моральные границы, характерные для старого времени. Степень свободы личности от традиций, коллективных нравов и предрассудков, возможности личного выбора занятий и способов действий резко расширяются.

Раскол, который произошел в обществе, по мнению Д.А. Леонтьева, «есть прямое порождение ценностного кризиса, разразившегося вслед за крушением тоталитарной идеологии, подразумевавшей наличие у всего населения единообразной системы ценностей и довольно успешно формировавшей эти ценности через общегосударственную систему идейного воспитания и пропаганды. Разрушение этих ценностных ориентиров не сопровождалось появлением сколько-нибудь равноценных новых. Отсюда достаточно очевидным образом берут начало многие социальные проблемы, с которыми мы сегодня сталкиваемся во всей их неприглядной красе: кризис нравственности и правосознания, социальная нестабильность, политическая дезориентация и деморализация населения, падение ценности человеческой жизни и многое

другое» [142, с. 15].

Н.О. Лосский, представитель педагогики российского зарубежья в 1931 году писал: «Человек с опустошенной внутренней жизнью сохранит преимущественно два типа функций: *рецептивные и моторные*, т.е. восприятие внешнего мира и мускульные реакции на него» [252, с. 39-40].

«Человеческая природа мало вместительна, она не может жить полностью, она живет обычно поворотами, реакциями, – отмечал Н.А. Бердяев, философ, другой виднейший представитель педагогики российского зарубежья. – Конфликт «индивидуализма» и «коллективизма» принадлежит определенному времени, эпохе, он современен. Но его не следует смешивать с вечным конфликтом личности и коллектива, который не связан ни с каким социальным строем и непреодолим никакими социальными изменениями и переворотами» [252, с. 35].

Исследуя эволюцию понятия «воспитание», М.А. Галагузова главной особенностью постсоветского периода воспитания называет крушение коммунистических идеалов. «Отказ от них сразу же нарушил стройную целостную систему воспитания» [46, с. 57]. Автор показала как «успехи» пересмотра отношения воспитания и обучения, закрепления за образовательными учреждениями в основном учебных функций, перенос центра тяжести воспитания детей на семью отразился на росте армии детей-беспризорников, оказавшихся вне поля зрения воспитателей. «Безусловно, – пишет ученая, – все это отрицательно сказывается на нравственном и духовном становлении детей. Поэтому среди теоретиков и практиков идет мучительный поиск целей и содержания воспитания, социальных институтов, которые реализовали бы эти цели, и ответов на многие другие вопросы» [46, с. 57].

В эти годы педагоги встали перед дилеммой, как воспитывать? какие идеалы и ценности являются приоритетными? Некоторые, в создавшейся ситуации, увидели выход в христианском (мусульманском и др.) воспитании, в возрождении социального воспитания; отдельные коллективы предприняли попытку применить в постсоветской реальности вальдорфскую педагогику

[278, 282] и т.п. Но главное состояло в том, чтобы, освобождаясь от «идеологизированной оболочки советской педагогики», не растерять все лучшее, что накопила педагогическая наука и практика. В этот период ценностные ориентации педагога формировались на отечественных и зарубежных гуманистических идеях философии, психологии, педагогики: свободы, права, достоинства, терпимости, поликультурности и др.

Социальная нестабильность, незатихающая борьба старой нравственной модели, с одной стороны, и стремление прогрессивной педагогической общественности предложить новые социально-нравственные ориентиры, – с другой, стимулируют поиск консолидирующих начал в понимании личности и закономерностей ее социализации, воспитания и развития.

В системе повышения квалификации как социальной системе преподаватель (методист) имеет дело с сформированными у слушателей «сеткой ценностных отношений» и социальными ценностями, которые понимаются как общественно значимые для личности, социальной общности, общества в целом: материальные, социальные объекты, духовная деятельность человека и ее результаты; социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, романтическая любовь, дружба и т.п. Ценности социальные не подвергаются сомнению, они служат эталоном, идеалом для всех людей, на их формирование направлен образовательный процесс.

Таким образом, мы приходим к следующему утверждению: личность педагога = сумме его гуманистических ценностных отношений. Это значит, чем больший объем сформированных у педагога ценностей, тем больший объем самой личности педагога. Иначе говоря, чем больше у педагога объем нравственных ценностей, тем больше объем его личности. А аксиологический подход как методологическая основа, определяющая систему педагогических взглядов, позволяет обозначить главный вектор («ось сознания») развития у педагога ценностных отношений, концентрированной человечеством положительной энергии, которая направляется на созидание человека.

Самый главный капитал нашего времени – учитель, в руках которого находится судьба школы, будущее наших государств, «ибо воспитание новой личности может произойти лишь под воздействием его духовного влияния», – пишет Д.Д. Зуев. Кроме того, никогда ранее в России (как и в Казахстане – Р.Д.) учитель не был так свободен и так раскрепощен. Именно сейчас чрезвычайно важно помочь ему критически посмотреть на себя со стороны, трезво оценить жизненные и научные ориентиры, которым он следовал «надо помочь ему самому обрести подлинную духовность, нравственный облик Homo Moralis – человека гуманного, благородного, стремящегося и умеющего делать добро».

Помочь учителю обрести «подлинную духовность и нравственный облик» – важная задача, как на этапе его подготовки, так и повышения квалификации. В решении ее ведущая роль принадлежит новому направлению в педагогике – педагогической аксиологии, в основе которой лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности, идея гармонично развитой личности.

Аксиологическое Я педагога – сложнейшее образование. Анализ собственного опыта позволяет утверждать, что интерактивное общение и практическая деятельность (деятельностное опосредование) в креативной образовательной открытой неравновесной самоорганизующейся системе повышения квалификации может способствовать формированию, как аксиологического Я педагога, стремления к профессиональному росту, достижению максимального мастерства, максимального социального статуса, а также и к противоположному движению – в сторону наибольшего упадка – катаболе. Упадочное движение может быть вызвано социальными и индивидуальными кризисами: внутренними конфликтами личности (из положения обучающего перейти в положение обучающегося, недооценкой или переоценкой своих способностей), неприятием форм и методов обучения (раньше было проще, когда от тебя требовалось действовать по инструкции), неудовлетворенно-

стью собственным положением в школе, в целом системой образования и т.п. Повышение квалификации должно помочь педагогу найти выход из катаболе к новым профессиональным вершинам (акме) (рис. 6).



Рис. 6. Аксиологическое Я педагога

Понимание и утверждение методистом и преподавателями в образовательном процессе ПК ценностей свободы, прав, достоинства, чести человека – составных ядра гуманистических ценностных отношений, будет служить возвышению аксиологических составляющих личности педагога, резонансно

воздействуя на саморефлексию обучающихся, «подталкивая» их к бифуркациям, акме. Таким образом, аксиологическое Я педагога может смягчить процесс «балансирования» между акме и катаболе, между простыми и странными аттракторами. Аксиологическое ядро педагога не только показатель стабильности его ценностных ориентаций, но и способности присваивать (приращивать, принимать, понимать) ценности других.

К сожалению, в современном образовании кроме декларативных призывов о приоритетности личности обучающегося, мало что сделано, чтобы по-настоящему изменить вектор целевой установки – превращению личности слушателя в объект, субъект, результат и основополагающую цель ПК, а педагогику повышения квалификации поистине гуманистической, «понимающей». Понятие «гуманизм», пишет Н.Л. Селиванова, «в педагогической литературе стало в наши дни обыденным и обязательным, но подчас ни к чему не обязывающим автора и не отражающим его подлинные взгляды» [144, с. 4]. Н.М. Смирнова подчеркивает, что причины этого коренятся в том, что все рассуждения на эту тему воспринимаются либо как философские абстракции, не имеющие никакого отношения к реальности, либо как сознательное приукрашивание заведомо антигуманной действительности [144, с. 17].

Резюме

В процессе ПК обращение к «вечным» вопросам бытия в синергии с акмеологическими устремлениями (ролевыми знаниями педагога) является непременным условием, аксиологической составляющей курсов. Речь идет об «аксиологическом обеспечении» образовательного процесса, о сближении предметного содержания образования с надпредметным: этическими принципами, «прорастанием» содержания человековедческими проблемами. Акцент на сугубо технологической, «предметной» стороне знаний обедняет возможности ПК в развитии рефлексивного сознания взрослых, включения их в диалог культур, мнений, позиций. «Аксиологическая пружина» (В.А. Сластенин), должна привести в активное «рабочее состояние» остальные звенья системы ценностей, придавая ценностный смысл, как процессу синергии, так и актуа-

лизируя значимость акмеологической составляющей самосовершенствования педагога в СПК.

В многополярном, поликультурном, поликонфессиональном, информационном мире на этапе профессионального развития (достижения акме) в реальном образовательном процессе педагог никак не огражден от, порой, излишней заорганизованности, бездумного «новаторства», политических, идеологических и др. воззрений, штампов школьной администрации, коллег, родителей, учащихся и т.п. В этой ситуации «защитным поясом» педагога будут его личностные качества, убеждения, предпочтения, мотивы и установки, выраженные в сознании и поведении, связанные со смыслом жизни человека, его роли и места в системе общественных отношений.

5. ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПЕДАГОГА

Показателем и основным критерием сформированности педагогически целесообразных ценностных ориентаций будет являться деятельность педагога по продвижению в обществе гуманных идей *культуры мира и ненасилия*, сочетающие ценностные установки, мировоззренческие взгляды, традиции, типы поведения и образов жизни, при полном уважении и поощрении прав каждого на свободу выражения мнений, убеждений и свободу информации; приверженность принципам свободы, справедливости, демократии, терпимости, солидарности, сотрудничества, плюрализма, культурного разнообразия, диалога и взаимопонимания на всех уровнях общества и между народами.

На курсах ПК важнейшим новообразованием выступает жизненный и профессиональный опыт педагога, определяющий отношение к окружающему, в том числе и к новым знаниям. Однако опыт, порой, выступает в качестве мощного психологического барьера, мешающего принять новое.

Исследование базовых ценностей директоров школ, их заместителей по внеклассной и внешкольной воспитательной работе, классных руководителей (130 человек), проведенное нами на рубеже веков, позволило выделить и

ранжировать блок повторяющихся неизменных ценностей: 1. здоровье, 2. смысл жизни, 3. защита семьи, 4. интеллект, 5. внутренняя гармония, 6. настоящая дружба, 7. верность. Предпочитаемыми ценностями являются: мир на земле, ответственность, социальный порядок, национальная безопасность, честность, уважение старших. Что же касается наименее предпочитаемых ценностей, то педагоги отвергают ценности двух крайних полюсов: на одном – власть, влияние, отвага (дерзость), потакание себе, а на другом – ценности противоположного смысла: довольство своим местом в жизни, скромность, благочестие, единство с природой. В первом случае результат достаточно предсказуем и соответствует педагогической (коллективистской, по сути) культуре, которая чувствительна ко всему, что разрушает групповую гармонию. Однако отвержение таких ценностей, как довольство своим местом в жизни, благочестие, скромность, которыми гордилось ни одно поколение педагогов, говорит об изменениях, связанных с ценностями эпохи перемен, и затрагивает ключевые основы профессионально-педагогической культуры.

Молодые педагоги ставят под сомнение ценности коллективизма – уважение традиций, умеренность, равенство, а люди старшего поколения – ценности индивидуализма: разнообразие жизни, интересная жизнь, наслаждение жизнью, удовольствие. Поведение молодых педагогов определяется стремлением к достижению личного успеха, выбором собственных целей, независимостью, благосостоянием и установкой на социальное неравенство; предпочитаемыми ценностями являются: самоуважение, независимость, достижение успеха, свобода, зрелая любовь, выбор собственных целей.

Как в отечественной, так и в зарубежной педагогической науке и практике идея о формировании у детей определенных ценностных ориентаций всегда находилась в центре внимания, но эти процессы шли на непримиримых идеологических основаниях, несмотря на то, что такие ценности как свобода, права, достоинство и др. носят универсальный, общечеловеческий характер.

Технические, научные, социальные, экономические и политические пре-

образования регулярно ставят во главу угла вопрос о ценностях и оказывают определенное влияние на содержание образования.

Естественно, что в этом случае школа, конкретный педагог, а также родительская общественность испытывают серьезные трудности, взяв на себя ответственность в определении ценностей.

Вполне справедливой в этой связи является тревога ученых и практиков, высказывающих сомнения о возможности в демократическом и плюралистическом обществе определить в школе и в семье ценности и выработать коллективный план действий, позволяющий их ввести в образовательный процесс. Смогут ли субъекты образования в этих условиях определить и согласовать ценности, чтобы сделать эффективным образовательный процесс?

«Каждая исторически конкретная общественная форма может характеризоваться специфическим набором и иерархией ценностей, система которых выступает в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции», – утверждает в философии [242, с. 764].

На основании Доклада «Образование: Сокрытое сокровище» [173], Рекомендаций международных организаций по воспитанию и обучению в духе культуры мира, прав человека, демократии, Законов об образовании РФ и РК, Концепции этнокультурного образования в РК, Комплексной программы воспитания в учреждениях образования в РК, Программы развития воспитания в системе образования России на 1999 – 2001 годы, «Основных направлений и плана действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002 – 2004 годы», документов Министерства образования и науки Челябинской области [9, 117, 119, 121, 122, 124, 187, 188], исследований отечественных и зарубежных ученых (Б.Н. Алмазов, А.Ф. Аменд, А.Г. Асмолов, А.М. Баскаков, А.С. Белкин, Л.А. Беляева, Б.З. Вульф, Л.С. Выготский, О.С. Газман, М.А. Галагузова, И.Д. Демакова, М.Н. Дудина, И.И. Зарецкая, В.А. Караковский, К.Ж. Кожаметова, Е.В. Коратаева, Л.М. Кустов, В.В. Латышин, Р.А. Литвак, С.А. Маврин,

Ю.С. Мануйлов, А. Маслоу, В.В. Маткин, С.Е. Матушкин, С.Г. Молчанов, А.Я. Найн, Л.И. Новикова, В.И. Прокопенко, Л.А. Рапопорт, С.Л. Рубинштейн, Н.Л. Селиванова, Е.Н. Степанов, В.А. Сухомлинский, Е.В. Ткаченко, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова, Н.И. Фуникова, Э. Фромм, Е.Е. Чепурных, В.А. Черкасов, М.И. Шилова, Н.П. Шитякова, Н.Е. Щуркова, К. Юнг, Н.М. Яковлева и др.) [3, 12, 5, 19, 44, 46, 144, 107, 116, 143, 146, 149, 152, 153, 155, 170, 237, 201, 235, 238, 248, 257, 258, 265, 268, 269, 275, 279, 280, 284] мы предприняли попытку с группой заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе классифицировать универсальные качества (присущие представителям обоих полов), которые необходимы личности, чтобы «вписаться» в культуру XXI века. К таким качествам (компетенциям), на наш взгляд, можно отнести: *духовно-нравственные, интеллектуальные, правовые, коммуникативные, социокультурные*. Данные качества в русле концепции С.Л. Рубинштейна – основного понятия жизненных отношений личности: отношение к предметному миру, к другим людям, к самому себе.

Универсальные качества, необходимые личности,
чтобы «вписаться» в культуру XXI века

Духовно-нравственные:

- уважение, понимание и соблюдение прав человека, глубокая вера в основные свободы как гарантии справедливости и мира на земле;
- свобода, этническая и религиозная терпимость, справедливость и уважение правды;
- понимание общечеловеческих ценностей и культур, подъем духа и мысли до сознания универсальности мира с тем, чтобы каждый человек в некоторой степени превзошел самого себя, полностью отдавал себе отчет в том, что и он лично причастен к проблеме выживания Человечества;
- познание самого себя, умение управлять как физическим, так и психическим здоровьем;

- идеалы и ценности с учетом традиций, убеждений, при полном уважении плюрализма.

Правовые:

- знать, что такое права человека и гражданина и основные категории прав человека (гражданские, политические, социальные, юридические, экономические, культурные, на благосостояние, меньшинств, женщин и детей);

- знание институтов прав человека и механизма их защиты, основных понятий, связанных с правами человека, и умение действовать в случае необходимости защиты прав человека, как своих собственных, так и других людей.

Интеллектуальные:

- умение проявить свой талант и творческий потенциал;
- желать и быть готовым учиться на протяжении всей жизни, уметь учиться, проявлять любознательность;

- сформированное критическое мышление;
- стремиться к сохранению собственного Я;
- умение добывать и пользоваться информацией о получении знаний, касающихся улучшения условий существования, или развития у себя способностей к познанию;

- уметь планировать собственную жизнь (самоопределение и самостроительство Я-концепции, прежде всего на основе богатств и традиций собственной культуры);

- приобщаться к науке, к методам использования ее достижений;
- понимать мир в его хаотичном движении к некоему единству, планетарную взаимозависимость;

- понимать последствия научно-технического прогресса и изменения в образе жизни, как отдельных лиц, так и групп людей;

- умение дискутировать и слушать, а также защищать свое мнение;
- иметь навыки вынесения собственного суждения на основе сбора и изучения материалов из различных источников, включая средства массовой

информации, умение анализировать эти материалы для того, чтобы делать из них объективные и взвешенные выводы, определять предвзятое мнение, предрассудки, стереотипы и дискриминацию.

Коммуникативные:

- владеть диалогической речью, культурой общения;
- владение навыками, связанными с устным и письменным выражением мыслей;
- личная независимость, уважение свободы, прав и достоинства других;
- владеть экологической, информационной культурой;
- быть инициативным, коллективистом, конкурентоспособным на рынке труда.

Социокультурные:

- уметь жить в сообществе;
- общественное участие;
- обязанность, долг, ответственность;
- терпимость и толерантность, понимание единства общества и национальной самобытности;
- самоопределение;
- иметь чувство гражданственности, патриотизм; развитое чувство собственного достоинства в своей собственной стране;
- осознавать собственные социальные роли в процессе труда и жизни общества;
- уметь адаптироваться в обществе «без отрицания собственных корней»;
- понимание самого себя, взаимопонимание;
- понимать другого во всем его своеобразии;
- соревнование и равенство возможностей;
- понимать сотрудничество и объединяющую людей солидарность;
- умение распознавать различия и принимать их, как таковые;
- умение устанавливать с другим человеком конструктивные и не осно-

ванные на подавлении отношения;

- умение разрешать конфликты ненасильственным путем;
- умение принимать на себя ответственность;
- понимание и умение пользоваться механизмом защиты прав человека

на местном, региональном, государственном и всемирном уровне.

«В современных условиях, – отмечает Л.И. Новикова, – можно (и нужно) обозначить следующие параметры воспитанности, ориентируясь на которые каждое образовательное учреждение могло бы строить собственную модель «школы воспитывающей», ориентируясь на общечеловеческие ценности, интеллигентность, коллективизм, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и ответственность в поступках, «самость» наконец. Среди основных свойств развивающейся личности должны быть и независимость, свобода в суждениях, мнениях, поступках, но в сочетании с ответственностью за последствия. И конечно, «само-строительство», основой которого является «Я-концепция»: сам себя познаю, сам себя делаю, сам за себя отвечаю, за свое настоящее и будущее, за свое место в окружающем мире».

И.С. Бестужев-Лада утверждает, что образование должно быть культуросообразным и воспитать в личности школьника культуру: *политическую, правовую, экономическую, художественную и т.п.* Эту точку зрения разделяют Е.В. Бондаревская, К.Ж. Кожаметова, Н.Н. Тулькибаева, Н.Е. Щуркова, Н.Д. Хмель, Н.М. Яковлева и многие другие ученые.

В комплексной программе воспитания в учреждениях образования РК, Национальной доктрине образования Российской Федерации генеральной линией проведена мысль, что в «основу современного воспитания должен быть положен весь мир человеческой культуры». Это не «перекодировка» российского или казахстанского характера. Это те общие качества современного человека, делающие его гражданином планеты и которые «накладываются» на основы личности, заложенные в самом раннем детстве. Этнопедагоги (К.Ш. Ахияров, Г.Н. Волков, К.Ж. Кожаметова и др.) увидели в народной

педагогике общие черты, «которые не разрушают, не объединяют, а, наоборот, соединяют народы, обогащая друг друга своими подходами к воспитанию подрастающего поколения», – пишет С.Е. Матушкин (С.Е. Матушкин. Принцип народности в воспитании гражданственности // Вестник Челябинского университета: Серия 5: Педагогика и психология. 1/1999. – С. 5-10).

На основании вышеизложенного мы предприняли попытку определить основные направления и примерное содержание воспитания (табл.1)

Таблица 1

Основные направления и примерное содержание воспитания

Основные направления воспитания	Примерное содержание воспитания
Воспитание свободной личности	Высокий уровень самоосознания. Гражданственность. Патриотизм. Чувство Родины, собственного достоинства, самоуважение. Самодисциплина, честность. Ориентировка в духовных ценностях жизни. Самостоятельность принятия решений и ответственность за них в ситуациях выбора. Свободный выбор содержания деятельности. Свобода выбора поступков, способов саморегуляции поведения, регулирования конфликтов. Ответственность перед будущими поколениями за сохранение мира, человеческой цивилизации, земли, экологии, культуры. Забота о благополучии своей страны.
Воспитание политической и правовой культуры	Знает и умеет ориентироваться в политической обстановке. Умеет отстаивать свои взгляды. Знает и умеет применять права ребенка, человека. Умеет действовать в защиту собственных прав. Признает и уважает свободу, права, честь и достоинство других.
Воспитание гуманной личности	Милосердие, доброта, сопричастность. Способность к состраданию, сопереживанию, альтруизм. Терпимость к иным мнениям, религиозным верованиям, доброжелательность, скромность, готовность оказать помощь близким и дальним. Стремление к миру, добрососедству, понимание ценности человеческой жизни.
Воспитание духовно-нравственной личности	Понимание и определение смысла жизни в условиях радикальных социально-экономических изменений. Потребность в ее проектировании и самоосуществлении. Потребность в познании и самопознании, формировании собственной «Я-концепции». Потребность в красоте. Рефлексия. Потребность в общении. Поиск смысла жизни. Автономия внутреннего мира, цельность. Гармонизация с природой. Полноценный досуг.

Воспитание мировоззренческой, эколого-экономической культуры	Понимание единства мира и человека как его неповторимой частицы. Воспитание уважения к окружающей природе. Антропокосмизм. Глобальное образование: формирование способности целостного видения мира и определение своего места в нем: «Я — человек планеты Земля», «Я – гражданин России (Казахстана)», «Я — часть общечеловеческой семьи», «Я — личность, способная активно участвовать в мироустройстве»; формирование планетарного сознания и глобального мышления, причастности ко всему, что происходит на планете; установление гармоничных отношений человека с собой, другими людьми, обществом в целом, природой, т. е. микро- и макрокосмом; установление единства эмоциональной, интеллектуальной и нравственно-волевой сфер деятельности человека; сформированность экологического поведения, обеспечивающего сохранение на Земле природы и человека, их взаимодействия.
Воспитание этнопедагогической культуры	Осознанное усвоение универсальных общечеловеческих и национальных ценностей. Воспитание культурной самобытности, к национальным ценностям страны и к цивилизациям, отличным от его собственной. Диалог культур. Владение родным, государственным и другими языками мира. Знание народных, религиозных обычаев. Здоровый образ жизни, физическая закалка. Эстетический вкус, хорошие манеры.
Воспитание социальной культуры	Гражданская и социальная активность и ответственность. Сохранение и приумножение совокупного опыта человечества. Формирование опыта гражданского поведения в различных видах коллективной, групповой, индивидуальной деятельности. Умение подавлять свой эгоизм. Сотрудничество, умение работать в коллективе, толерантность. Умение жить в постоянно меняющемся мире. Готовность брать на себя ответственность за свои поступки. Осознает, что Человечество может двигаться вперед только благодаря индивидуальным усилиям каждого и активному сотрудничеству всех.
Воспитание творческой личности	Владеющий творческими умениями и навыками в усвоении общечеловеческих ценностей. Развитые способности. Потребность в преобразующей деятельности. Знания, умения, навыки, развитый интеллект. Интуиция. Жизнетворчество.

Предлагаемые нами основные направления и примерное содержание воспитания не предполагают построения школьных планов воспитательной работы по девяти направлениям (мы это уже проходили). В нашем варианте важны не направления, а то содержание, которое будет решаться с учетом

комплексного подхода в воспитании, суть которого не в том, «чтобы проводить как можно больше воспитательных мероприятий, а в том, чтобы каждое воспитательное мероприятия способствовало реализации веера воспитательных задач».

В основу нашего взгляда легли нравственные постулаты, которые по мнению И. Василенко, должны учитывать общемировые стандарты *свободы и справедливости*, базирующиеся на принципе, согласно которому человек свободен в том случае, если он может жить в соответствии с тем пониманием свободы, которое принято в его обществе [33, с. 3-12]. Мы разделяем точку зрения С.Е. Матушкина, который утверждает: «Преступно приучать детей России к чужим нравам, чужим мыслям. Надо, чтобы молодой человек чувствовал себя плотью от плоти народной». И от себя добавим. Приучать, действительно, не надо, но надо сделать так, чтобы и казахстанец, и россиянин как личности со сформированным поликультурным мышлением знали и гордились своими национальными и этническими ценностями и были лишены чувства ксенофобии и сервизма.

Авторы Доклада «Образование: Сокрытое сокровище» [173] предложили четыре основополагающих принципа современного образования в поликультурном изменяющемся мире. По их мнению, образование должно помочь детям и молодежи (рис. 7):

- *научиться жить вместе*, развивая знания о других, их истории, традициях и образе мышления. Исходя из этого, необходимо выработать новый подход, который, именно благодаря осознанию растущей взаимозависимости, приводит к совместному анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, и подвигает нас к осуществлению совместных проектов или к разумному и мирному решению неизбежных конфликтов. *научиться приобретать знания*. Однако, учитывая быстрые изменения, связанные с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, необходимо сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин.

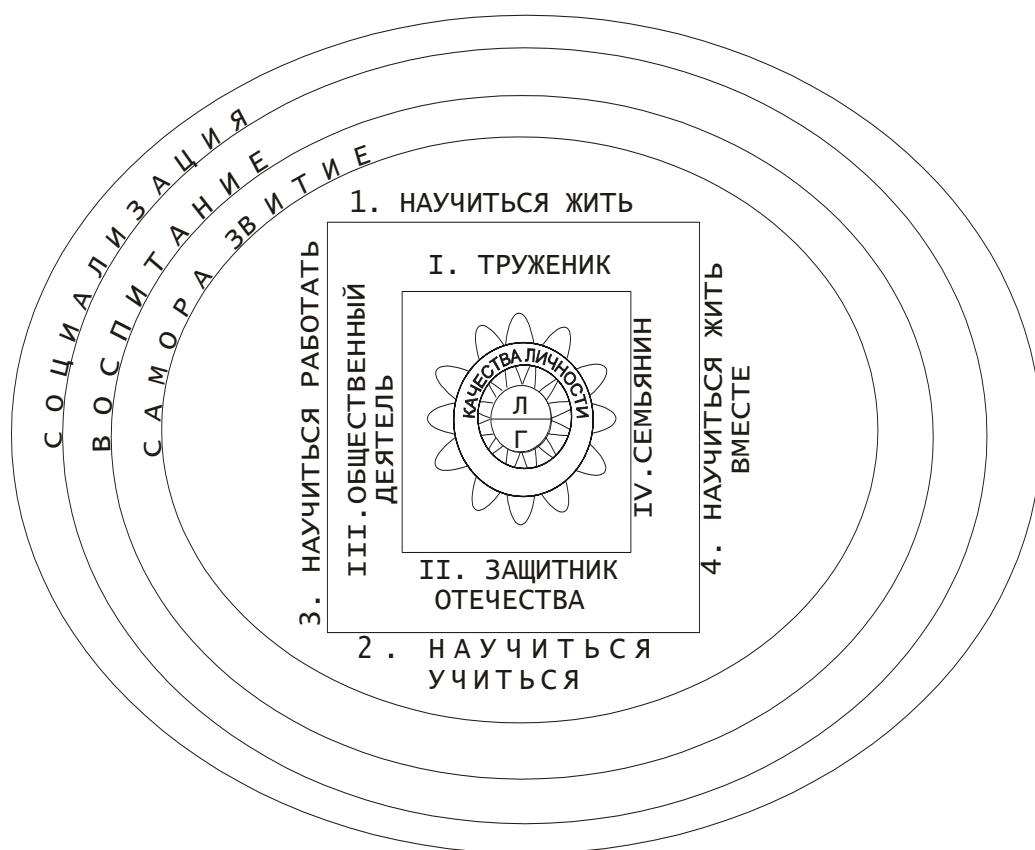


Рис. 7. Качества личности XXI века

- *научиться приобретать знания*. Однако, учитывая быстрые изменения, связанные с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, необходимо сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин.

- *Необходимо также научиться работать.* Необходимо совершенствование в своей профессии, а в более широком смысле – приобретать компетентность, дающую возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть, что облегчает работу в группе, которая в настоящее время слишком часто игнорируется в педагогической методике. Эта компетентность и квалификация во многих случаях станут более доступными в случае, если школьники и студенты будут иметь возможность проверить свои способности и приобрести опыт, принимая участие, параллельно учебе, в различных видах профессиональной или социальной деятельности. Для этого необходимо уделять больше внимания различным формам чередования учебы и работы.

- Наконец, и это очень важно, следует *научиться жить*, с тем, чтобы содействовать расцвету собственной личности и быть в состоянии действовать, проявляя независимость, самостоятельность суждений и личную ответственность. Для этого в области образования не следует пренебрегать ни одной из потенциальных возможностей каждого индивидуума: памятью, способностью к размышлению, эстетическим чувством, физическими возможностями, способностями к коммуникации.

Идеи, изложенные в докладе «Образование: Сокрытое сокровище», получили дальнейшее развитие на специальной сессии Организации Объединенных Наций по положению детей в мире, которая состоялась 8 мая 2002 г. Это был действительно исторический момент, поскольку впервые за всю историю дети официально обратились к Генеральной Ассамблее ООН от имени детей мира, огласив свое представление о лучшем мире, – мире, пригодном для детей как величайшей общечеловеческой ценности, как базовая основа воспитания ценностей у подрастающего поколения.

«Мы - дети мира.

Мы видим этот мир как мир, в котором:

- соблюдаются права ребенка;
- покончено с эксплуатацией, жестоким обращением и насилием;
- покончено с войнами;

- обеспечивается охрана здоровья;
- полностью ликвидированы ВИЧ/СПИД;
- охраняется окружающая среда;
- разорван порочный круг бедности;
- обеспечивается получение образования;
- имеет место активное участие детей.

Торжественно обещаем быть равноправными партнерами в этой борьбе за права ребенка. А поскольку мы обещаем поддерживать действия, предпринимаемые вами в интересах детей, мы также просим вас проявлять решимость и оказывать поддержку действиям, предпринимаемым нами: дело в том, что детей неправильно понимают.

Мы – не источник проблем, мы – ресурс, требующийся для их решения.

Мы – не издержки, мы – капиталовложения. Мы – не просто молодежь, мы – жители и граждане этого мира.

До тех пор, пока все остальные не признают свою ответственность перед нами, мы будем бороться за наши права.

Нам присущи энтузиазм, понятливость, восприимчивость и увлеченность.

Мы обещаем, что, став взрослыми, будем защищать права детей с таким же пылом, с каким мы делаем это сейчас, будучи детьми.

Мы обещаем относиться друг к другу с достоинством и уважением.

Мы обещаем сохранять открытость и уважительно относиться к имеющимся различиям между нами.

Мы – дети мира, и, несмотря на различия в нашем воспитании, подготовке и опыте, живем мы все в одном реальном мире.

Нас объединяет борьба за то, чтобы улучшить этот мир для всех.

Вы называете нас будущим, но мы ведь – и настоящее» [188].

Школа должна стать подлинным *инструментом мира*, национального согласия, терпимости, толерантности, ненасилия... Это значит:

1. Школа стоит на службе человечества, воспитывает языковую личность, согласие между людьми и народами как основы любых действий во имя процветания и прогресса.

2. Школа открывает всем детям мира дорогу взаимопонимания, пропа-

гандируя идеи миротворческого воспитания, целостности мира как единства природной, социальной и духовной среды обитания.

3. Школа учит уважать жизнь и людей, воспитывает в духе мира и ненасилия, международного взаимопонимания и сотрудничества, социальной ответственности, уважения чести и достоинства других, понимания и осуществления каждым своих прав и обязанностей гражданина своей страны и международного сообщества.

4. Школа учит терпимости, качеству, которое позволяет толерантно относиться к чувствам, образу жизни и способу действия, несходным с другими.

5. Школа развивает у ребенка сознание ответственности, одного из самых ценных достояний человека. И чем лучше становятся условия его жизни, тем большую ответственность он должен принимать на себя.

6. Школа учит ребенка подавлять свой эгоизм, внушает ему, что человечество может двигаться вперед только благодаря индивидуальным усилиям и активному сотрудничеству всех.

В период, когда международные организации решают глобальную проблему перехода от культуры войны к культуре мира и ненасилия, идеи толерантности, этнической терпимости и гражданственности становятся междисциплинарными, учебные программы постепенно наполняются философией миротворческого воспитания.

Школа должна стать правовым пространством, где знают, уважают и следуют духу и букве правовых норм взаимоотношений субъектов учебно-воспитательного процесса. Важное место в поиске путей гуманизации отношений занимает проблематика прав и свобод человека. Общество, в котором мы живем, должно развиваться не на придуманных схемах, а на естественных началах жизнедеятельности. Образование в области прав человека имеет основополагающее значение.

Низкая правовая культура, правовой нигилизм, несоблюдение и неисполнение законов, будничное попрание прав и свобод человека, ставшее обычной нормой, требуют от всех социальных институтов и, прежде всего, от школы активных действий по утверждению законности, уважения и соблюдения прав и свобод ребенка.

С 1988 года ООН проводит Всемирную кампанию по информированию общественности о правах человека, возлагая при этом большие надежды на учебные заведения как институт правовой культуры.

Резюме

Формирование ценностных ориентаций учителя – важнейшее направление деятельности СПК. Многополярный мир, плюрализм во взглядах, суждениях, поступках не освобождает учителя от нравственных ценностей, гражданственности, патриотизма, от формирования у подрастающего поколения общечеловеческих ценностей. Аксиологическая составляющая образовательного процесса становится принципом СПК, соблюдение которого позволяет сформировать высокий уровень учебной мотивации и субъектную активность слушателей, повысить ответственность педагогических работников за осуществление путем образования целей, изложенных в Уставе ООН, во Всеобщей Декларации прав человека, направленных на укрепление международного взаимопонимания, сотрудничества, мира и уважения прав человека и основных свобод; помочь определить и согласовать ценности, чтобы сделать эффективным воспитательный процесс в школе и в семье, выработать коллективный план действий, позволяющий их ввести в образовательный процесс.

В этих целях на уровне ИПК целесообразно:

- формирование творческой образовательной среды;
- оптимальное сочетание индивидуальных, групповых и коллективных интерактивных форм и методов подачи изучаемого материала, проблемность и диалогичность содержания и характера взаимодействия в образовательном процессе, совместное обсуждение успехов и неудач по формированию ценностных отношений учащихся; мотивации профессионального роста;
- учебные планы и программы повышения квалификации разрабатывать посредством объединения содержания, вносимого извне после соответствующей диагностики потребностей слушателей, с содержанием, выработанным ИПК, АПК и ПРО и др.
- повысить результативность диагностики эффективности повы-

шения квалификации в межкурсовой период.

На уровне педагога:

- проведение диагностики ситуации профессионального развития педагога на этапах развития личности, выявление и фиксация его ценностных ориентаций;
- удовлетворение актуальных образовательных потребностей в прохождении индивидуального образовательного маршрута повышения квалификации;
- обеспечение свободы выбора и индивидуального подхода к создаваемой слушателями интеллектуального продукта образовательной деятельности;
- саморефлексию ценностных ориентаций педагогов превратить в специально организованную деятельность по анализу и осознанию обучающимися содержания, способов деятельности, самоизменений. Развитие рефлексивной деятельности позволяет слушателю произвести «ревизию» аксиологических составляющих отношений, скорректировать учебные цели и педагогическую инструментальную учебно-воспитательной работы [2].
- проведение консультаций, тренингов, деловых игр по ориентации в личностном профессиональном росте на постоянное самосовершенствование, которое при соответствующих усилиях может идти непрерывно по восходящей траектории, определяя направленность на повышение профессионального мастерства, движение к индивидуальному акме;
- увеличение объема социально-психологической и коммуникативной компетентности как ценности путем создания ситуаций личной ответственности за принятые решения, изменяя его место и роль в культуре, стимулируя и поддерживая творческое направление личности педагога;
- повышение ответственности за выбор ценностных ориентаций в учебно-воспитательной практике.

6. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

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 развития человека на ступени его профессиональной зрелости. Понятие «акмеология» в научный оборот ввёл Н.А. Рыбников (1928), обозначая им возрастную психологию зрелости или взрослости. Проблемы акмеологии как науки были сформулированы Б.Г. Ананьевым в его работе «Человек как предмет познания» (1969 г.) и развиты А.А. Бодалёвым в исследовании «Акмеология как учебная и научная дисциплина» (1993 г.) и др. По мнению Б.Г. Ананьева и других акмеологов, акмеология не может быть сведена к какому-то отделу психологии, ибо она оказывается *интегративной* наукой, пограничной между психологией, социологией, культурологией, этнологией и даже философией.

Термин «акме» истолковывается неоднозначно: пик здоровья человека или пик в развитии его как личности, когда он добивается наибольших для себя результатов; более длительный временной период в жизни взрослого человека, когда для него характерен высокий уровень работоспособности, гражданская активность, когда он творчески и продуктивно реализует свой профессиональный потенциал.

Н.А. Рыбников, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, АА. Деркач, Н.В. Кузьмина и др. термин «акме» включают в название раздела науки о развитии человека в онтогенезе, комплексно изучающую развитие взрослого человека. Они настойчиво подчеркивают при этом, что как раз на ступени взрослости, нормально сформировавшийся на предшествующих ей стадиях онтогенеза, человек обыкновенно проявляет себя как зрелый индивид, активный деятель-профессионал.

Акмеология, по определению А.З. Рахимова, первичная наука, имеющая свой самостоятельный предмет исследования – саморазвитие зрелого человека средствами образования и самообразования. Основная область исследований акмеологии связана с изучением профессионализма как высшей ступени развития человека. *Объект акмеологии* – профессионализм педагогической,

инженерной, медицинской и другой деятельности людей. *Предмет акмеологии* – объективные (качество полученного образования) и субъективные (талант, способности человека) факторы, содействующие достижению вершин профессионализма, а также закономерности в организации обучения специалистов [207].

Акмеология, – пишет Н.В. Кузьмина, – «область научного знания, комплекс научных дисциплин, объектом изучения которых является человек в динамике самоактуализации его творческого потенциала, саморазвития, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации, в том числе в образовании, самостоятельной профессиональной деятельности, системе повышения квалификации» [135, с. 5].

По мнению А.З. Рахимова, предметом акмеологии являются поиски следующих закономерностей:

- саморазвитие зрелого человека,
- самореализация творческого потенциала человека, объективные и субъективные факторы, содействующие (или препятствующие) достижению вершины самореализации,
- способы обучения для достижения вершин профессионализма,
- способности к самообразованию, самоорганизации, саморазвитию и самоконтролю,
- закономерности самосовершенствования и самокоррекции – деятельности под влиянием объективных требований.

С 1928 гг. в педагогике утверждается *акмеологический подход*, который, активно стал заявлять о себе лишь в последнюю четверть XX века и, по мнению А.А. Деркача, – «принципиально новый подход, обеспечивающий синтез сведений, получение целостной картины социального субъекта и при этом учета его включенности во все реальные связи и отношения. Это осуществление комплексного исследования и восстановление целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех

взаимосвязях и опосредованиях для того, чтобы содействовать достижению высших уровней, на которые может подняться каждый».

Акмеологический подход предполагает целостность и интеграцию в рамках единой системы не только исследовательских, но и деятельностных, развивающих моделей, алгоритмов и технологий.

В частности, А.К. Марковой и ее сотрудниками осуществляется разработка психологической концепции профессионализма, в рамках которой определены стороны, критерии, уровни, векторы развития профессионализма управленческих кадров, осуществляется экспериментальное изучение роли профессиональных способностей и опыта как структур личности профессионала в ходе развития управленческих кадров [151].

В настоящее время формируется новое научное направление – педагогическая акмеология, идеи которой разработаны в трудах Н.В. Кузьминой («Предмет акмеологии», «Профессиональная деятельность преподавателя», «Профессионализм личности преподавателя» и во многих других работах).

Педагогическая акмеология, – по определению А.З. Рахимова, – это наука о проникновении в закономерности самодвижения педагога к вершинам профессионального мастерства.

Предметом педагогической акмеологии являются моделирование вершин индивидуальной, групповой и коллективной деятельности, связанной с решением педагогических задач; исследование поэтапного становления учителя-акмеолога: изучение его школьного периода, особенности учебы в педагогическом учебном заведении от курса к курсу, при переходе от теоретического обучения к педагогической практике и т.п.; мотивы выбора профессии и специальности, формирование профессиональной направленности, факторы неуспеваемости и отсева студентов; факторы, связанные с довузовской подготовкой [207, с. 14-15].

Акмеология неразрывно связана с понятием *деятельности* и ее, прежде всего, интересует продуктивная *творческая деятельность*, ведущая к высоким результатам. В связи с этим А.З. Рахимовым вводятся понятия: уровень дея-

тельности, вершина деятельности, факторы продуктивности деятельности.

«В нашем понимании, – пишет А.З. Рахимов, – *творчество* – это высшее проявление человеческой деятельности, направленной на преобразование действительности, создание новых, социально значимых ценностей...

Педагогическое творчество (ПТ) – это стиль образовательной деятельности, направленный на создание качественно новых ценностей, идей, технологий; это открытие принципиально новых или же усовершенствованных педагогических задач.

Творчески мыслящий и действующий учитель:

- умеет ставить и решать новые педагогические задачи, проблемы, чувствителен к новациям, прогрессивному, отличается интеллектуальной и творческой инициативой;

- способен развивать имеющиеся и порождать новые педагогические идеи, ведущие к совершенствованию технологии обучения и повышению производительности педагогического труда, способен к критическому анализу обстоятельств с выходом за пределы узких и частных интересов; может выходить за рамки педагогических шаблонов, мыслить творчески, находя и решая диалектические противоречия;

- способен к наглядному представлению своих новых идей в уме, которые могут привести к совершенствованию средств и технологий обучения; учитель может заранее представить образ будущего результата, может планировать пути достижения прогресса в области педагогической деятельности;

- способен к оригинальному подходу к образовательным проблемам, что выражается в самостоятельности, необычности, остроумности решения по отношению к традиционным способам педагогического труда, к оригинальному переносу идей из одной области в другие конкретные условия;

- находится в постоянном поиске высоких целей, продуктивных способов и средств для повышения педагогического профессионализма и эффективного удовлетворения потребностей образования;

- способен к анализу ситуации в ходе преобразующей деятельности и оперированию диалектическими противоречиями, способен отражать конкретную диалектику вещей, постигать всеобщую объективную связь и развитие в природе и обществе, может творчески контролировать и оценивать собственные действия; обладает способностью к самоуправлению и саморегуляции своим поведением;

- умеет формулировать гипотезы, планировать действия, выбирать или конструировать способы решения проблем и вносить коррективы, умеет гуманно общаться с окружающими и правильно строить взаимоотношения;

- способен регулировать свое эмоциональное состояние [207, с. 19-21].

«Педагогическое творчество – это вид деятельности, целью которого является создание обладающих объективной новизной и общественной значимостью духовных и материальных объектов, направленных на совершенствование процесса образования. В педагогическом творчестве можно выделить открытия, изобретения, инновации», – считают С.А. Новоселов и Э.Ф. Зеер [171, с. 105].

«Известно, что творческий процесс глубоко индивидуален, своеобразен, неповторим. Он не укладывается ни в какие правила и предписания и в этом смысле *нетехнологичен*. Творчество в определенном смысле *антипод деятельности по алгоритму*, по строгой технологии», – пишет В.И. Загвязинский [81, с. 19-21]. На индивидуальный характер творчества обращает внимание Г.Л. Ильин [96].

Учитель–творец, всегда находится в творческом поиске, и помочь ему в этом поиске – акцентировать внимание на новизне, разработать программу педагогического эксперимента, изучения и обобщения собственного опыта, подготовить материалы к публикации и т.п., – миссия институтов повышения квалификации. Акмеологические «высоты» педагогом достигаются только в результате приложения творческих (креативных) усилий.

В философии *творчество* понимается как «процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценно-

сти» [2, с. 250].

Имеются различные подходы к определению этапов творчества (Г.С. Альтшуллер, А.А. Гин, С.И. Гин, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, А.М. Селезнев, И. Тейлор и др.). Например, Д. Маккиннон выделяет пять этапов творческого процесса: «1) накопление знаний, навыков и умений для четкого формулирования проблемы; 2) этап «сосредоточения усилий», который иногда приводит к решению проблемы, а иногда вызывает усталость и разочарование; 3) уход от проблемы, переключение на другие занятия; этот этап называют периодом инкубации; 4) озарение, или «инсайт»; 5) верификация.

А.М. Селезнев в творческом процессе выделяет следующие фазы: 1) обнаружение научной проблемы, выбор предмета исследования, формулирование цели и задач исследования; 2) сбор информации и выбор методологии исследования; 3) поиск путей разрешения научной проблемы, «вынашивание» новой научной идеи; 4) научное открытие, «рождение» научной идеи, создание идеальной модели открытого ученым явления; 5) оформление полученных научных данных в логически стройную систему [2, с. 250].

Проблема педагогического творчества со времен «сократовских бесед» и до сегодняшнего дня является актуальной в педагогике, психологии, педагогической психологии и пр. смежных науках. Этим и вызван постоянный интерес ученых к творчеству в целом, так и к педагогическому творчеству на различных этапах жизнедеятельности человека.

«Если под креативностью понимать рождение нового, то мир креативен на всех уровнях организации, – пишет Е.Н. Князева. – Креативность человека связана с порождением новых идей, а креативность природы – с порождением новых формообразований и структур» [111, с. 56].

«Мир креативен в любом масштабе, – утверждает Г. Биннинг. – Повсюду, во всех масштабах существует память, воспроизведение и смерть. Будучи рассмотренным в любой шкале, мир является играющим и шутливым. Всюду, во всех вещах испытывается новое, если идет речь о креативных ситуациях, где действительно возникает что-то новое» [111, с. 56].

С позиции акмеологии, профессионализм – это овладение способами

анализа педагогической ситуации, выделение и формулирование педагогической проблемы, определение наиболее рациональных способов ее решения, получение результатов, осуществление рефлексии и видение перспектив дальнейшей деятельности.

Н.В. Вишнякова на основе взаимозависимости акмеологии и психологии творчества обосновывает создание нового научного направления – *креативную акмеологию*, предметом которой явится «изучение особенностей и тенденций развития креативности как процесса и результата творческой зрелости взрослой личности» [39, с. 28]

В.П. Бранский и С.Д. Пожарский проследили интегративный характер акмеологии с синергетикой и предложили новое направление *синергетической акмеологии*. «Предметом этой науки должно быть исследование закономерностей достижения произвольной социальной системой максимального совершенства путем самоорганизации» [28, с. 29]. Такой произвольной социальной системой является система повышения квалификации.

«Конструируя синергетическую акмеологию, мы переходим от изучения индивидуального акме к акме социальному (коллективному)». Авторы раскрывают, в чем состоит новизна синергетического подхода к акмеологии и в чем его эвристическая роль в ее развитии: этот подход выявляет связь индивидуального акме с акме социальным; предупреждает, что наряду с движением к акме следует учитывать также противоположное движение в сторону *наибольшего упадка* (от греч. *katabole* – скатывание вниз), что возникает не только проблема достижения акме, но и выхода из катаболе (преодоления катаболе, т.е. кризисного состояния). Выход из катаболе, отмечают ученые, предполагает переход к новому акме. Таким образом, возникает проблема *множественности акме*. Чередование акме и катаболе, которое предполагает процесс самоорганизации (балансирование социальной системы между простыми и странными аттракторами), неизбежно ставит вопрос о различении *локальных (относительных) акме и глобального (абсолютного) акме*. Если относительные акме завершаются всегда некоторым катаболе, то *абсолютное акме не знает катаболе*.

Синергетический подход к акмеологии не просто приводит к такому новому понятию как глобальное (абсолютное) акме, но и обосновывает неизбежность движения к нему вследствие существования у последовательности простых и странных локальных аттракторов глобального, или *суператтрактора*.

Синергетический подход к акмеологии связан с синергетической теорией самоорганизации, прогресса.

Сегодня акмеологический подход положен в основу анализа педагогической реальности, моделирования и проектирования педагогических систем, изучения личности обучающегося, волевых качеств специалистов и т.п. (М.В. Белоусов, Л.Е. Варфоломеева, В.И. Долгова, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, Н.Н. Немичева, В.Н. Тарасова, Л.К. Шиян и др.) [39, 74, 135].

Таким образом, проблема повышения профессионального мастерства педагога становится центральной проблемой акмеологии (Н.Д. Дерзкова, В.Н. Максимова и др.) [39, 59]. А.М. Зимичев и В.Е. Иноземцева провели акмеографический анализ педагогического образования в России [39, с. 60-65].

Как высший и ценностный для каждого человека уровень развития, который приходится на какой-то временной отрезок его зрелости, в процессе повышения квалификации педагог может посмотреть на свою деятельность «свежим взглядом». Это значит, надо создать такие условия, чтобы одним слушателям предоставлялась возможность самореализоваться, другим самоутвердиться в избранной профессиональной области, третьим – помочь преодолеть психологические барьеры и стереотипы на пути профессионального роста и т.п. В этом суть единства взаимообусловленности дидактики андрагогики, аксиологии, акмеологии в синергетическом образовательном процессе повышения квалификации.

Поскольку максимальное совершенство есть вершина в развитии деятельности («пик», «звездный час»), при которой достигается его высший результат (а не процесс движения к этому состоянию), то одной из важных задач акмеологии стало изучение различных путей достижения акме (специфические закономерности процессов движения к акме). Это:

– закон личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала. Он устанавливает взаимосвязь между процессом становления профессионального мастерства и формированием личностной целостности;

– закон самовыражения личности в профессии. Он описывает процессы и механизмы профессионального самоопределения, самоутверждения, самореализации профессионального Я и личностно-профессионального роста в контексте самовыражения личности в профессии [39, с. 89].

В.П. Бранский, А.А. Деркач, С.Д. Пожарский построили различные акмеологические модели таких процессов и дали их следующую классификацию: одновершинная, макровершинная, многовершинная и безвершинная (рис. 8 А, Б, В, Г.).

Все перечисленные модели в действительности не являются независимыми, нетрудно заметить, что одновершинная, многовершинная и безвершинная являются частными случаями (фрагментами) макровершинной модели. В этой модели имеется несколько акме, но среди них есть доминирующая, господствующая над другими, вершина. Безвершинная модель тоже является частным случаем, ибо она представляет собой просто восходящую ветвь одновершинной модели, обрывающуюся на вершине. Она отнюдь не является и безвершинной. Иллюзия отсутствия вершины (и, следовательно, акме), – отмечают ученые-акмеологи, у безвершинной модели связана с ошибочным смешением понятия *акме как результата деятельности с процессом достижения этого результата*.

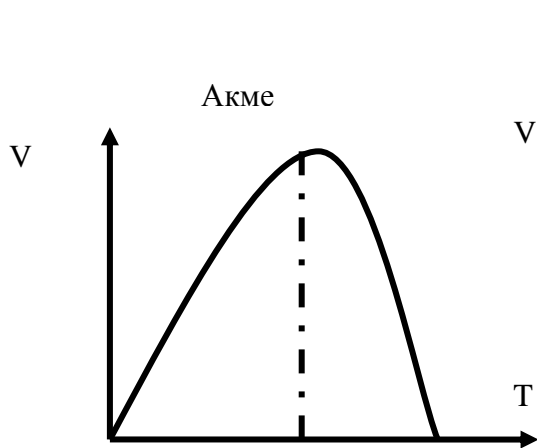


Рис. 8 А. Одновершинная модель



Рис. 8.Б. Макровершинная модель

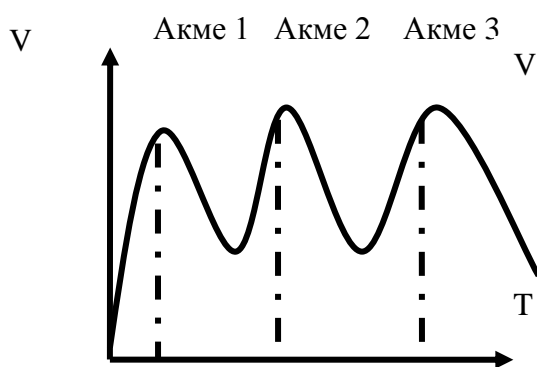


Рис. 8 В. Многовершинная модель

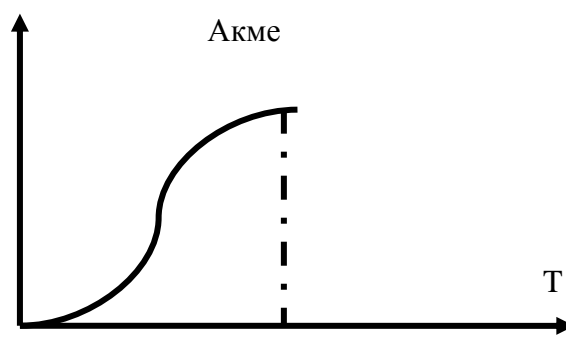


Рис. 8 Г. Безнизиная модель

Где T обозначает время, а V – создаваемую индивидуумом ценность

Второй важной проблемой акмеологии является исследование методов достижения акме. Самоорганизация индивидуума (как единства индивида, личности и субъекта деятельности) состоит из двух процессов – самоподготовки и самореализации. Самоподготовка означает формирование творческого потенциала индивидуума, а самореализация – воплощение этого потенциала в жизни. В свою очередь, самоподготовка складывается из двух процессов – самообразования и самовоспитания. Первый предполагает, в частности, приобретение таких знаний, которые не предусмотрены официальной системой образования в избранной индивидуумом области деятельности. Второй предусматривает, в частности, развитие таких моральных качеств, которые не гарантируются социальной средой, играющей роль воспитателя. Особое значение имеет воспитание в себе способности противостоять прогрессивно нарастающим (создаваемым соответствующей социальной средой) трудно-

ствия в достижении поставленной цели по принципу: «Чем больше препятствия – тем больше энтузиазм в их преодолении».

Еще более важным является двойственное строение процесса самореализации – комбинация самовыражения и самоутверждения. Самовыражение предполагает получение результата, представляющего максимальную ценность для своего творца (доставляющее ему максимальное эстетическое наслаждение). Но это еще недостаточно для полной самореализации. Можно даже сказать, что самовыражение – это только первый шаг в самореализации. Второй и притом решающий шаг заключается в том, чтобы добиться общественного признания полученного результата. Только так можно убедиться в его общезначимости, т.е. в его ценности не только для получившего его индивидуума, но и для социума. Без общественного признания результата индивидуальной деятельности подлинное самоутверждение индивидуума невозможно. Если резюмировать сказанное, то можно выстроить следующую схему (рис. 9).

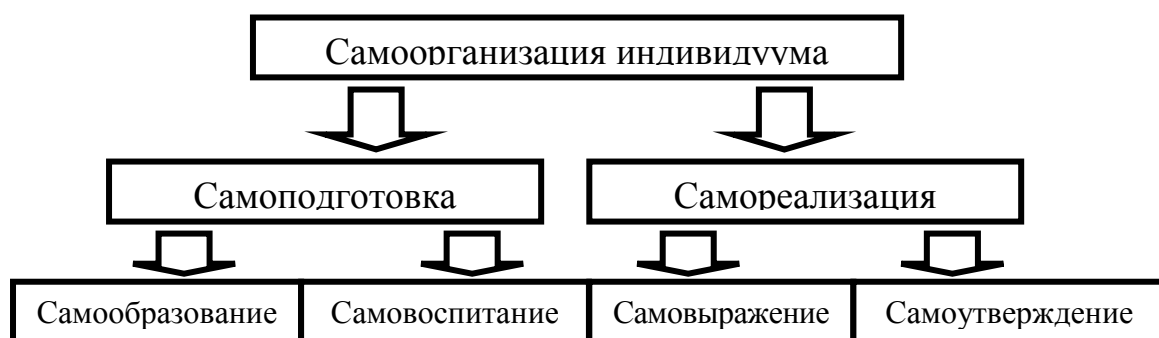


Рис. 9. Краткая систематизация и классификация основных методов достижения индивидуального акме (по В.П. Бранскому и С.Д. Пожарскому)

Ученые предупреждают, что достижение настоящего акме в индивидуальной деятельности – труднейшая задача и лишь немногим она оказывается под силу, но это не значит, что ее не надо решать.

В качестве примера достижения педагогом индивидуального акме могут служить факты поступления в аспирантуру, успешной защиты слушателями проектов развития учреждений образования, авторские учебники, программы, школы и т.п.

Почему же индивидуум стремится совершенствовать свое профессио-

нальное мастерство и улучшать свой социальный статус? Философами, психологами, социологами давно доказано, что в основании любого социального роста (особенно взрослого человека) лежит некоторая ценностная установка: индивидум стремится создать наивысшую доступную ему ценность и добиться ее адекватной общественной оценки.

Однако акмеология не ограничивается исследованием путей и методов достижения индивидуального акме. Чрезвычайно важным является вопрос о мотивах стремления к акме. В.П. Бранский и С.Д. Пожарский советуют различать формальный и содержательный подход к анализу этих мотивов. При формальном подходе все мотивы такого рода сводятся к следующим двум: 1) стремление к профессиональному, т.е. достижению максимального профессионального мастерства в соответствующем виде деятельности; и 2) стремление к социальному росту – достижению максимального статуса в соответствующей социальной среде с помощью развития максимальной системы социальных связей (Public Relations). Здесь речь идет о стремлении к «вершине» профессионализма и «вершине» социализации. Первый мотив связан с достижением максимума в самовыражении, а второй – с достижением максимума в самоутверждении.

Из сказанного ясно, что для полной самореализации требуется сочетание обоих мотивов, но здесь возникает серьезная проблема. Дело в том, что профессиональный и социальный рост могут приходиться в противоречие друг с другом и на этой почве могут возникать острые конфликтные ситуации. Общеизвестно, что профессиональный рост требует не только физической (отсутствие непрофессиональных поручений), но и духовной свободы (отсутствие отвлекающих от профессиональной деятельности непрофессиональных задач, мешающих полному сосредоточению на профессиональных проблемах). Между тем, развитие системы социальных связей (Public Relations) переклюкает значительную часть времени и усилий совсем в другую сферу, порой очень далекую от профессиональной деятельности [28, с. 24].

Однако ситуация оказывается еще сложнее в виду того, что возникают

противоречия в рамках самого профессионального роста (взятых в отдельности).

Для успешного движения к акме, отмечают ученые, требуется не простой профессиональный рост, а такой, который сочетается с сохранением свежести восприятия и чувства новизны. А для этого необходимо достижение:

- максимальной гармонии между умеренным профессионализмом и умеренным дилетантизмом (избегая как крайнего профессионализма, так и крайнего дилетантизма);

- максимальной гармонии между умеренной социализацией индивидуума и его умеренной автономизацией (развивать только такие связи, которые способствуют самовыражению и самоутверждению в избранной профессиональной области, и избегать такие, которые препятствуют этому);

- достижение максимальной гармонии между профессиональным ростом индивидуума и его социальным ростом, что предполагает достижение гармонии между двумя, рассмотренными выше, гармониями – внутренней гармонией профессионального роста (между умеренным профессионализмом и умеренным дилетантизмом) и внутренней гармонией социального роста (между умеренной социализацией и умеренной автономизацией) [28, с. 26-28].

На конкретных примерах деятельности 10 учебных групп заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе Костанайской области (259 человек) мы проследили достижение слушателями коллективного акме. Рефлексия результатов учебной деятельности позволила установить, что *существует закономерная связь между психологической готовностью к творческой работе в микрогруппах (взаимопонимание, эмпатия, принятие и пр.) и достижениями слушателями коллективного акме в фасилитирующем управлении образовательным процессом повышения квалификации.*

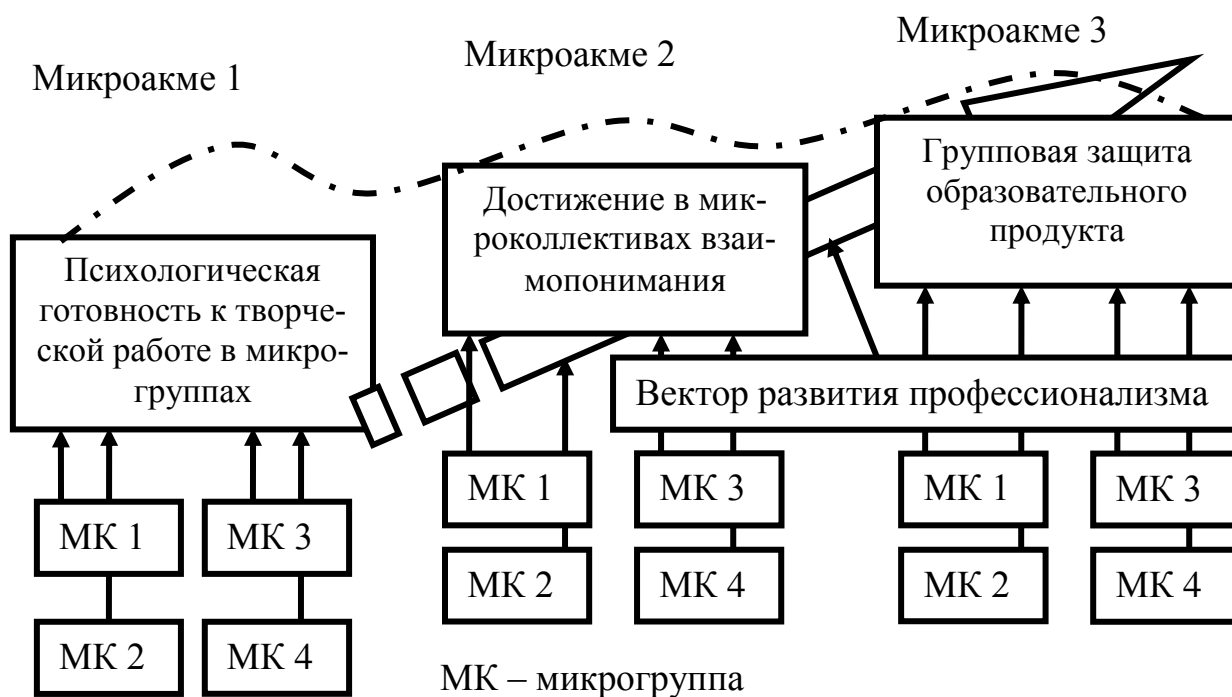


Рис. 10. Вектор развития профессионализма педагога посредством акмеологической технологии

На рисунке (рис. 10) мы показали три фрагмента достижения слушателями коллективного акме.

Микроакме 1. Психологическую готовность к творческой работе в микрогруппах мы рассматриваем как результат фасилитации и рефлексии предшествующих ей тренингов, организационных коллективных творческих дел, становление «коллектива единомышленников», принявших цели и задачи курсов. Ведь речь идет о группе, в которой по воле случая, встретились совершенно незнакомые люди. Чтобы сделать шаг навстречу друг другу, необходимо было принять, понять и поверить в своих коллег.

Микроакме 2. Достижение в микроколлективах взаимопонимания, далеко не формальный акт. Члены микрогруппы начинают осознавать, что каждый обладает ресурсами самопознания, изменения я-концепции, целенаправленного поведения. В процессе интерактивного взаимодействия членов микрогруппы, которую призван создать методист-фасилитатор (преподаватель, андрагог), ведущая роль принадлежит озарению. Креативная вспышка ведет членов микрогруппы от теоретических положений к созданию кон-

кретного образовательного продукта, «увязывая» теорию с практикой, показывая варианты реализации теоретических знаний, полученных в процессе повышения квалификации, в школьной практике. Таким образом, знаниевый аспект курсов значительно повышается. У слушателя рождаются мотивы самообразования, обращения к психолого-педагогической литературе, исчезают (сглаживаются) барьеры на этапе внедрения инноваций, более значимыми становятся профессионально-педагогические ценности.

Микроакме 3. Групповая защита образовательного продукта – результат, показывающий, что члены группы в совместной деятельности на данном отрезке времени смогли реализовать свои потенции и достигли определенных творческих успехов. Процесс движения к новым акме на этом не завершается. Групповая защита «подталкивает» каждого слушателя к новым бифуркациям и новым акме. Здесь наиболее ярко проявляется синергетическая «игра в бисер».

Доступ к потенциям группы и каждого слушателя становится возможным в результате создания определенного психологического климата, в основе которого лежат подлинность, искренность, принятие, забота, признание, эмпатическое понимание, фасилитирующие психологические установки обучающихся на самовыражение и самоутверждение. Отрефлексированный опыт групповой работы интериоризируется в практической деятельности педагога и становится акмеологической технологией в СПК, методической и научно-методической работе учреждений образования.

Акмеологической технологией, по мнению А.А. Деркача, Е.С. Манюковой, Г.И. Марасанова и др., выступает также психолого-акмеологическое консультирование в процессе повышения квалификации педагогов, представляющее собой «совокупность средств, направленных на раскрытие внутреннего потенциала личности, развитие свойств и качеств, способствующих достижению высокого уровня личностно-профессионального развития», «нацеленных на генерацию, развертывание и проведение изменений, возможных для данной организации и желаемых ее основными организационными группами в определен-

ном отрезке времени и предусматривающее общение акмеолога с нормозадающей группой в целом и индивидуального консультирования отдельных ее членов» [150, с. 86]. Психолого-акмеологическое консультирование в процессе повышения квалификации будет способствовать преодолению негативных явлений в профессиональном становлении и самоактуализации педагога. По нашему мнению, акмеологическим может быть любое психологическое воздействие, осуществляемое в интересах развития личности и имеющее гуманистическую направленность.

Акмеологическое консультирование, на наш взгляд, – это взаимодействие акмеолога-консультанта (методиста, преподавателя, психолога, ученого) и слушателя (в данном случае, видимо, употребительнее понятие «клиент»), направленное:

во-первых, на «выведение» клиента к озарению, инсайту, «креативной вспышке», «пробуждению интуиции», «подталкивание» к бифуркациям. Консультант, уважая чувства клиента, предпринимает первоочередные меры, чтобы «раскрыть» внутренний потенциал клиента. Подобное консультирование не требует специальной организации. Оно может носить и спонтанный характер;

во-вторых, на оказание помощи и поддержки (не унижающей достоинства клиента) в личностно-профессиональном развитии и достижении вершин профессионализма, формировании Я-концепции педагога. Это может быть специальным образом организованный процесс взаимодействия;

в-третьих, это индивидуальные, групповые и коллективные формы взаимодействия, направленные на оказание помощи в реализации Я-концепции клиента, в системе жизненных отношений: психоконсультирование, методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге, акмеологические тренинги программно-целевой направленности, рефлексивные, релаксационные методики, предупреждения и разрешения социальных конфликтов, управления социально-педагогическими процессами и т.п.

Консультант-акмеолог является союзником педагога-клиента, но каждый

из субъектов взаимодействия будет преследовать свои цели. Цель консультанта – стимулировать клиента на раскрытие своего потенциала, а клиент может руководствоваться «веером» целей: от искреннего желания «быть», достичь наивысшего в профессиональном развитии до «казаться».

Е.С. Манюковой определен объект акмеологического консультирования, которым является личностно-профессиональное развитие человека на различных этапах его профессиональной деятельности, выработаны основные принципы акмеологического консультирования: признание активности субъекта профессиональной деятельности, принцип развития, ответственности, соблюдения интересов субъектов взаимодействия, системности, индивидуальности [150, с. 90]. Процесс акмеологического консультирования строится в соответствии с основными законами, разрабатываемыми в рамках акмеологии.

Педагогическая акмеология – перспективное направление для СПК.

Акмеологический подход активно разрабатывается в синергии с *компетентностным подходом* как функцией достижения нового акме в профессиональном развитии.

Компетентность не является предметом нашего исследования, но в основании акмеологического подхода она, как мы показали на рисунке (рис. 11), играет важную роль функции. Поэтому, мы лишь конспективно рассмотрим понятия «компетентность» и «компетенции».

Понятие «*компетенция*» трактуется как 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен [224, с. 295]. В словаре синонимов русского языка трактуется как *полномочия*; *компетентный* значит осведомленный, полномочный; *компетентность* как осведомленность [220, с. 197]. Таким образом, понятие «*компетентность*» ближе к понятию «*функция*», «*назначение*», согласующееся с *функциями* личности XXI века – четырьмя «столпами образования»: учиться жить или право на самобытность, учиться познавать или право на самообразование, учиться делать или право на самостоятельное развитие, учиться жить вместе или право на самоопределение [173, с. 17].

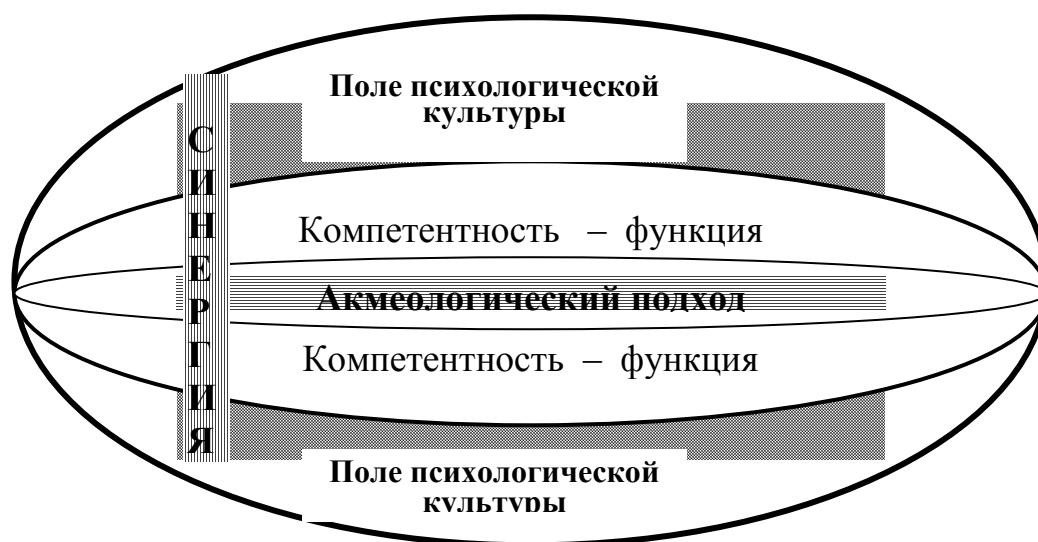


Рис. 11. Синергетическое взаимодействие акмеологии и компетентности в «поле» психологической культуры педагога

А.А. Деркач, Г.И. Марасанов на основании исследований, посвященных развитию и повышению уровня отдельных видов психологической компетентности, отмечают, что каждый из них может рассматриваться как некий элемент *психологической культуры* человека, а компетентность, на их взгляд, носит инструментальный, прикладной характер, тогда как *культура является личностным образованием*. Различные виды компетентности кадров управления, отмечают ученые, имеют для них функцию значения. Культура же имеет функцию смысла [197, с. 391].

«Компетенция, – по мнению Б.И. Хасана, – это характеристика места, а не лица», т.е. это параметр социальной роли, который в личностном плане проявляется как компетентность, т.е. соответствие лица занимаемому месту, «вменение», иначе говоря, способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями. Уровень компетентности – это характеристика результатов образовательной практики для отдельного человека. Таким образом, *компетенция – это то, на что претендуют, или то, что назначается, как должное быть достигнутым; компетентность – это то, чего достиг из желаемого или вмененного конкретный человек. Компетентность есть мера освоения компетенции, определяется способностью решать предписанные «местом» задачи» [95, с. 11].*

В докладе А.В. Хуторского отмечается: «Компетенция ... означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Для разделения общего и индивидуального будем отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция» и «компетентность»:

компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним;

компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [www, 11].

В понятийный аппарат компетентностного подхода вводится понятие «*ключевые компетентности*». Термин указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. Предполагается, что ключевые компетентности носят *надпрофессиональный характер* и необходимы в любой области деятельности.

Дж. Равен на основе проведенных исследований выделил следующие «*ключевые компетентности*»: способность работать самостоятельно без постоянного руководства; способность брать на себя ответственность по собственной инициативе; способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать; готовность замечать проблемы и искать пути их решения; умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа; способность уживаться с другими; способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т.е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими); умение принимать решения на основе здравых суждений – т.е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически» [206, с. 12].

В европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетентностей» на основе практического обобщения авторитетных мнений в список включены: автономное рефлексивное действие, интерактивное использование средств, участие в работе неоднородных групп, критическое мышление, решение задач.

На семинарах, проводимых в рамках проекта «Среднее образование в Европе», подчеркивалось, что Совет Европы не классифицирует, а *называет* ключевые компетенции, которые *должны быть у нынешнего поколения* выпускников в объединяющейся Европе. Это компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе: понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий; политические и социальные компетенции: способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов и т.п.» [95, с. 12].

Концепция модернизации образования также предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности». В документах по модернизации образования в РФ записано: «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков *сама по себе*, а набор *заявленных государством* ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах» [95, с. 12].

В работах Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, С.Я. Батышева, Н.А. Алексеева в ранг ключевых квалификаций включены: коммуникативность, ответственность, рефлексия, способность к сотрудничеству, профессиональная самостоятельность, способность к саморазвитию, инициативность, сверхнормативная профессиональная активность и др.

Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова дают следующее определение: «Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривает-

ся не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Тип (набор) этих ситуаций зависит от типа (специфики) образовательного учреждения: учреждение общего или профессионального образования, начального, среднего или высшего» [95, с. 13].

На наш взгляд, вышеперечисленные ключевые компетенции лишь отражают *универсальные качества* личности, которые необходимы ей для выполнения функций: *научиться жить, учиться, работать, жить вместе*.

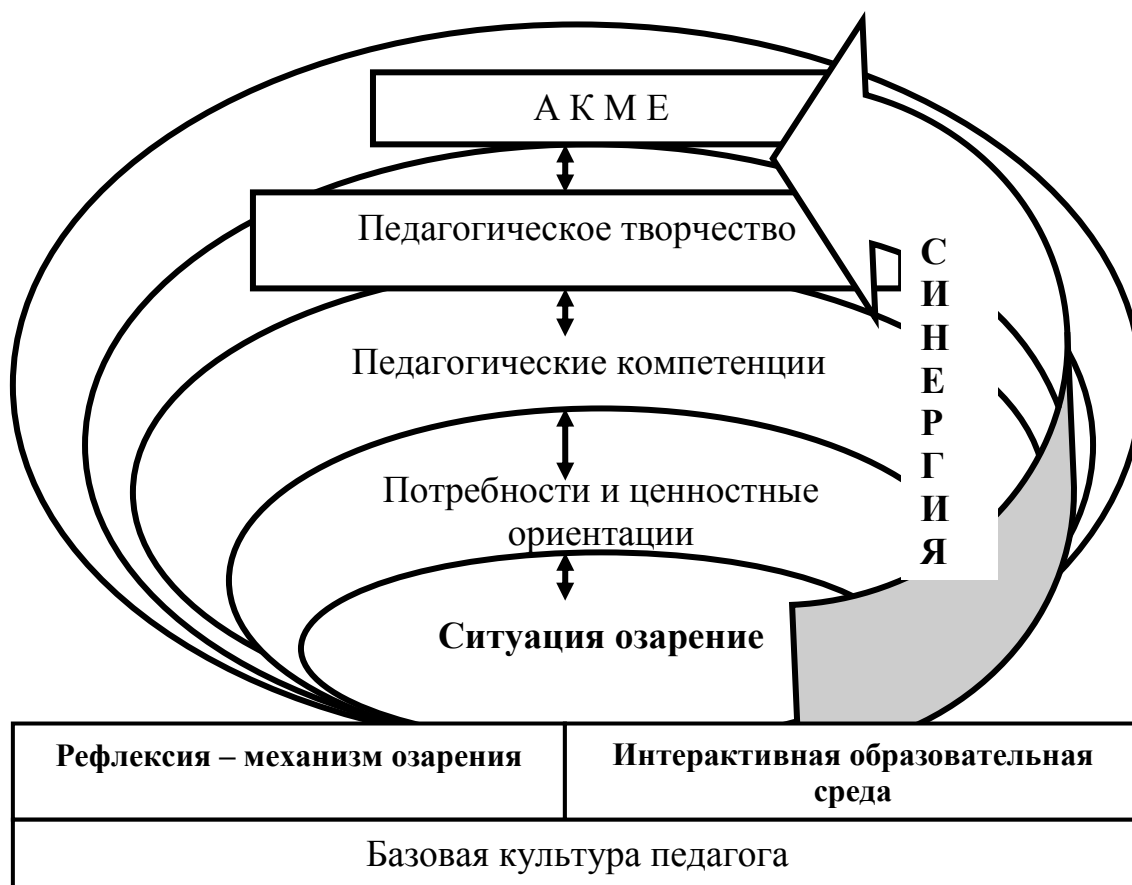


Рис. 12. Схема движения от озарения к акме

Озарение («клеточка») – «пусковой механизм» движущей силы образовательного процесса повышения квалификации (рис. 12) выводит педагога к достижению индивидуального и коллективного акме. Существуют закономерные связи между:

- психологической готовностью к творческой работе в микрогруппах и достижениями слушателями индивидуального и коллективного акме в фасилитирующем управлении образовательным процессом повышения

квалификации;

- фасилитирующим управлением образовательным процессом и преодолением слушателями психологических барьеров и стереотипов на пути профессионального развития.

Резюме

Каждый педагог к своей «вершине», «звездному часу», акме «карабкается по каменистым тропам» от этапа озарения, через деятельность, детерминированную потребностями и ценностными ориентациями, выводящими его на основе разносторонне развитых педагогических компетенций через множественность акме и катаболе на новые ступени творчества. Причем, все эти перечисленные компоненты, взаимосвязаны между собой. Без озарения, инсайта, интуиции – искры в душе, что делает педагога педагогом, – педагог не может состояться. Без этой искры мы не сможем утверждать о компетентности «специалиста». Отсутствие у педагога универсальных личностных и профессиональных качеств (компетенций) будет указывать на несформированность «оси сознания» личности педагога, его ценностных ориентиров, педагогически важных потребностей, мотивов, интересов и т.п., которые могли бы вывести его на вершину, пик профессионального развития.

Аксиологическое богатство педагога определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия.

Достижения педагога в коллективном и индивидуальном акме мы рассматриваем как результат фасилитирующего управления процессом повышения квалификации.

7. ФАСИЛИТИРУЮЩЕЕ УПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЕМ КВАЛИФИКАЦИИ В СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Идеи фасилитации (помощи, заботы) мы находим в многочисленных трудах отечественных (Б.Н. Алмазова, А.С. Белкина, П.П. Блонский, Т.И. Ба-

баева, Л.С. Выготский, И.Ю.Еремина, В.О. Ключевского, И.Б. Котова, Н.Б. Лаврентьева, А.С. Макаренко, О.В. Немиринский, А.Б. Орлов, Е.И. Рерих, Н.К. Рерих, В.Д. Семенова, И.Ф. Симонова, С.А. Смирнов, В.А. Сухомлинский, Е.В. Ткаченко, Л.Н. Толстой, В.Д. Шадриков, Е.Н. Шиянов 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, В.А. Беликов, А.С. Белкин, Д.А. Белухин, Э.Ф. Зеер, Л.М. Кустов, А. Маслоу, К. Роджерс, И.С. Якиманская и др.) выступают методологической основой принципа фасилитации в процессе повышения квалификации. 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:

- 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 фасилитации (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)

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

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), интегрирующие на определенной научно-методической базе систему межличностных отношений и познавательную деятельность.

Педагог никогда не был свободным. Бесправный учитель не способен воспитать свободную личность. Пример подлинной реализации педагогом своей свободы могут показать курсы повышения квалификации, когда его организаторы реализуют фасилитирующую миссию методиста (преподавателя). Таким образом, стратегия фасилитации направляется на создание творческой образовательной среды.

Критическое замечание Л.С. Выготского, что «пассивность ученика как недооценивание его личного опыта является величайшим грехом с научной точки зрения, так как берет за основу ложное правило, что учитель – это все,

а ученик – ничто», стало как бы установкой, сопровождающей действия отдельных «все знающих» методистов – непререкаемых авторитетов в СПК и монополистов на истину в образовании. Если «психологическая точка зрения требует признать, что в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет все» (Л.С. Выготский), то в СПК опора на личный опыт педагога, его деятельность – гарантия успеха, и все искусство руководителя курсов (методиста-фасилитатора, тьютора, преподавателя-андрагога) должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность.

Фасилитатор – оказывающий помощь обучающимся в достижении целей (предвосхищенных результатов) в самопознании, самоопределении, самореализации; ведущий совещания, семинара, собрания; профессиональная позиция методиста, когда он слушает индивида или группу и фасилитирует их рост.

Фасилитация является ключевым понятием недирективной, клиенто- или человекоцентрированной (person-centered) психотерапии, разработанной выдающимся американским психологом, основоположником человекоцентрированного подхода (person-centered approach) К. Роджерса [212]. Возникнув в 40-е гг. в качестве клиенто-центрированной психотерапии, человекоцентрированный подход в 60-70-е гг. XX века эволюционировал в человекоцентрированное обучение.

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

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 учащимся, 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.

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 описывается терминами «принятие», «доверие»; третья описывается термином «эмпатическое понимание» [212].

Фасилитация – стимулирование развития сознания людей, их независимости, свободы выбора, а не попытка сделать зависимым от общего мне-

ния. Если методисты как лидеры в образовании способны осознать свою роль фасилитатора, то положение в образовании потенциально будет меняться.

Рассмотрим фасилитацию как *специфическую деятельность* посредством атрибутивного анализа, предложенного В.В. Беличем [15].

«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 [15].

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 (рис. 13).

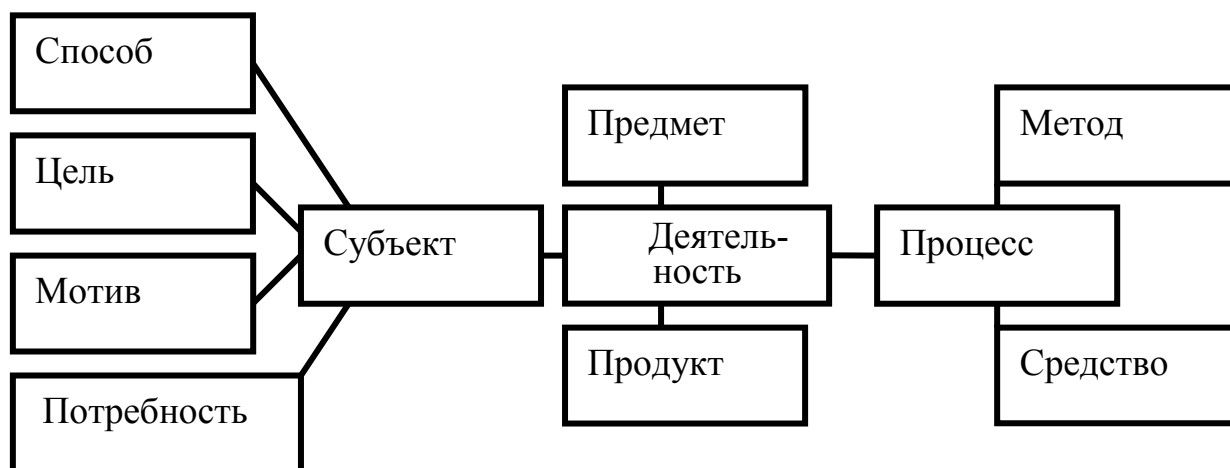


Рис. 13. Атрибуты понятия деятельности (по В.В. Беличу)

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» [145, с. 141].

Итак: деятельность есть целенаправленная многоступенчатая активность человека. «Целенаправленная» – поскольку «предмет» выступает как цель. «Многоступенчатая» – поскольку включает в себя действия, вторично мотивированные, определяемые целью-задачей, обеспечивающей выполне-

ние 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.

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» [145, с. 20]. Эта формула «педагогически организованной деятельности» (А.В. Петровский), видимо, применима к обоснованию фасилитации как деятельности и этой спецификой должны владеть организаторы обучения взрослых (рис. 14).

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

Всякая деятельность (рис. 15) 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. 14. Структура развернутой деятельности

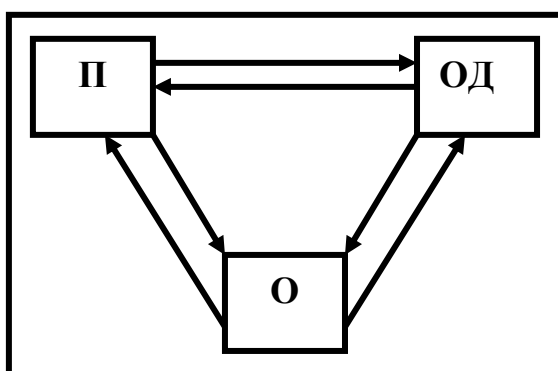


Рис. 15. Взаимодействие блоков деятельности (по О.В. Лишину)

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 указанных 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 – это специфический вид деятельности (о чем мы уже сказали выше);
- во-вторых, фасилитация становится ведущим принципом педагогики андрагогики;
- в-третьих, принципом управления образовательным процессом повышения квалификации (см. в четвертой главе);
- в-четвертых, фасилитация является технологией деятельности методиста и преподавателя (см. во второй главе);
- в-пятых, обладает средоформирующими свойствами и направляется на создание творческой образовательной среды (см. во второй главе).

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.

9. 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 получить 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.

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 (Б.З. Вульф)».

«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» [15, с. 19].

По отношению к норме 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. Мы лишь можем предположить, что номинирование СПК, как рецептурно-адресная, репродуктивная, алгоритмизированная и т.п. модели, явно указывают 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. Фасилитация как специфический вид деятельности предусматривает совсем иное: активно включать слушателей в деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития личности.



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

«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 [17, с. 16]. Обоснуем фасилитацию как ведущий принцип повышения квалификации.

«Принцип – это правило особого рода: оно рассчитано на идеализированную деятельность, где все атрибуты идеализированы или стремятся к этому», – пишет Л.М. Кустов [227, с. 18].

Нам импонирует точка зрения Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколовой [95], 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 возможностях возраста, определяется развитием, не форсируется	Природосообразность уже не ограничивается прежним пониманием, а дополняется социосообразностью (возраст 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 преимущества 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 фа-

силитации – 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).

Рассмотрим фасилитацию как *принцип управления* образовательным процессом повышения квалификации обучающихся.

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 собой 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.), сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути развития, хаос выступает в качестве созидающего 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 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.

Фасилитирующее управление системой повышения квалификации, процессом ее развития осуществляется посредством взаимодействия 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, возникающих в этой деятельности, расширение сферы субъект-субъектного взаимодействия, а также через расширение зоны самостоятельной креативной деятельности.

Фасилитирующее управление развитием повышения 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 его 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, их творческий потенциал, мотивацию к повышению квалификации и пр. Управление изнутри это, главным образом реализация синергии – *«энергии совместного действия»*, *«резонансного воздействия»*, организация совместной деятельности и общения слушателей 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, который постигается не умозрительно, а через восприятие (действия, отношения, эмоциональное переживание). Нельзя развить креативность, не ставя слушателя в позицию творца чего-то для него нового. Психологический эквивалент творческой деятельности – игра.

Цель управления изнутри – включение всех слушателей в коллективную познавательную деятельность по достижению акме, формирующую индивиду-

альный 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 единодушно отмечают, что оказывается, главное – не сила, а точка 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, а поток энергии.

С этой точки зрения, управленческая деятельность в сфере сложных динамических социосистем состоит в том, чтобы инициировать необходимые человеку тенденции саморазвития, самоорганизации. Способ достижения этого намечен в исследованиях С. Курдюмова и Г. Малинецкого, где обращается внимание на то, что в каждом нелинейном процессе имеется определенная 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 своей цели только в случае, когда управляющее воздействие когерентно 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».

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. А.П. Стуканов отмечает, что 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 [228, с. 48].

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 их с передовым педагогическим опытом, достижениями школ, вступивших на путь системобразования; 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, направленной на достижение образовательной цели.

В фасилитирующем управлении, на наш взгляд, предполагается пере-

осмысление (рефлексия, диверсификация) управленческой деятельности руководителя, в котором сочетаются шесть взаимосвязанных процессов.

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). 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 (рис. 16).

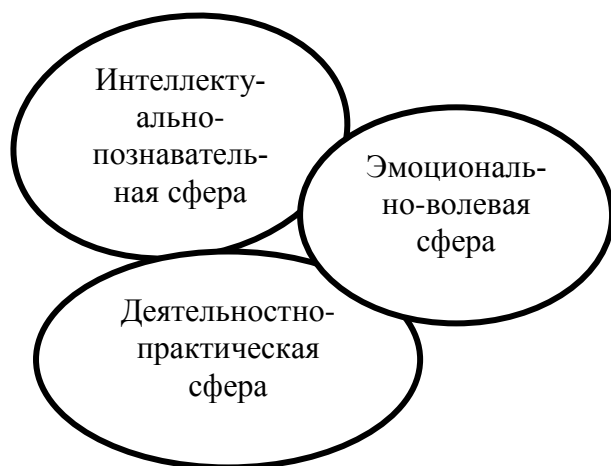


Рис. 16. Комплексное опосредованное воздействие на три сферы личности слушателя

5. Опосредованный синергией образовательной среды и интерактивной деятельностью, новый уровень ценностных отношений (аксиологические основы), мотивов профессионального развития слушателей (акмеологические основы), закрепляет новые способы мышления и поведения в коммуникационном пространстве.

6. Интериоризация слушателями алгоритма управленческих действий для применения в педагогической практике. Рефлексия + ситуация озарения + фасилитация выступают совокупным средством фасилитирующего управления непрерывным повышением квалификации (рис. 17).

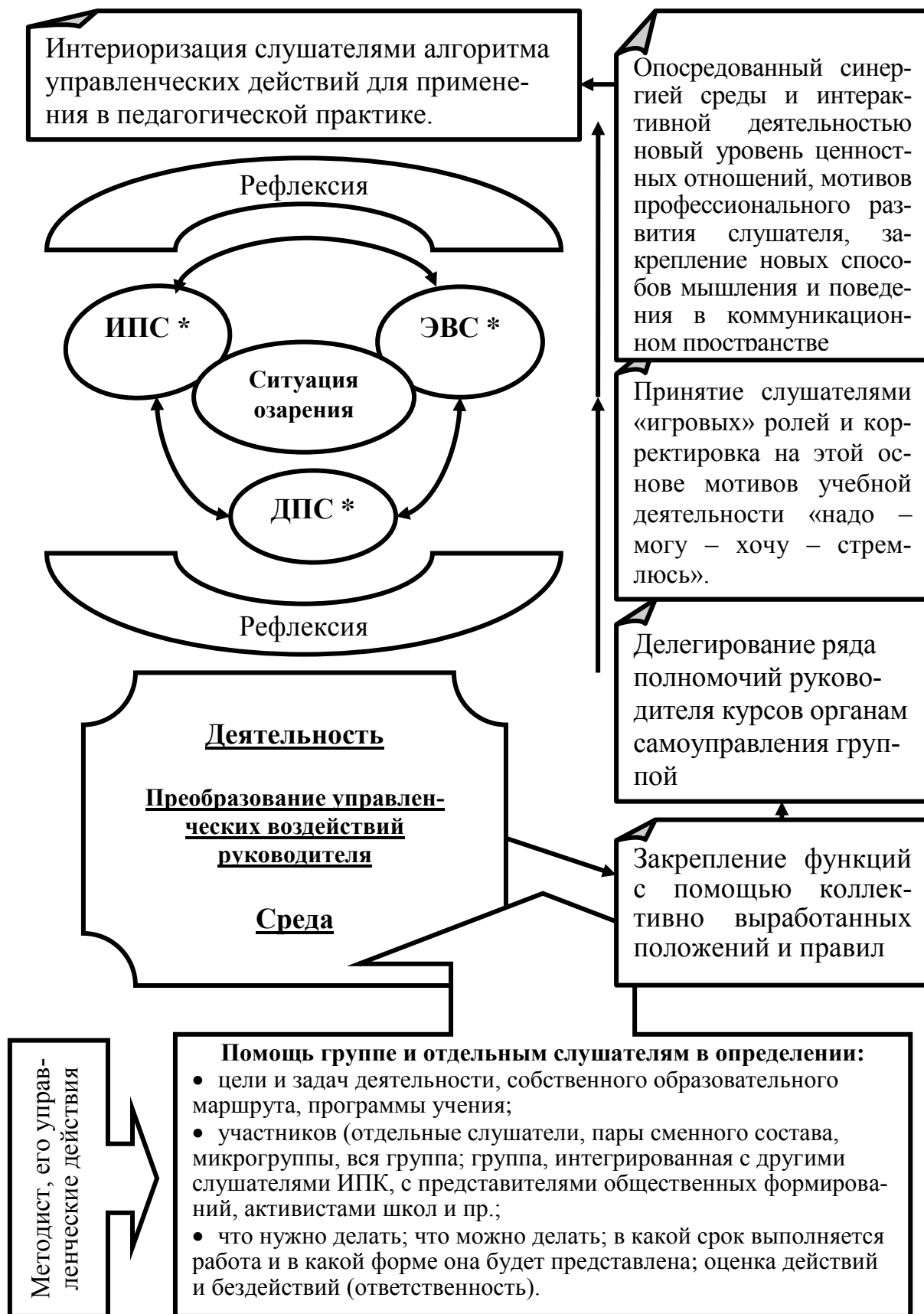


Рис. 17. Культурные основания фасилитирующего управления

Фасилитация в обосновании принципов СПК

Образование должно помочь педагогам вхождению в демократическое общество, признавая их гражданские права на повышение профессионального уровня, учитывая их личностную мотивацию. *Общими принципами повышения квалификации педагогов новой формации, которыми могут руководствоваться методисты и слушатели, являются:*

- 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» [95, с. 19]);

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

Референтная среда курсов повышения квалификации, которую призван создать методист-фасилитатор (преподаватель) способствует формированию потребности личности в самовыражении, признании, статусе, самоутверждении, причастности, целенаправленной самоактуализации – стремлении до-

биться наивысших результатов в своей деятельности. Отсюда можно вывести объективные *лично обусловленные основания* повышения профессионализма педагогов, которые становятся правилом для методистов-фасилитаторов и преподавателей ИПК:

- 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 чувства уважения и терпимости к другим;
- принятие ценностей поликультурного общества: религиозная, этническая, культурная терпимость и толерантность;
- признание важности повышения квалификации для себя, для возвышения самооценки, строительства карьеры, новых взаимоотношений, развития творческих возможностей 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 педагогической профессии.

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

На наш взгляд, *три ключевых идеи* – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия будут предопределять успех коллективного процесса познания (табл. 3).

Таблица 3

**Ключевые идеи синергетического 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 притязаний и самооценки на основе чувства собственного достоинства, которые необходимы для развития самостоятельного изучения нового материала
<ul style="list-style-type: none"> •способность удовлетворять потребности и цели группы, отдельных ее членов 	<ul style="list-style-type: none"> •признание прав и достоинства других при сосуществовании группы 	<ul style="list-style-type: none"> •смена решений на основе изменений обстоятельств, которые соответствуют данному моменту
<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 признаний ценностей других индивидуумов 	<ul style="list-style-type: none"> •обучение как формальным образовательным навыкам, так и его творческим формам
<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 	<ul style="list-style-type: none"> •широкий взгляд на будущее: определить главное направление, а не определенную цель; решение срочных задач и определение задач на длительную перспективу

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

торых они направлены [5]. В этих ключевых идеях процесса коллективного познания заключен смысл философии личностно и деятельностно-опосредованной позиции методиста-фасилитатора (преподавателя) СПК, суть фасилитации как принципа деятельности обучающихся в СПК.

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. Вне зависимости от того, как работали слушатели – коллективно, в микрогруппе или индивидуально все обучающиеся желают иметь ощущение успеха и сверяют свою практическую деятельность с достижениями психолого-педагогической науки и с практикой деятельности своих коллег.

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», в работах Б.А. Альмухамбетова, А.А. Жайтаповой, Н.К. Зотовой, Э.М. Никитина, Э.Р. Саитбаевой, А.П. Ситник, Л.И. Филатовой и др. [4, 79, 93, 160, 240]. В целях повышения эффективности профессионального мастерства педагогов, считаем необходимым, с учетом результатов диагностики, дифференцировать слушателей курсов по уровню подготовки:

- переводить часть педагогов на обучение по индивидуальным планам-проектам (индивидуальным образовательным маршрутам), с которыми он должен прибыть 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 процесса 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 и акмеологического подходов методист (преподаватель), развивает (расширяет) образовательную среду, создает своеобразную *нишу – пространство возможного* (Ю.С. Мануйлов), для ориентации педагога в мире ценностей и достижения нового аттрактора, акме, цели-идеала.

Фасилитация в обосновании технологии обучения

«Учить – значит провоцировать изменения в обучающихся», – именно этот тезис К. Роджерса раскрывает смысл фасилитации, которая утверждает, что присутствие других возбуждает людей и что это возбуждение усиливает доминирующую реакцию. Это положение обосновывает *фасилитацию как технологию* обучения (см.: Р.С. Димухаметов. Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов: Монография. – Челябинск, 2004. – 200 с.).

Фасилитация – это открытая форма демонстрации ценностей в действии в противовес конвенциональной авторитарной структуре, это позиция преподавателя (методиста), принцип управления деятельностью группой, по-

буждающий слушателей к деятельности лучше выполнять задачи, стоящие перед ним. «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 подходом, 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 уровня.

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, в совокупности с рефлексией 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 настороженно 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 его 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 возможность 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 [25, с. 14].

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

Б.Е. Фишман подчеркивает, что у педагогов «разными гранями выступает общее противоречие между осознаваемым педагогами социальным

предназначением (личностным, ролевым, профессиональным и т.д.) и реальными возможностями его осуществить. Именно это противоречие, по мнению ученого, является традиционной движущей силой саморазвития педагогов [245, с. 20]. По мнению Б.Е. Фишмана, данное противоречие лежит в основе профессионально-личностного саморазвития педагогов, находящихся на этапах индивидуализации и интеграции, формируя принципиально новые движущие силы саморазвития.

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.

Поддержанию духа творчества, «нужности» методиста 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 опытно-экспериментальной деятельности и т.п.

Фасилитирующее управление образовательным процессом повышения квалификации резонансно воздействует и на организаторов обучения (рис. 18). Они – содеятели (Coactors), работающие одновременно, но индивидуально, выполняя работу, не предполагающую соперничества. «Подталкивая» обучающихся к новым точкам бифуркации, новому акме, необходимо топологически верно определить время, место и силу воздействия. Таким образом, синергия в системе «методист-фасилитатор – обучающийся» – процесс, стремящийся к совершенству.

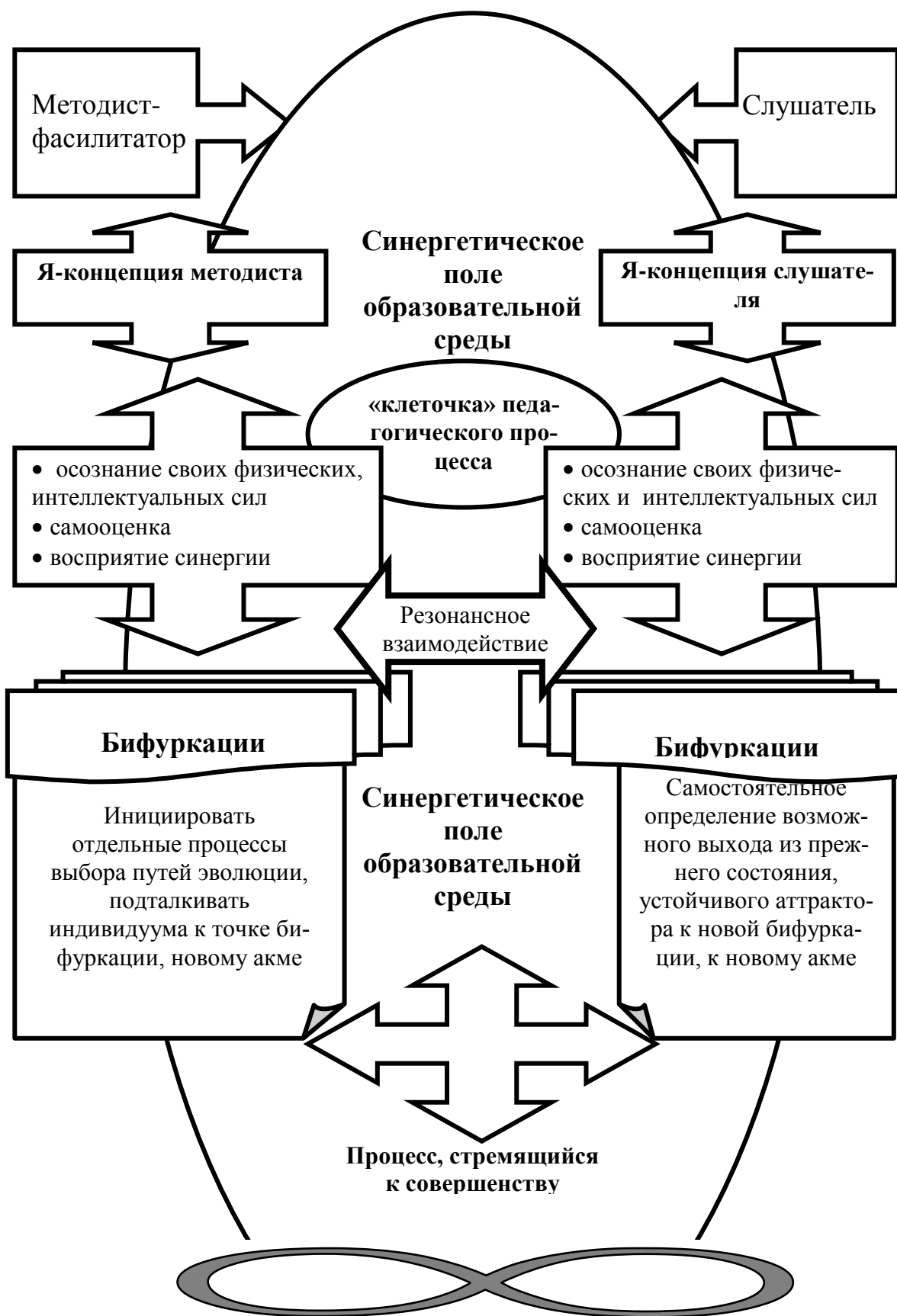


Рис. 18. Синергия «методист-фасилитатор» – слушатель

Перспективным направлением профессионального самосовершенствования

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

Одна из особенностей, определяющей «лицо» методиста-фасилитатора ИПК, формирующей «моду на методиста» в СПК – творческий характер его деятельности. Модель фасилитирующего управления нами апробировалась в Костанайском ИПКиПРО с 1991 года. В целом 94% слушателей высказали удовлетворение своей работой в процессе повышения квалификации.

Резюме

Таким образом, проведенное исследование образовательного процесса позволяет выделить ряд характеристических особенностей его организации:

1. открытость образовательного пространства социуму за счет незамкнутости учебного процесса и его встроенности в профессиональную и социальную среду, обеспечивающую слушателю свободу выбора условий обучения;
2. наличие института фасилитаторов;
3. сочетание разнообразных форм взаимодействия субъектов учебной деятельности, обеспечивающее полноту и разнообразие интерактивных коммуникаций;
4. управление мотивацией в СПК;
5. формирование ценностного отношения;
6. переориентация слушателей с оценки курсов повышения квалификации на самооценку.

Коренное отличие планирования учебных планов в контексте фасилитирующего управления от планирования, пытавшегося заставить перестраиваться окружающую природную среду под потребности человека – своевременно реагировать на отклонение параметров (воздействие) образовательного процесса (отношения, психологической климат и пр.) корректировками учебных планов (заранее оставляя зоны неупорядоченности, резервные часы).

8. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Положения междисциплинарного направления – диалогичности синергетики, обусловили одну из важных ее особенностей – открытость, готовность к диалогу на правах непосредственного участника или посредника, видящего свою задачу во всемерном обеспечении взаимопонимания между субъектами диалога.

«Одной из исходных посылок исследования реализации синергетического подхода в управлении качеством образования, – подчеркивает В.Г. Рындак, – являются идеи синергетики, в которых получили отражение естественные тенденции развития человека» [213]. По мнению ученого, они носят характер, гармонирующий с внутренними побуждениями человека, усиливают его роль в конкретных ситуациях управления качеством образования. В связи с этим, суть управления заключается в инициировании за счет возможностей системы, интегративности нравственных и эстетических критериев, отражающих духовность мира. Через призму синергетики возможно получение суммарных выводов о направлениях диверсификации СПК:

1. повышение квалификации педагогов (профессионалов и непрофессионалов) требует синтетического, интегративного и межведомственного подходов: линейный принцип, как правило, малоэффективен, неэкономичен и тупиковый;

2. выступая «коммуникативным мостом» в процессе ПК, синергетика позволяет:

- осуществлять широкие междисциплинарные связи с другими науками и осмысливать их достижения в контексте исторических условий,
- предоставляет возможность молодому поколению педагогов осмысленно овладевать различными видами и формами педагогических инноваций и осознать свою ответственность за развитие образования,

- формировать бережное отношение учителя к педагогике народов России, новаторскому и передовому опыту, достижениям советской и российской педагогической науки, пропагандировать нравственные ценности, отвечающие духу поликультурного общества;

3. «вести» образование в регионе, показывая возможные направления его саморазвития, интегрируя в этих целях творческий потенциал всей системы образования (СПК, вуз, колледж, школа, дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования детей и пр.) и науки.

Модели СПК педагогов эффективны, если они полноценно интегрируют арсенал средств и возможностей государственных учреждений, общественных формирований, устраняют их разобщенность и разворачивают на комплексное решение проблем педагога, предусматривают благоприятные условия для непрерывного развития и самореализации его личности на всех возрастных этапах и в разных сферах ее микросреды.

Все это дает основание считать СПК уникальной по структуре построения, качеству, работающим в ней специалистам, ответственности за конечные результаты модернизации образования [4, 160]. Естественно, СПК не может нести ответственность за все просчеты в государстве и обществе, но она способна нивелировать (сглаживать), прогнозировать отдельные болевые точки, продуцировать оптимальные варианты развития социального воспитания.

Мониторинг эффективности деятельности СПК – один из самых «больных» вопросов. Э.М. Никитин, отмечает, что и за рубежом широко дискутируется вопрос о критериях оценки эффективности повышения квалификации, имеются различные точки зрения, как измерять его результативность: по изменениям в поведении слушателей, по их удовлетворенности курсами, по росту успеваемости в классах, где они работают, или по затратам на организацию повышения квалификации [160, 163, 164, 165].

Поэтому в учреждениях дополнительного профессионального образования формируются службы мониторинга – системы постоянного изучения состояния образования с целью выявления и оценивания промежуточных и ито-

говых результатов, факторов, оказывающих влияние на эти результаты, определяются меры по регулированию и коррекции образовательного процесса.

В.Ю. Кричевский эффективность СПК увязывает с «целенаправленностью на развитие педагогического мастерства учителя, с ее системообразующим фактором достижения высокой профессиональной компетентности и педагогической коммуникативной культуры» (Методист, № 2, 2002.); А.К. Маркова обращает внимание на преобразование психологии самого специалиста, обновление его внутренних установок, стиля профессионального поведения, выход на новый уровень рефлексии [150, с. 66].

Оренбургский областной ИПКРО контроль и оценку качества образования осуществляет с использованием входной, промежуточной и итоговой диагностики, в процессе проведения зачетов, экзаменов, процедур итоговой аттестации слушателей. Диагностика профессиональной компетентности педагога осуществляется на основе модели, разработанной Т.Г. Браже, которая позволяет фиксировать компоненты, лежащие в основе формирования компетентности: умение анализировать результативность своей деятельности; владение методами педагогического исследования, способность разрабатывать инновационные проекты; умение анализировать свой опыт и коллег; знание профессиональной литературы и умение пользоваться ею и др.

Н.К. Зотова отмечает, что убедительным доказательством результативности и эффективности обучения на курсах Оренбургского ИПКРО являются данные о профессиональной успешности педагогов в послекурсовой период, полученные путем социологического исследования качества образовательных услуг института [93].

Эффективность деятельности СПК, действительно, трудно оценить. С.Г. Молчанов пишет, что ИПК находятся в прямой зависимости от постоянно меняющейся ситуации в сфере образования и «образовательные учреждения несут ответственность за передачу определенного ограниченного содержания образования. Какого? Трудно сказать, поскольку проблемы ГОСов не решены». Теория и практика аттестации педагогических и руководящих ра-

ботников образовательных учреждений (а это своеобразный результат деятельности СПК) стала областью диссертационного исследования ректора Челябинского института дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогических работников С.Г. Молчанова [155].

Л.И. Фишман, исследуя причины невысокой эффективности СПК, указывает, что они в большей или меньшей степени связаны со слабой мотивацией обучаемых и обучающихся. Эти причины он делит на две группы: организационные (социальные) и технологические (педагогические). Отсутствие серьезных моральных и материальных стимулов к самообразованию, независимость результатов аттестации педагогов от качества и итогов повышения квалификации в значительной степени лишают этот этап непрерывного образования его основной цели – развития личности специалиста. К этой группе причин он относит и недостаточную мотивацию организаторов и педагогов СПК: у них также отсутствуют серьезные стимулы для поиска нового как в содержании, так и в формах и методах обучения [246, с. 120].

В исследовании Б.А. Альмухамбетова и Я.С. Бенциона критерии эффективности СПК рассматриваются с позиции оптимизации Ю.К. Бабанского. Авторы предлагают принять во внимание три критерия оптимальности конечных результатов, дающие ориентиры для понимания сущности, задач и целей этого процесса:

Первый – критерий результативности: результаты образования (воспитания, обучения и развития) школьников, обучающихся у данных педагогов, растут, достигая оптимального для каждого из учеников уровня или приближаясь к нему за отведенное время, без перегрузки учащихся.

Второй критерий – критерий рациональных затрат времени, экономичности достигается тогда, когда рост мастерства учителей, приводящий к оптимизации обучения и воспитания, происходит при разумных затратах без перегрузки времени и усилий педагогов на повышение квалификации.

Критерий роста удовлетворенности учителей своим трудом, по мнению авторов, достигается, если в школе создается творческая среда и соответ-

ствующий морально-психологический климат, при которых усиливается мотивация инициативного труда [4].

А.Г. Мороз, Н.М. Островерхова, В.А. Трикоз акцентируют внимание на разработке форм и методов получения обратной информации, как от самих руководителей школ, так и от органов образования, методических центров (выявление степени использования и практической значимости рекомендаций, полученных на курсах). Частными целями, считают авторы, могут быть: а) внедрение рекомендаций по отдельным учебным предметам (теории управления, дидактике, теории воспитания, психологии управления), предложенных преподавателями в лекциях; б) внедрение рекомендаций при выполнении педагогических заданий по отдельным аспектам обучения и воспитания, предложенных преподавателями кафедры; в) внедрение идей и методик, выдвинутых самими слушателями и разработанных ими при помощи преподавателей кафедры; г) внедрение апробированных в практике работы слушателей рекомендаций по управлению школой, полученных от своих коллег. В зависимости от целей ими используются: картотеки, компьютерный банк передового опыта, издаются информационно-методические справочники, листовки, проводят выездные заседания советов ИПК, совещания совместно с органами управления образованием, организуют тематические инспекторские проверки учреждений образования, рассылают информационные письма с констатирующим материалом и рекомендациями по устранению выявленных недостатков и т.п.

Для оценки эффективности обучения в *Ульяновском ИПК* изучается:

1. Качество процесса учения и качество условий, в которых он протекает (разнообразие и возможность свободного выбора форм обучения, оптимальность сочетания времени курсового и межкурсового периодов, комфортность обучающихся в образовательном процессе, адекватность и широта спектра образовательных технологий, удовлетворяющие современным требованиям материально-техническая база и санитарно-гигиенические условия, обеспеченность современным учебным оборудованием, доступность исполь-

зования компьютерной техники и др.).

2. Качество результата, в котором отражается мера достижения поставленных целей. В соответствии с программой развития института целью повышения квалификации является создание условий для реализации права каждого слушателя на образование в соответствии с его потребностями, возможностями и на основе развития данных потребностей и возможностей. Поэтому с помощью тестов, анкет, контрольных работ, выпускных работ и др. выявляется:

– насколько обеспечивается в ходе курсовой подготовки рост профессиональной компетентности педагогов (информированность и умения в области своего учебного предмета и современных образовательных технологий);

– удовлетворяются ли запросы на конкретное содержание образования, определенные формы, обучения;

– стимулируется ли потребность в саморазвитии, самосовершенствовании своей профессиональной деятельности?

Затем выводится общий показатель результативности обучения (критический, допустимый, оптимальный уровень) [85, с. 10].

Повышение квалификации работников образования *Воронежской области* выстраивается по замкнутому циклу, который можно представить следующим образом:

- а) получение профессиональной информации о педагогах;
- б) мониторинг профессиональных затруднений педагогов;
- в) разработка содержания повышения квалификации и профессионального развития педагогов;
- г) организация и осуществление повышения квалификации педагогов;
- д) изучение результативности повышения квалификации педагогов;
- е) организация межкурсового периода повышения квалификации педагогов, разработка рекомендаций муниципальным методическим службам по содержанию работы педагогов по профессиональному развитию в межкурсовой период;

ж) изучение результативности повышения квалификации педагогов – и возвращение к первому этапу цикла «Получение профессиональной информации о педагогах» [13].

Л.И.Дудина пишет, что критерии оценки конечных (и промежуточных) результатов методической работы должны быть не только выделены, но и увязаны с измерением результативности всего образовательного процесса, поскольку действенность методической работы должна сказаться в реальном повышении результатов обученности, развитости, воспитанности учащихся. Итак, *внутришкольный анализ* эффективности методической работы детерминирован ею с конечным результатом – *уровнем воспитанности учащихся* [78, с. 94].

На наш взгляд, проводя социологические опросы слушателей, изучая состояние методической и научно-методической работы на местах, мы получаем данные о качестве мероприятий, организуемых СПК, которые, во-первых, отражают субъективное мнение составителей анкет, во-вторых, направлены на изучение эффективности деятельности самой СПК и, в-третьих, на удовлетворение профессиональных потребностей педагогов. И это, на наш взгляд, справедливо, когда речь идет о профессионально-педагогической деятельности.

Солидаризируясь с авторами, позиции которых мы привели выше, остановимся на точках зрения А.Ю. Панасюка, подчеркивающего особую роль и место СПК в перестройке общества в целом и в перестройке психологии людей [177, с. 77], Э.И. Беланова, С.С. Белых, Т.Г. Навазовой, Л.П. Потолицына, которые отмечают, что как *опосредованный результат* деятельности института, явились *изменения в социокультурной среде* Республики Коми. Ссылку на этот опосредованный эффект результативности СПК мы находим в работах С.А. Репина, И.О. Котляровой, Р.А. Циринга [127, 209], Д.М. Зембицкого [89], Н.В. Немовой [159].

Привлечение широких слоев общественности к решению проблем образования XXI века является приоритетной задачей ЮНЕСКО, которая поддержана делегацией Министерства образования и науки РФ на Генеральной кон-

ференции ЮНЕСКО в Париже в 1999 году [98, с. 3].

Действительно, в конечном суммарном результате развития поликультурного гражданского общества (социальное согласие, мир, межнациональная и религиозная терпимость и т.п.) явно просматривается *опосредованный вклад* СПК как подсистемы образования.

В нашей концепции важными *компонентами при оценке эффективности СПК* выступают:

I. *предмет оценки эффективности СПК*, или то конкретное, что может или фактически оценивается;

II. *определение функции оценки эффективности ПК педагогов*;

III. *определение субъектов, оценивающих эффективность повышения квалификации*;

IV. *знание факторов, влияющих на эффективность/неэффективность СПК педагогов*;

V. *подбор оптимальных методов и методик оценки эффективности*;

VI. *определение критериев и показателей оценки*.

I. Рассмотрим, что же является предметом оценки эффективности СПК педагогов.

Проведенный нами анализ показывает, что СПК находится в поиске научно-обоснованных критериев и показателей результативности *собственной, точнее, внутренней деятельности*.

Однако мы не смогли познакомиться с исследованиями, в которых эффективность СПК рассматривается с позиции широкого *опосредованного влияния* на социальное воспитание, формирования в изменяющемся поликультурном обществе новой социокультурной парадигмы. Именно этот *«опосредованный результат» – «синергетический эффект»*, на наш взгляд, и является *предметом оценки эффективности СПК педагогов*, т.е. то, что непосредственно подлежит изменениям, преобразованиям. А *объектом* оценки эффективности системы будет носитель тех свойств, сторон, качеств, которые подвергаются изменениям, преобразованиям (педагоги образовательных

учреждений, системы дополнительного образования детей, организаторы работы по месту жительства, родители, представители государственных и общественных организаций, учреждений, бизнеса). Мы разделяем точку зрения А.Ю. Панасюка, что с этих позиций правомерно считать *объектом* педагогической деятельности слушателя (специалиста, руководителя), а *предметом* – те профессиональные установки (программы, алгоритмы деятельности), которые были сформированы у слушателя в процессе предшествующего обучения и в процессе его самостоятельной практики и с которыми он приходит в аудиторию ИПК [177, с. 21].

Определив *предмет* и *объект* оценки эффективности СПК педагогов, нам необходимо обозначить совокупность функций оценки.

II. Функции оценки эффективности ПК педагогов.

«*Функция* (от лат. *functio* – совершение, исполнение) отношение двух (группы) объектов, в котором изменению одного из них сопутствует изменение другого. Функция может рассматриваться с точки зрения последствий (благоприятных, неблагоприятных – дисфункциональных или нейтральных — афункциональных), вызываемых изменением одного параметра в других параметрах объекта (функциональность), или с точки зрения взаимосвязи отдельных частей в рамках некоторого целого (функционирование)» [242].

В *социологии* понятие «*функция*» рассматривается с двух точек зрения: 1) это *роль*, которую определенный социальный институт выполняет относительно потребностей общественной системы более высокого уровня организации или интересов составляющих её классов, социальных групп и индивидов; 2) это *зависимость*, которая наблюдается между различными социальными процессами в рамках данной общественной системы. Эта зависимость может быть простой и сложной, многократно опосредованной различными социальными институтами [242].

В соответствии с *предметом* и *объектом* оценки, которые, как мы показали, значительно шире, чем собственно СПК, возникает необходимость рассмотрения *функции* оценки с позиции средового подхода

(Ю.С. Мануйлов) [148], т.к. в новой социально-экономической ситуации приоритетное значение приобретает *средоформирующая деятельность СПК* как неотъемлемой части системы образования. СПК не «замыкается» на себе. Подобно камню, брошенному в воду, она создает «волновые колебания» в обществе – *синергетический эффект*. Г.Г. Шек, в частности, отмечает, что для системы образования «чрезвычайно актуальна интеграция возможностей социума, объединение и целенаправленность общих усилий на преобразование среды с целью обогащения возможностей выбора для личности» [263, с. 35]. Итак, роль СПК становится не только педагогически, но и социально значима. В качестве аргументации нашей позиции приведем высказывания Б.З. Вульфова.

1. «Уникальность педагогики в том, что она – на элементарном, общедоступном, бытовом (т.е. главном для всех!) уровне – жизненно необходима *каждому* человеку, подобно, пожалуй, лишь психологии и медицине. Человек – педагог самому себе в самых значительных сферах своего бытия – самореализации, самообразовании, самовоспитании. И добавим, не только себе, но и другим, прежде всего окружающим» [45, с. 50].

2. «Педагогическая функция не является основной для специалиста, не занятого профессионально и непосредственно обучением и воспитанием детей и взрослых. Однако она выступает одной из главных почти любого профессионального бытия» [45, с. 54].

Из приведенных выше положений видно, что если педагогическая функция «*выступает одной из главных почти любого профессионального бытия*», то педагогическая наука в лице СПК, должна активнее влиять на среду жизнедеятельности человека посредством ее педагогизации и психологизации.

О гармонично развитой социально-педагогической инфраструктуре общества, т.е. достижении такого состояния общества, его социальных институтов, общественных отношений, при котором между личностью и обществом возникает гармония, всегда проявляющаяся в гражданском согласии и сотрудничестве, пишет А.Я. Найн [156, с. 23].

Выявленные нами *функции оценки эффективности СПК педагогов* яв-

ляются результатом анализа специальной научной литературы, передового и собственного опыта оперирования с объектом исследования.

Вся программа действий со средой, по мнению Ю.С. Мануйлова, должна включать: диагностические, проектировочные и продуцирующие действия [148, с. 127].

Диагностическая функция. На основе исследования К. Ингенкампа, Ю.С. Мануйлова, в диагностической деятельности можно выделить следующие аспекты: сравнение, анализ, прогнозирование, интерпретация, доведение до сведения педагогов, общественности, СМИ результатов диагностики, контроль за воздействием на педагогов, общественность, СМИ различных диагностических методов.

Реализация данной функции предполагает руководствоваться следующими *принципами*: научности, гибкости, оптимальности, репрезентативности.

Проектировочная функция – система действий, ориентированных на моделирование типа личности, адекватных ему способов бытия, среды обитания и средообразовательного процесса.

Функция продуцирования – система действий, обеспечивающих практическую реализацию управленческого замысла в реальных условиях функционирования системы. Эффективность реализации данной функции взаимосвязана с *принципами*: системности и комплексности, перспективности, реализуемости, гибкости, оптимальности, целенаправленности, развития ценностных ориентаций.

Таким образом, под *функцией оценки эффективности повышения квалификации* мы понимаем целенаправленную деятельность (преобразование, диверсификация) по установлению зависимости между СПК и социальными процессами (социальное воспитание, социальное согласие в гражданском обществе, уровень духовной, правовой, экологической и др. культуры граждан, терпимость и толерантность и т.п.) в рамках данной общественной системы. «Для того чтобы система «человек – школа – общество» из частной в педагогике стала всеобщей, необходимо функционирование обратной связи

на уровне не отдельных педагогов-экспериментаторов, а всей педагогической системы в целом» [270]

III. Субъекты, оценивающие эффективность СПК.

Организация жизнедеятельности человека в различных сферах рассматривается в единстве, которое выражается в попытке регулировать комплекс социальных функций детей, подростков, молодежи, других категорий населения, и является объективным условием развития их сознания и личностных качеств. В качестве субъектов организации этой деятельности в микросоциуме рассматриваются, с одной стороны, сама личность, с другой – общество, реализующее свои воспитательные функции в системе официальных (государственно учрежденных) и неофициальных, добровольно-общественных воспитательных институтов.

Государственно-общественный характер образования предполагает открытость школы социуму. В качестве независимых экспертов могут выступать государственные органы управления системой образования, различные институты гражданского общества: депутатские комиссии, родительская общественность, советы старейшин (общественности), школ, попечительские советы, неправительственные общественные объединения и т.п., которые, проводя мониторинг образования, опосредованно дают оценку СПК. На заседаниях «круглого стола» (научно-практических конференциях, августовских совещаниях, брифингах, пресс-конференциях и т.п.) могут быть приняты декларации (протоколы, соглашения) о сотрудничестве СПК с институтами гражданского общества, бизнеса, СМИ, дана объективная оценка удовлетворяет ли школа учащихся, родителей, педагогов и общество, т.е. дается *опосредованное заключение* об эффективности системы повышения квалификации. Важно уделять внимание не столько внешним атрибутам, сколько внутренним преобразованиям в жизни детей и их семей, качественным и количественным изменениям в социокультурной жизни, наметившимся позитивным или негативным тенденциям в окружающей среде.

IV. Факторы, влияющие на эффективность/неэффективность СПК педагогов.

Для того чтобы проследить процессы изменения, развития СПК на современном этапе общества следует выявить совокупность объективных факторов, обуславливающих эти процессы, которая вскрывает причинно-следственные связи, оказывающие влияние на эффективность СПК. В то же время они позволяют определить приоритетные направления деятельности, а также проектировать содержание и прогнозировать максимально возможный результат.

По мнению коллектива авторов концепции «Социального воспитания учащихся (основные теоретические положения)» (С.А. Беличева, М.М. Берлянчик, Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, Р.Г. Гурова, М.П. Гурьянова, А.Н. Дашкина, Л.И. Катаева, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, О.В. Лишин, В.Т. Лисовский, Д.И. Фельдштейн), социальная микросреда является, с одной стороны, одним из важнейших факторов, ускоряющих или сдерживающих процесс самореализации личности, с другой – необходимым условием успешного развития этого процесса.

Общественное (социальное) воспитание – педагогически ориентированная и целесообразная система общественной помощи, необходимая подрастающему поколению в период его включения в социальную жизнь. Оно предполагает полноценное использование в воспитательно-образовательном процессе всего арсенала средств и возможностей, которыми располагает общество, в целях формирования личности [239].

Система социального воспитания предполагает непрерывную, педагогически целесообразную организацию воспитательного процесса с учетом специфики социальной ситуации развития личности и ее психологической позиции на всех возрастных этапах (раннее детство, дошкольник, младший школьник, подросток, старшеклассник и т. д.); в разных сферах микросреды, где развивается личность (семья, детский сад, класс, школа, дом, квартал, клуб, любительское объединение, неформальная группа и т. д.); с участием

всех субъектов воспитания – от ребенка до родителей, педагогов, различных профессионально-воспитательных учреждений, социальных педагогов, представителей общественности.

Каждый воспитательный институт (и представляющие их типы воспитателей) обладает специфическим, во многом уникальным потенциалом, соответственно своим, социально обусловленным функциям. Доминирующее влияние того или иного института определяется особенностями периодов развития воспитанников, социализации личности.

Изучение связей объекта с определяющими его факторами может вывести исследователя на проектирование концепций, программ социального воспитания в регионе, интегрирования усилий институтов общества на конечном результате воспитания, выделения фокусных групп для предложения образовательных услуг и т.п.

Выделим факторы (лат. *factor* делающий, производящий) [242] – движущую силу, причины, существенно влияющие на эффективность/неэффективность СПК педагогов (табл. 4).

Таблица 4

Основные факторы эффективности/неэффективности системы повышения квалификации педагогов

Факторы эффективности	Факторы неэффективности
1. Полное и квалифицированное оказание образовательных услуг населению социально-психологического и социально-педагогического характера.	Низкий уровень заработной платы сотрудников СПК. Высокая текучесть кадров. Недостаточная профессиональная подготовка работников СПК. Методистов СПК нигде не готовят. Педагоги слабо мотивированы на повышение квалификации. Недостаточная подготовка выпускников средних и высших педагогических учебных заведений к организации социального воспитания
2. Нацеленность политики ИПК не только на дидактических аспектах деятельности, но и на аспектах социального воспитания; наличие центра (кабинета, кафедры, лаборатории и др.) социального воспитания	Приоритет обучения над воспитанием. Социальная среда, СМИ не способствуют повышению эффективности социального воспитания.

<p>3. Формирование нового мышления у всех ныне действующих категорий профессиональных педагогов и воспитателей, которые совершенствуют воспитательный процесс в условиях «открытых» школ не только за счет своего личностного потенциала, но и компетентно влияют на деятельность воспитателей-непрофессионалов (Бондаревская Е.В.).</p>	<p>Формализм, мероприятность, наукообразность, вербализм в методической и научно-методической работе. Недостаточное использование в воспитательно-образовательных целях поликультурного, интеллектуального, профессионального, идеологического потенциала социального окружения (национально-культурных центров, неправительственных общественных организации, объединений и движений и т.п.). Неумение, а порой и нежелание НПО искать диалог с СПК</p>
<p>4. Разветвленная сеть государственных и негосударственных учреждений образования, социально-психолого-педагогических центров, служб помощи семье и детству, молодежи, приближенных к региону проживания – страховочной сети поясов защиты детей и подростков, семьи, оказавшихся в трудных ситуациях.</p>	<p>Общество, растеряв исторические этические традиции милосердия, благотворительности, медленно отходя от концепции эгалитаризма (фр. egalitarisme < egalite равенство – представления о необходимости всеобщего равенства в распределении богатства и дохода [242, с. 698]) и патернализма (лат. paternus отцовский; покровительство, опека [242, с. 449]), находится в состоянии ожидания некоего чуда – возврата советской распределительной системы социальной защиты. Страховочная сеть поясов социально-правовой защиты в новых рыночных условиях формируется медленно, экономически слаба, недостаточно обеспечена квалифицированными специалистами-ювеналами</p>
<p>4. Ориентация деятельности СПК на специфику, интересы и потребности субъектов образования, клиентов, их нужды и запросы.</p>	<p>Низкий уровень профессионализма части педагогов различных профессионально-воспитательных учреждений, социальных педагогов, педагогов-психологов, воспитателей учреждений досуга и т.п. Правовой, психолого-педагогический нигилизм родителей, представителей общественности. Низкий уровень ответственности семьи за конечный результат воспитания. Повышение эффективности СПК за счет получения синергетического эффекта.</p>

Факторы неэффективности СПК возможно классифицировать в три

группы: а) факторы, практическое решение которых не зависят от СПК; б) факторы, практическое решение которых зависит от СПК; в) факторы, находящиеся в «пограничной зоне».

Системообразующим фактором является достижение высокой профессиональной компетентности и коммуникативной культуры у педагогов-профессионалов, возросший уровень культуры общества гуманистической и демократической ориентации в социальном воспитании с аксиологической методологической установкой на приоритетный выбор общечеловеческих гуманных ценностей в поступках, в оценках, в отношениях.

V. Методы и методики оценки эффективности СПК.

Соответственно с предметом и объектом связаны методики оценки эффективности, перечень которых представлен ниже (табл. 5). Эффективность СПК мы рассматриваем как фактически достигнутые и необходимые результаты (эффекты – effectus – действие, результат чего-либо) [242]. Известно, что повышение эффективности не беспредельно и, как правило, осуществляется посредством экономии времени, трудовых ресурсов, повышения уровня решения проблемы. Ключевая задача, исходя из такого понимания, – измерение (описание) результатов.

Таблица 5

Объекты, предметы и методики оценки эффективности/
неэффективности повышения квалификации педагогов
(«опосредованный результат»)

Объекты оценки	Предметы оценки эффективности	Методики оценки эффективности
1. Органы государственной власти, деятельность государственных учреждений	Поиск социально-психологических закономерностей в политической сфере общества. Уровень демократии, общественного мнения в политических, государственных процессах, эффективность политических решений в условиях политической конкуренции в поликультурном и поликонфессиональном обществе. Социально-ориентированное планирование бюджета	Анализ работы «телефонов доверия», заявлений и писем граждан в органы государственной власти; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, тест «Незаконченные предложения по изучению направленности личности», «социометрия», тест Басса-Дарки (диагностика состояния агрессии), тесты Рукавишниковой, Лири по изучению межличностных отношений, методики изучения семьи (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис) и др. [262].

2. Различные институты гражданского общества	Социокультурная среда, психологический климат среды, организационные, социально-психологические мероприятия социальной защиты различных категорий населения, уровень развития терпимости и толерантности в обществе, культуры мира	Диагностика «общественного ветра» образовательной среды на основе векторного моделирования (В.А. Ясвина), опросник «Шкала одиночества» (Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюссона); Тест Люшера, опросник САН (самочувствия, активности, настроения) и др. [262].
3. Сфера бизнеса	Социальная направленность бизнеса. Количественные и качественные показатели участия бизнес структур в вопросах воспитания, социальной защиты населения и т.п.	Опросник Меграбяна по изучению эмпатии и др. [262].
4. Учреждения системы образования	Воспитательные системы учреждений образования; воспитательные комплексы, центры, программы, проекты; воспитательная система села, поселка, района, города и т.п.	Анализ данных статистической отчетности в управлениях образования, органов внутренних дел, социального обеспечения, по делам молодежи и др.; критерии и показатели оценки воспитательной системы; социально-психологические: «Социометрия», «Референтометрия», «Оперативная диагностика социально-психологической атмосферы» Ф. Фидлера [262]; анкетирование «Учитель (школа) глазами учеников», «Учитель глазами родителей» и др. Рейтинг школы.

VI. Основными критериями эффективности СПК педагогов будут следующие:

- тенденции социального воспитания в регионе, оценка социально-психологической обстановки, микроклимата в социуме,
- оценка результатов включенности детей и взрослого населения в организацию социально значимой деятельности, наличие реалистичной программы решения возникших проблем;
- динамика участия институтов гражданского общества в различных

видах и направлениях деятельности по улучшению условий в социуме, социального воспитания детей, подростков, молодежи, родителей (*синергетика* – «энергия совместного действия», «сотрудничество», «содружество», «совместное действие», подчеркивающая согласованность функционирования частей общества);

– динамика в отношении детей, подростков, молодежи, старшего поколения к базовым социальным ценностям;

– уровень профессионального роста и компетентность педагогов (достижение индивидуального и коллективного акме), занимающихся воспитанием (профессионалов и непрофессионалов), которые включены в орбиту СПК.

Для получения объективной картины необходим учет самых разнообразных показателей – форм участия педагогов, родителей, детей в гражданских инициативах, органах управления, среди которых особо значимы:

на уровне образовательного учреждения: попечительские советы, совет школы, педагогический совет, общественные родительские фонды, детские и молодежные организации, клубы, общешкольные собрания и конференции, союз учителей, родительские собрания и комитеты, советы отцов. Цель их деятельности – обустривая образовательную среду, формировать у всех субъектов учебно-воспитательного процесса позитивный образ школы.

на уровне муниципального управления: общественно-педагогические советы при управлениях (отделах) образования муниципальных образований, депутатские комиссии, советы управлений (отделов) образования, городские, районные экспертные советы, советы руководителей образовательных учреждений, городская, районные комиссии, конференции педагогов, советы по образованию, детские, молодежные, ветеранские, научные объединения, организации, женсоветы, советы ветеранов, объединения родителей (детей-инвалидов, многодетных матерей, матерей-одиночек и т.п.); сеть учреждений реабилитации и защиты детей, подростков, женщин, жертв насилия, безработных, деятельность ювенальных служб и т.п. Цель деятельности – создать

«социальный пояс» защиты детей, детства и семьи.

на уровне регионального управления: координационные советы по различным направлениям деятельности при заместителе председателя правительства, коллегия управления образования, депутатская комиссия, экспертный совет, областное родительское собрание, областной педагогический совет, совет по лицензированию, общественная организация «Педагогическая ассоциация педагогов-исследователей», научно-педагогические вестники, газеты, областной молодежный клуб «Дебаты», федерация детских и молодежных общественных организаций, молодежная палата при Законодательном собрании, неправительственные общественные формирования, национально-культурные центры, религиозные конфессии; формирование социальной политики, направленной на защиту свободы, прав, достоинства личности формальными и неформальными средствами. Цель деятельности – формирование в регионе гуманистической парадигмы образования на всех этапах социализации, воспитания и развития личности ребенка, продвижение опыта социального партнерства разработки и принятия управленческих решений через государственно-общественный механизм управления. Его главным преимуществом является интеграция общественно-педагогических инициатив «снизу», субъектами которого выступает все многообразие общественности.

«Оценивать эффективность и правильность новых идей, методов и положений., – пишет Г.П. Щедровицкий, – нужно прежде всего теоретически. Для этого человечество выработало целый ряд специальных критериев. Одна часть из них – это общие логические принципы построения знаний, другая часть – общие представления о характере исследуемого предмета» [264, с.75]. Выдвигаемые нами критерии и показатели оценки эффективности СПК, во-первых, удовлетворяют общим логическим принципам и, во-вторых, общим представлениям о предмете педагогики.

Резюме

Социально-педагогическую резонансную оценку деятельности синер-

гетической СПК мы рассматриваем как оценку, слагаемые которой представляют собой систему социально-обусловленных отношений субъектов образовательного процесса к различным сторонам деятельности школы и ее жизнедеятельности в целом. Наш подход носит интегративный социально-педагогический характер и заключается в мониторинговом исследовании школы по стабильным критериям и показателям в течение длительного периода с учетом конкретных социальных условий.

Создание инновационной средоформирующей синергетической модели оценки эффективности образовательного процесса повышения квалификации предполагало решение ряда первоочередных задач:

- системное научное обоснование, инновационный поиск, научное осмысление передового педагогического опыта, проектирование эффективных образцов педагогической и управленческой деятельности, организация научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях;
- вычленение факторов эффективной методической деятельности, изучение потребностей руководителей школ и педагогов, общественных формирований в методической и психолого-педагогической помощи;
- установление взаимовлияния образовательной среды и СПК, возможных координационных связей вне и внутри методической службы, анализ эффективности воздействия СПК на городские и районные методические кабинеты, образовательные учреждения, институты гражданского общества;
- усложнение структур происходит через равновесность, флуктуации, бифуркации, диссипативные структуры, при этом случайность играет важную роль в самоорганизации. Источником энергии, возникающих из хаоса структур, является энергия самого хаоса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Педагогическая система повышения квалификации педагогов, является одним из социокультурных феноменов, обладает диссипативными свойствами, т.е. для нее характерны открытость, нелинейность и неравномерность

развития.

2. Концепция ПК необходимый атрибут, инструмент целенаправленного управления образовательным процессом. Представленная концептуальная основа СПК педагогов при ее непрерывном развитии, совершенствовании и конкретизации в процессе дальнейшего научного поиска и практической реализации обеспечит формирование педагога, обладающего в наибольшей степени качествами творческой саморазвивающейся личности.

3. В целях характеристики суммы идей, лежащих в основе концепции ПК педагогов как системы нелинейной, неравновесной, самоорганизующейся, надо охарактеризовать образовательный процесс в качестве системы и объекта управления, интегрированной совокупности составляющих ее компонентов: цели, принципы, субъекты, деятельность, отношения, содержание, организационные формы и методы обучения, анализ результатов (рефлексия), управление (см.: Р.С. Димухаметов. Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов: Монография. – Челябинск, 2004. – 200 с).

4. Системообразующим фактором концепции выступает целостность ее ядра – совокупность целей, задач, закономерностей и принципов, содержание обучения в синергетическом образовательном процессе,

- выводящие педагога через «клеточку» – «пусковой механизм» движущей силы образовательного процесса в социально-психологическом взаимодействии к самоактуализации, индивидуальному и коллективному акме как важнейшей профессионально значимой ценности;
- формирующие направленность педагога на непрерывное профессионально-педагогическое саморазвитие (образование всю жизнь), повышение уровня компетентности, стремление к самоактуализации, самодвижение к акме, которое происходит по индивидуальной траектории и базируется на фундаменте составных методологической культуры педагога (проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия).

5. Построение концепции ПК педагогов *требует осуществления следующих управленческих решений:*

- отбора ключевых методологических оснований применительно к синергетическому образовательному процессу повышения квалификации: андрагогического, аксиологического и акмеологического подходов;
- «наложение» данных методологических оснований на синергетическое образовательное пространство;
- «подчинение» отобранных методологических подходов целям и задачам ПК и на этой основе конструирование образовательного процесса;
- определение *предмета, функции, субъектов, факторов*, влияющих на эффективность/неэффективность СПК педагогов, критериев и показателей изучения эффективности (синергетического эффекта) системы повышения квалификации, *подбор оптимальных методов и методик, критериев и показателей ее оценки;*
- фасилитирующее управление выступает условием для формирования личности педагога в обновленном образовательном процессе.

6. Итак, концепция повышения квалификации педагогов – это философия образовательного процесса, его теоретико-практическая, методическая и организационно-педагогическая составляющая, стратегия и тактика получения предвосхищенного результата.

7. Существенную роль в развитии образовательного процесса играют сформировавшиеся в ходе его работы временные творческие коллективы, которые продолжают действовать и в межкурсовой период, осуществляя научные исследования актуальных проблем, организуя встречи, проводя научно-практические конференции (интернет-конференции), делясь наработанным опытом, продвигая идеи ПК в образовательном пространстве района, города, и т.п.

8. Профессионально-личностное самоопределение педагога мы рассматриваем как процесс и результат, вырастающий из «порядка и хаоса», самоорганизацию – как потенциал хаоса. Все связанные с самоопределением личности процессы, – отмечает Б.Е. Фишман, – примеры самоорганизации. Устойчивость процесса самоопределения личности определяется инструмен-

тальным характером отношения индивидуума к миру, его аксиологическими установками, стремлением к достижению профессионального акме.

9. Развитие образовательного процесса повышения квалификации невозможно прогнозировать, так как на всех этапах он «натывается» на случайности. Бифуркации могут вывести систему на развитие как по конструктивному, так и по деструктивному пути развития.

10. Фасилитирующее управление, как условие создания комфортной образовательной среды, способствует инициированию выбора путей эволюции, подталкивая индивидуума и группу к бифуркациям, самостоятельного определения пути выхода из прежнего, устаревшего, хотя и устойчивого аттрактора, и обеспечивает выбор нового, имеющего больший потенциал для удовлетворения продуктивной жизнедеятельности аттрактора.

11. В функционировании и развитии образовательного процесса повышения квалификации важная роль принадлежит не только коллективу слушателей, но и каждому отдельному педагогу. В одном случае это лидер, ведущий за собой других, в другом – подопечный, о котором надо заботиться, в третьем – старший друг, помогающий младшим, менее опытным войти в педагогическую среду единомышленников, в четвертом – творец чего-то нового, достижения которого способны вдохновить других на собственный творческий поиск, в пятых – критик, подвергающий сомнению внедряющиеся идеи. Особую роль в фасилитирующем управлении повышением квалификации играет ориентирование слушателей на самих себя, на достижение ими индивидуального акме.

12. Формирование ценностных ориентаций учителя – важнейшее направление деятельности СПК. Аксиологическое богатство педагога определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия.

13. Достижения педагога в коллективном и индивидуальном акме мы рассматриваем как результат фасилитирующего управления процессом повышения квалификации.

14. Удовлетворение основополагающих профессионально значимых образовательных потребностей педагогов содействует укреплению их уве-

ренности в себе и индивидуальной независимости, осуществлению основных прав, повышению эффективности творческой деятельности, педагогической и социальной компетентности, авторитета в обществе.

Позитивные результаты повышения квалификации отражаются на более высоких уровнях социализации, воспитания и развития грядущих поколений.

15. Систему повышения квалификации как аспект развития педагога и показатель продуктивного инвестирования следует оберегать от сковывающего воздействия структурной перестройки. Признание долгосрочных выгод от инвестирования в сферу повышения квалификации следует рассматривать в соотношении с выгодами, которые связаны с повышением компетентности педагогов, синергетического воздействия образования на все слои населения.

16. Социально и личностно ориентированной системе повышения квалификации предстоит обеспечить вхождение педагога в единое мировое образовательное пространство, осуществить переход от регламентированных, алгоритмированных, рецептурных методов работы к развивающим и стимулирующим познавательную активность самого учителя. Такой подход соответствует *профессиональной модели учителя, призванной удовлетворить* интересы и потребности меняющегося мира и общества.

17. Мониторинг результативности повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров представляет собой систему отслеживания и оценивания мероприятий, позволяющих судить о результативности курсов и динамике профессионального роста педагога.

В ходе мониторинга отслеживается участие педагогических коллективов, отделов образования в проводимых ИПК, НПО массовых мероприятий, характер освещения электронными и печатными средствами массовой информации влияния образования на формирование воспитательного пространства.

18. Система повышения квалификации призвана содействовать развитию педагогики и образования в духе общественной сопричастности и равенства, расширению компетентности гражданского общества в образовательном пространстве, поддерживать инициативы и способности граждан из различных слоев общества выдвигать новаторские идеи и разрабатывать про-

граммы, в основе которых лежит развитие партнерских отношений.

19. Модели СПК педагогов эффективны, если они полноценно интегрируют арсенал средств и возможностей государственных учреждений, общественных формирований, устраняют их разобщенность и разворачивают на комплексное решение проблем каждого человека и его семьи; предусматривают благоприятные условия для непрерывного развития и самореализации личности на всех возрастных этапах и в разных сферах ее микросреды.

Привлечение широких слоев общественности к решению проблем образования XXI века является приоритетной задачей ЮНЕСКО, Министерств образования и науки РК и РФ.

Терминологическая система концепции повышения квалификации

Терминологическая система концепции повышения квалификации 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 [224, с. 74].

Атрибутивный – определительный, относящийся к определению, употребляющийся в качестве определения [224, с. 74].

Гипотеза – предположение о содержании, структуре, функциях искомого состояния преобразуемых объектов педагогической действительности, о путях и способах движения к этой цели [224, с. 160].

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» [224, с. 122].

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 повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей [224, с. 392].

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 [116, с. 50].

Концепция – ведущий замысел, конструктивный принцип, система взгля-

дов, теоретическое осмысление проблемы [242, с. 278], теория [220, с. 199], 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» [140, с. 59].

Повышение квалификации – обучение по дополнительным образовательным программам с целью роста профессионализма и компетентности, освоения новых функциональных обязанностей без получения новой специальности и квалификации [160].

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» [254, с. 74].

Среда – все то, что взаимодействует с человеком и как организмом, и как личностью [148].

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 [148].

Ядро педагогической концепции – система исходных положений, определяющих особенности построения научной теории и характеризующих ее специфику [с. 172].

2. Термины теории систем

Педагогическая система – множество структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования подрастающего поколения и взрослых людей» [158, с. 10].

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 [224, с. 562].

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» [288].

Системообразующий фактор – первопричина образования определенного целого из совокупности элементов [323, с. 91].

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 устой-

чивость, 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 [28, с. 32], весь возможный набор относительно устойчивых состояний 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 [113, с. 33].

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» [28, с. 13].

Детектор (detector открыватель), выбирающий из тезауруса определенную бифуркационную структуру и тем самым превращающий ее из возможности в действительность [242].

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» [224, 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 [166, с. 88].

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 [113].

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 [113].

Нелинейность – это наличие у системы множества вариантов, в том числе и альтернативных, возможных путей развития и способов ответных реакций системы на воздействия извне [113, с. 27].

Неравновесность – это качество системы, находящейся вдали от состояния равновесия, т.е. устремленность к бифуркациям, самоорганизации [113, с. 28].

Открытость – это свойство системы, обусловленное наличием у нее коммуникационных каналов с внешней средой для обмена веществом, энергией и информацией [14, с. 200].

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 [28, с. 445].

Принцип становления в синергетике утверждает, что «главная форма

бытия – не ставшие, а становящееся, не покой, а движение, не завершённые, 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 [28, с. 446].

Резонанс – отзвук, отголосок [224, с. 520].

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 использования взаимосвязи и взаимоусиления различных видов деятельности [224, 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 [7, с. 63].

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 [57].

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

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 [242].

Точки бифуркации – состояния неустойчивости, выбора (буквально двузубая вилка, по числу альтернатив, которых может быть и не две), они непереносимы в любой ситуации рождения нового качества и характеризуют рубеж между новым и старым [28]. 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 [224, с. 653].

Эмерджентный – возникающий внезапно; философская гипотеза, рассматривающая развитие как скачкообразный процесс, при котором возникновение новых, высших качеств обусловлено сверхъестественными, непознаваемыми причинами и силами [224, с. 715].

Энтропия – поворот, превращение; мера неопределенности случайной величины; степень хаотичности, неупорядоченности, беспорядка в чем-либо или где-либо [224, 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 [224].

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, преобладающую определенную тип 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 [107, с. 316].

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 надеж-

де 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 развития 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) [28].

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) [28].

Креативная акмеология, предметом которой является «изучение особенностей и тенденций развития креативности как процесса и результата творческой зрелости взрослой личности» [39, с. 28].

Компетенция трактуется как 1) круг полномочий какого-либо органа

или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен [224, с. 295]; *полномочия; компетентный* – значит осведомленный, полномочный.

Компетентность – осведомленность [220, с. 197]; понятие «*компетентность*» ближе к понятию «*функция*», «*назначение*» [197].

Множественность акме. Выход из катаболе предполагает переход к новому акме. Таким образом, возникает проблема множественности акме, множественности достижения вершин в профессиональной деятельности [28].

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).

Синергетическая акмеология. «Предметом этой науки должно быть исследование закономерностей достижения произвольной социальной системой максимального совершенства путем самоорганизации» [28, с. 29].

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» [145, с. 141]. 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)? [15].

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. [15].

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 [15].

Структура деятельности – совокупность и взаимосвязь действий, осуществляемых с момента принятия цели до ее достижения [15].

Субъект деятельности – индивид (группа, коллектив), который отдает себе отчет в мотивах, целях и способах предстоящей деятельности, готов их реализовать [15].

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 [15].

Фасилитация – человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальном доверии человеку, постулирующий существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию расти, развиваться, реализовывать весь свой потенциал [175, 212].

Фасилитация – специфический вид деятельности методиста (преподавателя) СПК.

Цель деятельности – это идеальное предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия [15].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Активные методы обучения: Материалы научно-практической конференции на тему: «ИУУ – центр научно-методической работы в системе непрерывного повышения квалификации педагогических кадров» / Сост. и науч. ред. Л.И. Филатова. – М.: ЦИУУ МНО РСФСР. – 1989. – 72 с.
2. Алексеев Н.Г. Способность к рефлексии как существенный момент интеллектуальной культуры современного специалиста // Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалиста. Тез. докл. и сообщ. науч.-метод. конференции. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1984. – С. 3-5.
3. Алмазов Б.Н., Васюта Е.Ф. Анализ профессионального языка школьного учителя. – В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования. Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В.Ткаченко.– Вып. 1. – Екатеринбург, 1995. – 224 с.
4. Альмухамбетов Б.А. История становления и тенденции развития системы повышения квалификации педагогических кадров в Казахстане. Автореф. ... д-ра пед. наук. – Алматы, 2002. – 51 с.
5. 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. Латушина. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – 592 с.
6. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания. – Избр. психологические труды. – М., 1980, т. II, с. 61 – 63.
7. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
8. Андреева В.П. Повышение квалификации учителей начальных классов в условиях многопредметности преподавания в современной школе. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 171 с.

9. Аргынов А.Х., Жумаханова Р.А. Мы – народ Казахстана: Руководство по организации мультикультурного образования в средней общеобразовательной школе. – Алматы.: Научно-информационный центр гражданского образования. – 2001. – 172 с.
10. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Когнитивные основания синергетики. Синергетическая парадигма. Нелинейные идеи в науке и искусстве. – М., 2001.
11. Аршинов В.И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. – М., 1999.
12. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
13. Афанасьев В. Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980.
14. Баранникова С.А. Управление процессом включения педагогического коллектива в инновационную деятельность (на примере среднего педагогического заведения). Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 200 с.
15. Белич В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности. – Челябинск, Южно-Урал. книж. изд-во, 1991. – 144 с.
16. Белич В.В. Познавательная рефлексия. – Челябинск, Российский центр педагогического изобретательства, 1991. – 127 с.
17. Белич В.В. Педагогические принципы в практической работе учителя: Методические рекомендации. – Челябинск, 1990. – 67 с.
18. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
19. Белкин А.С. Педагогика детства (основы возрастной педагогики). – Екатеринбург, 1995. – 152 с.
20. Беляева Л.А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии. – В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В.Ткаченко.– Вып. 1. – Екатеринбург, 1995. – 224 с.
21. Бермус Г.А. Обновление содержания педагогического образования учителя. – В кн.: Проблемы обновления содержания общего образования. Материалы к научно-практ. конференц. Вып. III. – Ростов-н/Д, 1992. – 100 с.
22. Битинас Б.П., Бочарова В.Г., коллектив авторов / Социальное воспитание учащихся (основные теоретические положения). – В кн.: Опыт разработки концепции воспитания. В 2-х ч. – Ч. 1. – Отв. ред. Е.В. Бондаревская – Ростов н/Д.;, 1983.
23. Битинас Б.П., Катаева Л.И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика, 1993. – № 2. – С. 10-15.
24. Бирюков С.В. Синергетика: монополярность. – [htm www_russ_ru _](http://www.russ.ru)
25. Блинов Л.В. Аксиология профессионально-личностного самоопределения педагогов в контексте синергетического подхода // Педагогическое образование и наука. № 3, 2004. – С. 13-19
26. Бодалев А.А. Личность и общество. Избр. труды. – М.: АПН РСФСР, 1983.

27. Бондаревская Е.В. Методологические ориентиры разработки региональной программы развития образования. – В кн.: Проблемы обновления содержания общего образования. Материалы к научно-практ. конференц. Вып. II (часть I). – Ростов-н/Д, 1992. – 119 с.
28. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология: – Спб.: Политехника, 2002. – 476 с.
29. Браже Т.Г. Индивидуальные формы повышения квалификации учителей // Вечерняя средняя школа. – 1993. – № 4. – С. 19-21.
30. Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование и принципы синергетики // Синергетическая парадигма. – М., 2000.
31. Буланкина Н.Е. Культурное самоопределение личности в полиязыковом образовательном пространстве. Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 380 с.
32. 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.
33. Василенко Н.Л. О возможностях политической герменевтики // Вопросы философии. 1999. № 6.
34. Василькова В.В. Синергетика. Порядок и хаос в развитии социальных систем. – СПб., 1999.
35. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
36. Вершловский С.Г. Рабочая книга андрагога. – СПб.: Знание, 1998. – 198 с.
37. Вершловский С.Г. Становление андрогики как науки и как учебного предмета // Методист, № 2, 2002.
38. Вершловский С.Г. Молодой учитель в системе непрерывного образования // Сов.педагогика. – 1986 № 23. – с.71-75.
39. Вишнякова Н.Ф. Становление креативной акмеологии как новой отрасли знаний в системе высшего образования // В кн.: Акмеология 99, научная сессия / Кузьмина Н.В., Зимичев А.М. (составление и редакция). – Спб, Санкт-петербургская Акмеологическая Академия, 1999, 296 с.
40. Воспитательная система массовой школы: Проблемы гуманизации; Сб. науч. тр. / Под ред. Л.И.Новиковой. – М.: изд. НИИТиИП, 1992. –134 с.
41. Вощенкова Н.С. Профессиональное развитие сельского учителя в системе дополнительного педагогического образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 283 с.
42. Всемирный доклад по образованию. 1998 г. Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – UNESCO, 1998. – 175 с.
43. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
44. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Психология: классические труды / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-пресс, 1996.

45. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики: Учеб. пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 616 с.
46. Галагузова М.А. Эволюция понятия «воспитание». – В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.А. Галагузова. – Вып. 1. – Екатеринбург. Изд-во «СВ-96», 1998. – 224 с.
47. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
48. Глухов В.А., Глухова А.Н. Проблемный подросток и факторы его дезадаптации // Международная научно-практическая конференция «Дети – наше будущее». – Екатеринбург, 2002. – С. 59-69.
49. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. – М.: Педагогика, 1989. – 264 с.
50. Гостев А.Г. Теоретические основы управления развитием муниципального лица: Личностно ориентированный аспект. – Челябинск, 1996. – 213 с.
51. Громкова М.Т. Образование взрослых («здесь» и «теперь»). Учеб. пособие. – М.: Изд-во МСХА, 1995. – 136 с.
52. Гузова Л.П. Формирование профессиональной культуры учителей начальных классов в условиях закрытых административно-территориальных образований. – Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 155 с.
53. Гуревич П.С. Философский словарь. – М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ», 1997. – 320 с.
54. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. – М.: Русский язык, 1978 – 1980. Т. 4. Р – V. 1980, 683 с.
55. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. – М.: Русский язык, 1978 – 1980. Т. 3. П. 1980, 555 с.
56. Демакова И.Д. Гуманитарные критерии оценки воспитательной деятельности общеобразовательной школы. – Вопросы Интернет-образования, Московский Центр.htm
57. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога: междисциплинарный подход.– Е:\синергетика\Демакова.htm
58. Деражне Ю.Л. Развитие системы форм организации профессионального обучения в службе занятости населения. Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 466 с.
59. Дерзкова Н.П. Дидактические условия формирования эффективного стиля руководства образовательными учреждениями. Дисс. ... канд. пед. наук. – Обнинск, 1999. – 218 с.
60. Димухаметов. Р.С. Педагогика сотрудничества: учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-родители-ученик. – В кн.: Активизация познавательной деятельности слушателей в процессе курсовых занятий. – Алматы, 1988.
61. Димухаметов. Р.С. От деловой игры – к творческой деятельности // В кн.: Качественное обновление содержания и методов обучения педагогов-воспитателей (метод. реком.). – АПН СССР. – Ленинград, 1989. – с. 61- 64.

62. 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).
63. 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.
64. Димухаметов Р.С. Творчеству множиться. – Костанай, 2000. – 81 с.
65. 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.
66. Димухаметов. Р.С. Только делами благими... «УК» представляет ОПД «Педагоги в защиту жизни и достоинства ребенка» // «Учитель Казахстана», 14 февраля 1999.
67. Димухаметов. Р.С. Методическое обеспечение реализации «Комплексной программы воспитания в учреждениях образования Республики Казахстан» в Костанайской области. – Костанай, 2002. – 20 с.
68. 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.
69. 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. Латюшин, В.В. Маткин, Р.С. Димухаметов). – Челябинск: ЧГПУ, 2003. – № 18, 2003. С. 168-183.
70. Димухаметов. Р.С., Димухаметова Н.П. Центр детской дипломатии как фактор управления социализацией гражданина в условиях поликультурного общества. – В кн.: Теория и практика формирования культуры детей и подростков: Вестник Института культуры детства / ЧГАКИ. – Челябинск, 2004. – Вып. 1. – 143 с.
71. Димухаметов Р.С. Деятельностное опосредование и педагогическая фасилитация 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.
72. Димухаметов Р.С. Некоторые концептуальные положения к курсам повышения квалификации педагогов-воспитателей // Менеджмент в образовании, № 2 (33), 2004. – С. 115-139. – (Министерство образования и науки Республики Казахстан).

73. Димухаметов Р.С. Обновление содержания образовательного процесса // Вестник Института развития и повышения квалификации педагогических кадров при ЧГПУ: Центр личностно ориентированного и развивающего обучения: Серия 3: Актуальные проблемы образования. – Челябинск, Изд-во ЧГПУ, 2004. – С.367-374.
74. Долгова В.И., Долгов П.Т. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы). – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 380 с.
75. Долгов П.Т. Мотивация профессионального роста руководителей. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 152 с.
76. Дуранов М.Е., Гостев А.Г. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие. – Челябинск: ЧГУ, 1996. – 71 с.
77. Дополнительное педагогическое образование в XXI веке. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Сост. Н.В. Брусенцова. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 366 с.
78. Дудина Л.И. Воспитательная система школы № 80: Управленческий аспект / МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 80 г. Челябинска». – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2001. – 199 с.
79. 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.
80. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990.
81. 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.
82. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М., Знание, 1980. – 96 с.
83. Зайцев Б.А., Ситник А.П. Активизация курсовых и семинарских занятий в процессе решения ситуативных задач. – М.: МП СССР, 1980. – 48 с.
84. Замятина С.А. Профессиональная поддержка учителей в процессе их аттестации на высшую квалификационную категорию. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 382 с.
85. Зарубин В.В. Управление качеством дополнительного педагогического образования: анализ проблем и перспективы решения // Методист № 5 2003.
86. Зевина А., Поташник М. Оптимизации переподготовки кадров // Народное образование, 1981, № 9.
87. Зевина А.Н. Система повышения квалификации педагогических кадров народного образования Москвы. – М.: Просвещение, 1975. – 190 с.
88. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та. – 1997. – 244 с.
89. Зембицкий Д.М. Проблемы повышения квалификации работников обра-

- зования. – Ростов н/Д.: Кн. изд-во, 1993. – 62 с.
90. Зенкина С.А. Педагогические условия развития мотивации профессиональной деятельности педагога в процессе повышения квалификации. Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 194 с.
91. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб – М.: Логос, 2004. – 384 с.
92. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика, 1996, № 4. – С. 105-109.
93. Зотова Н.К. О деятельности Оренбургского областного ИПКРО по формированию социально-профессиональной мобильности педагогических и управленческих кадров в условиях модернизации регионального образования. – В кн.: Совершенствование системы дополнительного педагогического образования в условиях модернизации российского образования. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2004. – 333 с. – С. 3-13.
94. Зубарева Н.С. Организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 133 с.
95. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий: Учеб.-метод. пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
96. Ильин Г.Л. Философия образования (идеи непрерывности). – М.: Вузovская книга, 2002. – 224 с.
97. Инновационное обучение: стратегия и практика. – Материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. Сочи, 3-10 октября 1993 г. / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
98. 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.
99. Информационные программы и технологии деятельности в системе дополнительного профессионального образования. Материалы научно-практической конференции, 9 – 10 июня 1998 г. – Новокузнецк, 1999.
100. Исламшин Р.А. Научные основы функционирования модели непрерывного образования педагогических работников. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1996. – 41 с.
101. Ищенко Т.Н. Дидактические условия групповой работы как средство развития активности школьников в учебной деятельности. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 247 с.
102. Калашникова Н.Г. Содержание и методы подготовки и повышения квалификации учителя начальных классов в области формирования у школьников умений самостоятельной учебной деятельности. Дисс. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2002. – 497 с.
103. Калиш И.В. Организационно-педагогические условия повышения квалификации педагога дополнительного образования. Дисс. ... канд. пед.

наук. – М., 2000. – 181 с.

104. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – (Б-ка учителя и воспитателя). – 144 с.

105. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М., 1997.

106. Караев Ж.А. Педагогическая технология обучения Ж.А. Караева (метод. пособие). – Алматы, Республиканский издательский кабинет, 1999. – 55 с.

107. Караковский В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. – М.: НМО «Творческая педагогика», 1891. – 125 с. (Сер. «Авторские школы Москвы»).

108. Каргина З.А. Теория и практика повышения квалификации педагогов дополнительного образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 284 с.

109. Каримова Д.С. Социально-педагогическая рефлексия оценки деятельности образовательного учреждения. Автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – М., 2004. – 22 с.

110. Князева Е., Курдюмов С. Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. – 1994. – № 3.

111. Князева Е.Н. Синергетическое видение креативности человека. – В кн.: Грани научного творчества. [htm](#).

112. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. – М.: Наука, 1994.

113. Князева Е.Н. Синергетическая модель эволюции научного знания. – В кн.: Эволюционная эпистемология: проблемы, перспективы. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1996. – 194 с.

114. Кожухметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика: Монография. – Алматы, 1998. – 314 с.

115. Комраков Е.С. Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 195 с.

116. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

117. Концепция воспитания школьников в современных условиях: Для обсуждения на Международной научно-практической конференции «Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей». – М.: Изд. ИТПиМИО РАО, 1993. – 20 с.

118. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы / Под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Воронцовой. – СПб. – 1996. – 122 с.

119. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан. Одобрена распоряжением Президента Республики Казахстан 15 июля 1996 года № 3058. // Казахстанская правда, июль, 1996.

120. Концепция социокультурного развития Республики Казахстан. – Алма-

ты: Казахстан, 1993. – 32 с.

121. Концепции воспитания в современном обществе / АПН СССР, под ред. Б.З. Вульфо́ва; М., 1991 – 25 с.

122. Концепция воспитания в Республике Казахстан // Учитель Казахстана, 1995.

123. 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.

124. Концепция воспитания в Костанайской области (Коллектив авторов: Р.С. Димухаметов, А.Ф. Дайкер, Р.А. Байсарина, Г.П. Валгепеа и др.). – Костанай, 1995.

125. 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.

126. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1991.

127. Котлярова И.Ю. Принципы повышения квалификации кадров работников образования в инновациях. – В кн.: Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Межвуз. сб. науч. тр. Выпуск 1. Под ред. Д.Ф. Ильясова. – Челябинск, изд-во ИИУМЦ «Образование», 2001. – 122 с.

128. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – 576 с.

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

130. Краевский В.В. Общие основы педагогики. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

131. Краткий словарь современных понятий и терминов. – 3-е изд., дораб. и доп. / Н.Т. Бунимович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова и др. Сост., общ. ред. В.А. Макаренко. – М.: Республика, 2000. – 670 с.

132. Краткая философская энциклопедия. – Москва, А/О Издательская группа «ПРОГРЕСС», 1994.

133. Кузин Ф.А. Диссертация: Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты. Практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов. – 2-е изд., доп. – М.: Ось-89, 2001. – 320 с.

134. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики: Что и как преподавать в современной школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.– 120 с.

135. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. – СПб., 1995.

136. Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя. – М., 1989.

137. Курлов В.Ф. Мониторинг образовательной деятельности слушателей курсов повышения квалификации как средство оценки профессионального

уровня методиста // Методист № 2, 2002.

138. Кустов Л.М. Анализ и проектирование педагогической деятельности: Программа и методические указания по курсу. – Челябинск: ЧелИУУ, 1991. – 103 с.

139. 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.

140. Кустов Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: Монография. – Челябинск, ЧИРПО, 1998. – 276 с.

141. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

142. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996 № 4 с . 15-27.

143. Литвак Р.А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1997.– 47 с.

144. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания / Ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. – М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2004. – 336 с.

145. 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.

146. Маврин С.А., Бурмистрова Е.В. Понятие целостности воспитания и его развитие в современной педагогической науке. – 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.

147. Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б. Современные проблемы нелинейной динамики. М., 2000.

148. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: Монография / Под ред. академика Новиковой Л.И., – Костанай, МЦСТ, 1997. – 244 с.

149. Манюкова Е.С. Акмеологическое консультирование в повышении квалификации педагогов. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 391 с.

150. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика, 1992, №№ 9-10. – С. 65-67.

151. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.

152. Маткин В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход. Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 205 с.

153. 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.: Коопе-

ратив «Дидактика», издание 2-е, 1991. – 192 с.

154. Модернизация российского образования: достижения и уроки (Серия «актуальные вопросы образовательной политики»). – М.: Изд-во «Алекс», 2004. – 42 с.

155. Молчанов С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – 255 с.

156. 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.

157. 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.

158. Немиринский О.В. Фасилитация контакта в гештальт терапии (анализ случая). – Documents and Settings\user\фасилитация\Gestalt_ru.htm

159. Немова Н.В. Специфика обучения руководителей школ умениям принимать управленческие решения в процессе непрерывного повышения квалификации // В кн.: Повышение профессионализма руководителей школ в условиях перестройки: Межвуз. сб. науч. тр. / Моск. пед. гос. ун-т; Барнаульский гос. пед. ин-т. – М.; Барнаул, 1992. – Вып. 1; 1992. – 79 с.

160. 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.

161. Никитин Э.М. Дополнительное педагогическое образование в XXI веке (из доклада на Всероссийской конференции 29 мая 2001 г.) // Методист, № 2, 2001, с. 2 - 10.

162. Никитин Э.М. Научно-организационные основы федеральной системы повышения квалификации в условиях реформирования образования / МО РФ; РИПКРО. – М., 1994. – 47 с.

163. Никитин Э.М., А.П. Ситник, И.Э. Савенкова, И.В. Крупина. Андрагогика: История и современность (учебное пособие). – М.: АПКИПРО, 2003. – 125 с.

164. 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.

165. Никитин Э.М., Ситник А.П. Повышение квалификации педагогических и руководящих кадров в условиях модернизации образования // Методист, № 3, 2004. – С. 2-7.

166. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного. Введение: Пер. с англ. – М.: Мир, 1990. – 334 с., ил.

167. Новиков А.М. Построение системы непрерывного образования. – М.: Издательский центр АПО, 2000. – 46 с.

168. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы

- наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
169. Новиков А.М. Докторская диссертация? / Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.
170. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1988.
171. Новоселов С.А., Зеер Э.Ф. К проблеме объективизации педагогического творчества // В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. научн. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
172. Носков И.А. Организационно-педагогические основы индивидуализированной системы повышения профессиональной квалификации учителя. Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 391 с.
173. Образование: Сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – ЮНЕСКО, 1996.
174. О новых подходах к методической работе / Сост. Бритикова Л.В.. – Алма-Ата, 1991. – 54 с.
175. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса). – \Documents and Settings\user\фасилитация\htm
176. Основные направления и план действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002 – 2003 годы // Воспитание школьников № 3, 2002.
177. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: Метод. пособие, – М.: Высш. шк., 1991. – 79 с.
178. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
179. Педагогическая диагностика как условие формирования содержания повышения квалификации: Метод. рекомендации / Сост. Т.С. Лопатина. – СПб.: ВИПК, 1993. – 76 с.
180. Педагогика: учеб. пособие для ст-тов пед. уч. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: «Школа-Пресс», 2000. – 512 с.
181. Педагогические исследования в учреждениях начального профессионального образования / Ред. Кустов Л.М., Ключев Ф.Н., Найн А.Я. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2001. – 378 с.
182. Перенкова Е.В. Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 180 с.
183. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990.
184. Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки. – В кн.: Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение 1989.
185. Петряевская Л.Г. Кризисы развития педагога и его образовательная деятельность. – В кн.: Современные ориентиры в образовании педагогов. Ма-

- териалы научн.-практ. конф. «Непрерывное образование педагога: вероятностный прогноз и новые проекты». – СПб. – Иркутск, 1998. – 188 с.
186. Повышение профессионализма руководителей школ в условиях перестройки: Межвуз. сб. науч. тр. / Моск. пед. гос. ун-т; Барнаульский гос. пед. ин-т. – М.; Барнаул, 1992. – Вып. 1; 1992. – 79 с. ; Вып. 2; 1992. – 81 с.
187. Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С.В. Кривцовой. – М.: Генезис, 1997.
188. Положение детей в мире, 2003. – UNICEF, 2003.
189. Поляков С.Д. О новом воспитании: очерки коммунарской методики. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
190. Попова И.Н. Культура школы как феномен педагогической теории и практики. Дисс. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2004. – 210 с.
191. Последипломная квалификация педагогических кадров (тенденции и перспективы). – София, 1989. – 103 с.
192. После краха. Что принесли людям десять лет переходного периода. – UNICEF, – 1999. – 42 с.
193. Поташник М.М. Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса на основе внедрения идей оптимизации. (Отв. ред.: А.Н. Зевина, А.М. Моисеев). – М., 1982. – 145 с.
194. Пахомова Е.М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителей. Дисс. ... канд. пед. наук. – М.,
195. Практическая психология. Учебник. Под ред. М.К. Тутушкиной. – Санкт-Петербург., 1998.- 335 с.
196. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М., 1986.
197. Прикладная социальная психология: Учебное пособие / Под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 688 с.
198. Проблемы непрерывного образования взрослых. Сб. научн. трудов / Под ред. В.Г. Онушкина. – Л.: НИИ ООВ, 1979. – 77 с.
199. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Под ред. Е.Н. Тонконогой. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.
200. Проблемы и методы исследования вопросов социологии образования взрослых. Сб. науч. тр. под общ. ред.. С.Г. Вершловского и Л.Н. Лесохиной. Выпуск 2-й. – Л., 1973.
201. Прокопенко В.И. Игры и национальные виды спорта нивхов Амура и Сахалина: Учеб.-метод. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1993. – 136 с.
202. Прутченков А. Социальное проектирование в воспитательной работе школы // Воспитание школьников № 9, 2001. – с. 33-37.
203. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.: Научн. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М., 1983. – 448 с. с ил.

204. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат; 1990. – 494 с.
205. Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации работников образования. Межвуз. сб. науч. тр. Выпуск 3, ч. 1, – М., 1994. – 129 с.
206. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
207. Рахимов А.З. Педагогическая акмеология. – Уфа: БашГПИ, 1999. – 246 с.
208. 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.
209. Репин С.А., Котлярова И.О., Циринг Р.А. Реализация непрерывности педагогического образования: Науч.-методическое пособие / Под ре. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 1989. – 204 с.
210. Ризниченко Г.Ю., Рубин А.Б.. Математические модели биологических производственных процессов. М., 1999.
211. Ризниченко Г.Ю., Буданов В.Г. – Интернет. \4htm
212. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения. Пер. с англ. В. Воробьева. – Интернет, фасилитаци\4htm
213. Рындак В.Г. Синергетический подход в управлении качеством образования. – Е:\синергетика\Школа третьего тысячелетия.htm
214. Савенкова И.Д. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей в России и в развитых странах. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 114 с.
215. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
216. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000. – 216 с.
217. Ситник А.П. Должность – методист // Методист № 1, 2001. – С. 11-13.
218. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: Учеб. пособие. – М.: Прометей, 1993. – 180 с.
219. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., исп. и доп. – М.: Русский язык, 1981. – 1984. т. 2. К-О. – 1983. – 736 с.
220. Словарь синонимов русского языка: Ок. 9000 синонимических рядов / Под ред. Л.А. Чешко. – 5-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 600 с.
221. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
222. Советский энциклопедический словарь. – М., 1981.
223. Современная западная социология: Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
224. Современный словарь иностранных слов. – М., 1993.

225. Современный словарь по психологии / Авт.-сост. В.В. Юрчук. – Мн.: Элайда, 2000. – 704 с.
226. Соловейчик С. Воспитание по Иванову. – М., 1989.
227. Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика: Монография. – Псков: ПО-ИПКРО, 1998. – 263 с.
228. Стуканов А.П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров. Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 247 с.
229. Сухобская Г.С. Формирование творческого мышления педагога как социально-психологическая проблема // Проблемы высшего педагогического образования. – Л., 1978.
230. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику. – М.: РАО, 1991.
231. Талманова Г.М. Формирование исследовательской компетенции учителя начальных классов в системе непрерывного образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 217 с.
232. Тебиев Б.К. На рубеже веков. – М.: Интеллект, 1996. – 256 с.
233. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г. Онушкина; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. – М.: Педагогика, 1987. – 307 с.
234. Технология подготовки педагога-исследователя в условиях повышения квалификации: акмеологический подход.– В кн.: Акмеология 99, научная сессия / Кузьмина Н.В., Зимичев А.М. (составление и редакция). – СПб, Санкт-петербургская Акмеологическая Академия, 1999, 296 с.
235. Тулькибаева Н.Н., Яковлева Н.М., Большакова З.М. Теоретико-методологическая концепция экспертизы качества образования на основе стандартизации. – Челябинск: ЧГПУ «Факел», 1998. – 161 с.
236. Узнадзе Д.Н. Теория установки. Под редакцией Ш.А. Надирашвили и В.К. Цава. – М.: Из-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 448 с.
237. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.
238. Усова А.В. Теория и практика развивающего обучения. – М.: Педагогика, 2004. – 128 с.
239. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
240. Филатова Л. Методические основы образовательной деятельности: [Программа] // Народное образование. – 1999. – № 7-8. – С. 19-34.
241. Филиппова Н.А. Научно-педагогические проблемы повышения квалификации учителей (на материалах курсовой подготовки). Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1973.
242. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев и

- др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
243. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
244. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка личностно профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности. Дисс. ... д-ра пед. наук. – Биробиджан, 2004. – 453 с.
245. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: Концептуальные основы региональной системы // Педагогическое образование и наука. № 3, 2004. – С. 20-28.
246. Фишман Л.И. Проблемы гуманизации непрерывного образования педагогических и руководящих кадров школ и альтернативные образовательные институты. – В кн.: Подготовка студентов и повышение квалификации педагогических кадров в условиях гуманизации школы: Межвуз. сб. науч. тр. / М-во образования России, Самар. гос. пед. ин-т им. В.В. Куйбышева. Самара: Изд-во СамГПИ, 1992. – С. 119-123 с.
247. Формулировка концепции развития информатизации сферы образования. – [htm](#)
248. Фромм Э. Душа человека. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 664 с. (Классики зарубежной психологии).
249. Хадиуллин И.Г. Педагогические условия организации инновационной методической деятельности в общеобразовательной школе. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 198 с.
250. Хакен Г. Синергетика. М., 1985.
251. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы, Гылым, 1998. – 320 с.
252. Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. Пособие для пед. ун-тов, ин-тов и колледжей. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 528 с.
253. Худоминский П.В. Методическая работа в школе. – М.: МП СССР, 1979. – 35 с.
254. Худоминский П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917 – 1981 гг.). – М.: Педагогика, 1986. – 184 с.
255. Худоминский П.В. Новое содержание деятельности муниципальных методических служб и перспективы их реформирования // Методист № 2, 2001. – С. 24-27.
256. Чапаев Н.К., Воробьева Э.Л. Категориальные характеристики педагогической методологии // В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. научн. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
257. Чепурных Е.Е. Организационно-педагогические основы социальной защиты детей в сфере образования. Автореф. ... дисс. д-ра пед. наук. – Ярославль, 2001. – 38 с.
258. Чикунова Г.К. Подготовка учителя к исследовательской деятельности в

- процессе повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2003. – 167 с.
259. Чечель И.Д. НИР в институтах повышения квалификации: необходимость корпоративного развития // Народное образование. – 1999. – № 7-8. – С. 14-17.
260. Шамова Т.И. Профессионализм директора школы – условия ее успешного обновления // В кн.: Повышение профессионализма руководителей школ в условиях перестройки: Межвуз. сб. науч. тр. / Моск. пед. гос. ун-т; Барнаульский гос. пед. ин-т. – М.; Барнаул, 1992. – Вып. 1; 1992. – 79 с.
261. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для ст-тов высш. пед. учеб. заведений / Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н.; Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
262. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: Владос, 1995. – 544 с.
263. 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. – Алматы, 2004. – 146 с.
264. Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 416 с.
265. Щенников С.А. Развитие системы открытого дистантного профессионального образования. Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 456 с.
266. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России. 1998. – 250 с.
267. Этнопедагогика народов Казахстана. Сб. научн. трудов. / Под ред. Г.Н. Волкова и К.Ж. Кожахметовой. – Алматы: «Алем», 2001. – 305 с.
268. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / Пер. с нем. – М.: Канон, 1997. – 336 с. – (История психологии в памятниках).
269. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.
270. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты Монография. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.
271. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем. Дисс. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. – 355 с.
272. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.
273. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Ев-роп. ин-т. экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

274. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
275. Gewalt gegen Fremde. Rechtsradikale, Skinheads und Mitlaufer. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), 1993.
276. Population Change in the Former Soviet Republics. Du Carl Haub // Population Bulletin, Vol. 49, No. 4. December 1994.
277. Rogers C. A Client-centered/Person-centered Approach to Therapy // In Kutash, I. and Wolf, A. (Eds.), Psychotherapist's Casebook. Jossey-Bass, 1986 a, p. 197-208.
278. Dr. Detlef Hardorp. Was will Waldorfpädagogik? – Berlin, 1998. – 8 s.
279. Knowks M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Andragogy to Pedagogy. – Chicago. – 1980. – P. 43-59.
280. Lothar Bohnisch. Sozial pädagogik der Lebensalter/ Eine Einführung. Juventa Verlag Weinheim und München. – 1997. – 319 s.
281. Jaide Walter: Bilanz der Jugendforschung (Student zur Politik; Bd 13). – Paderborn;München; Wien; Zurrik:Schoningh, 1989. – 253 s.
282. Christentum, Anthroposophie, Waldorf schule: Waldorfpädagogik im Umfeld konfessioneller Kritik / mit Beitr. von Hans-Werner Schroeder ... – Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1987. (Erziehung vor dem Forum der Zeit; 15).
283. Handbook resource and teaching material in conflict resolution, education for human rights, peace and democracy. International Peace Research Association (IPRA) in collaboration with UNESCO Paris, 1994.
284. A Sense of Belonging. Guidelines for values for the humanistic and international dimension of education. A UNESCO/CIDREE Publication, 1993.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3 – 8
1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	9 – 18
2. КОМПОНЕНТЫ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	18 – 41
3. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	42 – 59
4. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	59 – 75
5. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПЕДАГОГА	76 – 91
6. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	91 – 112
7. ФАСИЛИТИРУЮЩЕЕ УПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЕМ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	112 – 140
8. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	141 – 160
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	161 – 164
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	165 – 177
БИБЛИОГРАФИЯ	178 – 197

Научное издание

Димухаметов Рыфкат Салихович
**Экспериментальная разработка концепции
повышения квалификации педагогов: Монография**

Редактор Р.С. Димухаметов

Корректор О.В. Дробышева

Подписано к печати

Формат 60 x 84/16

Заказ № 392

Объем 9 уч.-изд. л.

Тираж 500 экз.

ISBN5 – 8227 – 0109 – 4

Челябинский государственный педагогический университет

454080, Челябинск, пр. Ленина, 69

Отпечатано в типографии фирмы «Атоксо». Свид-во о гос. регистрации

№ 740072125 от 02.08.99 г., г. Челябинск, а/я 9505, т 772-29-53