

На правах рукописи

ДИМУХАМЕТОВ
Рыфкат Салихович

ФАСИЛИТАЦИЯ В СИСТЕМЕ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание
ученой степени доктора педагогических наук

Научный консультант –
доктор педагогических наук, профессор
Уметбаев Зайнитдин Мухитдинович

Магнитогорск – 2006

Оглавление

Введение	
ГЛАВА 1. Сущность психолого-педагогического обеспечения повышения квалификации педагогов на основе фасилитации	
1. 1. Повышение квалификации педагогов как педагогическая проблема	
1. 2. Мотивационная готовность педагога к повышению квалификации в логике фасилитации	
1. 3. Фасилитация как категория педагогики повышения квалификации	
Выводы по первой главе	
ГЛАВА 2. Концепция фасилитации повышения квалификации педагогов	
2. 1. Компоненты концепции фасилитации повышения квалификации педагогов	
2. 2. Андрагогические основы концепции фасилитации повышения квалификации педагогов	
2. 3. Синергетические основы концепции фасилитации повышения квалификации педагогов	
2. 4. Ценностно-акмеологические основы концепции фасилитации повышения квалификации педагогов	
Выводы по второй главе	
ГЛАВА 3. Образовательный процесс в системе повышения квалификации педагогов в логике концепции фасилитации	
3. 1. Источник развития образовательного процесса повышения квалификации педагогов в логике концепции фасилитации	
3. 2. Реализация закономерностей и принципов обучения в логике концепции фасилитации повышения квалификации педагогов	
3. 3. Организационные формы и методы обучения в фасилитирующем процессе повышения квалификации	
3. 4. Основные положения дидактического обеспечения принципа	

фасилитации	
Выводы по третьей главе	
ГЛАВА 4. Эмпирическое обоснование способов и технологии	
обучения в логике концепции фасилитации	
4. 1. Апробация технологии фасилитирующего обучения	
4. 2. Фасилитирующее управление образовательным	
процессом повышения квалификации педагогов	
4. 3. Оценочно-критериальный инструментарий исследования	
эффективности повышения квалификации педагогов	
на основе фасилитации	
Выводы по четвертой главе	
Заключение	
Библиография	
Приложение	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Какие бы реформы ни принимались обществом в области образования, важнейшей фигурой в них всегда будет учитель. Особую значимость в этом плане приобретает образование взрослых, профессиональная переподготовка и повышение квалификации кадров. В Гамбургской декларации 1997 г. образование взрослых признано «ключом, открывающим дверь в XXI век, обращено к человеку не только как к экономическому фактору, но и как к цели развития и высшей ценности».

За годы реформ российской системы образования проблема использования развивающих и личностно ориентированных технологий обучения выдвинулась на первый план. Ее решение должно обеспечить не только повышение уровня образованности педагогов, но и способствовать формированию нового типа педагогических кадров с иным образом и способом мышления. Педагогам как профессиональной группе не хватает внутренних контактов и взаимодействия для фасилитации в мотивационной и социализирующей сферах жизнедеятельности, совершенствовании практической работы. В приказе Министерства образования и науки РФ № 1313 от 1.04.2003 г. «О программе модернизации педагогического образования», в докладе Всемирного банка «Модернизация российского образования: достижения и уроки» отмечается, что педагогические кадры не готовы к развитию новых навыков и способностей, консерватизм системы повышения квалификации кадров образования к продуктивным изменениям, недостаточная обеспеченность процесса обучения технологиями, ориентированными на долгосрочные эффекты. Особая роль здесь принадлежит системе повышения квалификации, фасилитирующей деятельность педагога по преобразованию способностей, знаний и опыта в конкретные компетенции. Объем научных знаний в современном мире растет такими темпами, что период полураспада профессиональных знаний в некоторых сферах деятельности сократился до полутора-двух лет. Следует признать, что программы и учебные планы повышения квалификации часто отстают от инноваций в педагогической практике. Система повышения квалификации вынуж-

дена постоянно модернизироваться, опережая школьную практику.

Актуальность темы исследования. Педагогика, сформулировав рекомендации для успешного преподавания других наук, не выработала научно обоснованных рекомендаций для себя. Эта же парадоксальная ситуация наблюдается и в системе повышения квалификации, которая до сих пор не является самостоятельной отраслью педагогической науки. Традиционная система повышения квалификации педагогов номинируется как рецептурно-адресная, репродуктивная, знаниевая и т.п. модели, которые формируют соответствующие роли слушателя: «понимающего – реагирующего», «усваивающего – репродуцирующего», «применяющего – принимающего», «внимающего – соглашающегося» (Б.Е. Фишман). В практике повышения квалификации продолжает доминировать предметный блок, довлеют вербальные формы и методы обучения инструктивного характера. Поиск продуктивных организационных форм, методов и средств обучения в системе повышения квалификации свидетельствует о неудовлетворенности результатами образовательной практики.

Исследователи системы повышения квалификации уделяют внимание проблеме инициирования познавательной деятельности педагога, которое, как правило, осуществляется силой внешнего воздействия на личность (директивный характер обучения, менторство, начетничество, дидактизм, контроль посещения занятий, аттестация, сдача зачетов, экзаменов, отчетов и пр. по окончанию курсов).

В условиях информационно насыщенного пространства и новых технологий образования, личностно ориентированной парадигмы обучения работники системы повышения квалификации столкнулись с ситуацией, где целью образования становится фасилитация изменения и учения педагога (to facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия). Э.Н. Гусинский, Э.Ф. Зеер, К. Роджерс, В.А. Сластенин фасилитацию признают эффективным принципом управления учением.

До тех пор, пока природа обучения в системе повышения квалификации педагогов и творчества учителя остаются неуловимыми, построение программ

повышения квалификации будет оставаться неопределенной. Можно только обозначить общие контуры повышения квалификации и фасилитировать процесс личностного роста педагога на основе недирективной, человекоцентрированной образовательной технологии. Введение принципа фасилитации обусловливается утверждением в системе повышения квалификации личностно ориентированного подхода (Э.М. Никитин), концепцией обучающегося общества, условиями среды обучения взрослых, множественностью и параллельностью разных систем объяснения мира, правом педагога на выбор форм, методов и средств повышения квалификации, переориентацией обучающегося с оценки курсов на самооценку и пр. Преподаватель института повышения квалификации, руководствующийся принципом фасилитации, становится посредником между педагогической наукой и практикой образования, обучающимся и содержанием образования.

Актуальность проблемы обусловила выбор **темы** исследования: **«Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов»**.

Степень разработанности темы исследования. Проблема фасилитации – часть общей проблемы повышения квалификации педагога. В научном направлении в данной области работают известные ученые: А.Ф. Аменд, Г.С. Вершловский, М.Т. Громкова, А.В. Даринский, И.Д. Демакова, Н.Д. Дерзкова, А.А. Жайтапова, Г.П. Ковалевская, В.Ю. Кричевский, Н.В. Кузьмина, А.Е. Марон, А.М. Моисеев, Э.М. Никитин, Г.А. Обернихина, Л.Я. Олиференко, В.И. Подобед, Г.Н. Прозуметова, А.П. Ситник, И.П. Смирнов, Я.С. Турбовской, И.Д. Чечель и др.

История становления и тенденции развития системы повышения квалификации, ее цель, задачи, функции, принципы, пути совершенствования содержания, форм и методов обучения нашли отражение в исследованиях Б.А. Альмухамбетова, Ю.К. Бабанского, Т.Е. Борисовой, Т.Г. Браже, А.Н. Зевинной, Г.М. Коджаспировой, И.О. Кондакова, И.В. Крупиной, А.И. Лихолетовой, М.М. Поташника, Е.П. Тонконогой, П.В. Худоминского, Т.И. Шамовой, Н.М. Чегодаева, Р.М. Шарайзиной и др.

Достаточно полно исследованы организационные формы и методы, ак-

тивизирующие познавательную деятельность обучающихся (В.И. Рыбальский, Л.И. Филатова, Е.А. Хруцкий и др.); механизмы педагогического творчества (Е.П. Белозерцев, А.А. Бодалев, Р.М. Грановская, А.З. Рахимов и др.).

В работах Ю.В. Аксенова, Р.А. Исламшина, Е.С. Комракова, Ю.Н. Кудлюткина, И.А. Носкова, В.Г. Онушкина, А.Е. Петрова, Е.С. Полат, В.Г. Рындак, А.П. Стуканова, К.М. Ушакова, Б.Е. Фишмана, С.А. Щенникова и др. представлены концепции реформирования системы повышения квалификации.

В ряде исследований выделены недостатки системы повышения квалификации, связанные с изолированностью содержания обучения от потребителя (Э.М. Никитин, А.П. Ситник и др.), с рассогласованностью отдельных компонентов обучения (В.Г. Воронцова и др.), с существованием принципиальных различий в образовательных потребностях педагогов-практиков и возможностями их реализации в процессе повышения квалификации (Т.А. Каплунович и др.), с ориентацией обучающегося на личностно ориентированное обучение при отсутствии необходимого опыта социального поведения (И.Ю. Турчанинова).

В исследованиях (С.С. Амирова, О.С. Анисимов, В.Л. Борзенков, Т.А. Губайдуллина, В.Н. Донцов, С.В. Кульневич и др.) отмечается, что система повышения квалификации недостаточно учитывает внутреннюю активность самой образовательной системы, ее потенциал в самоорганизации.

Анализ теоретических исследований и образовательной практики показывает, что одним из эффективных путей повышения квалификации является обучение с ориентацией на потенциал обучающихся. Наряду с наличием ряда научных и практических работ, связанных с инициированием потенциала обучающихся, фасилитация не стала предметом специального изучения и не разработана на уровне принципа, концепции и технологии обучения педагогов. Это позволяет сформулировать **проблему исследования**: как осуществлять повышение квалификации на основе фасилитации, чтобы его конечным

результатом стал педагог, ориентирующийся на долгосрочные эффекты обучения и самореализацию личности.

Ее суть заключается в необходимости разрешения объективных **противоречий** между:

1) возросшей потребностью педагога в самоактуализации в условиях личностно ориентированного обучения при отсутствии необходимого поведения и теоретико-методологической неразработанностью фасилитации в системе повышения квалификации педагогических кадров;

2) технократической, нормативной моделью образования в системе повышения квалификации и необходимостью диверсификации педагогического образования, ориентированного на долгосрочные эффекты обучения;

3) учебными программами, стандартами, педагогической практикой повышения квалификации, представлениями о том, какие образовательные результаты являются востребованными экономикой, основанной на знаниях, и гражданским обществом.

Названные противоречия не способствуют продуктивным изменениям потенциала системы повышения квалификации педагогов.

Цель исследования: разработка, теоретико-методологическое обоснование и апробация концепции фасилитации в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Объект исследования: система повышения квалификации педагогических кадров.

Предмет исследования: андрагогическая система повышения квалификации, основанная на концепции фасилитации.

Гипотеза исследования. Эффективное функционирование системы повышения квалификации и разрешение противоречий, возникающих в ней, зависят от реализации концепции фасилитации повышения квалификации педагогов, ведущими положениями которой являются:

1) общенаучной основой выступает системный, теоретико-методологической стратегией – деятельностный, ценностно-акмеологический и синергетический подходы, а практико-ориентированной тактикой – андра-

гогическая модель обучения;

2) ядро концепции составляет совокупность закономерностей и принципов обучения в системе повышения квалификации, разрабатываемая в логике концепции фасилитации и стимулирующая тенденции обучающегося к самоорганизации;

3) необходимыми и достаточными педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность повышения квалификации на основе фасилитации являются: организационно-педагогические, научно-теоретические, социально-психологические, социально-педагогические, индивидуально-психологические, ценностно-ориентационные;

4) технология фасилитирующего обучения направлена на развитие личностных функций обучающегося, где он выступает как субъект когнитивной деятельности и как индивидуальность профессионально-педагогических действий;

5) принципами построения технологии фасилитирующего обучения являются: осознание образовательных потребностей субъектов учения, овладение способами получения и обработки информации, стимулирование субъектного опыта обучающегося;

6) содержание программ и планов повышения квалификации исходит из изменений, происходящих в современном образовании; фасилитируется стремление педагога изучать проблемы с различных точек зрения и искать объяснение педагогическим явлениям в разнообразных организационных формах обучения, инициирующих потенциал обучающегося к саморефлексии, самоорганизации сознания;

7) перевод образовательной системы на достижение предвосхищенных результатов обеспечивается на основе фасилитации собственным потенциалом образовательной системы в контексте парадигмы самоорганизации;

8) критерии эффективности повышения квалификации разрабатываются исходя из представлений о ведущей роли субъектов учения, их самооценки, фасилитации в обучении, в выработке способов профессионального самоосуществления, самоорганизации, саморегуляции и социокультурной

миссии системы повышения квалификации в регионе.

Цель исследования и выдвинутая гипотеза обусловили постановку и решение следующих **задач**:

1) Изучить состояние проблемы в теории и практике повышения квалификации для выяснения оснований разрабатываемой концепции фасилитации повышения квалификации педагогов.

2) Исследовать мотивационную готовность педагогов к повышению профессионального уровня в логике концепции фасилитации.

3) Выявить и обосновать структуру, атрибуты, функции фасилитации в системе повышения квалификации.

4) Сформулировать и обосновать концептуальные идеи, сущностные характеристики, закономерности, принципы образовательного процесса повышения квалификации на основе фасилитации, составляющие ядро концепции.

5) Разработать и подвергнуть экспериментальной проверке концептуальную модель образовательной системы повышения квалификации на основе фасилитации.

6) Разработать и обосновать педагогическую технологию повышения квалификации в логике фасилитации, обеспечивающую качественно новый уровень готовности обучающегося к профессионально-педагогической деятельности.

7) Выявить и экспериментально проверить педагогические условия и критерии эффективности повышения квалификации на основе фасилитации.

Общетеоретическая и методологическая основы исследования.

Специфика избранной темы исследования вызвала необходимость привлечения широкой теоретической базы исследования, включающей философские, психологические и педагогические аспекты методологического знания, а именно:

- теории познания – о сущности познавательной деятельности, ее предпосылках, условиях адекватности, всеобщих основаниях и социокультурных детерминантах – В.Г. Афанасьев, Е.В. Бережнова, Г. Гегель,

Г.Г. Гранатов, В.В. Ильин, И. Кант, Т.Е. Климова, В.П. Кузьмин, В.А. Кутырев, М.К. Мамардашвили, К. Маркс, В.Ф. Романов, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель и др.;

- теории деятельности – о взаимодействии субъекта с миром, содержание которого составляют целесообразное изменение и преобразование объекта деятельности и реализация отношений субъекта в предметной действительности – Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Г.В. Суходольский, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий и др.;

- теории о профессионально-педагогическом образовании, о личностном развитии и профессиональном становлении конкурентоспособного специалиста – С.Я. Батышев, Б.З. Вульф, М.А. Галагузова, А.Г. Гостев, М.Е. Дуранов, Э.Ф. Зеер, К.Ж. Кожаметова, В.С. Леднев, Р.А. Литвак, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Я. Найн, А.М. Новиков, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, О.Г. Тавстуха, Н.Н. Тулькибаева, З.М. Уметбаев, И.С. Якиманская и др.;

- теории общения – о сложном многоплановом процессе, включающем в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания партнера по общению – А.А. Бодалев, А.И. Донцов, Ю.М. Забродин, В.А. Кан-Калик, А.Г. Ковалев, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев, Д. Майерс, А.В. Мудрик, В.Н. Панферов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, А.А. Реан, Н.А. Рождественская, В.В. Рыжов, В.В. Соколова, В.П. Трусков, Р.Ш. Царева, В.Д. Ширшов и др.;

- теории личности – о совокупности социально значимых психических свойств, отношений и действий индивида, определяющих его поведение как поведение сознательного субъекта деятельности и общения – Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, И.С. Кон, Р. Кэттелл, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Г. Олпорт, А.В. Петровский, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Ф. Скиннер, В.И. Слободчиков, Д.Н. Узнадзе, В.П. Ушаев, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон, Г. Юнг и др.

Мы также руководствовались теоретическими работами в области образования (В.А. Беликов, Б.С. Гершунский, Г.Г. Гранатов, Э.Н. Гусинский, В.Д. Шадриков и др.), положениями о фасилитации учения (Э.Ф. Зеер, А.Б. Орлов, К. Роджерс, В.А. Сластенин и др.), концептуальными основами педагогических технологий (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Г.К. Селевко и др.).

Особую роль в нашем исследовании сыграли работы ученых о средовом подходе (Б.Н. Алмазов, Л.С. Выготский, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Ясвин и др.); об андрагогическом подходе (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, А.В. Даринский, С.И. Змеев, В.Ю. Кричевский, Ю.Н. Кулюткин, Э.М. Никитин, А.Ю. Панасюк, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, П.В. Худоминский и др.); об аксиологическом подходе (В.И. Андреев, Т.И. Бабаева, С.А. Смирнов, Б.К. Тебиев, Е.Н. Шиянов и др.); об акмеологическом подходе (А.А. Деркач, В.И. Долгова, Н.В. Кузьмина, А.З. Рахимов и др.); о синергетическом подходе к изучению образовательного процесса (П.К. Анохин, В.И. Аршинов, В.П. Бранский, М.С. Каган, Е.Н. Князева, И.А. Колесникова, Г.А. Котельников, С.П. Курдюмов, В.В. Маткин, С.Д. Пожарский, И.Р. Пригожин, А.П. Стуканов, Г. Хакен и др.), законодательные и нормативные документы по образованию, документы международных организаций (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ), учебно-методические и программные документы, труды по проблемам повышения квалификации работников образования.

Для решения задач исследования применен **комплекс методов**, взаимодополняющих друг друга: методы теоретического исследования – междисциплинарный анализ философской, психолого-педагогической литературы, историко-методологический анализ, моделирование, атрибутивный анализ и др.; эмпирические методы: анализ зарубежного и отечественного опыта по проблеме исследования, прямое и косвенное наблюдение, беседы, устный и письменный опрос обучающихся, интервьюирование, дискуссии, организационно-деятельностные игры, метод экспертных оценок и самооценок, монографическое описание, статистические методы обработки результатов исследования и герменевтические методы их интерпретации. Частные эмпирические методы

дополнялись общими методами – опытной работой, педагогическим экспериментом, включающим констатацию, диагностику, опытное обучение и пр.

База исследования. Эмпирическое исследование в целом и экспериментальная работа проводились непосредственно автором и руководимыми им преподавателями и методистами в течение четырнадцати лет в Костанайском областном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования Республики Казахстан, в центре подготовки резерва руководящих кадров при Челябинском государственном педагогическом университете.

Исследование проводилось с 1991 по 2005 гг. и прошло четыре этапа. **На первом этапе** (1991 – 1994 гг.) изучалось состояние проблемы в теории и практике, разрабатывались рабочая программа, материалы исследовательского характера; определялись тенденции в системе повышения квалификации на современном этапе, изучался новаторский и массовый опыт, осуществлялось накопление опыта практической и исследовательской деятельности. **На втором этапе** (1994 – 1999 гг.) разрабатывались теоретико-методологические основы концепции фасилитации: проведены основные эмпирические исследования, систематизировались данные о педагогических условиях развития педагога в процессе ПК, разрабатывался понятийный аппарат исследования, авторская концепция и технологический аспект решения проблемы, проведен констатирующий и поисковый эксперимент. На данном этапе сформировано общественно-педагогическое движение «Педагоги в защиту жизни и достоинства ребенка». **На третьем этапе** (1999 – 2002 гг.) отработывались методики проведения различных форм занятий на основе фасилитации, разрабатывались учебно-методические пособия, методики изучения эффективности фасилитации педагогического взаимодействия с обучающимися, корректировались задачи, гипотеза и программа исследования. Основное внимание было обращено на рефлексивную сторону исследования. Продолжалась работа по подготовке материалов научно-методического характера, проведены научно-практические конференции, республиканские и областные панорамы моделей воспитательных систем, конгрессы: «Дети. Права. Общество», курсы повышения квалификации и т.п. **На четвертом этапе** (2002 – 2005 гг.) осуществ-

влена экспериментальная работа уточняющего характера, систематизация теоретических выводов и практических рекомендаций, обработка, сравнительный анализ и интерпретация полученных данных. Накопленные научные факты и основные результаты исследования получили обобщение и литературное оформление в монографиях и статьях для печати, сформулированы выводы и подготовлены к защите результаты исследования.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены исходными методологическими положениями, применением совокупности методов исследования, адекватных его задачам и логике; длительным характером изучения педагогической практики и устойчивой повторяемостью основных результатов; сопоставлением полученных данных с массовым педагогическим опытом, репрезентативностью объема выборки. Всего в исследовании приняли участие более двух тысяч педагогов Костанайской области РК, 150 слушателей центра подготовки резерва руководящих кадров при Челябинском государственном педагогическом университете.

Научная новизна исследования.

1) На основе совокупности системного, андрагогического, синергетического, ценностно-акмеологического подходов разработана концепция фасилитации, создающая теоретическую основу для системы повышения квалификации. Целостность ядра концепции обеспечивается совокупностью целей, задач, закономерностей, принципов, содержания обучения и базируется на фундаменте составных методологической культуры педагога (проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач, методическая рефлексия).

2) Содержательная база дидактики андрагогики дополнена моделью формирования у педагогов синергетического мышления: целостное восприятие современного изменяющегося мира; установка на гуманистические ценности при выборе решения, умение проследить последствия этих решений с точки зрения их целесообразности и влияния на человека; критичность мышления, умение извлекать уроки из прошлого, рефлексивное осмысление

опыта в контексте этнокультурных, национальных и общечеловеческих ценностей.

3) Разработана технология фасилитации повышения квалификации, суть которой заключается в инициировании потенциальных возможностей педагога в самоактуализации посредством реализации ведущей роли деятельности, развитии сознания, независимости, свободы выбора в воспроизводстве новых знаний, саморазвитии личности.

4) Определен алгоритм управленческой деятельности преподавателя и обучающегося, представленный в виде «атрибутивного кольца»: 1) фасилитация мотивообразующей деятельности; 2) фасилитация формирования цели; 3) фасилитация поиска познания предмета; 4) фасилитация поиска метода деятельности; 5) фасилитация поиска познания средства; 6) фасилитация реализации процесса; 7) фасилитация рефлексии.

5) На основе законов самоорганизации предложена инициирующе-резонансная модель фасилитирующего управления целостной системой повышения квалификации, ее компонентами, взаимодействием компонентов образовательного процесса. Иницирующе-резонансная модель фасилитирующего управления – это определение одного из возможных путей эволюции системы и фасилитирование предпочтительных для субъектов управления: инициирование процессов самоорганизации, самодотраивания системы, самоактуализации личности педагога в моменты неустойчивости, вблизи точек бифуркации.

Теоретическая значимость исследования.

1) Обоснован принцип фасилитации и его роль в системе повышения квалификации педагогов как педагогическая категория, представляющая нормативное положение для создания условий осознания обучающимися индивидуальной сущности, самостоятельности, становления автором и творцом жизненных обстоятельств. Стержневая идея принципа заключается в опоре на творческий потенциал обучающегося, искренней вере и поддержке его стремления к самоактуализации и самореализации.

2) Дано авторское определение понятия «мотивационная готовность пе-

дагога к повышению квалификации»: это комплексное, многомерное, синергетическое образование, выступающее а) условием становления специалиста, б) показателем сформированности мотивов педагогической деятельности и ценностного отношения к знаниям, в) результатом саморефлексии с целью достижения нового уровня профессионализма.

3) Уточнен источник развития образовательной системы, реализующей концепцию фасилитации, которым является ситуация озарения. В моменты умственного напряжения у обучающихся создаются ситуации озарения, бифуркации, когда незначительные усилия фасилитатора, разрешая противоречия, скачкообразно переводят систему на другой, более высокий уровень развития.

4) Выявлены и уточнены педагогические условия, обеспечивающие эффективность повышения квалификации на основе фасилитации (организационно-педагогические, научно-теоретические, социально-психологические, социально-педагогические, индивидуально-психологические, ценностно-ориентационные).

5) Сформулированы закономерности глобального, локального характера и закономерности, непосредственно обеспечивающие обучение в системе повышения квалификации и принципы обучения в логике фасилитации (обучение в сотрудничестве, принцип устойчивости, личностно-деятельностного опосредования, самоорганизации и развития группы, диалогичности, социально-психолого-педагогического резонанса, компромисса, амбивалентности). Установлена закономерная связь между мотивационной готовностью обучающегося к познавательной деятельности в системе повышения квалификации и достижениями индивидуального и коллективного творчества в фасилитирующем управлении, между фасилитирующим управлением образовательным процессом и преодолением психологических барьеров и стереотипов педагогов. Установлена закономерность, что духовно богатая образовательная среда создается за счет механизмов фасилитации (сотрудничество, терпимость, толерантность, искренность, эмпатическое понимание, признание ценностей, принятие, доверие), а учение осуществляется с большей степенью эффективности.

б) Определены факторы, влияющие на эффективность/неэффективность повышения квалификации. Системообразующим фактором эффективности является достижение педагогом профессиональной компетентности и коммуникативной культуры, возросший уровень культуры общества гуманистической и демократической ориентации в социальном воспитании с аксиологической методологической установкой на приоритетный выбор общечеловеческих ценностей в поступках, в оценках, в отношениях. Среди факторов неэффективности выделены: а) факторы, практическое решение которых не зависят от системы повышения квалификации; б) факторы, практическое решение которых зависит от системы повышения квалификации; в) факторы, находящиеся в «пограничной» зоне.

7) Обоснованы критерии и показатели оценки эффективности повышения квалификации на основе фасилитации. Обучающийся – совокупный критерий результативности повышения квалификации, составными которого являются: направленность на развитие педагогического мастерства (перенос обучающимся акцента с оценки курсов повышения квалификации на самооценку); профессиональная компетентность и коммуникативная культура; самореализация в профессиональной деятельности; взаимовлияние социокультурной практики и системы повышения квалификации на состояние социального воспитания.

Проведенное исследование обозначает подход от парадигмы формирования к парадигме фасилитации личностного роста педагога в процессе профессионального развития, может служить основой для дальнейшей разработки научных основ педагогики повышения квалификации.

Практическая значимость исследования.

1. Разработанная концепция фасилитации нашла отражение в методических пособиях и рекомендациях и позволяет диверсифицировать образовательный процесс системы повышения квалификации в парадигме самоорганизации.

2. Результаты исследования обобщены в трех монографиях, 15 учебно-методических пособиях, 49 статьях и научно-методических рекомен-

дациях. Материалы исследования рекомендованы к широкому использованию в системе повышения квалификации, двум учебно-методическим пособиям присвоен гриф Учебно-методического объединения МОиН РФ по направлениям педагогического образования.

3. На основе концепции фасилитации разработан и апробирован методический инструментарий оценки эффективности повышения квалификации, который может быть использован при анализе образовательной практики.

4. Технология фасилитации применима для систем формального, внеформального и неформального образования.

Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования осуществлялись: на международных научно-практических конференциях: «Педагоги против насилия в семье и обществе» (г. Костанай, 1998 г.), «Актуальные проблемы формирования культуры и самореализации подрастающего поколения XXI века» (г. Челябинск, 2005 г.), координационном совещании международного движения «Педагоги за мир и взаимопонимание» (г. Москва, 1998 г.), 2-ом международном конгрессе «В будущее без насилия» (г. Севастополь, 1998 г.), Всесоюзной научно-практической конференции «Качественное обновление содержания и методов обучения педагогов-воспитателей» (Санкт-Петербург, 1989 г., НИИ ООВ АПН СССР), российско-американском семинаре по проблемам образования (г. Екатеринбург, 1993 г.), V Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» (г. Челябинск, 2003 г.); межрегиональных научно-практических конференциях «Совершенствование системы дополнительного педагогического образования в условиях модернизации российского образования» (г. Оренбург, 2004 г.), «Гуманизация образования в России» (г. Магнитогорск, 2006 г.); научно-практических конференциях Челябинского государственного педагогического университета: «Социально-педагогическая защита детства» (2001 г.), «Методика вузовского преподавания» (2002-2006 гг.); в центре подготовки резерва руководящих кадров при Челябинском государственном педагогическом университете, на курсах повышения квалификации профес-

сорско-преподавательского состава вузов УрФО при Челябинском государственном педагогическом университете (2003 г.), семинаре заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе г. Ейска Краснодарского края (2004 г.), в проведенных под руководством соискателя республиканской научно-практической конференции «Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды» (г. Костанай, 2001 г.), областной научно-практической конференции «Социально-психолого-педагогическая и правовая поддержка учащихся через гуманизацию школьного, внешкольного и семейного воспитания» (Костанай, 1995 г.); республиканских (1991, 1995, 1997, 2002 гг.) и областных панорамах моделей воспитательных систем (1992, 1998, 2001 гг.), коммунарских сборах (1988, 1989, 1990 гг.), областных конгрессах «Дети. Права. Общество», «Дети. Права. Общество: Культура мира в интересах детей» (г. Костанай, 1999, 2001 гг.), на курсах заведующих кафедрами и кабинетами педагогики и воспитательной работы областных ИПК, заседаниях кафедры педагогики и психологии, кабинета воспитательной работы республиканского института повышения квалификации руководящих и научно-педагогических кадров системы образования МОиН Республики Казахстан, в творческом отчете автора, представленном на республиканских курсах заведующих и методистов городских и районных методических кабинетов и ИПК (г. Костанай, 2000 г.), заседаниях кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, кафедры теоретической и прикладной психологии Челябинского государственного педагогического университета, кафедры управления образованием Костанайского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, курсах повышения квалификации директоров и заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе при Костанайском и Жамбылском институтах повышения квалификации, педагогических чтениях (гг. Алматы, Костанай, Оренбург, Челябинск, Шымкент), ежегодных августовских конференциях педагогов и др. Внедрение научных результатов исследования осуществлялось также в ходе экспериментальной работы по проблеме социального партнерства Костанайского института повышения квалификации и переподготовки ра-

ботников образования и областного общественно-педагогического движения «Педагоги в защиту жизни и достоинства ребенка».

На защиту выносятся.

Концепция фасилитации, ориентированная на результат, реализация которой способна придать системе повышения квалификации педагогов новые качественные характеристики и обеспечить ее эффективность. Компоненты концепции: цель, предмет, объект, теоретико-методологическое основание, ядро, понятийно-категориальный аппарат, содержательно-смысловое наполнение, границы применимости, педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления, критерии и показатели эффективности повышения квалификации на основе фасилитации, верификация.

Личность педагога в концепции рассматривается как цель, активный субъект собственного «самостроительства». Предметом концепции являются профессиональные установки педагога, а объектом – обучающийся, носитель свойств, сторон, качеств, которые подвергаются изменениям.

Общенаучной основой концепции выступает системный, теоретико-методологической стратегией – деятельностный, ценностно-акмеологический и синергетический подходы, а практико-ориентированной тактикой – андрагогическая модель обучения. Ядро концепции образуют закономерности и принципы моделирования и организации образовательного процесса. Фундаментом ядра концепции являются составные методологической культуры педагога: проектирование и конструирование обучения, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач, методическая рефлексия. Системообразующим фактором концепции выступает целостность ее ядра, системообразующей функцией – формирование направленности педагога на непрерывное профессиональное саморазвитие, повышение уровня компетентности. В основании ядра находятся социально-психологическое взаимодействие в процессе познавательной деятельности и межличностные отношения.

Понятийный аппарат концепции: повышение квалификации как педагогическая проблема, система, системный подход, фасилитация, образовательный процесс, синергетические, андрагогические, ценностно-

акмеологические основания, верификация, критерии и показатели оценки эффективности повышения квалификации на основе фасилитации, педагогические условия. Содержательно-смысловое наполнение концепции представлено организационно-рефлексивным, диагностическим, концептуальным, технологическим блоками. Жесткие границы применимости концепции нецелесообразны. Как «теория практики» концепция служит инструментом, научно-методическим обеспечением повышения квалификации.

Технология фасилитации представляет проектирование креативного образовательного процесса на основе целей, закономерностей, принципов, содержания, организационных форм, методов и средств обучения и практическую реализацию, обеспечивающую достаточный уровень эффективности, и отвечает критериям целенаправленности, концептуальности, системности, диагностичности, гарантированности качества обучения, новизны. Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность повышения квалификации на основе нашей концепции являются: организационно-педагогические, научно-теоретические, социально-психологические, социально-педагогические, индивидуально-психологические, ценностно-ориентационные.

Эффективность повышения квалификации рассматривается с двух взаимосвязанных сторон: а) с одной стороны, обучающиеся, работающие в режиме фасилитации; б) с другой, взаимовлияние социокультурной практики и системы повышения квалификации на состояние социального воспитания. Обучающийся – совокупный критерий результативности повышения квалификации; перенос обучающимся акцента с оценки курсов на самооценку – ведущий показатель.

Суть деятельностного подхода в единстве с андрагогическим – обеспечить самостоятельность и ведущую роль личности педагога в процессе обучения, в переориентации позиции обучающегося от личностно отчужденного к личностно значимому, становлению автором и творцом жизненных обстоятельств. Ценностно-акмеологический подход определяет целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы

поведения и педагогические действия. Суть синергетического подхода в аспекте исследования заключается в следующих положениях:

- система повышения квалификации рассматривается как открытая, неравновесная, самоорганизующаяся, андрагогическая система, в которой фактор случайности может сыграть решающую роль;
- фасилитация резонансно оказывает влияние на мотивацию обучающихся, формирование ценностного отношения к педагогической деятельности;
- динамика положительного развития образовательного процесса обеспечивается малыми резонансными, топологически выверенными воздействиями на андрагогическую систему, отыскиваемыми путем длительных наблюдений, фиксации бифуркационных точек, саморефлексии обучающихся;
- в основу управления самоорганизующейся системой положен принцип фасилитации;
- модели повышения квалификации педагогов эффективны, если они полноценно интегрируют арсенал средств и возможностей государственных учреждений, общественных формирований, устраняют их разобщенность.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка, включающего 417 источников, 5 приложений. В тексте 46 рисунков, 39 таблиц. Общий объем работы составляет 398 страниц.

ГЛАВА 1. СУЩНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НА ОСНОВЕ ФАСИЛИТАЦИИ

1. 1. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Охарактеризовать повышение квалификации как педагогическую проблему – значит выявить его признаки, определить статус, структуру, составить четкую картину взаимодействия его отдельных частей в системе повышения квалификации. Такую характеристику мы можем получить на основе методологии системного подхода, сущность которого в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими.

В.Г. Афанасьев определяет систему как «целостное образование, обладающее качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах» [21, с. 18]. И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин указывают, что «для целостной системы характерно наличие разнообразных связей – структурных и генетических, координации и субординации» [42, с. 178].

Системный подход признан методологической ориентацией в научном познании объективной действительности и практике управления сложными системами [160], одним из методологических принципов в педагогике, общенаучным методом анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, которое необходимо учитывать перед принятием того или иного решения [403, с. 14].

Инструментом в исследовании социальных систем выступает системный анализ – совокупность приемов и методов изучения сложных объектов, включающий методы моделирования, декомпозиции, эвристические и ряд других.

В 1970 году Н.В. Кузьминой в научный оборот вводится понятие «пе-

дагогическая система», которое трактуется, как «множество структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования подрастающего поколения и взрослых людей» [185, с. 10].

Чтобы познать систему, нужно изучить ее внутреннее строение, то есть установить, из каких компонентов она образована, каковы ее структура и функции, а также силы, факторы, обеспечивающие ее целостность, относительную самостоятельность, пишет В.Г. Афанасьев. Внутренние свойства системы характеризуются системно-компонентным, системно-структурным и системно-интегративными аспектами [21, с. 21].

К числу признаков целостной системы Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, П.В. Худоминский и др. относят следующие: система состоит из совокупности элементов, составляющих как бы первооснову – ее «клеточку» («минимальный компонент», «минимальная единица»), имеющую предел делимости в рамках данной системы и «максимальный предел делимости – именно и только в этой системе»; обладает целостностью, иерархичностью, субординационными связями между элементами; целеустремленностью и подверженностью влияниям внешней среды.

Понятие «педагогическая система» (ПС) сегодня включено в категориальный аппарат педагогики, а значение системного подхода как важнейшего условия решения педагогических проблем уже никем не оспаривается [192, с. 70].

Б.П. Беспалько установил, что структура любой ПС (античной или средневековой, буржуазной или социалистической) представляется следующей взаимосвязанной совокупностью инвариантных элементов: 1) учащиеся, 2) цели образования, 3) содержание образования, 4) процесс образования, 5) учителя (или технические средства образования), 6) организационные формы (рис. 1). В рамках показанной структуры осуществляются все взаимодействия обучающихся и педагогов, которыми определяется ход образовательного процесса, ведущего к формированию личности [37, с. 72]. Важным фактором определения педагогической системы, выполненного Б.П. Беспалько, следует признать отнесение ее к предмету

педагогической науки, включающей «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности. Следовательно, ценностными ориентациями конкретного общества задаются цели формирования личности, а значит, та или иная педагогическая система: меняются цели – должна меняться и система [37, с. 72].

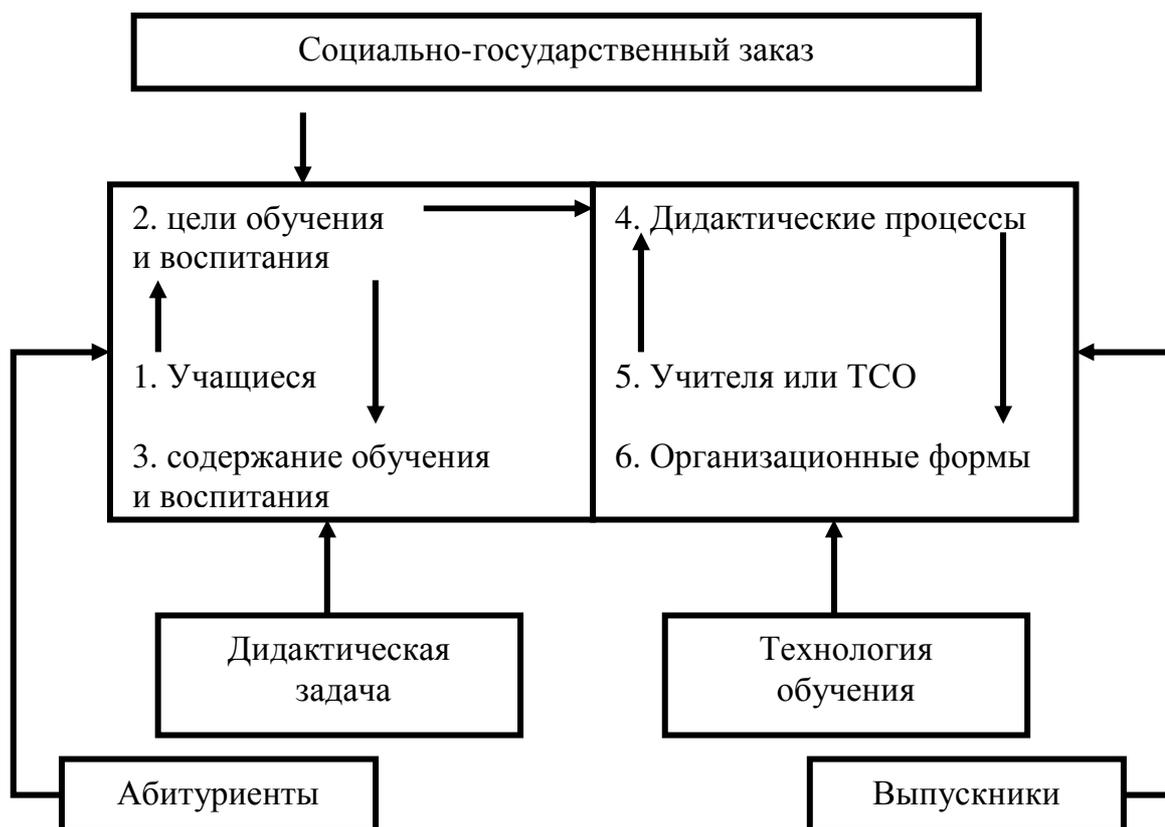


Рис.1. Педагогическая система (по В.П. Беспалько)

В общей типологии систем СПК, являясь предметом педагогической науки, может быть отнесена к абстрактным системам, существовать и быть представленной в форме концепции, теории и других абстрактных объектов; в то же время, на уровне явления, воплощаемого на практике, педагогическая система должна быть отнесена к эмпирическим системам.

По определению С.Г. Молчанова, под системой повышения квалификации педагогов (непрерывного профессионального образования) понимается совокупность социально-образовательных институтов, *сопровождающих про-*

фессиональную деятельность и осуществляющих обновляющее воздействие на нее (курсив наш – Р.Д.). В данном определении ясно просматривается цель и функция СПК: «сопровождение профессиональной деятельности и осуществление обновляющего воздействия на нее» [220, с. 3], т.е. фасилитация.

Рассмотрим общие цели и задачи ИПК и конкретные цели и задачи повышения квалификации педагогов. ИПК определяет стратегические цели и задачи, как на ближайшую, так и отдаленную перспективу. Организаторы курсов декомпозируют эти цели и задачи в зависимости от категории обучающихся (по возрасту, образовательному уровню, стажу профессиональной деятельности, потребностей педагогов в тех или иных знаниях и т.п.). СПК от «валового» подхода и ориентации на среднего обучающегося неизбежно переходит к работе с каждым педагогом на основе плана-заказа и фасилитации. За этим принципом будущее, отмечает Ю.Г. Барабаш [24, с.78] (табл. 1).

Цель повышения квалификации в новых условиях – это подготовка учителя не как учителя-предметника, а как консультанта, фасилитатора, актуализатора потенциальных возможностей обучающихся. Современные цели СПК ориентированы на учителя, на стремление опережать школьную практику, предлагая ей современные научные достижения и андрагогические технологии.

СПК педагогов как разновидность социальных систем имеет те же родовые признаки, что и ИПК: обладает общей целью, ее функционирование носит целесообразный характер; состоит из взаимосвязанных компонентов; существует в окружении, несущем ограничение системы; обладает определенными ресурсами, которые фасилитируют ее функционирование; внутренняя структура отражает иерархию уровней и связи системы со средой; система способна к саморазвитию и самоорганизации.

Общие цели ИПК и частные цели повышения квалификации педагогов

№ пп	Цели и задачи ИПК	Цели и задачи ПК педагогов
1.	Цель ИПК педагогических кадров – достижение педагогами достаточного уровня профессиональной компетентности (СПК отвечает за увеличение ее выраженности – С.Г. Молчанов) [221, с. 3].	Цель ПК педагогов – достижение ими достаточного уровня профессиональной компетентности в своей области деятельности. Выявлять, анализировать, формулировать педагогическую проблему, научную гипотезу, планировать деятельность
2.	Осуществлять отслеживание тенденций развития образования в регионе, выявлять актуальные потребности работников образования, прогнозировать развитие этих потребностей	Осмыслить тенденции, закономерности и принципы образования в изменяющемся обществе Знать новое содержание образования и владеть образовательными и управленческими технологиями
3.	Участвовать в разработке региональных программ развития образования, проектов инновационных учебных заведений области	Фасилитировать стратегию профессиональной деятельности и наметить тактическую программу реализации ее целей
4.	Обеспечивать работников учреждений управления образованием и образовательных учреждений квалифицированной помощью в исследовательской деятельности	Удовлетворить потребности обучающихся в философско-методологических, идейно-теоретических знаниях, в предметно-методической сфере профессиональной деятельности
5.	Обеспечивать продуктивную работу за счет подбора качественного состава лекторов, повышения профессиональной компетентности методистов, определения базовых школ для стажировки и внедрения активных форм обучения	Повысить уровень профессионально-педагогической компетентности, а также в области специальной, социальной, личностной, индивидуальной, коммуникативной, проектировочной и др. компетентностей
6.	Обеспечить работников образования всех уровней актуальной профессиональной информацией	Уметь добывать, отбирать, интерпретировать и использовать необходимую информацию
7.	Оказывать работникам органов управления образованием и образовательных учреждений эффективную консультативную помощь по конкретным профессиональным проблемам	Овладеть результативными технологиями и методиками обучения, организации коллективной, групповой и индивидуальной творческой деятельностью учащихся; моделирования и проектирования воспитательных систем, создания классного коллектива, организации внеурочной воспитательной работы по предмету, в т.ч. исследовательской (НОУ)
8.	Осуществлять экспертизу проектов инновационной деятельности учреждений образования и отдельных педагогов	Вооружить педагогов портативными методиками исследования собственной деятельности, коллектива, семьи, среды жизнедеятельности

По признакам цель, задачи, содержание, субъекты, управление,

организационные формы и методы обучения, взаимодействие со средой СПК педагогов является системным образованием и относится к педагогическим системам.

СПК присущи интегративные характеристики, такие как: синергетичность, целостность, целеустремленность, массовость, комплексный характер. СПК обеспечивает непрерывную связь педагогической практики с наукой.

М.Т. Громкова образовательный процесс взрослых рассматривает как изменение внутреннего образа обучающегося, которое происходит всегда и везде, если происходит осознание. Та же структура, те же компоненты, только совершается он не стихийно, а организованно и предполагает планирование, осуществление, оценку результативности. Он предполагает ведомого и ведущего [75, с. 141]. Процесс развития как составляющая педагогического процесса – это процесс выращивания (со всеми атрибутами этого понятия: заботливо, любовно, не нарушая природой данное) способностей каждого обучающегося путем создания условий для деятельности, в котором он производит мысль, слово, действие. Только в деятельности выращиваются способности, происходит развитие. Насколько велико приращение способностей обучающегося в учебном процессе, зависит от метода, выбранного преподавателем в соответствии со своими способностями и пониманием собственных функций, в соответствии с уровнем владения педагогической технологией развития.

Структуру образовательного процесса взрослых как процесс и результат взаимодействия М.Т. Громкова представляет в следующей схеме: совокупность осознанных действий – специально организованных образовательных процессов, воспитание, обучение, развитие, цели, содержание, методы.

Особое внимание, подчеркивает автор, следует уделить связям между компонентами образовательного процесса. Они адекватны связям между потребностями, нормами, способностями [75, с. 112].

Наше внимание привлекла авторская модель педагогической системы в виде структурно-функционального инварианта (СФИ ПС) Л.М. Кустова, которая позволяет применить ее как единицу анализа проектирования педаго-

гической системы повышения квалификации (рис. 2). В данной модели регуляция осуществляется посредством четырех контуров регуляции с обратной связью: 1 – контур научного обеспечения; 2 – контур процессов управления; 3 – контур методического обеспечения; 4 – контур процессов обучения. Все нисходящие стрелки в этих контурах показывают подчиняющие воздействия на нижележащую подсистему с помощью специфических средств, которые терминологически представлены рядом со стрелкой:

1) концепции образования, выражающие социальные смыслы и ценностные ориентации в исторически и социально конкретной ситуации развития образования;

2) принятые на региональном уровне цели образования, управляющие программы и программы развития образования;

3) разработанные средства и технологии образования, адаптированные к целям образования и ценностно ориентированные;

4) педагогические процессы (трансляция знаний, деятельностей, основных способностей, отношений, социальных смыслов), реализуемые на уровне профессиональных исполнительных действий педагогов.

Все восходящие стрелки в контурах – информирующее влияние (обратная связь), определяемое посредством процедур диагностики. Цифровое обозначение: 1 – уровень задачной системы; 2 – уровень методической системы; 3 – уровень управляющей системы; 4 – уровень целостной педагогической системы.

Однако вследствие того, что субординация как проявление функции регуляции означает формирование критерия качества функционирования системы и задание ограничений, то цифровое обозначение эксплицирует и основные противоречия во взаимодействиях компонентов педагогической системы:

1) противоречия между средствами и технологиями обучения, разработанные в «Методике», и способности «Практики» воспользоваться этим ресурсом по назначению (устанавливается путем диагностики «технологичности» реальных процессов обучения и воспитания);

2) противоречие между целями, сформированными в региональных программах развития профессионального образования, и методическими положениями, выполняющими функции средств и технологий реализации этих целей в практике обучения и воспитания (устанавливается путем диагностики «целесообразности» средств и методов достижения педагогических результатов);

3) противоречия между ценностно ориентированным знанием системного представления педагогических объектов, сформулированным в методологии и педагогической теории, и тем знанием, которые реально представлены в целях (нормах, стандартах) и программах управления образованием [192, с. 105-107].

Материализация таких системных представлений, пишет Л.М. Кустов, должна осуществляться на основе специально конструируемых моделей педагогических систем.

Построенная на основе методологии системного подхода, такая модель на теоретическом и практическом уровнях должна содержать инвариант педагогической системы – структурно-функциональную единицу анализа и проектирования ПС. «Встроим» в СФИ ПС компоненты педагогической системы СПК, которые на рисунке 3 мы показали пунктирной линией (рис. 3).

Выделенные компоненты указывают на их открытость влияниям различных ситуаций, непредвиденных обстоятельств, возникающих в интерактивном взаимодействии.

Цель, содержание, средства, организационные формы и методы могут быть подвергнуты корректировке в процессе обсуждения проблемы.

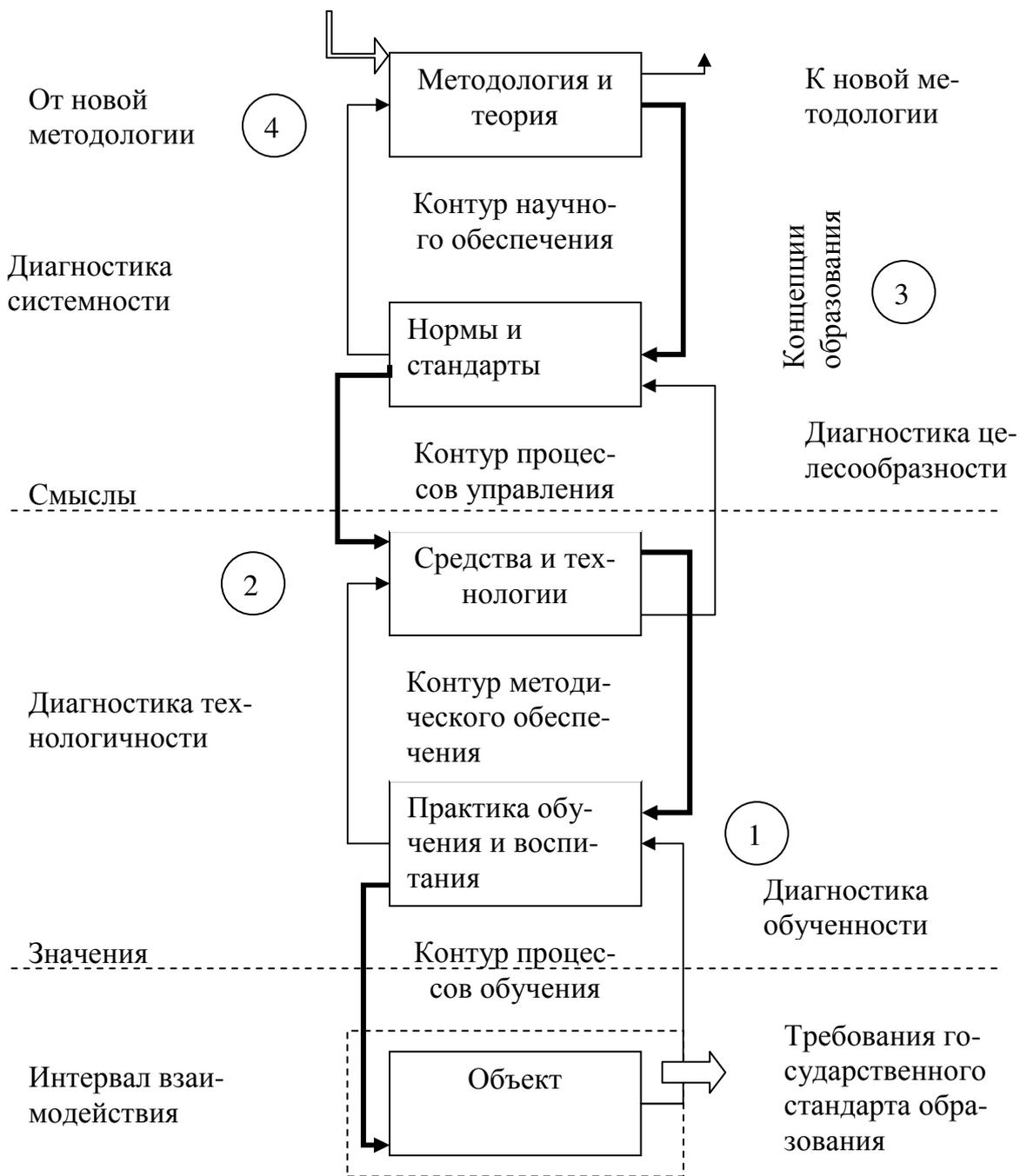


Рис. 2. Структурно-функциональный инвариант педагогической системы (СФИ ПС) (по Л.М. Кустову)

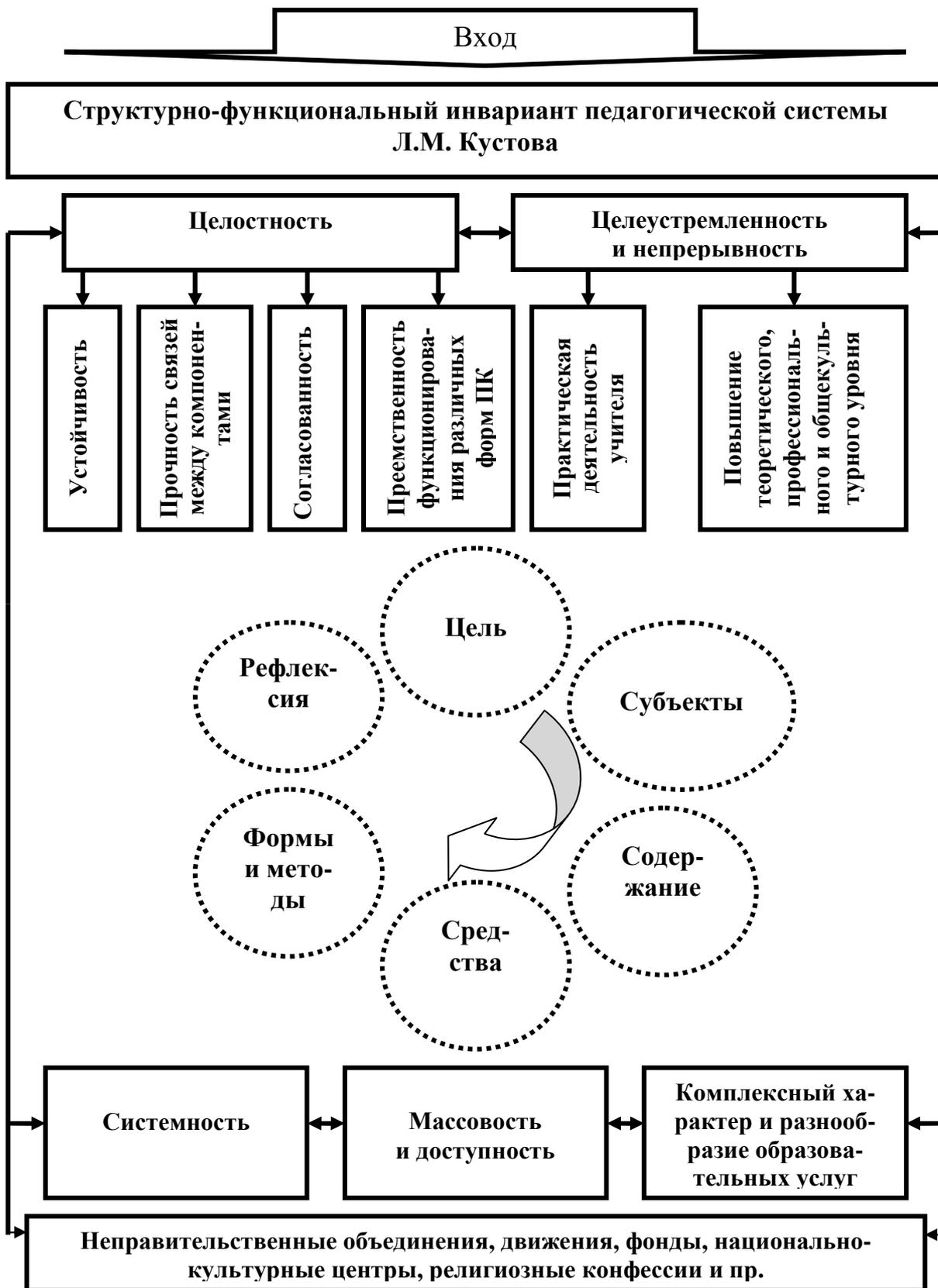


Рис. 3. Образовательный процесс повышения квалификации в структурно-функциональном инварианте педагогической системы Л.М. Кустова

В ходе рефлексии обучающиеся и фасилитатор (преподаватель) могут внести предложения отличные от коллективного образовательного продукта,

исследования могут быть продолжены в новых творческих содружествах. В качестве субъектов образовательного процесса могут выступить представители неправительственных объединений, движений, фондов, национально-культурных центров, религиозных конфессий, СМИ, правозащитных и пр. организаций. Для решения педагогических задач могут быть востребованы дополнительные средства обучения.

Таким образом, педагогически инструментированный хаос оказывает существенное влияние на развитие системы.

Педагогическая система ПК является объектом педагогической деятельности. Структура содержания объекта деятельности по Л.М. Кустову включает несколько базовых блоков:

- 1) блок преобразования предмета деятельности в ее продукт или блок предмета деятельности;
- 2) блок способа деятельности; способ деятельности есть метод плюс средство деятельности (реализация способа деятельности при отсутствии средств деятельности не представляется возможной);
- 3) блок внешней активности или процессуальный блок;
- 4) блок внешних условий (организационных форм деятельности) и нормирования деятельности (социальный заказ, государственные образовательные стандарты).

Блок внешней активности является блоком внешней регуляции и фактически оказывает субординирующее воздействие на блоки предмета деятельности и способа деятельности (Л.М. Кустов). Цель в данной экспликации располагается в блоке внешних условий и социального нормирования деятельности. Структуризация субъекта деятельности осуществляется с учетом элемента, который введен в блок-схему в виде симметрии, или изоморфизма.

Л.М. Кустовым предложена инструментальная основа исследования анализа и проектирования педагогической деятельности, которой является структурно-функциональный инвариант педагогической деятельности (СФИ ПД), обладающий следующими свойствами (рис. 4):

- 1) структурированностью на основе методологии системных исследований (внутренняя и внешняя целостность, иерархичность);
- 2) внутренней интерпретируемостью компонентов и их связей;
- 3) семантической компактностью, позволяющей педагогу удерживать модель в памяти без опоры на учебное пособие;
- 4) взаимосвязью и взаимозаменяемостью, входящих в модель компонентов, согласованных так, что удаление из модели любого из них будет приводить к потере целостной информации о педагогической деятельности.

Структурно-функциональный инвариант педагогической деятельности (СФИПД) должен обладать и свойством непротиворечивости. Такое единство обусловлено практической необходимостью, поскольку каждый из входящих в структурно-функциональный инвариант педагогической системы (СФИ ПС) компонентов (наука, управление, методика, практика), реализуется в профессиональном образовании как относительно самостоятельная и специфическая деятельность.

В основу концепции фасилитации курсов и учебной программы закладывается актуальная и значимая педагогическая идея, определяющая направленность курсов, его функционирование, поиск нового содержания, организационных форм и методов обучения.

Значимая для обучающихся образовательная потребность является той системообразующей связью, которая, собственно говоря, и превращает случайно встретившихся людей в единомышленников. Такой потребностью-идеей (проблемой), например, может быть моделирование образовательной системы школы (обновление, введение в нее новаций и инноваций). Если она воспринята обучающимися, разработана организационно, она становится инструментом (средством) преобразования позиции взрослых обучающихся.

Прежде всего, необходимо самому преподавателю достаточно глубоко, во всех деталях продумать содержание идеи, четко ее сформулировать, ясно видеть конечный предвосхищенный образовательный продукт.

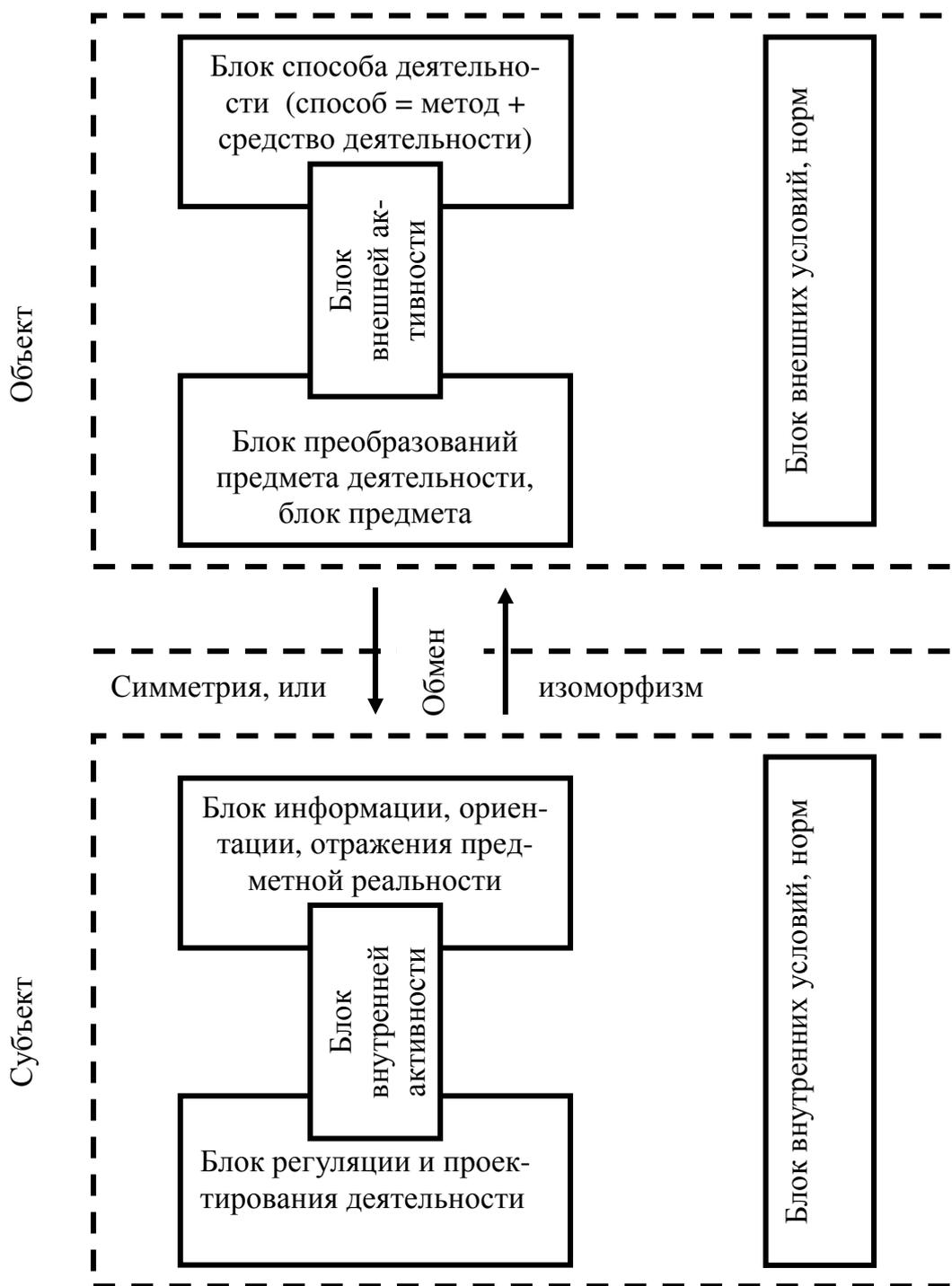


Рис. 4. Блок-схема структурно-функционального инварианта педагогической деятельности (СФИ ПД) (по Л.М. Кустову)

Группа обучающихся состоит из представителей различных этнокультур, верований, ценностных ориентаций, педагоги различаются по мотивам учения, психологическим, возрастным особенностям, стажу работы, образованию, общей культуре, условиям социализации. Представительство взрослых обучающихся позволяет образовательный процесс ПК отнести к андрагогической системе. Формируя коллективы единомышленников (но не еди-

номыслия), необходимо помнить, что каждый имеет право иметь свой взгляд на вещи, спорить, отстаивать свою индивидуальность. Все это предоставляет возможность направить потенциал группы на обмен информацией, энергией, поиск оптимальных вариантов (моделей, программ), отвечающих духу поликультурного, поликонфессионального, правового гражданского общества. Рассмотрим фрагментарно характеристику образовательного процесса и управленческие механизмы андрагогической СПК педагогов (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика образовательного процесса и управленческих механизмов образовательной СПК педагогов

Содержание характеристик	Управленческий инструмент
1. Значимая для обучающихся идея (образовательная потребность), которая становится системообразующей связью (моделирование воспитательной системы школы, обновление ее, введение в нее новаций и инноваций и пр.)	1.1. Добиться, чтобы идею восприняли все обучающиеся и «сделали ее своей». 1.2. Создать специальные ситуации, в ходе которых уточнить и конкретизировать суждения «за» и «против». 1.3. Быть готовым предложить отдельным обучающимся вариант индивидуальной работы.
2. Вторым системообразующим фактором является система целей, частично вытекающих из основной педагогической идеи. Важно, чтобы система целей отражала не только интересы группы, но и удовлетворяла потребности отдельного обучающегося. Цели мобилизуют энергию группы.	2.1. Коллективно, в микрогруппах и индивидуально проанализировать пути претворения идеи в жизнь. 2.2. Произвести анализ направленности цели: разрабатывается ли модель школы ради модели или ради обучающихся? Ребенок цель или средство воспитательной системы?
3. Осознанное и четко сформулированное педагогическое кредо будущей модели.	3.1. Изучить потребности педагогов в исследовании теоретико-методологических положений воспитательных систем. 3.2. Произвести анализ обстановки, в которой функционирует школа. 3.3. Познакомиться с опытом коллег, которые уже занимаются формированием воспитательной системы.

Продолжение таблицы

4. Отбор концептуальных положений, идей, взглядов, которые будут положены в основание кредо и модели; отбор содержания, средств, форм, методов образовательного процесса.	4. Формируется в процессе целеполагания, рассматривается и обсуждается на заседании экспертов (отвечают ли избранные содержание, средства, формы, методы образовательного процесса принципам педагогики или они на новом уровне повторяют ошибки вербальной,
---	--

	авторитарной, бездетной педагогики?).
5) Сформировать ценностно-нормативное единство по отношению к свободе, правам, достоинству, этнической культуре личности каждого педагога; культуре мира, терпимости, толерантности и пр.	5.1. Организация теоретических семинаров, лекций по проблемам духовно-нравственного воспитания в современной школе. 5.2. Определение программы исследования ценностных ориентаций детей, педагогов, родителей. 5.3. Попытаться в условиях демократии и плюрализма найти и предложить субъектам образовательного процесса ценности, одобряемые всеми (большинством) членами коллектива
6. Диагностика группы с целью определения обладают ли ее члены необходимыми для этого компетенциями и готовности работать в фасилитирующем режиме.	6.1. Подбор методик, необходимых для исследования школьного педагогического коллектива. 6.2. Выработать программу формирования педагогического коллектива, используя его потенциал к самоорганизации и самоуправлению.
7. Определить наличие в группе педагогического ядра, лидеров, сформировать вокруг членов ядра микрогруппы, творческие лаборатории и пр.	7.1. Подобрать методики выявления лидеров (ядра) в школьном коллективе. 7.2. Выработать программу деятельности ядра педагогического коллектива по моделированию воспитательной системы.
8. Роль традиций, «цементирующих» группу, подтвердивших педагогическую целесообразность и значимость (как правило, фасилитатор на организационной встрече рассказывает, какие традиции выработаны в процессе ПК и предлагает дополнить их новыми).	8.1. Разработать меры по изучению и описанию истории школы и ее традиций. 8.2. Продумать программу обновления и развития традиций, введения в нее новых элементов.
9. Исследование возможностей школьного коллектива гармонически сочетать педагогическую работу с творческим поиском.	9.1. Организация творческих (проблемных) групп, методических объединений и пр. 9.2. Разработать программу научно-методического обеспечения процесса моделирования воспитательной системы.

Продолжение таблицы

10. Программа осуществления индивидуального подхода (фасилитации) к каждому члену группы.	10. Изучение, обобщение и пропаганда передового педагогического опыта (издание буклетов, бюллетеней, листовок, организация творческих отчетов, выставок и пр. форм методической и научно-методической, опытной и экспериментальной деятельности).
11. Наличие четкой организационной	11. Деление группы на микрогруппы,

структуры группы.	творческие лаборатории, группы экспертов и пр.
12. Наличие в группе продуманной системы делегирования полномочий, основываясь на принципах обучения в СПК.	12. Распределение поручений (староста группы, дежурные, рецензенты, оппоненты, сомневающиеся и пр.), определить рабочие инструкции и функции.
13. Организация соответствующих условий для творческого труда.	13.1. Согласовать график работы библиотеки с целью проведения выставок, обзоров по пропаганде научно-педагогической литературы. 13.2. Распределить между микрогруппами поручения по рекламе (пропаганде) литературы, имеющейся в продаже в киоске ИПК. 13.3. Продумать регламент, расстановку столов в аудитории, использование ТСО, службы информации и пр.
14. Сформированность у большинства членов группы профессионально-педагогической направленности на творчество, достижения наивысших (акме) результатов в профессиональной деятельности (мотивы, эмоциональное отношение, склонность заниматься творческой деятельностью).	14.1. Организовать постоянно действующую систему обсуждения педагогических проблем и ситуаций. 14.2. Продумать педагогическую инструментальную форму формирования положительной мотивации к профессии, т.е. «сетку отношений», господствующих в коллективе, которая создается в процессе интерактивного взаимодействия.
15. Сформированность психологического климата в группе; обеспечение фасилитирующего управления.	15.1. В ходе тренингов знакомства, организационных творческих дел выработать правила межличностного общения. 15.2. Для поддержания мажорного тона в группе применять различные игровые ситуации, розыгрыши, коллективное исполнение песен, продумать организацию перемен. 15.3. Сделать анализ итогов дня на период курсов традицией.

16. Организация общения членов группы и микроколлективов, основанное на сотрудничестве, андрагогической модели обучения, фасилитации	16.1. Способность группы самостоятельно создавать организацию в ситуации неопределенности, сочетать разнообразие мнений, форм инициативного поведения. 16.2. Сочетание и взаимодействие педагогов, направленное на достижение конечного продукта. 16.3. Максимальная удовлетворенность партнеров друг другом.
--	---

Декомпозируем образовательный процесс СПК педагогов (рис. 5).

- 1) В основу деятельности группы положена познавательная потребность.
- 2) Системообразующим фактором является система целей.
- 3) Осознанное и четко сформулированное педагогическое кредо.
- 4) Отбор концептуальных положений.
- 5) Ценностно-нормативное единство.
- 6) Диагностика наличия необходимых компетенций для моделирования образовательной системы.
- 7) Наличие педагогического ядра, лидеров.
- 8) Наличие педагогических традиций.
- 9) Сочетание фасилитации с творческим поиском.
- 10) Индивидуальный подход и фасилитация каждого члена группы.
- 11) Наличие четкой организационной структуры.
- 12) Система делегирования полномочий.
- 13) Наличие соответствующих условий педагогического труда.
- 14) Сформированность педагогической направленности.
- 15) Положительный психологический климат.
- 16) Общение, основанное на сотрудничестве.

Итак, системообразующими связями, объединяющими все признаки образовательного процесса в педагогическую систему ПК, являются познавательная потребность (1) и система целей (2), связанные со всеми остальными характеристиками существенными и необходимыми связями. Скажем, если в

основу работы группы положена идея «моделирования образовательной системы», то из нее вытекает система целей, подчиняющая себе всю жизнедеятельность группы.

Педагогическое кредо (3) оказывает влияние на ценностно-нормативное единство (4), на формирование и развитие педагогических традиций (7), на сплочение педагогического коллектива (6). В свою очередь актив группы оказывает помощь фасилитаторам в том, чтобы взгляды на формы, средства, методы обучения в интерактивном сотрудничестве (синергии) постепенно превратились в убеждения педагога.

Ценностно-нормативное единство группы (4) оказывает влияние на формирование педагогического кредо курсов (3), педагогических традиций (7), на сочетание фасилитации с творческим поиском (8). Без единства, основанного на разнообразии взглядов к узловым вопросам педагогики и психологии, методике преподавания невозможно решить эти сложные проблемы (3, 7, 8). В свою очередь основным путем фасилитации ценностно-нормативного единства является индивидуальная работа с каждым педагогом (9). На единство взглядов оказывает влияние наличие необходимой квалификации и повышенное профессиональное стремление учителей (5), оно зависит от зрелости и сплоченности педагогического актива (6), на него воздействуют и сложившиеся в коллективе педагогические традиции (7).

Огромную роль в формировании коллектива единомышленников играет квалифицированный уровень педагогов и их стремление к достижению высоких результатов (5), без которого невозможно создать в группе развивающиеся педагогические традиции (7) и сочетать работу с творческим поиском (8). Без повышения и совершенствования этого уровня нельзя развить у педагогов интерес к профессии, к достижению нового уровня акме (14). Формируется же этот уровень, прежде всего через продуманный индивидуальный подход к каждому члену коллектива, наставничество, сотрудничество (9).

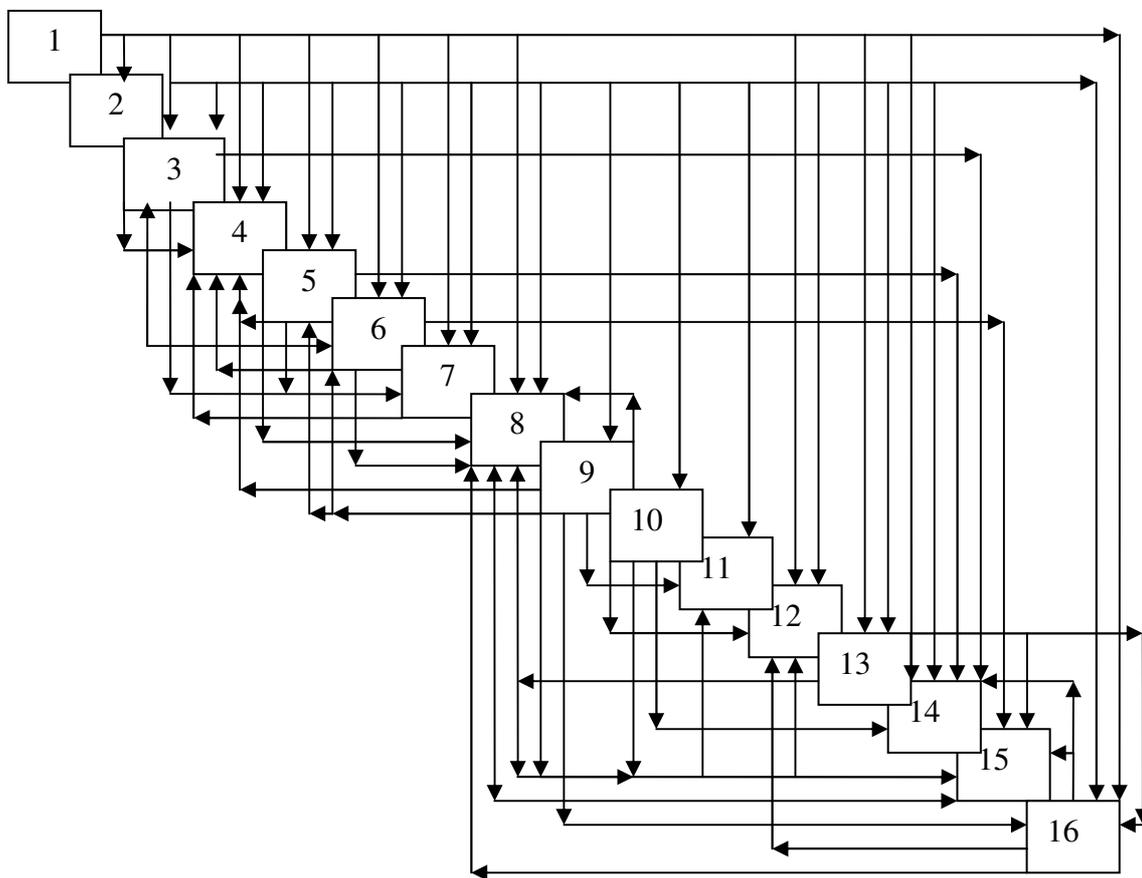


Рис. 5. Декомпозиция педагогической системы повышения квалификации

Чрезвычайно важным звеном коллектива единомышленников взрослых является наличие актива, лидеров, фасилитатора (6). Без опоры на этот актив руководитель курсов не сможет эффективно решить проблемы сплочения временного коллектива. Поддержка актива «сокращает путь» принятия коллективом педагогической идеи, развивать традиции в ПК (7), создать творческую атмосферу в группе (8), положительный психологический климат (15). Актив формируется, укрепляется и развивается на основе постоянной индивидуальной работы с каждым его членом, выработанных правил, принципов (9). Педагогически целесообразные традиции оказывают положительное влияние на психологический климат в коллективе (15).

Очень сложным и тонким процессом является формирование в педагогическом коллективе творческой атмосферы. Она зависит от качества индивидуальной работы с взрослыми (9), от делегирования полномочий, передачи «шлема ответственности» членам актива и отдельным обучающимся (12), от наличия соответствующих условий для творческой деятельности (13), от

психологического климата в группе (15), от характера общения между обучающимися, методистами, преподавателями, уровня фасилитации (16).

Индивидуальный подход к членам группы, помимо связей, рассмотренных ранее, оказывает влияние на систему делегирования полномочий (12), сформированность педагогической направленности учителей (14), формирование психологического климата в коллективе (15), и, наконец, на характер общения между обучающимися и фасилитаторами (16). Большое значение играет в коллективе четкая его организационная структура (11). Она отражается на педагогической направленности членов коллектива (14), является одним из оснований позитивного психологического климата (15), отражается на стиле общения взрослых обучающихся (16).

Система делегирования полномочий (12) во многом зависит от стиля общения (16), от характера психологического климата (15), от наличия четкой организационной структуры (11). В основе делового общения, сотрудничества учителей (16) лежит система делегирования полномочий (12). Ее эффективная жизнедеятельность зависит от четкой организационной структуры группы (10), от психологического климата (15) и стиля общения (16). Сама же она оказывает воздействие на фасилитацию творческой атмосферы в коллективе, формирование традиций (8).

Наличие соответствующих условий труда в процессе ПК (13) является основополагающим для формирования педагогической направленности и мотивов познавательной деятельности (14), положительного психологического климата и системы отношений, диалога, сотрудничества (16). Сформированность педагогической направленности у большинства педагогов (14) зависит от многих факторов: квалификации учителя (5), атмосферы в коллективе (8), индивидуального подхода и фасилитации каждого педагога (10), наличия организационной структуры в группе (11), системы делегирования полномочий (12), условий труда (13), отношений сотрудничества (16).

Положительный психологический климат в группе зависит от сформированности большинства характеристик образовательного процесса единомышленников и оказывает влияние на развитие группы. Следует добавить,

что условием формирования психологического климата является «сетка» отношений сотрудничества (16) между обучающимися и фасилитаторами. Иного основания нет. Наконец, общение, основанное на сотрудничестве, зависит от четкой организационной структуры коллектива (11), индивидуального подхода фасилитатора к обучающимся (10), наличия соответствующих условий труда учителя (13) и множества других факторов.

Таков абрис связей характеристик педагогической системы повышения квалификации, разобраться в котором крайне важно, прежде чем приступить непосредственно к решению целей и задач обучения.

Итак, образовательный процесс ПК педагогов, во-первых, это система социальная, существует только за счет синергии – обмена энергией, информацией (интерактивное межличностное взаимодействие людей). Ее ядро составляют педагоги с различными качествами. Это система андрагогическая.

Во-вторых, это система педагогическая. Ее функционирование связано с реализацией целей в области образования. Педагогическая система СПК имеет свой объект и предмет исследования, ее цель ориентирована на достижение как индивидуального, так и коллективного акме.

В-третьих, система ценностно ориентирована на общечеловеческие, национальные и этнические ценности.

В-четвертых, это система целостная. Нарушение целостности приводит к распаду вообще деятельности системы как таковой.

В-пятых, это система открытая. Она имеет множество связей и отношений с окружающей социальной и природной средой, которые обеспечивают функционирование и развитие системы.

В-шестых, это система целеустремленная. Суммарный результат эффективности СПК – достижение высокой профессиональной компетентности и коммуникативной культуры педагогов, а опосредованный (синергетический эффект) – возросший уровень культуры общества.

В-седьмых, это система сложная, вероятностная и непредсказуемая. Для таких систем, работающих в режиме фасилитации, свойственны «нетерпимость» к управлению, постоянная изменчивость элементов, их характери-

стик и параметров. Управление андрагогической системой может быть фасилитирующим.

В-восьмых, предметом управления в процессе ПК является деятельность с ее элементами: цель, задачи, содержание и т.д., которые являются компонентами системы.

Образовательная СПК – реальная (по происхождению), социальная (по субстанциональному признаку), сложная (по уровню сложности), открытая (по характеру взаимодействия с внешней средой), динамическая (по признаку изменчивости), вероятностная (по способу детерминации), целеустремленная (по наличию целей), самоуправляемая (по признаку управляемости), андрагогическая (по контингенту обучающихся).

1. 2. МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ В ЛОГИКЕ ФАСИЛИТАЦИИ

В процессе ПК педагогов закономерно возникают явления «психологического барьера», «кризиса», «психологической готовности», «сверхдоверия», «время реакций», составляющие проблему, с которой методист соприкасается в повседневной деятельности.

Э.Ф. Зеер кризисы определяет как резкие изменения вектора профессионального развития. «На стадии первичной профессионализации наступает момент, когда дальнейшее эволюционное развитие деятельности, формирование ее индивидуального стиля невозможны без коренной ломки нормативно одобряемой деятельности. Личность должна совершить профессиональный поступок, проявить сверхнормативную активность либо смириться. Сверхнормативная профессиональная активность может выразиться в переходе на новый образовательно-квалификационный либо творческий уровень выполнения деятельности». Другими факторами, инициирующими кризисы профессионального становления, он называет «возросшую социально-профессиональную активность личности вследствие ее неудовлетворенности своим социальным и про-

фессионально-образовательным статусом» [118, с. 136].

Л.Г. Петряевская выделяет три кризисных периода в профессиональной деятельности педагога: 1) кризис адаптации к профессии, 2) кризис рутинной работы (10-15 лет стажа), 3) кризис учителя с большим стажем, когда он перестает воспринимать реальность изменяющейся школьной жизни [268, с. 126].

Кризисы, усложняя положение индивида в семье, в обществе, в профессиональной деятельности, могут разрушить его личность. «Особо опасная точка бифуркации, – пишет Б.Е. Фишман, – одномоментное содержание нескольких кризисов, когда фрустрированный человек способен на неадекватные, саморазрушительные действия. Применение же накопленного опыта выхода из кризисов малопродуктивно, т.к. новые точки бифуркации не воспроизводят предыдущие. ... Внешний же «хаос» (неупорядоченность внешних воздействий) – это потенциальный источник нового порядка более высокого уровня, который может «работать» на саморазвитие, но может и препятствовать ему [364, с. 59].

Ф.В. Басиным, М.К. Бурлаковой, В.Н. Волковым, В.М. Воловиком, В.Д. Видом, Л.Р. Гребенниковой, Б.В. Зейгарником, Б.Д. Парыгиным, З. Фрейдом и др. определена функция социально-психологического барьера, которая состоит «в защите личности от угрозы разрушительного воздействия». Термин «защита» введен З. Фрейдом, позднее им же было описано функциональное назначение психологической защиты, ее механизмы: отрицание, подавление, вытеснение, рационализация, проекция, сублимация, идентификация, замещение и др.

В психологии достаточно полно исследована природа социально-психологических барьеров. Он может быть продуктом феномена негативной фасилитации:

- угрозы манипуляции сознанием и психическим состоянием индивида;
- результатом потребности человека в обособлении от интенсивного общения с окружающими в целях внутреннего сосредоточения;
- следствием опасности стрессовой ситуации;
- финалом полной идентификации с какой-либо общностью в противо-

вес другим;

– порождением трудностей межличностного или ролевого общения.

Выделяются барьеры личности и общности, барьеры деятельности, в общении и др. Б.Д. Парыгин как предпосылку преодоления барьеров определяет культуру психологической саморегуляции личности, развитие навыков релаксации, овладение способами психологической саморегуляции [259, с. 177]. Активные методы обучения, по мнению Б.Д. Парыгина, способствуют преодолению психологических барьеров.

«Содержание «психологического барьера» заключается в отрицательном или крайне настороженном отношении к внедрению, проявляется в форме недоверия, скрытого или явного недовольства, отказа от работы. «Сверхдоверие» ведет к преувеличению или абсолютизации доверия к нововведению, оно крайне неустойчиво и может перейти в свою полярную противоположность – «психологический барьер» [101, с. 89].

Постоянное пополнение и обновление знаний – важнейшая сторона профессиональной деятельности специалиста. Объем информации, необходимый для плодотворной работы по специальности, возрастает, усвоенный материал устаревает и нуждается в обновлении. В процессе ПК новые сведения далеко не всегда воспринимаются как непреложные истины. В возникшей ситуации жизненный опыт специалиста становится барьером для восприятия нового, диссонантным по отношению друг к другу, если по той или иной причине новые знания не соответствуют имеющимся.

Л. Фестингер ввел понятие «когнитивный диссонанс», под которым понимал некоторое противоречие между двумя или более когнициями – любыми знаниями, мнениями или убеждениями, касающиеся среды, себя или собственного поведения. Диссонанс переживается личностью как состояние дискомфорта, она стремится от него избавиться, восстановить внутреннюю когнитивную гармонию. Диссонанс может возникнуть на основе прошлого опыта: человек заранее убежден, что ему ничего нового не сообщат, поэтому интерес к предмету не пробуждается, новая информация не воспринимается. «Существование диссонанса порождает стремление к тому, чтобы умень-

шить, а если это возможно, то и полностью устранить диссонанс. Интенсивность этого стремления зависит от степени диссонанса. Именно это стремление является мощным мотивирующим фактором человеческого поведения и отношения к миру. Другими словами, диссонанс действует ровно таким же образом, как мотив, потребность или напряженность [359].

Психологи установили, что в процессе формирования и развития инновационной культуры действуют следующие законы:

1) Закон необходимого разнообразия (Ф. Эшби) (разнообразие сложной системы требует управления, которое само обладает необходимым разнообразием).

2) Закон оптимума мотивации (Йеркса-Додсона) – зависимости эффективности деятельности личности от силы ее мотивации (активации нервной системы) на эту деятельность.

3) Закон отсутствия предела в развитии навыка – тенденция, согласно которой конечное плато в развитии навыка всегда может за счет перестройки структуры психики дать некоторое улучшение продуктивности навыка.

4) Закон переноса навыка – тенденция более быстрого образования навыка в деятельности, которая по своей психической структуре близка к деятельности, в процессе которой сформированы прочные навыки.

5) Закон «плато» в развитии навыка – временная тенденция отсутствия улучшения или ухудшения навыка при продолжении обучения.

6) Закон угасания навыка – тенденция деградации в развитии навыка при отсутствии повторений.

7) Закон эмоциональной константности – закон функционирования эмоциональной сферы человека, утверждающий, что общий запас эмоциональности; эмоциональных реакций человека в данный период его онтогенеза относительно постоянен и проявление эмоций зависит от интенсивности эмоциональных ситуаций и их количества: чем больше эмоциональных ситуаций, тем менее рельефно они проявляются.

8) Закон замещения – защитный механизм от угрозы разрушения, целостности «я» личности, от психического перенапряжения, заключающийся в

спонтанном изменении объекта актуализированной потребности или в видоизменении, трансформации самой потребности; или в изменении чувств, мотивов, отношений личности на противоположные [101 , с. 87-88].

По мнению Н.В. Кузьминой, в процессе развития инновационной культуры кадров необходим учет акмеологических закономерностей, представляющих устойчивые связи между уровнем продуктивности деятельности специалиста, или результатами, которых он достигает в той или иной области, и субъективными или объективными факторами, которые обуславливают этот уровень [187].

Ученые (Дж. Бери, С.Г. Вершловский, В.И. Долгова, Н.В. Кузьмина, Г. Любе, А.П. Панасюк и др.) определили две группы этих закономерностей.

I группа – общие закономерности саморазвития на протяжении профессиональной биографии. Они имеют место в динамике профессиональной деятельности всех специалистов, независимо от результатов, которых они достигают.

1.1. Закономерность цикличности деятельности: подъемы уровня деятельности, достижение более высоких результатов, спады.

1.2. Циклическое реструктурирование деятельности от старта к финишу (в зависимости от возраста и стажа).

1.3. Закономерность циклической взаимосвязанности старта, оптимума и финиша (в зависимости от возраста и сложности учебной информации).

II группа – частные закономерности формирования и развития инновационной культуры в процессе нововведений.

II.1. Закономерные реакции личности на инновационную динамику (Г. Люббе), когда усиливается наша реакция на давление инноваций, которая приобретает форму произвольных предпочтений, эклектизма, индивидуализации и специализации. Под давлением инноваций мы задумываемся о затратах и пределах, за которыми новое должно заменяться еще более новым.

II.2. Закономерное возникновение явлений «психологического барьера», «психологической готовности», «сверхдоверия», «время реакций».

II.3. Комплекс инноваций, составляющих суть реформ, закономерным и

естественным образом стимулирует инерционные процессы. Инерционность превращается в тормоз преобразований.

II.4. «Хоторнский эффект», полученный в 20-х годах основателем школы «человеческих отношений» в управлении Э. Мэйо: положительные результаты (повышение производительности труда) были достигнуты не только специально создаваемыми изменениями (улучшением условий и организации труда), но и самой экспериментальной ситуацией, вмешательством ученых [101, с. 88-89].

Влияние стереотипов на восприятие инноваций многоаспектно. «Это и «классическое» сопротивление новому по принципу «лучше старое привычное, чем новое отличное», и стратегия неопределенности («не сыграть бы в ящик»), отсутствия внедрения («новый клич разбил паралич») и саботажа («чего босс не знает, от того и не страдает») [307, с. 122].

Самое распространенное предубеждение человека – предубеждение против нововведений и перемен. Новшество требует дополнительного времени на переучивание, приспособление и т.д. Чтобы уменьшить противодействие нововведениям, следует учесть привычки, традиции, сложившиеся стереотипы общения и работы, но главное – показать выгоды от перемен, как общественные, так и личные.

Почему возникает сопротивление при переучивании и преодоление устоявшейся позиции, ломка мыслительных стереотипов, сопряженная с отрицательными эмоциями? Причины подобного эмоционального настроения кроются в воздействии психологических барьеров. Их влияние проявляется, с одной стороны, в страхе перед социальной изоляцией (ведь и окружающие меня люди имеют подобные взгляды, и если я изменю их, то как они на меня посмотрят и что подумают), а с другой – в страхе перед переутомлением, ведь привычные приемы экономят силы в интеллектуальном труде [73, с. 453].

Отступая от стереотипного поведения, человек должен тратить усилия на выработку новой стратегии поведения и способов решения задач. Кроме стереотипов оказывает влияние неверие в свои силы, связанное с пониженной самооценкой, которая может привести к крайне нереалистичным (завышенным

или заниженным) притязаниям. Стереотипы, мешая научному творчеству, существенно затрудняют общение с людьми.

Низкая заработная плата педагога говорит о его статусном положении в обществе и психологически тормозит желание что-либо творить. А мотивы, порожденные гражданским сознанием и естественной познавательной потребностью педагогов, доэксплуатированы нами до предела, считает Д.М. Зембицкий [119].

В исследовании А.П. Ситник, И.Э. Савенковой, И.В. Крупиной, И.К. Крупина отмечается, что побудительным мотивом к ПК педагогами за рубежом является существенная прибавка к заработной плате, а также интерес к новому учебному содержанию по соответствующим дисциплинам, стремление познакомиться с педагогическим опытом и новаторскими идеями, концепциями глобальной стратегии в образовании [324].

Педагог, особенно на селе, представлял особый слой интеллигенции – был носителем культуры, пропагандистом, агитатором. Сегодня положение резко изменилось. Знания, носителем которых является учитель, не востребованы обществом. Серьезным психологическим барьером становится социально-педагогический нигилизм, когда все знают, как воспитывать, но никто не прислушивается к голосу специалистов, когда знания педагога оказываются невостребованными обществом. С.И. Гессен еще в начале XX века писал: «Вряд ли кто будет оспаривать, что цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни» [69, с. 6, 25].

Понять систему постсоветского образования пока трудно. На одном полюсе – стремление интегрироваться в международное образовательное пространство, компьютеризация школ, новые образовательные технологии и т.п., на противоположном – бедные школы и нищенское положение учительства. Учитель давно уже не является монополистом в воспитании. С этой функцией «всеобщего воспитателя» он вынужден делиться со СМИ, Интернетом, средой, семьей и т.п. Но парадокс заключается в том, что за конечный

результат воспитания спрос учиняют со школы, учителя. В этом противоречии, видимо, кроется еще один важный психологический барьер на пути профессионально-педагогического роста. А.Г. Асмолов утверждает: «Реформа образования – это, прежде всего реформа всей жизни растущего и обучающегося ребенка, а не только и не столько реформа педагогического метода, той или иной специальной технологии обучения» [19, с. 338].

Личность проявляется в ценностях, устремлениях, переживаниях, мотивах. «Человеческая жизнь и деятельность разворачивается вокруг ценностных отношений, благодаря им обретают смысл и значение, – пишет Р.Х. Шакуров. – Они образуют ядро личности, являются той узловой «станцией», в которой сходятся потребности, устремления, мотивы, переживания, воля, деятельность» [383, с. 24]. Представьте себе личность педагога, в «ядре» которой в результате социальной аномии деформированы ценности. Мы до сих пор стоим на перепутье: старые, устоявшиеся ценности и идеалы старшего поколения педагогов и нарождающиеся ценности, признанные молодыми, находятся в непримиримой борьбе, а между ними растущий человек, ожидающий, чем закончится противостояние ценностей, декларируемых обществом, школой, семьей, СМИ. Это явление объективно формирует мощный психологический барьер на этапе ПК и приводит как к внутренним, так и внешним конфликтам.

Психологи (А.А. Бодалев, А.Н. Волкова, В.И. Долгова, С.В. Кочеткова, А.Н. Кочетова, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Э.Ш. Натанзон, Г. Навайтис, Е.А. Рыльская, С.В. Сысенко, Т.М. Трапезникова, В.П. Шейнов и другие) утверждают, что разрешение конфликтных ситуаций влияет на эмоциональное состояние человека. В ситуации, когда педагог не находит конструктивного решения, у него формируется психологическая защита, проявляющаяся в различных видах: неприятие, отторжение новаций и действий, несущих отрицательные эмоции. Эти классические механизмы отрицания и рационализации, открытые З. Фрейдом и выражающиеся в присущей человеку тенденции бессознательно оправдывать себя, не допускать в сознание информацию, угрожающую психологическому комфорту и самооценке, официально в про-

цессе ПК в расчет не принимаются. Действие этих механизмов связано с формой психологической защиты, специфически проявляющейся у педагога, – эмоциональным выгоранием, стереотипом профессионального поведения, позволяющего человеку «дозировать и экономично использовать энергетические ресурсы, выработанный механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» (В.В. Бойко). Эмоциональное выгорание – одна из форм профессиональной деформации личности, обусловленная воздействием различных внешних и внутренних факторов.

Е.А. Рыльская к внешним факторам, вызывающим эмоциональное выгорание, относит хроническую напряженность психоэмоциональной деятельности, которая проявляется у преподавателя в результате интеллектуальной и физической перегрузки (98%); нечеткую организацию и планирование труда преподавателя, недостаток учебного оборудования; психологически трудный контингент, с которым имеет дело преподаватель-профессионал в сфере общения; повышенную ответственность за исполняемые функции, связанную с работой в постоянном режиме внешнего и внутреннего самоконтроля (За один день занятий – 6-8 академических часов – самоотдача и самоконтроль столь велики, что к следующему дню восстановления не происходит).

По данным исследования А.М. Беребина, в такой ситуации у 29,4% учителей проявляется повышенный риск заболеваний сердечно-сосудистой системы, у 37,2% – сосудов головного мозга, у 57,8% – нарушения деятельности желудочно-кишечного тракта. Сходные результаты получены Е.А. Рыльской на выборках вузовских преподавателей (32,1, 38,3, 47,5% соответственно) [307, с. 120]. Она отмечает, что остроту проблемы усиливает частый, противоречивый внешний контроль, смена моделей управления, неблагоприятная атмосфера профессиональной деятельности, которая определяется конфликтностью в системе межличностных отношений по вертикали и горизонтали. Одни преподаватели в этой ситуации, растратив эмоции и исчерпав энергию, впадают в состояние депрессии, другие склоняются к тактике эмоционального выгорания («берегут нервы»).

Внутренние факторы, обуславливающие эмоциональное выгорание, составляют:

1) Склонность к эмоциональной ригидности, которая проявляется в том, что личность слабо, избирательно, в ограниченном диапазоне эмоций реагирует на внешние и внутренние воздействия.

2) Внутренняя конфликтность, проявляющаяся в виде трех типов мотивационных отношений:

а) аффективно акцентированные мотивационные отношения как мотивации с высоким потенциалом активации и побуждения, но плохо осознанные, без детальной целевой структуры;

б) когнитивно акцентированные мотивационные отношения, хорошо осознанные, но имеющие дефицит активации и побуждения;

в) гармоничные мотивационные отношения.

Аффективно и когнитивно акцентированные отношения проявляются как внешние мотивы – страсть и долг, а гармоничные – как внутренняя мотивация, выражающаяся в самоактуализации личности. Максимальное развитие индивидуальности, самоактуализация – важное условие инновационного поведения преподавателя. Но если он сталкивается с осмеянием, осознает или почувствует собственную неполноценность, возникнет устойчивый психологический барьер.

3) Уровень субъективного контроля.

Согласно исследовательским данным (Е.А. Рыльская и др.), однозначного влияния уровня субъективного контроля на эмоциональное выгорание педагога не существует. Значимость различий эмоционального выгорания у преподавателей-экстерналов и преподавателей-интерналов недостоверна. Интерналы чаще ориентированы на поиск нового, самосовершенствование, т.е. на конструктивную стратегию, а экстерналы – на деструктивную или невротическую стратегию.

4) К эмоциональному выгоранию могут предрасполагать некоторые когнитивные иллюзии, в частности:

– «произвольное отражение» – формирование выводов при отсутствии

аргументов;

– «селективная выборка» – построение заключения на основе деталей, вырванных из контекста;

– «сверхраспространенность» – глобальный вывод, основанный на одном факте;

– «абсолютное мышление, агрессивное соперничество» – «все или ничего» и др.

5) Слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности. Преподаватель не считает для себя необходимым соучастие и сопереживание объекту своей деятельности. Это стимулирует эмоциональное выгорание и его проявление в форме душевной черствости.

б) Нравственные дефекты и дезориентации личности. Обусловлены слабым включением во взаимодействие с деловыми партнерами моральных категорий (достоинство, честность, порядочность, принципиальность и т.д.), а также способности видеть и отличать благо от вреда, наносимого студенту. Все это усиливает безразличное отношение, равнодушие, апатию, т.е. ведет к эмоциональному выгоранию [307, с. 120].

Руководитель курсов должен знать, что эмоциональное выгорание учителя – следствие часто его неумной инновационной деятельности. Поэтому важно предотвратить эмоционально-нравственную дезадаптацию и внутренние конфликты.

С.А. Замятина в структурной модели профессионального истощения учителя выделяет когнитивный, аффективный (эмоционально-ценностный), поведенческий и телесный компоненты [115, с. 120].

Существенное значение для нас представляют работы психологов, исследовавших проблемы профессионального роста в условиях инновационной деятельности. Ими изучено негативное влияние профессиональной деятельности на развитие личности профессионала (Л.Н. Корнева, Е.М. Борисова и др.), причины возникновения нервно-психического напряжения в деятельности социально-профессионального типа (М.В. Журавкова) и другие аспекты.

Раскрывая причины возникновения нервно-психического напряжения в

деятельности социального профессионального типа, ученые отмечают повышенную значимость ошибочных действий, необходимость быстро принимать решения, работу в условиях дефицита времени, необходимость осуществления частых и продолжительных социальных контактов.

Иерархию этой системы специалисты определяют так: на верхнем уровне – инновативная обобщенная диспозиция; на среднем – оценочные характеристики отношения к нововведениям в различных сферах жизни; на нижнем – оценочные характеристики отношения к нововведениям в конкретной профессиональной деятельности (Л.А. Коростылев, О.С. Советов).

В исследованиях В.И. Долговой, П.Т. Долгова отмечается, что «важнейшей характеристикой мезоакмеологических структур внедрения являются инновационные возможности его субъекта. Они в первую очередь зависят от профессиональной активности, которая обусловлена общей активностью человека, системой его мотивов, знаний, умений и навыков в определенной деятельности, формальными и неформальными отношениями в процессе профессионального общения» [101, с. 4].

В психологической литературе представлены исследования мотивации человека, среди которых особый интерес представляют работы, связанные с деятельностью (А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, Ю.М. Орлов, С.Л. Рубинштейн, Э.Д. Телебина, В. Д. Шадриков и др.); с проблемами личности (Л.И. Анцыферова, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев и др.), с установкой (Д.Н. Узнадзе, Ш.Н. Чхартишвили и др.).

Интересными представляются исследования В. Тарасова, В. Косинова, выявивших три типа отношений к нововведениям: «новаторы», «болото», «консерваторы». Л.А. Коростылев, О.С. Советов говорят о четырех уровнях ориентированности на инновационную деятельность: консерваторы, умеренные, инноваторы, радикальные инноваторы.

Наиболее яркую характеристику пяти социально-психологическим типам отношений к инновациям дал Э.М. Роджерс:

1) «новаторы» характеризуются стремлением опробовать любое новшество, ориентируясь на внешние по отношению к данной социальной системе

источники информации о нем (космополитарная ориентация); они наделены авантюристической жилкой, склонностью к риску, азарту, приключениям;

2) «ранние реципиенты» (лат. *recipiens* получающий, принимающий) также имеют космополитарную ориентацию; из них, как правило, формируется основной состав «лидеров мнений», обладающих большим личным влиянием; выступая в качестве советчиков и консультантов, они служат ролевой моделью для остальных членов социальной системы – потенциальных реципиентов;

3) «раннее большинство», занимая срединное положение в данной типологии, играет большую роль в процессе распространения нововведения, несмотря на то, что им свойственны некоторые колебания до момента принятия нововведения, тем не менее, они охотно следуют за другими в процессе его освоения, однако во главе этого движения оказываются крайне редко;

4) «позднее большинство» воспринимает нововведение лишь после того, как его освоит большая часть других членов их социальной системы, поскольку по своему складу – это скептики, то даже в тех случаях, когда они убеждены в полезности нововведения, давление большинства является необходимым условием для мотивации их решения о его принятии;

5) «поздние реципиенты» – это люди с консервативной ориентацией, склонные к отказу в освоении новшества; над ними довлеют опыт предшествующих поколений и культурные традиции данной социальной системы, поэтому они ориентируются на внутренние источники информации относительно «нововведения» (локальная ориентация) [Э.М. Роджерс. Диффузия инноваций].

По нашим данным, как правило, «новаторы» составляют не более 5-7% группы, «ранние реципиенты» (ранние реализаторы) – до 20-22%, «раннее большинство» (умеренные) – 18-20%, «позднее большинство» (предпоследние) – 11-14%, «поздние реципиенты» (колеблющиеся) – до 37-40%.

Не менее яркую характеристику пяти типов направленности на внедрение инновационных технологий обосновал Ю.Л. Неймер [101, с. 46]: 1 консервативный, 2 декларативный, 3 колеблющийся, 4 прогрессивный, 5 одержимый. У первого – преобладает ориентация на привычные способы

работы. Второй на словах ратует за любое новшество, а на деле проводит в жизнь нововведения, не требующие больших затрат труда, жертв и риска. Третий боится нововведений. Четвертый постоянно ищет новые, более эффективные пути достижения целей организации, часто идет на разумный риск. Ученые выделяют внутренние и внешние мотивы инновационной деятельности.

Исследование направленности личности на инновационную деятельность у 500 респондентов, показало, что из общего числа респондентов деловую направленность имеют 22%, направленность на взаимодействие – 45%, направленность на себя – 33%. По закону «нормального распределения», отмечают ученые, можно предположить, что подобное соотношение свойственно любой случайной выборке [101].

Психологические барьеры и стереотипы в СПК а) лично и б) социально обусловлены (табл. 3).

Таблица 3

Психологические барьеры в СПК

Личностно обусловленные	Социально обусловленные
Предубеждения против нововведений	Социальная и экономическая нестабильность, общий низкий уровень жизни, в том числе педагогов
На курсах ничего нового не сообщат	Неэффективность экономических механизмов ПК и заработной платы
Неверие в свои силы	Отсутствие профессиональной конкуренции в педагогических коллективах
Страх «выпялиться» перед коллегами («Тебе больше всего надо?»).	Закрытость школы от общества, стремление не «выносить сор из избы»
Возрастные иллюзии – «я все знаю» Поздно переучиваться: нет сил и желания, и несколько лет можно продержаться и так	Мнение учителя в системе образования ничего не значит вследствие всеобщего социально-педагогического нигилизма
Приверженность проверенным временем и собственной практикой формам и методам работы	Низкий социальный статус педагога. Ни одна реформа образования изменений в статусе учителя не произвела

Исследования «биологической» обусловленности поведения личности (И. Мечникова, М. Гриндера и др.), бессознательного (биологического) и сознательного (социального) начал (З. Фрейда, К. Хорни), типологии личности (К.Г. Юнга) вооружают руководителя ПК знаниями прогнозирования и эффек-

тивного регулирования развитием межличностного конфликта в группе.

Психологи выделили типы личности по основанию интроверсия-экстраверсия (К.Г. Юнг), по ведущим каналам восприятия информации (типология НЛП), по модели гемисферологии – право- и левополушарные типы (табл. 4).

«С точки зрения НЛП-подхода, у человека существует несколько репрезентативных систем (репсистем). Репсистема – это совокупность элементов, позволяющих представлять (репрезентировать) в психике необходимую информацию. С позиций указанного подхода люди различаются, в первую очередь, своими репсистемами. По характеру доминирующей модальности представления информации репсистемы делятся на: 1) визуальную (доминирует зрение); 2) аудиальную (доминирует слух); 3) кинестетическую (доминируют ощущения); 4) полимодальную (преобладают обобщенные представления, мыслительные процессы).

Репсистему можно рассматривать и как состояние психики, которое проявляется в вербальном и невербальном поведении человека. Так, например: 1) визуалы (у которых доминирует зрение) чаще говорят ярко, далеко, смотреть, представлять; 2) аудиалы – громко, слышал, говорил; 3) кинестеты – тепло, жестко, чувствую, ощущаю; 4) полимодалы – думать, понимать, считать и т.п.» [387, с. 506].

Опора на эти знания в практической деятельности методиста может оказать существенное влияние на эффективность ПК, «сглаживанию» психологических барьеров и преодолению стереотипов. Итак, любая группа обучающихся включает в себя визуалов (левополушарные), кинестетиков (правополушарные), аудиалов (правополушарные).

Эти три основных типа являются предметом особого внимания методиста. Проведя диагностику и определив обучающихся по каналам восприятия информации (Авдеев, Бендлер, Шевардин), соответствующие визуальному, аудиальному и кинестетическому способам, методист углубляет процесс взаимопонимания в группе и повышает эффективность общения и принятия решений.

По данным ученых «темперамент хоть и включен органически в структуру личности, но решающего значения на инновационную направленность личности не оказывает. Для достижения успехов в деятельности важно, чтобы человек умел приспособить его к условиям и требованиям деятельности, опираясь на его сильные свойства и компенсируя слабые» [101, с. 99].

Учет типологических особенностей педагогов настоятельно требует от методиста (преподавателя) поиска различных организационных и технологических вариаций на всех этапах ПК (нормирование лекционных, семинарских, практических, самостоятельных, групповых и индивидуальных форм занятий, использование компьютерных и интерактивных технологий и т.п.).

Таблица 4

Типы личности по модели гемисферологии

Визуал (левополушарный)	Кинестетик (правополушарный)	Аудиал (правополушарный)
Доминирует зрение. Склонен к экстравертному поведению. По типу темперамента чаще холерик или сангвиник. Импульсивен. Характерно стремление к лидерству, доминированию, открыт, энергичен. Нередко у него натянутые отношения с окружающими, т. к. он пытается противопоставить себя остальным. В конфликте агрессивен, выбирает стратегию принуждения, давления на группу. Готов воспринимать новое чаще, чем другие, если информация логично выстроена, обоснована	Доминируют ощущения. Склонен к интровертному поведению. Бывает флегматиком или меланхоликом. Обращен в себя. Замкнут (ярко выраженные кинестетики обычно общаются в рамках замкнутых групп). Во временных группах общения чаще идет на уступки, реже воспринимает иной взгляд на мир. Обычно избирает в конфликте стратегию компромисса, избегания.	Доминирует слух. Более склонен к интровертному типу поведения. Замкнут, редко вступает в контакт. Редко отстаивает свою точку зрения. Выбирает стратегии, близкие к кинестетиком, но склонен к уступке, чтобы быстрее прекратить дискомфортную ситуацию.
Эффективность работы в группе		
Высокая	Средняя	Низкая

Овладение знаниями в процессе интерактивного общения, фасилитация познавательной деятельности, не только стимулируют педагога на развитие, но и помогают сохранить духовную молодость, которая, как известно, тесно

связана со способностью к развитию. В анкетах по итогам ПК 92% педагогов отмечали, что «курсы стимулировали их к творческой деятельности».

Важно подчеркнуть, что методист должен помнить, что группа обучающихся, как правило, разновозрастная, с различным стажем работы (несмотря на попытки дифференцировать потоки обучающихся по стажу работы, категориям и т.п.), разным уровнем базового образования, общей культуры. Эти особенности необходимо максимально учитывать при работе над учебным планом, формируя микрогруппы и т.п. В диссертационном исследовании, проведенном В.П. Андреевой, утверждается, что дифференцирование по возрасту, стажу работы оказывает заметное влияние на выбор форм ПК. Педагоги со стажем работы до 10 лет и свыше 25 лет, по ее мнению, отдают предпочтение ПК путем самообразования и курсов при ИПК, со стажем работы 10-25 лет считают приемлемыми курсы на городском уровне [12, с. 133]. Наши исследования подтверждают, что разновозрастный состав обучающихся может оказать благотворное воздействие на всех участников образовательного процесса: педагоги со стажем работы имеют возможность сравнить свои позиции с позицией молодых и, наоборот, менее опытные участники курсов приобщаются к творчеству более опытных специалистов.

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

Мотивы являются «пусковым механизмом» активности, внутренними побуждениями человека к деятельности. Мотивами могут быть мысли, чувства, интересы, стремления, установки, идеалы и др. Совокупность мотивов, побуждающих к деятельности, называется мотивацией. Если мотивация соответствует целям деятельности, продуктивность ее возрастает, если нет – снижается. Так же как цели, мотивы могут быть далекими, перспективными и близкими. Активизирующая и направляющая роль мотивов особенно четко проявляется при столкновении на пути к достижению цели с препятствиями различной степени трудности. Этим определяется их значение в волевой регуляции поведения и

деятельности людей. «Границы мотива, – отмечает специалист по теории мотивации Е.П. Ильин, – определяют, с одной стороны, потребность, а с другой – побуждение к достижению реальной цели. Между ними располагаются психологические образования, обеспечивающие сознательный выбор человеком предмета и способа удовлетворения потребности... Эти психологические образования мы принимаем за мотивационные детерминанты (мотиваторы), а процесс образования мотива – за мотивацию. Отсюда – мотив продукт мотивации, то есть психологической деятельности, конечной целью которой является формирование основания активности человека и побуждения к достижению выбранной цели». Эффективность ПК объективно зависит от учета мотивации, а при моделировании процесса ПК фасилитатору важно учесть следующий алгоритм (рис.6):



Рис 6. Алгоритм фасилитации познавательными мотивами слушателя

В общей структуре мотивов профессионального роста, на наш взгляд, педагог преодолевает ряд ступеней – «борьбу мотивов» (рис. 7).

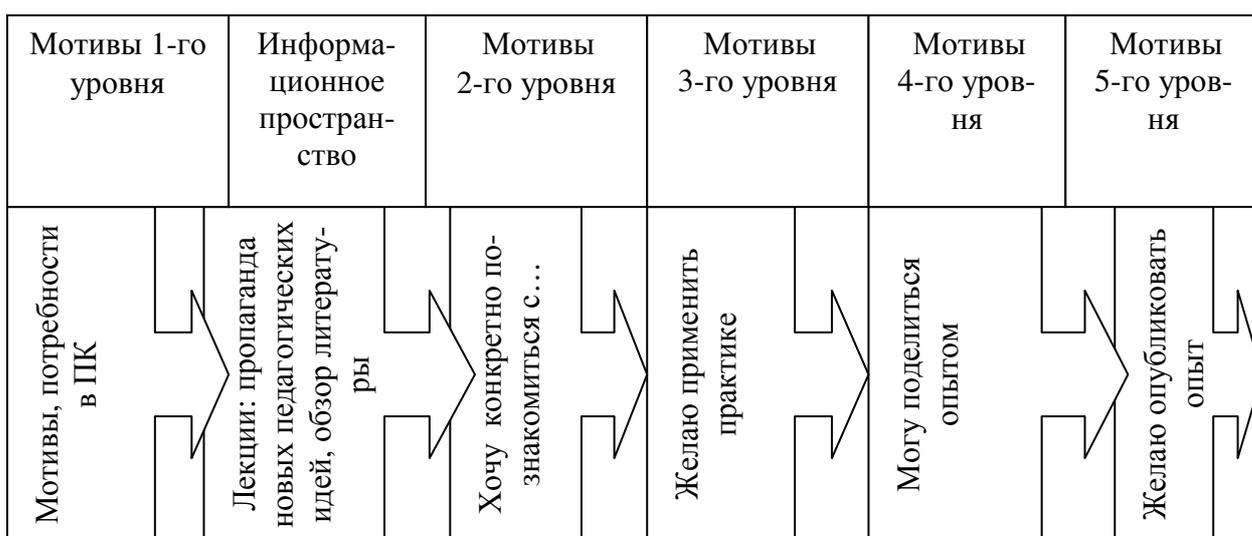


Рис. 7. Ступени развития мотивов и преодоления психологических барьеров в СПК

На рисунке обозначены границы мотива, потребности и то, что побуждает педагога к достижению реальной цели.

1 уровень — мотивы, потребности в ПК как результат самооценки педагога. Педагогическая деятельность рассматривается как ценность. Потребности или заказ на ПК формируются у учителя в результате всестороннего информирования о состоянии и новинках психолого-педагогической науки, в процессе лекций, круглых столов, посвященных презентации опыта педагогов-новаторов, методических ярмарок, обзора литературы в школе и в ИПК;

2 уровень – опредмечены конкретной потребностью-заказом: «Хочу конкретно познакомиться с...»;

3 уровень — мотивы профессиональной деятельности: «Желаю применить в работе»;

4 уровень — показатель педагогического творчества: «Могу поделиться опытом»;

5 уровень – мотивы «высшего пилотажа», характеризующие связь педагога с наукой (самообобщение опыта собственной деятельности, подготовка авторских программ, технологий, методических пособий, книг к публикациям, лицензированию и т.п.).

По мнению Э.М. Никитина, ПК осуществляется без учета потребностей, стимулов, мотивов, особенностей опыта обучающихся.

Анкетный опрос 396 заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе, классных руководителей, проведенный нами, показал, что 68% педагогов мотивируют участие в ПК стремлением к профессиональному общению, получению эмоционального заряда. Общение, по мнению, Е.П. Ильина, имеет отношение к проблеме мотивации. 24% – совершенствованием профессионального мастерства, расширением кругозора, 8% желанием сменить привычную обстановку, посетить в городе родных и знакомых; деятельность 92% педагогов завершается на третьем уровне развития мотивов. Лишь 5,6% педагогов желают делиться опытом. В исследовании, проведенном И.В. Калиш, только 4% педагогов изъявили желание делиться опытом [139, с. 108]. Психологические барьеры и субъективные факторы («мне за это

не платят», «пусть этим занимаются другие», «я не желаю заниматься саморекламой», «а что, мне больше всего надо?» и т.п.) и в этом случае продолжают давить на учителя. И только 2,4% педагогов мотивируют свою деятельность желанием «дружить с наукой» и выражают готовность публиковать его. Наличие коммуникативной потребности говорит о мотивационной готовности обучающихся к инновационным интерактивным методам обучения. Г.П. Ковалевская ожидания обучающихся относит к числу значимых мотиваторов к педагогическому взаимодействию в процессе повышения квалификации [154, с. 109].

Итак, *мотивационная готовность к повышению квалификации* – комплексное, многомерное, синергетическое образование, во-первых, выступает условием профессионального становления специалиста, выражающееся в трансформации педагогической деятельности, во-вторых, служит показателем сформированности ценностного отношения, мотивов профессионально-педагогической деятельности, в-третьих, является результатом саморефлексии, выводящей педагога на новый уровень достижения акме. В структуре мотивационной готовности условно можно выделить группу аксиологических, психологических, социальных и др. аспектов педагогической деятельности, а также проявление в образовательной деятельности сущностных сил учителя (потребности, способности, интересы, социальный опыт личности и пр.).

Личностно обусловленные психологические барьеры и стереотипы в СПК, во-первых, связаны с консервативностью образовательной системы и, как следствие, являются выражением кризиса профессиональной компетентности педагога, характеризуются его психологическим дискомфортом, растерянностью перед необходимостью решения задач современного образования. Во-вторых, они социально обусловлены. Их суммарное негативное воздействие, резонансно усиливаясь, оказывает существенное влияние на процесс профессионального становления педагога, формирование мотивационной готовности к ПК. Могут существовать диссонантные отношения или отношения несоответствия между когнитивными элементами. В-третьих, возникновение диссонанса вызывает стремление к тому, чтобы его уменьшить и по-

пытаться избежать его дальнейшего увеличения, посредством изменения поведения, отношения, поиска новой информации, мнений относительно породившего диссонанс суждения и пр. Обучение, в модернизируемой СПК, должно идти технологиями сотрудничества (синергии), индивидуального и коллективного поиска. Это значит:

1) Строить методическую работу на диагностической основе, на деле осуществлять фасилитацию помощи и индивидуализацию учебы. Готовясь к курсам, методист разрабатывает общую концепцию ПК той или иной категории обучающихся, персональную (технологическую) карту работы на курсах, которая является непременным атрибутом ПК, персональным «маршрутным листом» профессионального роста педагога. Обучающийся, осуществляя диагностику и моделирование воспитательной системы, разрабатывая программы методического обеспечения процесса моделирования (обновления, введения инноваций и т.п.), работает не вообще, а на свою школу. По возвращении домой он не просто информирует, что понравилось и что не понравилось в процессе ПК, а предлагает педагогическому совету школы свое видение новой школы.

2) Перестройку проводить на основе принципа фасилитации и синергии: коллективной и индивидуальной творческой деятельности, «эвриканской» методики (совместный поиск нестандартных решений в процессе «мозговой атаки», неформального общения, обмена информацией). Референтная среда осуществления коммуникативной деятельности, смена организационных форм и методов обучения позволяют преодолевать психологические барьеры и способствуют «раскрепощению» обучающихся.

3) Вооружать обучающихся не готовыми рецептами, а идеями, показав многообразие путей их реализации. Образовательные технологии, адекватно отражая достижения андрагогики, будут способствовать формированию мотивационной готовности к ПК, личностно обусловленных мотивов профессионального роста педагога и преодолению психологических барьеров и стереоти-

пов. Психологические барьеры и стереотипы преодолимы, личностно обусловленные мотивы ПК управляемы в процессе фасилитации.

4) В мотивационной готовности к восприятию информации проявляется борьба личности за расширение того, что составляет для нее реальность и действительность.

1. 3. ФАСИЛИТАЦИЯ КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

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

Фасилитация является ключевым понятием недирективной, клиенто- или человекоцентрированной (person-centered) психотерапии, разработанной выдающимся американским психологом, основоположником человекоцентрированного подхода (person-centered approach) К. Роджерсом [303]. Возникнув в 40-е гг. в качестве клиенто-центрированной психотерапии, человекоцентрированный подход в 60-70-е гг. XX века эволюционировал в человекоцентрированное обучение.

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

Роджерс различает два типа учения (learning): бессмысленное и осмыс-

ленное. Учение первого типа является принудительным, безличностным, интеллектуализированным, оцениваемым извне, направленным на усвоение знаний. Учение второго типа, напротив, свободное и самостоятельно инициируемое, личностно вовлеченное, влияющее на всю личность, оцениваемое самим обучающимся, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача учителя – стимулирование и инициирование (фасилитация) осмысленного учения.

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

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

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

шиеся традиции. В-пятых, следует разделять процессуальную и продуктивную стороны явления. В-шестых, нужно учитывать терминологию смежных наук, стремясь избегать междисциплинарных противоречий» [196, с. 29].

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

Основной в педагогике является категория, отражающая механизм передачи культуры из поколения в поколение. По мнению В.С. Леднева, по отношению к отдельному человеку это механизм, обеспечивающий становление личности. Для обозначения рассматриваемого явления применяется однозначный термин «фасилитация» – стимулирование развития сознания людей, их независимости, свободы выбора. Стимулировать (лат.) – значит поощрять, побуждать к действию, способствовать, давать толчок, служить побудительной причиной, активизировать какую-либо деятельность.

Стимул (от лат. Stimulus стрекало, погоняло) это и воздействие, которое детерминирует активацию психофизиологических функций субъекта. Термин «фасилитация» аналогично употребим и в психологии. В социальной психологии употребляется понятие «социальная фасилитация» (Social Facilitation), которое в первоначальном значении трактовалось как тенденция, побуждающая людей лучше выполнять простые или хорошо знакомые задания в присутствии других; современное значение понятия – усиление доминирующих реакций человека в присутствии других людей; эффект усиления реакции. И в первом, и во втором случаях речь идет о стимулировании человека. Стимулирование в процессе ПК – значит «провоцировать изменения в обучающихся» (К. Роджерс).

Характеристика основных аспектов фасилитации (алгоритм В.С. Леднева)

Фасилитация и ее основные аспекты	Термины, обозначающие основные аспекты фасилитации			
	Обозначение понятия	Личностный аспект	Формирующее влияние	Результат
1. Социально-генетический механизм передачи культуры	Facilitate – стимулировать, способствовать, активизировать (to facilitate – облегчать, содействовать, создавать благоприятные условия) изменения и учения; поддержка, помощь, забота и т.д.	Вера в изначальную, конструктивную и творческую мудрость человека как ценность	Убеждение в социально-личностной природе средств, актуализирующих конструктивный личностный потенциал человека в процессах межличностного общения	Понятие о необходимых и достаточных условиях межличностного общения, фасилитирующих личностное развитие и обеспечивающих конструктивные личностные изменения
2. Процессуальная сторона	Синергия: сотрудничество, взаимодействие, диалог	Истинность и открытость	Принятие и доверие	Эмпатическое понимание
3. Передача – усвоение знаний	Безусловное позитивное принятие другого человека	Развитие личности	Самоактуализация личности	Разработка нового решения
4. Формирование умений и навыков	Межличностного общения, разработки индивидуального образовательного маршрута. Провоцировать изменения у обучающихся через ряд бифуркаций, подталкивая к бифуркациям, создавая для этого условия интерактивного взаимодействия, разнообразных обратных связей между субъектами учения (взаимный опрос – диалог, собеседование, групповые формы общения и обучения и т.п.); заключение индивидуальных и групповых контрактов с обучающимися, организация процесса обучения в диадах, группах свободного общения. Создание условий для формирования осмысленного учения и личностного развития в целом			
5. Развитие человека в соответствии с генетической и социальной программами	Конгруэнтное самовыражение в общении	Стремление к достижению индивидуальных целей-вершин в профессиональной деятельности	Активное эмпатическое слушание	Самодостаточность: духовное богатство внутреннего содержания
6. Совершенствование свойств поведения человека	Воспитание направленности, воли, мотивов и пр.	Самореализация в достижении акме, в овладении новыми ценностями	Осознание значимости учения, основанное на особенностях межличностных отношений	Перестройка личностных установок обучающихся в процессе межличностного взаимодействия

Фасилитация поражает нас своими результатами: обучающиеся осозна-

ют и принимают необходимость работать в условиях межличностного общения, фасилитирующих личностное развитие и обеспечивающих конструктивные личностные изменения; у них вырабатываются навыки эмпатического понимания; они заинтересованные участники создания условий для формирования осмысленного учения и личностного развития в целом в результате перестройки личностных установок в процессе межличностного взаимодействия; они осознают свою самодостаточность. Все многочисленные ситуации взаимодействия людей осуществляются через четыре основных способа взаимовлияния: убеждение, подражание, внушение и заражение (рис. 9).



Рис. 9. Основные способы взаимовлияния в ситуации взаимодействия

Когда все эти способы взаимовлияния приведены в действие, то образовательный продукт, как правило, отличается творческим, нестандартным подходом и, главное, он всегда оказывается востребованным обучающимися.

Введение иностранного слова «фасилитация» объясняется тем, что оно со второй половины XX века включено в психолого-педагогический обиход, и каждый педагог Запада его понимает не иначе как оказание помощи обучающемуся, клиенту. Во-вторых, развиваются и укрепляются международ-

ные связи не только на государственном уровне, бизнеса, неправительственных общественных организаций, но и на уровне образования. Адекватное понимание фасилитации будет способствовать находить формы и способы взаимодействия в СПК и на международном уровне.

Рассматривая педагогическую деятельность как процесс управления, социальные психологи и педагоги В.И. Гинецинский, Я.Л. Коломинский, А.А. Реан, В.Д. Ширшов и др. подчеркивают, что ее главными составляющими становятся такие процессы межличностного взаимодействия, которые создают наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации, способствуют развитию обучаемых, позволяют педагогу повышать свой профессионально-педагогический потенциал и обеспечивают достижение целей образования. Такой подход позволяет выделить в обучении такую функцию педагогического взаимодействия, как фасилитационная. Фасилитация – феномен межличностного общения, который усиливает продуктивность обучения или воспитания субъектов образовательного процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога. Фасилитационное общение рождает позитивные мотивы, а позитивные мотивы учения побуждают не только к принятию определенной позиции («и я могу»), но и к развернутой деятельности по приобретению новых знаний, умений, навыков, в которой обучающийся становится «другом науки» (Д.И. Менделеев) и у него формируется преданность учению. Методисты (преподаватели) – фасилитаторы, работающие в СПК, «провоцируют» самостоятельность и ответственную свободу обучающихся и при составлении учебной программы, и при постановке учебных целей, и при оценивании результатов учебной работы, создают благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизируют и стимулируют познавательные мотивы, любознательность, поощряют проявления солидарности и кооперации в учебной работе, а, следовательно, содействуют развитию активной личностной позиции и самореализации педагога. обучающиеся, работающие с педагогом-фасилитатором, обнаруживают высокий уровень когнитивного функционирования, считают И.В. Жижина и Э.Ф. Зеер [108].

На рисунке 10 мы обосновали необходимость диверсификации процес-

са обучения в СПК, показали атрибуты понятия «фасилитация» и атрибуты фасилитации как вида профессионально-педагогической деятельности. В философии и науке атрибутом называют обязательное (а не случайно возникающее) свойство предмета или явления.



Рис. 10. Обоснование диверсификации в СПК

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

По убеждению К. Роджерса, действительная реформа образования должна основываться на перестройке определенных личностных установок учителя, реализующихся в процессах его межличностного взаимодействия с учащимися. К. Роджерс анализирует три основные установки учителя-

фасилитатора. Первая – «истинность» и «открытость»; вторая установка описывается терминами «принятие» и «доверие»; третья описывается термином «эмпатическое понимание».

По мнению А.Б. Орлова, характерной особенностью данных атрибутов-постулатов или принципов является их специфический научный статус. В системе идей К. Роджерса все эти постулаты существуют одновременно и как сугубо теоретические положения, и как вполне конкретные научные факты. Их статус эмпирически воспроизводимых фактов в настоящее время бесспорен. Всегда и везде при соблюдении выявленных и тщательно проанализированных К. Роджерсом условий общения наблюдается особый межличностный (групповой) процесс, приводящий к определенным личностным изменениям участников общения.

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

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

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

го позитивного принятия, эмпатического понимания и конгруэнтного самопредъявления.

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

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

Первый элемент – это подлинность, искренность или конгруэнтность. Чем более терапевт является самим собой в отношении с клиентом, чем менее он отгорожен от клиента своим профессиональным или личностным фасадом, тем более вероятно, что клиент изменится и продвинется в конструктивном ключе. Подлинность означает, что терапевт открыто проживает чувства и установки, которые имеют место в данный момент. Существует соответствие или конгруэнтность между тем, что испытывается на соматическом уровне, что представляется в сознании и тем, что выражается клиенту» [303].

Если в случае эмпатии речь идет о сопереживании эмоциональному состоянию другого человека, то в случае конгруэнтности – о переживании своих собственных чувств, об их открытости себе и другим людям. Конгруэнтность (от англ. congruence) – подлинность, открытость, честность; одно из трех «необходимых и достаточных условий» эффективного психотерапевтического контакта и отношения (наряду с эмпатией и безоценочным позитивным принятием), разработанных в рамках человекоцентрированного подхода. Термин «конгруэнтность» введен К. Роджерсом для описания динамического состояния психотерапевта, в котором различные элементы его внутреннего опыта (эмоции, чувства, установки, переживания и т.п.) адекватно, неискаженно и свободно проживаются, осознаются и выражаются в ходе работы с

клиентом. В случае конгруэнтности (и в отличие от эмпатии) речь идет о переживании психотерапевтом своих собственных чувств, об их открытости себе и другим людям. Конгруэнтность – это процесс безоценочного принятия и осознания человеком своих собственных реальных и актуальных ощущений, переживаний и проблем с их последующим точным озвучиванием в языке и выражением в поведении способами, не травмирующими других людей (или, иначе говоря, при соблюдении человеком условия «как если бы» это озвучивание и выражение было адресовано ему самому). Конгруэнтность – это такое динамическое состояние, в котором человек наиболее свободен и аутентичен в качестве самого себя, не испытывая при этом потребности в использовании психологических защит, в том, чтобы предьявлять фасад, прятать себя, например, за маской или ролью «эксперта». Конгруэнтность наблюдается в тех случаях, когда наши внутренние чувства и переживания точно отражаются нашим сознанием и точно выражаются в нашем поведении, когда нас можно воспринимать и видеть теми, кто мы есть на самом деле.

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

Третий фасилитирующий аспект отношения – эмпатическое понимание. Это означает, что терапевт точно воспринимает чувства, личностные смыслы, переживаемые клиентом, и коммуницирует это воспринятое понимание клиенту. В идеальном случае терапевт так глубоко проникает во внутренний мир другого, что может прояснить не только те смыслы, которые тот осознает, но даже те, что лежат чуть ниже уровня осознания. Эта очень спе-

цифическая, активная разновидность слушания – одна из самых мощных известных мне сил, обеспечивающих изменение» [303].

По мере того, как К. Роджерс приходил к пониманию того, что фасилитирующие личностные установки психотерапевта гораздо важнее практикуемых им методов, он все более отчетливо начинал осознавать и то обстоятельство, что именно фасилитирующие личностные установки преподавателя (учителя, воспитателя), а не методы его работы и не содержание образования как таковое, составляют основу становления осмысленного, продуктивного и независимого учения учащегося. Подобно тому, как в психотерапии успешное воплощение данных установок приводит к становлению и укреплению человеческого плана межличностного общения психотерапевта и клиента, подобный коммуникативный план начинает формироваться и в педагогических отношениях между преподавателем и обучающимся.

Рассмотрим фасилитацию как специфическую педагогическую деятельность посредством атрибутивного анализа, предложенного В.В. Беличем [28].

«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. Итак, понятие «фасилитация» отражает осознанную и целенаправленную деятельность как явление, присущее преподавателю. Прежде всего, укажем атрибуты фасилитации: 1. деятельность, 2. субъект, 3. функция, 4. мотив, 5. цель, 6. способ, 7. предмет, 8. метод, 9. средства, 10. результат (рис. 11).

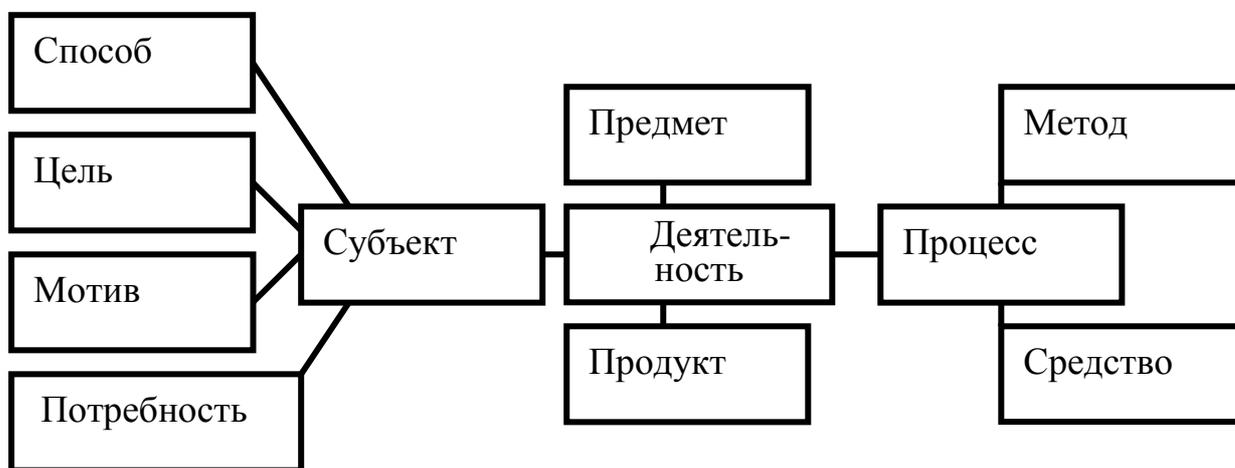


Рис. 11. Атрибуты понятия деятельности (по В.В. Беличу)

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» [202, с. 141]. «Вне деятельности нет ни средств производства, ни знаков, ни предметов искусства; вне деятельности нет самих людей», – пишет Г.П. Щедровицкий [393, с. 35].

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

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

В психологии определяются атрибуты личности – ее сознательность и активность; психики – субъективность, активность, адаптивность; сознания – переживание, знание и отношение; деятельности – активность, сознатель-

ность, целенаправленность, мотивированность.

Все эти атрибуты включены в познавательный процесс. Но в традиционной репродуктивной СПК такие атрибуты как «сознательность», «активность», «субъективность», «отношение», «целенаправленность», «мотивированность» «отдыхают». Психологи утверждают, что лишь участвуя в развернутой деятельности, включающей: планирование, организацию, выполнение, анализ результатов, общение в референтной группе, человек получает доступ к осознанию ее смысла. Только на этой основе у человека могут сформироваться смыслообразующие мотивы, ценностные ориентации и, в конечном счете, направленность личности» и отношения [202, с. 20]. Эта формула «педагогически организованной деятельности» (О.В. Лишин, А.В. Петровский), отражающая схему «воспроизводства новых знаний» (Г.П. Щедровицкий), апробирована нами в практической деятельности и применяется к обоснованию фасилитации как деятельности (рис. 12).

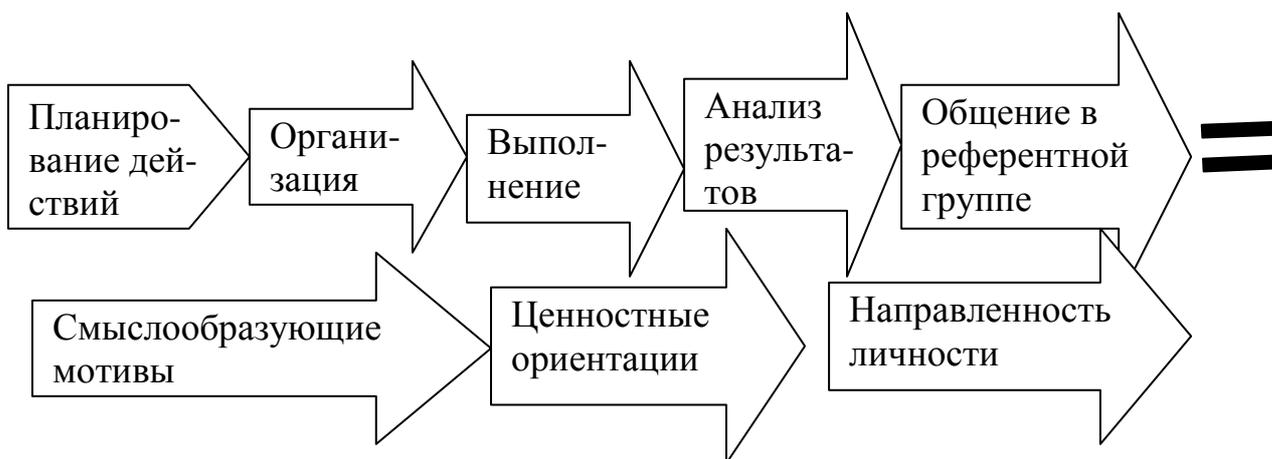


Рис.12. Структура развернутой деятельности

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

Всякая деятельность (рис. 13) содержит в себе взаимодействующие блоки (О.В. Лишин, 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).

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 обучающихся. Итак, в новом образовании главной фигурой является сам обучающийся как субъект собственной деятельности; методист (преподаватель), используя возможности образовательной среды, направляет деятельность обучающегося 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.

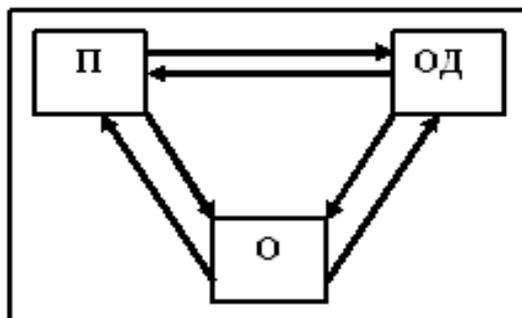


Рис. 13. Взаимодействие блоков деятельности (по О.В. Лишину)

2) Субъект деятельности: «Кто намерен совершить деятельность, совершает ее или уже совершил?». Субъектом деятельности может быть индивид (группа, коллектив), который отдает себе отчет в мотивах, целях и способах предстоящей деятельности и готов ее реализовать.

3) Функция.

- a. Во-первых, фасилитация выполняет функцию стимулирования;
- b. во-вторых, – это специфический вид деятельности (о чем мы уже сказали выше);
- c. в-третьих, фасилитация становится ведущим принципом педагогики андрагогики;
- d. в-четвертых, принципом управления образовательным процессом ПК;
- e. в-пятых, фасилитации является технологией деятельности методиста и преподавателя;
- f. в-шестых, обладает средоформирующими свойствами и направляется на создание творческой образовательной среды.

Личности, которые поддерживают отношения фасилитации, достаточно смелы, чтобы действовать в них, они не просто модифицируют образовательную среду, а коренным образом преобразовывают ее. Сама среда становится условием «ситуации успеха» (А.С. Белкин). Отношения признания ценности, принятия, доверия, созданные в среде, являются для обучающихся стимулом к творческой деятельности. «Эти отношения, – пишет К. Роджерс, – эффективные в содействии учению. Прежде всего – явственная подлин-

ность фасилитатора, готовность быть личностью, быть и жить чувствами и мыслями момента. Когда эта подлинность включает в себя ценностное отношение, заботу, доверие и уважение к ученику, климат для эффективного процесса учения создан. Когда же это все включает в себя чувственное и эмпатическое слушание, тогда действительно существует климат освобождения, стимулирующий самоинициированное учение и рост» [303].

4) К деятельности субъекта побуждает, прежде всего, потребность, она является его внутренним стимулом. Мотивации без лежащей в ее основе потребности не существует. Специфика деятельности методиста (преподавателя) состоит в том, что он должен осознать не субъективные запросы обучающегося, а его объективные потребности, возбуждая, формируя и закрепляя у него соответствующие потребности, более того, помогая осознать не только настоящие, но и будущие потребности.

5) Цель – это идеальное предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия. Определение, осознание и корректировка цели обучающихся и обучающихся как важнейшего атрибута совместной деятельности, детерминируется в дальнейшем выбором способов преподавания и учения, формируются требования к «предмету деятельности» и осуществляется его оценка. Кроме того, здесь же решается вопрос о критериях и способах оценки конечного результата деятельности.

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)?». «Предмету» деятельности соответствует вопрос: «Из чего именно может (должен) быть получен результат?» Поскольку методист (преподаватель) имеет дело с обучающимися как предметом деятельности (В.В. Белич), постольку в этом вопросе должна быть произведена замена ме-

стоимения: «из кого именно может (должен) быть получен педагогический результат?» Обучение как деятельность свой предмет видит в том исходном состоянии знаний, умений, навыков, способностей, мотивов, потребностей и пр., которыми фактически владеет обучаемый в начальный период обучения. Важно, чтобы это глубоко и ясно осознавали преподаватели и обучающиеся с учетом того, что последние одновременно выступают и как «предмет» обучения, и как его субъект. Для этого используются специальные методики, обеспечивающие изучение потребностей обучающихся. Эти методики хорошо известны, поэтому мы не будем на них акцентировать наше внимание.

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

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, соответствующий 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 образова-

тельный продукт и, во-вторых, отношения – «моральная категория, представляющая вид общественных отношений, зависимостей и связей, которые возникают у людей в процессе их жизнедеятельности» (рис. 14). Каким бы он ни был, результат всегда реален. Положительный или отрицательный, высокий или низкий. Безрезультативной деятельности не бывает. Поэтому результат есть атрибут фасилитации. Его оценка производится относительно цели той или иной деятельности. Если цель сформулирована четко, то оценить результат будет несложно и наоборот. Эффективным будет только тот процесс обучения, который вывел субъектов познавательной деятельности на предвосхищенный в сознании результат.

«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» [28, с. 19].

Атрибутивный анализ фасилитации как деятельности позволил нам не только выявить и привести во взаимное соответствие ее атрибуты, но и установить, что данная деятельность может являться основной (первообразной), методиста и преподавателя в системе образования взрослых.

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

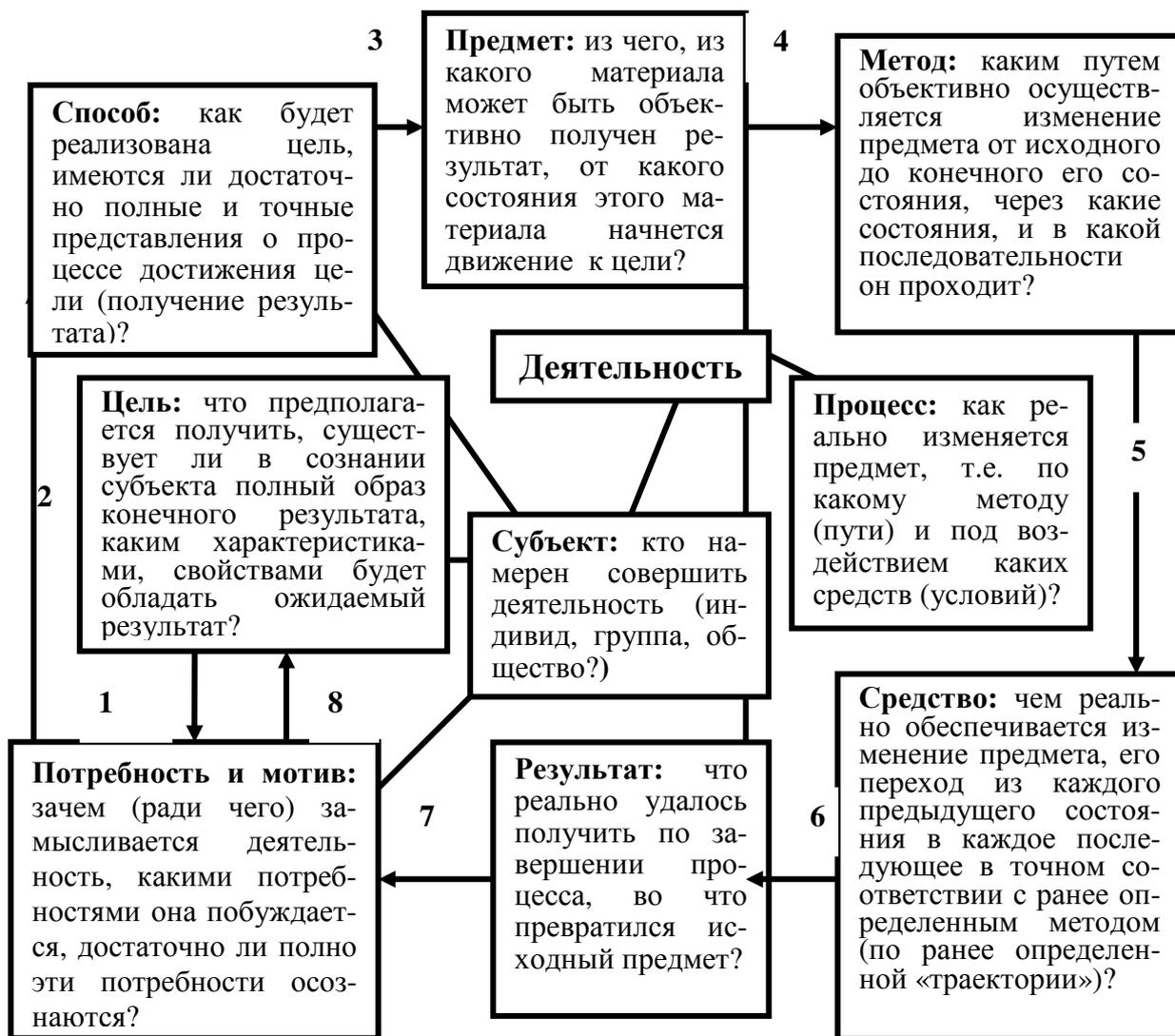


Рис. 14. Полная структурно-логическая схема атрибутивного анализа деятельности (по В.В. Беличу)

Положения 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, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.), о личностно-ориентированном подходе в педагогике (А.А. Алексеев, Л.И. Анцифирова, Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, А.С. Белкин, Д.А. Белухин, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, Л.М. Кустов, А. Маслоу, К. Роджерс, М.Н. Скаткин, И.С. Якиманская и др.) выступают методологической основой выделения принципа фасилитации в процессе обучения взрослых, ПК, общей нормой организации образовательного процесса. В своей совокупности они позволяют посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать помощь и поддержку про-

цессам самопроявления, саморазвития и самореализации личности педагога, развития его уникальной индивидуальности. Выделим некоторые основополагающие идеи, составляющие сущность принципа фасилитации: о свободе личности и неотъемлемых его правах; о потребности человека в самоактуализации; об индивидуальности человека; об обучении и воспитании как помощи человеку в развитии индивидуальности и личностном росте; о педагогической поддержке; о развитии субъектного опыта человека в процессе жизнедеятельности; о доверии и вере в человека; о равенстве участников педагогического процесса и др.

Эти и другие идеи, интериоризированные педагогом, изначально включены в его субъектный опыт и составляют Я педагога. «Поскольку в существующих традициях обучение стремилось «оттормозить» субъектный опыт как несовершенный, несущественный, отягощенный случайными (не научными!) представлениями, то он либо игнорировался, либо нивелировался, либо насильственно переделывался, вгонялся в «прокрустово ложе» научных понятий» (И.С. Якиманская). Субъектный опыт делает всех участников образовательного процесса разными и неповторимыми.

Явление «принцип фасилитации» богаче сущности, ибо оно включает в себя не только обнаружение внутреннего содержания, существенных связей объекта, но и всевозможные случайные отношения (межличностные, межнациональные, межвозрастные и пр.), особенные черты сущности: принятие/не принятие обсуждаемой проблемы, отдельных точек зрения, проявления социальной лености некоторыми обучающимися, излишней активности и заорганизованности методиста, курирующего группу. Не следует исключать и феномен негативной фасилитации, ведущий к возникновению психологических барьеров, комплексов, который реализуется в защитных реакциях организма обучающегося в виде формализма, индифферентности, болтливости, а само слово «фасилитатор» приобретет устрашающий смысл (см.: Ю. Долженко. Страшное слово «фасилитатор» // УК, ноябрь, 2005).

В контексте принципа фасилитации педагог как субъект познавательной деятельности ценен воспроизводством и общественным, и индивидуаль-

ного субъектного опыта.

Процесс обучения в СПК педагогических кадров, пишет Е.П. Тонконогая, строится на основе общих дидактических принципов (научность, связь обучения с жизнью, дифференцированный подход к обучающимся и др.). Автор выделяет и свои, особенные принципы, характерные для данной системы образования взрослых:

- принцип удовлетворения социальных и личных потребностей в ПК;
- взаимосвязь обучения с самообразованием на курсах и в межкурсовой период;
- взаимосвязь обучения с профессиональной деятельностью (с содержанием и характером функциональных обязанностей);
- взаимосвязь обучения с жизненным и профессиональным опытом педагога, осмысления опыта с позиции теории;
- междисциплинарный подход к конструированию содержания обучения на курсах ПК;
- установление взаимосвязи периодически повторяющегося курсового обучения и непрерывного самообразования;
- преобразование обучающихся в активно действующих субъектов учебного процесса, осуществляющих творческий поиск решения управленческих задач, самостоятельную разработку курсовых проектов, направленных на совершенствование профессиональной деятельности [287, с. 56-58].

П.В. Худоминский выделяет принцип дифференциации содержания ПК педагогических кадров [376].

В.В. Зарубин рассматривает следующие принципы обучения: открытости; центрации процесса обучения на профессионально личностном развитии педагога (изменение его ценностно-смысловой сферы, формирование навыков профессионально личностного самоопределения, самообразования и саморазвития); вариативности (свобода выбора содержания, форм и методов образования); целостности и системности, интеграции изучаемых курсов; опережающего характера; активности в обучении, оптимального сочетания

теоретических и практических знаний» [116].

В целом, разделяя точку зрения данных авторов, подчеркнем, что изменения, происходящие в современном образовании, актуализируют поиск новых подходов к осмыслению принципов СПК. «Рефлексия науки, – подчеркивает П.Н. Шихирев, – необходимое условие ее саморазвития» [390].

С.И. Змеев сформулировал десять андрагогических принципов, отражающие специфику обучения взрослых: 1) приоритет самостоятельного обучения; 2) совместной деятельности; 3) опоры на опыт обучающегося; 4) индивидуализации обучения; 5) системность; 6) контекстность; 7) актуализация результатов; 8) элективность обучения; 9) развития образовательных потребностей; 10) осознанность обучения [122]. Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова [128] предприняли попытку «ревизии» принципов традиционного обучения и предложили принципы, действующие в условиях компетентностно-ориентированного обучения. Рассмотрим их в нашей интерпретации (табл. 6). Обучение в компетентностно-ориентированном подходе – это процесс приобретения опыта решения значимых проблем. Эти положения являются привлекательными и приемлемыми для преподавателей и методистов СПК. Важнейшей характеристикой процесса обучения в СПК является ее объект (субъект)– педагог со своими субстратными свойствами, с жизненным и профессиональным опытом.

**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 преимуществ рациональных вербальных способов обучения для подкрепления восприятия используются невербальные формы	В условиях «визуализации культуры» наглядность играет не подчиненную, а самостоятельную, а 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)

К сожалению, пока для большинства педагогических работников прак-

тически неизвестны многие законы социальной синергии и акмеологии, социальной перцепции, социальной коммуникации, именно законы, а не эмпирические знания, полученные опытным путем. Сказанное обосновывает место социальной психологии в педагогике обучения взрослых и, в частности, в разработке принципа фасилитации.

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

Потребность в принципах возникает с того момента, отмечает В.В. Белич, когда организаторы образовательного процесса ощущают неудовлетворенность его состоянием, когда возникает необходимость изобрести новое правило при достаточно большом объеме эмпирических данных для решения конкретной задачи.

Обоснуем фасилитацию как ведущий принцип ПК. Разыскание оснований принципа фасилитации, его обоснование, приведение доводов в его поддержку, по-видимому, требуют указать причины введения данного принципа в образовательный процесс и обобщения опыта практической деятельности (индуктивное обобщение). Введение принципа фасилитации обуславливаются целями модернизации педагогического образования, концепцией обучающегося общества (образования в течение всей жизни человека), условиями среды обучения взрослых, самой практикой, опытом обучения, с переориентацией с оценки обучающимися курсов на самооценку, множественностью и параллельностью разных систем объяснения мира и пр.

По отношению к норме было бы легко указать «место» данной кон-

кретной деятельности: она может соответствовать норме, быть ниже (отставать от нормы) или превышать норму. К сожалению, в СПК понятия «норма» не существует, так как стандарта профессионального дополнительного педагогического образования нет. Мы лишь можем предположить, что номинации СПК (рецептурно-адресная, репродуктивная, алгоритмизированная и т.п. модель) явно указывают на ее несоответствие современным требованиям модернизации педагогического образования.

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

«Принцип – это правило особого рода: оно рассчитано на идеализированную деятельность, где все атрибуты идеализированы или стремятся к этому» [30, с. 18], это инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции. Это знание о сущности, содержании, структуре обучения, его законах и закономерностях, выраженное в виде норм деятельности, регулятивов для практики, служат ориентиром для конструирования практики. Мы согласны с утверждением В.И. Загвязинского, что суть принципа в том, что это рекомендация о способах регулирования отношений противоположных сторон, тенденций учебного процесса, о способах разрешения противоречий, о достижении меры, гармонии, позволяющих успешно решать образовательные задачи [109]. Теоретической основой для выработки принципа служат законы и закономерности образовательного процесса в СПК.

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

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

Внутреннее убеждение человека – это знания, потребности, которые

могут быть мотивами поведенческих актов субъекта. Убеждения, сформированные у методистов (преподавателей) в авторитарной системе образования, могут не претерпеть (и часто не претерпевают) трансформации в сторону принятия фасилитации. Аналогичная картина может наблюдаться и у обучающихся, которые всем предшествующим опытом ПК приучены к неукоснительному исполнению инструкций, методических рекомендаций и пр. Исходя из этого, возникает необходимость взаимообучения фасилитации.

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

Результат, закономерно получаемый от применения принципа фасилитации в СПК (синергетический эффект), трудно переоценить. Его воздействие происходит по вектору взаимодействия «методист (преподаватель) – обучающийся». Во-первых, он кардинально меняет отношение субъектов учения к СПК: оно становится понятным, значимым, притягательным и творческим. Во-вторых, результат – это образовательный продукт, предвосхищенный целью. Эффективность конечного результата будет выше, если обучающийся, находясь на курсах, работает не только ради зачета, а на школу, которую он представляет. Самооценка обучающегося подвигает его на дальнейшее самообразование, обращение к психолого-педагогической науке, передовому опыту и т.п.

Руководствуясь принципом фасилитации в практической деятельности, мы обратили внимание на то, как он оказывает положительное эмоциональное воздействие на субъектов образовательного процесса. При подведении итогов курсов педагоги в анкетах и в устных высказываниях отмечали: «поя-

вилось желание работать творчески», «познали механизм активизации деятельности школьников», «раскрыли свой потенциал», «получили эмоциональный заряд» и т.п. Рефлексия итогов курсов предоставляет методисту «веер» идей для дальнейшего творчества в совершенствовании курсовой подготовки, включения изменений и дополнений в учебный план, нормирование времени для лекционных, семинарских, лабораторных, самостоятельных, консультационных и пр. занятий, организации экскурсий, досуга обучающихся, взаимодействия с библиотекой, учеными других вузов, общественными формированиями и пр.

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

Образование должно помочь педагогам вхождению в демократическое общество, признавая их гражданские права на повышение профессионального уровня, учитывая их личностную мотивацию. Нами определена совокупность общих принципов ПК педагогов новой формации, которыми могут руководствоваться методисты и обучающиеся:

- свобода и право выбора дисциплины, курса, места, времени и формы ПК (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» [128, с. 19]);
- опережающий практико-ориентированный подход;
- лично ориентированный и деятельностный подходы;
- креативность, диалогичность (полисубъектность), открытость и интегративность; динамичность и актуальность содержания курсов;
- целостность образовательной практики и оптимальность содержания учебно-тематических блоков учебных программ;

- фасилитация.

Концептуальная платформа принципа фасилитации. Три ключевых положения – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия лежат в основе принципа фасилитации. Они дополняют комплекс психолого-педагогических условий и определяют успех процесса познания (табл. 7).

Таблица 7

Ключевые положения синергетического образовательного процесса познания в системе повышения квалификации

Синергия (сотрудничество)	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"> • понимание того, как все члены общества находятся во взаимосвязи, 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"> • способность удовлетворять образовательные потребности группы, отдельных ее членов 	<ul style="list-style-type: none"> • взаимное уважение, которое проистекает из чувства собственного достоинства и понимания потребности других в повышении квалификации 	<ul style="list-style-type: none"> • понимание уровня притязаний и самооценки на основе чувства собственного достоинства
<ul style="list-style-type: none"> • оценка вклада каждого в образовательный продукт группы 	<ul style="list-style-type: none"> • признание прав и достоинств других при сосуществовании группы 	<ul style="list-style-type: none"> • смена решений на основе изменений обстоятельств, соответствующие ситуации
<ul style="list-style-type: none"> • готовность уступать индивидуальные цели в пользу более широкой цели 	<ul style="list-style-type: none"> • взаимообучение, основанное на признании 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"> • взаимозависимость и сотрудничество расширяют перспективы в познавательном процессе, развивают 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 понимание важности сотрудничества (синергии), взаимозависимости, терпимости, толерантности, прав человека, ответственности каждого за конечные результаты, на достижение которых они направлены [6]. В этих ключевых положениях процесса познания заключен смысл философии фасилитации, лично и деятельностно-опосредованной позиции методиста-фасилитатора (преподавателя) СПК, суть принципа фасилитации в дидактике андрагогики.

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

Главное в реализации принципа – фасилитация саморазвития личности обучающегося, помощь ему в реализации латентных потенциальных творческих способностей в решении проблем самоопределения.

Стержневая целевая ориентация принципа фасилитации – опора на потенциальные возможности педагога в самоактуализации, универсальной характеристикой которой, по мнению А. Маслоу, является креативность – «фундаментальная характеристика человеческой природы», «потенция, данная каждому человеку от рождения», «способ мировосприятия, взаимодействия с реальностью» [212, с. 247]. Суть фасилитации в том, чтобы актуализировать креативность педагога, чтобы он во все привносил присущие только ему отношения к происходящему, чтобы каждый его акт становился актом творчества, был тем, кем он может быть, соответствовать собственной природе. Удовлетворение потребности в самоактуализации в известном смысле является превентивной мерой профилактики фрустрации. «Очевидно, – пишет А. Маслоу, – что повышение уровня фрустрации вызовет не только личностные, но и

социальные последствия» [212, с. 122]. Превентивная фасилитация способствует профилактике психолого-педагогических девиаций, эмоциональному «выгоранию». Движущей силой здорового человека является потребность в развитии и полной актуализации заложенных в нем потребностей. Главное, что будет отличать самоактуализированного педагога от среднестатистического не количественные, а качественные различия: его желания не вступают в конфликт с разумом, актуализирована собственная «самость», собственное Я, которое всегда уникально и неповторимо, он ответственно исполняет свой профессиональный и общественный долг. Фасилитация помогает удовлетворению важных для педагога базовых потребностей:

- в безопасности: стремлении избежать критики, наказаний, сохранения стабильных отношений с коллегами;
- в причастности: желании общаться с коллегами, быть принятым в общении;
- в признании, самоутверждении: участие в новациях с целью достижения хорошего результата, желание влиять на процесс формирования целей группы и пр.;
- в самовыражении: желание развивать себя, стремление участвовать в разработке и внедрении новшеств ради личной и общественной пользы, принадлежать к интеллектуальному потенциалу общества и пр.

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

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

Это означает, что фасилитатор входит в прямые личностные отношения с обучающимися, это встреча лицом к лицу. С этой точки зрения предполагается, что преподаватель (методист) должен быть искренним в отношениях с каждым обучающимся. Он может быть восторжен, ему может быть скучно, он может быть заинтересован обучающимися. Ему может нравиться или не нравиться результат работы обучающегося или группы, но при этом

он не будет утверждать, что это хорошо или плохо. Он просто выразит свои чувства и переживания по этому поводу. Таким образом, он личность по отношению к обучающимся, а не безликое воплощение требований учебного плана.

Принципы педагогики представляют собой идеализированные правила педагогической деятельности, соответствующие ее идеализированным атрибутам, компонентам, функциям и структуре. Они в совокупности являются устойчивым, надежным внутренним ориентиром (эталонном) деятельности педагога, обеспечивая свободу творчества, являясь инструментом творчества.

Поскольку принцип фасилитации касается мотивационно-волевой сферы личности, постольку, его следует назвать принципом развития мотивов деятельности (поведения) и волевых качеств личности. Отсюда становится понятной сущность принципа фасилитации как феномена мышления, и его эвристическая роль в практической деятельности, и механизм формирования (возникновения, становления) принципа в сознании.

Методист-фасилитатор (преподаватель) помогает обучающимся развивать положительную самооценку от работы в группе и в решении стоящих перед ним индивидуальных задач, возвышая достоинство каждого, подчеркивая его профессиональную компетентность и интуицию. Сегодня важно не просто декларировать личностно ориентированный подход в СПК, а организовать образовательный процесс таким образом, чтобы каждый обучающийся 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 и науки РФ № 1313 от 01. 04. 2003 г. «О программе модернизации педагогического образования» [255], в работах ученых, исследующих СПК, а также в наших работах [4, 86-98, 107, 125, 233-240, 311, 312]. Практическая реализация принципа фасилитации предполагает с учетом результатов диагностики дифференцировать обучающихся по уровню подготовки и:

- 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 формы и временные рамки преодоления ступеней процесса развития могут быть вариативными, фасилитируя возможность постоянного движения педагога в направлении увеличения самообобщения опыта;
- после соответствующей экспертизы практиковать презентации авторских программ и творческих разработок, результатов педагогических экспериментов и исследований.

На современном этапе развития СПК приоритетное значение приобретают лично-значимые креативные механизмы, способствующие развитию педагогического творчества, уменьшению влияния когнитивного диссонанса на основе синергетического, ценностно-акмеологического подходов и принципа фасилитации в андрагогической системе. Методист-фасилитатор (преподаватель), развивает (расширяет) образовательную среду, создает своеобразную нишу – «пространство возможного» для ориентации педагога в мире ценностей и достижения профессионализма.

Принцип фасилитации – это теоретико-методологическая составляющая создания условий для осознания поддерживаемыми глубоко индивидуальной сущности, самостоятельности и становления автором и творцом жизненных обстоятельств. Сущность педагога не есть нечто статичное, неизменное, а представляет собой процесс непрерывного стремления к самоактуализации, к профессиональному становлению, обретению себя в творческой деятельности. Педагог – не ставший, а становящийся субъект образования.

К основополагающим идеям принципа фасилитации необходимо отне-

сти следующие положения:

- признание ценности, неповторимости, целостности личности учителя, его права на свободное развитие и проявление способностей, утверждение и защита индивидуальности; независимо от каких-либо новаций и инноваций право принятия/непринятия их остается за обучающимся. Индивидуальность является системообразующим свойством личности, придающим ей целостность, и всегда отстаивается личностью;

- в СПК педагогов необходимо решительно отказаться от идеологии «формирования», «штамповки» педагогических кадров, а использовать фасилитирующую практику в решении проблем жизнедеятельности и самосовершенствования учителя. Фасилитация – своеобразная «подъемная сила» креативности педагога.

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

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1) Образовательный процесс в СПК педагогов существует за счет синергии – обмена энергией, информацией (интерактивное межличностное взаимодействие людей). Ее ядро составляют педагоги с различными качествами. Это система педагогическая, по составу обучающихся относится к андрагогическим системам, ценностно-ориентированная, целостная, целеустремленная, сложная, вероятностная и непредсказуемая.

2) Как открытая система повышения квалификации имеет множество связей и отношений с субъектами социокультурной практики региона. Открытость образовательного пространства социуму (синергия, сотрудничество, диалог) за счет незамкнутости учебного процесса и его встроенности в профессиональную и социальную среду, обеспечивающую обучающемуся свободу выбора форм и методов обучения, – условие качественного обновления СПК на основе фасилитации.

3) Наличие психологических барьеров и стереотипов у обучающихся указывает на консервативность образовательной системы. Они являются источником кризиса профессиональной компетентности педагога, растерянности перед необходимостью решения задач современного образования.

4) Движущей силой выхода педагога на ту или иную ступень профессионального развития является опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Чем выше ступень профессионального развития, тем важнее роль познавательных мотивов в общей структуре мотивов профессионального роста. Фасилитация оказывает влияние на потребность в реализации творческой потенции и мотивацию обучающихся, формирование ценностного отношения к педагогической деятельности.

5) Разрешение противоречий, возникающих в системе повышения квалификации возможно путем усиления субъектного потенциала самой системы, стимулирования ее тенденций к самоорганизации. Импульсы к синергии, самоорганизации и саморазвитию СПК придают потребности и мотивы субъектов процесса ПК.

6) Для систем, работающих в режиме фасилитации, свойственны

«нетерпимость» к управлению, постоянная изменчивость элементов, их характеристик и параметров. Управление андрагогической системой может быть фасилитирующим; оно эффективно тогда, когда направлено на достижение интегративного результата, а не сводится к разрозненным воздействиям на отдельные элементы системы.

7) Принцип фасилитации – это теоретико-методологическая составляющая создания условий для осознания поддерживаемыми глубоко индивидуальной сущности, самостоятельности, становления автором и творцом жизненных обстоятельств.

8) основополагающими идеями принципа фасилитации являются: признание ценности, неповторимости, целостности личности учителя, его права на свободное развитие и проявление способностей, утверждение и защита индивидуальности; независимо от каких-либо новаций и инноваций право принятия/непринятия их остается за обучающимся.

ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ ФАСИЛИТАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

«Система повышения квалификации 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 непохожа 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» [234].

Вместе с тем в ряде исследований (Д.М. Зембицкий, А.Ю. Панасюк и др.) отмечается, что «педагогика повышения квалификации» как самостоятельной науки, пока не существует и объясняется это тем, что СПК стала приобретать в обществе значимый удельный вес только в последние годы, когда была поставлена в повестку дня и четко сформулирована концепция непрерывного образования [257]. Отсутствие самостоятельных и глубоких теоретических разработок процесса обучения при ПК 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 с обучающимися. Отсутствие научно разработанных концепций обучения в данной системе не может в полной мере обеспечить выполнение задачи по перестройке деятельности кадров системы образования. «Концептуально, – по мнению В.И. Загвязинского, – это вовсе не предвзятость, а единство и система в объяснении фактов» [109, с. 20].

Анализ теории и практики повышения квалификации педагогических кадров убеждает, что особая роль в процессе ПК принадлежит концептуальному видению организаторами курсов изучаемого предмета, единства и системы в объяснении фактов, получения конечного образовательного продукта. Каким минимальным требованиям должна соответствовать концепция фасилитации повышения квалификации, при каких условиях возможно получение

предвосхищенного в сознании его организаторов результата? На эти и другие вопросы мы намерены ответить в данной главе.

В нашем понимании концепция фасилитации ПК педагогов – это не теория курсов, а теория работы с объектом (организационной группой), это «теория практики», иначе говоря, инструментовка (А.С. Макаренко), теоретико-методологическая стратегия 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, психологии, используем достижения антропологии, медицины, экономики, юриспруденции, права 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. 8).

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» [150].

«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» [242, с. 21]. Связь образования и культуры является наиболее тесной с самых ранних стадий становления института образования. 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» [69, с. 27]

В основании любого социального роста (особенно взрослого человека) лежит некоторая ценностная установка: индивидум стремится создать наивысшую доступную ему ценность (акме) и добиться ее адекватной общественной оценки

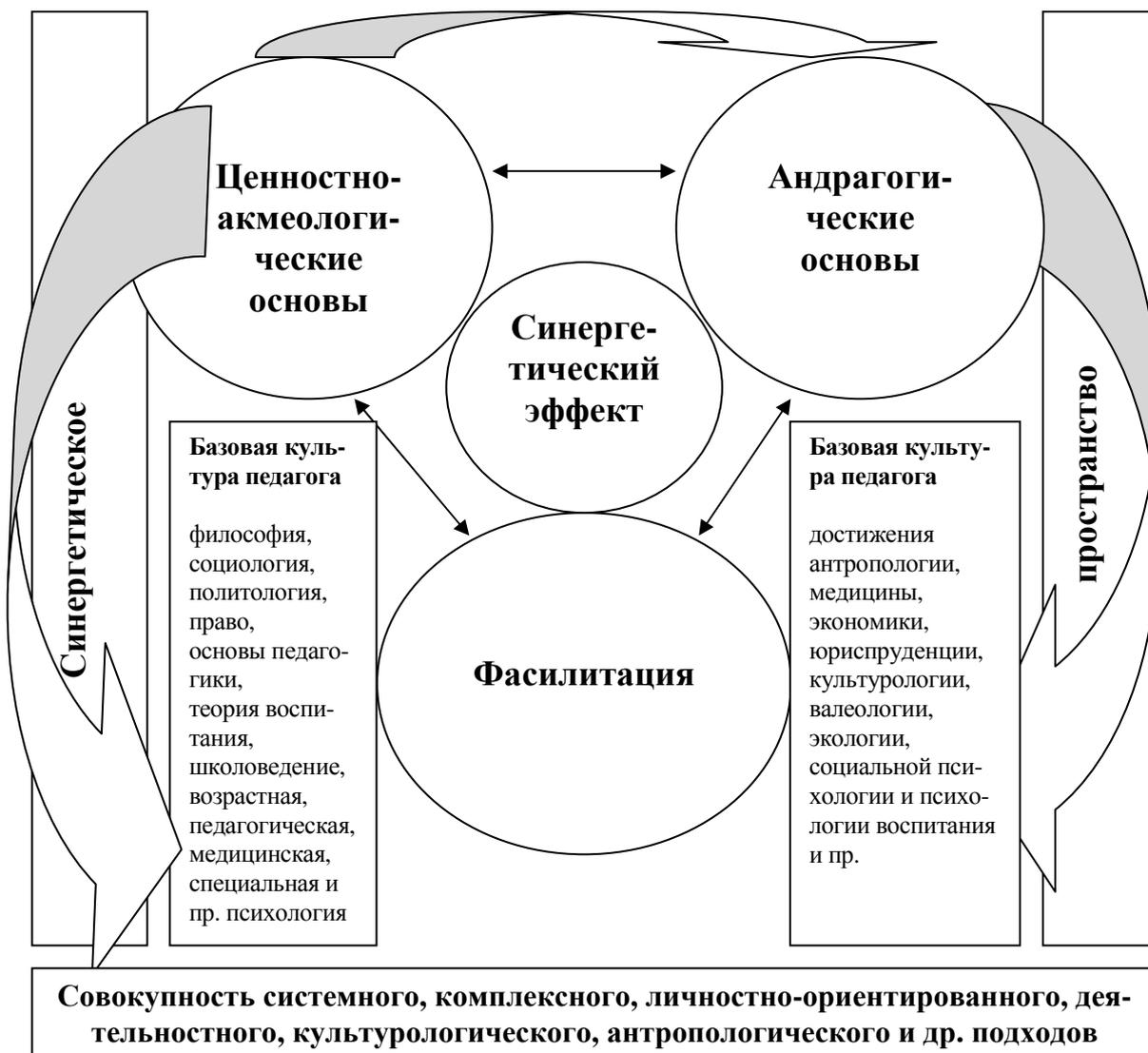


Рис. 8. Взаимосвязь ценностно-акмеологического, андрогогического подходов и фасилитации в синергетическом пространстве

В-третьих, образовательный процесс СПК обнаруживает свою зависимость от совокупности теоретических принципов педагогики: системного, комплексного, антропологического, андрогогического, синергетического, акмеологического, аксиологического, лично ориентированного, деятельностного, средового, диалогического, культурологического и других, каждый из которых может стать предметом специального исследования. Эти принципы в СПК действуют не изолированно, а в совокупности друг с другом и позволяют получить объективные знания и уйти от ранее господствовавших

педагогических стереотипов.

В-четвертых, с возникновением новых, ранее неизвестных широкому кругу педагогов наук, 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 (В.И. Аршинов, Л.К. Балясная, А.А. Бодалев, И.Д. Демакова, В.А. Караковский, И.В. Кларин, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, А.В. Сидоркин, И.А. Скворцова, М.В. Соколовский, Л.А. Цыганова) [16, 17, 167, 168, 168];
- 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 и, в том числе, рассматривающего как ценность образование и педагогическую деятельность;
- андрагогики – науки об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

В-пятых, фасилитации – человекоцентрированного подхода, постулирующего существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию, расти, развиваться, реализовывать свой потенциал; феномена межличностного общения, который усиливает продуктивность обучения субъектов образовательного процесса за счет их особого стиля общения и личности фасилитатора.

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» [81, 82] и пр.

Но логика нашего исследования требует разумного ограничения. Выбор синергетического, ценностно-акмеологического, андрагогического подходов обосновывается тем, что в основании любого социального роста (особенно взрослого человека) лежит некоторая ценностная установка: индивидуум стремится создать наивысшую (акме) доступную ему ценность и добиться ее адекватной общественной оценки. Приумножить и показать направления развития профессионально-педагогических ценностей призваны андрагогика и фасилитация, 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 – это совокупность влияния взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга и детерминированных в процессе развития упорядоченных и неупорядоченных общественных, природных, техногенных и пр. процессов на личность (по В.А. Ясвину – «общественный ветер» [408]), это отражение результатов образования на человеке, социуме, природе (синергетический эффект).

В-шестых, обновляется понятийный аппарат педагогики и образования. Современный педагогический словарь, в связи с интеграцией отечественного образования 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-седьмых, 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-восьмых, 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, В.В. Маткина, А.П. Стуканова, Б.Е. Фишмана и др.

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» [230]. Научный прогресс должен отвечать как ожиданиям общества, так и задачам решения проблем, связанных с развитием человека и общества.

2. 1. КОМПОНЕНТЫ КОНЦЕПЦИИ ФАСИЛИТАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Рассмотрим компоненты концепции фасилитации ПК педагогов: I. цель концепции; II. предмет и объект концепции; III. теоретико-методологические основания; IV. ядро концепции; V. понятийно-категориальный аппарат; VI. содержательно-смысловое наполнение концепции; VII. границы применимости концепции; VIII. педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления; IX. верификация концепции.

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

– во-первых, на непрерывное развитие и саморазвитие педагога –

«приращение образования личности» (Э.М. Никитин), образовательного учреждения. Суммарный вектор целей направлен на обучающегося как показатель и основной критерий эффективности действующей или обновляющейся образовательной системы;

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

– в-третьих, на повышение конкурентоспособности и компетентности педагога, на основе осуществления перехода от регламентированных, алгоритмированных, рецептурных методов обучения в системе подготовки и ПК к развивающим, интерактивным, стимулирующим познавательную активность педагогов, к обучению творчеством на личностно-деятельностной основе;

– в-четвертых, на обновление образовательного 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 ПК на нее [6, 255].

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 образовательных систем и пр. Сказанное актуализирует диверсификацию цели «от личностно-отчужденного к личностно ориентированному обучению в системе подготовки и ПК работников образования» (Э.М. Никитин).

«Личностно ориентированное обучение в СПКРО (система повышения квалификации работников образования) предполагает обращенность процесса к наличествующей индивидуальной системе профессиональных моделей обучающегося, 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» [234, с. 68]. А.М. Новиков 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: обеспечивается преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому и развитой сетью образовательных учреждений, предполагает возможность вариативного и многомерного движения личности в образовательном пространстве, «чтобы человек мог уверенно идти пусть по трудным, но ровным дорогам, а не пробираться через джунгли или карабкаться по лестнице с выбитыми ступенями» [242, с. 5].

II. Предмет и объект концепции фасилитации ПК педагогов. Процесс ПК, усовершенствования специалиста или руководителя – это изменение каких-либо сторон, аспектов его профессиональной деятельности, т.е. его профессиональных установок [177], «готовности, предрасположенности субъекта к определенной активности» [361, с. 708]. Д.Н. Узнадзе установил закономерности закрепления такой готовности при неоднократном повторении ситуаций, позволяющих удовлетворять данную потребность [353].

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 условий и опосредующих целостные программы социального поведения личности в различных сферах деятельности [361, с. 708].

Сформировавшиеся ранее позиции, взгляды, точка зрения личности –

суть установки, без которых никакое регулирование деятельности принципиально невозможно. Установки являются неотъемлемым компонентом личности, частью «Я» человека.

Предметом концепции фасилитации ПК, а, следовательно, предметом деятельности преподавателя (методиста) ИПК являются профессиональные установки обучающихся, 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 обучающийся приходит в аудиторию ИПК, а объектом – обучающийся, носитель тех свойств, сторон, качеств, которые подвергаются изменению [257, с. 20]. Исходные профессиональные установки он определяет термином «актуальные установки» (*actualis* – действительный, настоящий), а те установки, которые по замыслу преподавателя ИПК должны быть у обучающихся 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 обучающиеся в своей профессиональной деятельности. Отсюда следует, «чем большее число идеальных установок преподавателя превратятся в актуальные установки обучающегося, и чем меньшее число, тормозящих профессиональную деятельность актуальных установок осталось у обучающегося к концу обучения, тем более эффективным для него явилось обучение» [257, с. 21].

Задачи, стоящие перед преподавателем и методистом – нейтрализация (разрушение) профессиональных установок обучающихся, которые являются негативными по отношению к идеальным установкам, 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. «Люди привыкли объяснять свои действия из своего мышления, вместо того чтобы объяснять их из своих потребностей» (Ф. Энгельс).

III. Теоретико-методологическая основа концепции фасилитации ПК педагогов.

Понятие «методология» в философском словаре трактуется как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [361, с. 365], т.е. совокупность приемов исследования, применяемых в науке. «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...» [80, 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» [174, 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 теорию. Как показывает опыт развития науки, во всякой значительной научно-теоретической концепции методологические моменты органически сливаются с предметно-содержательными», обуславливаются ими в конечном счете» [174, с. 177].

«Теоретико-методологические основания – 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» [405, с. 60].

В качестве теоретико-методологических оснований нашей концепции выступает совокупность системного, деятельностного, синергетического, ценностно-акмеологического, андрагогического, средового и др. методологических подходов, каждый из которых представляет собой принципиальную ориентацию исследования объекта, понятие или принцип, руководящий его общей стратегией.

IV. Ядро концепции фасилитации ПК 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. В толковом словаре русского языка ядро трактуется как глубинная сущностная часть чего-нибудь, основа, суть. Ядро педагогической концепции – это система исходных положений, определяющие особенности построения научной теории и характеризующие ее специфику [405, с. 82].

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

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

Системообразующей функцией ядра концепции фасилитации 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 образовательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия. «Для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять эти знания в процессе решения педагогических ситуаций» [174, с. 166].

Внутри ядра концепции, как видно из рисунка 15, находится «клеточка» – «ситуация озарения» (инсайт, интуиция), которая в совокупности с рефлексией составляет источник развития образовательного процесса (данный аспект мы подробно рассмотрим в третьей главе). Без «включения» «ситуации озарения» и рефлексии на творчество обучающихся полагаться не стоит. В основание ядра мы положили социально-психологическое взаимодействие в процессе групповой, коллективной форм познавательной деятельности и межличностные отношения, которые непременно возникают в процессе социально-психологического взаимодействия обучающихся.

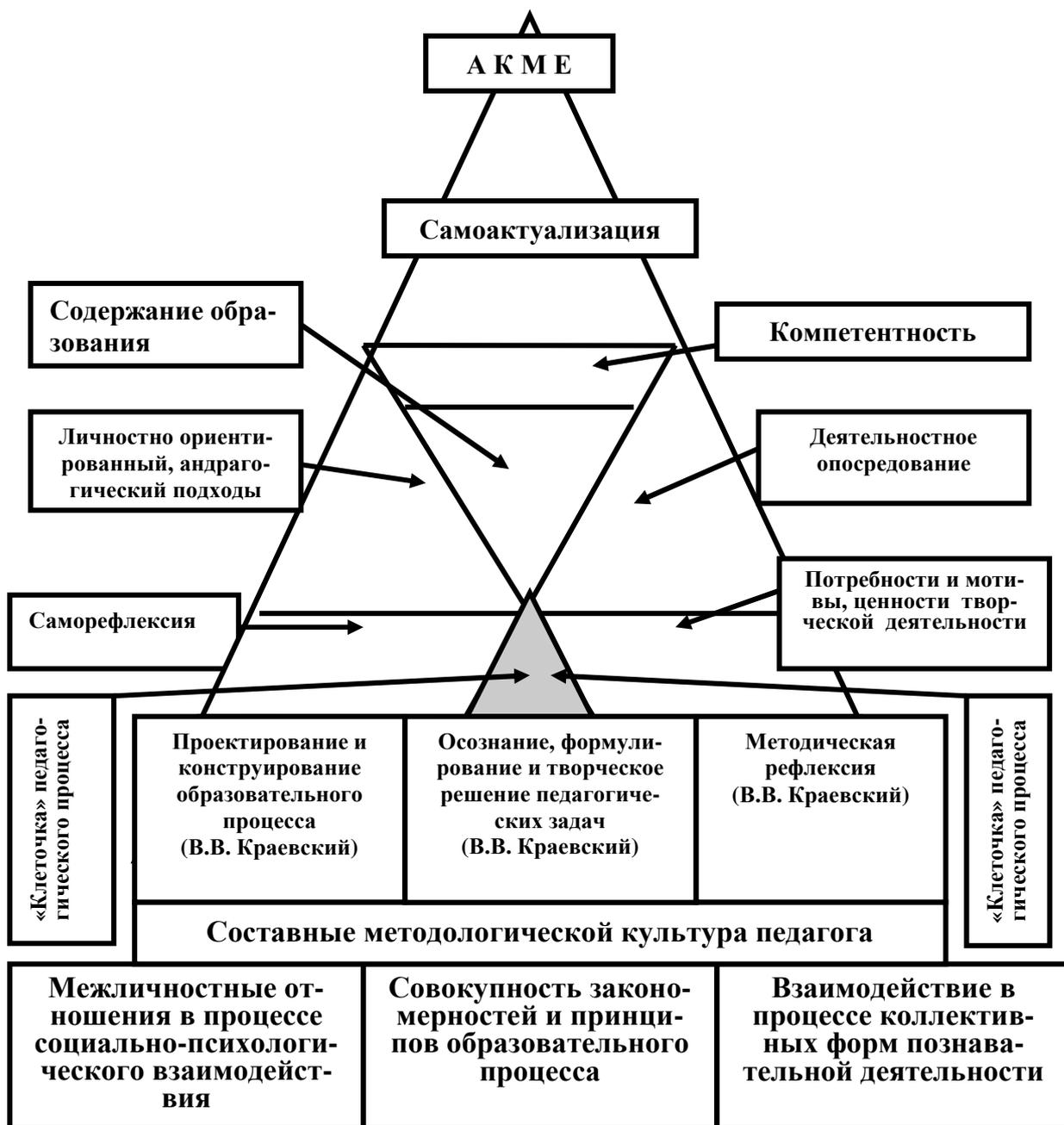


Рис. 15. Ядро педагогической концепции фасилитации
ПК педагогов

Отрефлексированные 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 фасилитации. Основными понятиями предлагаемой концепции являются: повышение квалификации

как педагогическая проблема, образовательный процесс в СПК, источник развития образовательного процесса ПК, закономерности, принципы, методы и организационные формы обучения в синергетическом образовательном процессе ПК; синергетические, андрагогические, ценностно-акмеологические основания концепции; оценка эффективности образовательного процесса ПК, фасилитация.

VI. Содержательно-смысловое наполнение концепции. 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 ПК заключалась в том, чтобы точнее и эмоциональнее транслировать и методически грамотно инструментировать очередные задачи педагогических съездов, приказов и инструкций вышестоящих органов. 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 обучающихся разных по уровню подготовки, творческому потенциалу, мотивации, национальному составу, возрасту, стажу педагогической деятельности, религиозной принадлежностью и пр.

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 СПК РО, 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 [234, с. 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; наличии рефлексивной культуры [234].

«Возможен и иной подход в определении содержания дополнительного образования в СПКРО. Блоки комплектуются и изучаются по выбору с учетом интересов и потребностей обучающихся. Большой интерес вызывают 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» [234, с. 70-73].

Содержательно-смысловое наполнение концепции представляет проекцию теоретических положений на продуцирующие действия субъектов андрагогической системы, направленные на преобразование (изменение), саморазвитие личности педагога и отражает механизмы, процедуры, средства практического использования ее теоретических положений.

Поддерживая точку зрения Э.М. Никитина относительно содержания вышеперечисленных блоков, на основе диагностики (350 заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе при Костанайском ИПКиРО, 180 обучающихся центра подготовки резерва руководящих

кадров при Челябинском государственном педагогическом университете представляется целесообразным дополнить их с учетом специфики ПК педагогов следующими узловыми темами:

- философия меняющегося мира и общества;
- философия образования в современном мире (глобальное образование);
- методологические основы образования в изменяющемся мире (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 образования;
- 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);
- достижение состояния коэволюции (гармонии) во взаимодействии общества, человека и природы;
- технологии формирования всесторонней личностной культуры педагогов и учащихся;
- деятельность – доминирующий фактор формирования личности;
- народная педагогика – носительница гуманистических идей предшествующих эпох;
- обновляющийся понятийный аппарат педагогики, социальной педагогики (т.к. «воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле» (А.С. Макаренко) и др.

VII. Границы применимости концепции фасилитации. Установление

границ применимости любой педагогической концепции позволяет определить сферу ее эффективного функционирования и развития, что обеспечивает однозначность понимания основного содержания. Границы применимости нашей концепции уже, чем мы ее представляем, не должны быть. Она может быть дополнена положениями холистического, антропологического, этнопедагогического, культурологического, валеологического, экологического и пр. подходов. К числу основных положений, устанавливающих границы применимости концепции, отнесем цели и задачи образования в регионе, субъектов образовательного процесса – обучающихся и обучающихся, представителей различных социальных институтов, уровень социального воспитания в регионе, инновационные и новаторские тенденции в образовании.

Концепция не претендует на то, чтобы охватить максимум проблем деятельности педагога в образовательном учреждении. Как теория работы с объектом (организационной группой), «теория практики», она служит инструментальной, научно-методическим обеспечением ПК. Синергетические, ценностно-акмеологические, андрагогические основы к разработке концепции фасилитации ПК акцентируют внимание преподавателей (методистов) на организационной стороне образовательного процесса ПК, в рамках которого действуют законы социально-психологического взаимодействия в системе «преподаватель (методист) – обучающийся (слушатель)». Оставаясь принципиальными сторонниками действия этих объективных законов, мы стремимся не «выходить» из данного «игрового поля». Более того, границы концепции могут быть расширены на предметных курсах, курсах руководителей учреждений образования и пр.

VIII. Педагогические условия эффективного функционирования и развития концепции фасилитации ПК 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 об-

щие, получим необходимые условия, т.е. условия, которые представлены каждый раз, когда имеет место, обуславливаемое 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 обуславливания данного явления, называют необходимыми и достаточными условиями» [361, с. 707]. В «Словаре синонимов русского языка» синонимом «условие» является понятие «среда» [330, 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» [229, с.30].

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 [405, с. 123].

Совокупность синергетического, ценностно-акмеологического, андрагогического подходов проектирования педагогической концепции фасилитации в развивающейся системе ПК педагогов, как восходящей через «клеточку» образовательного процесса к достижению педагогом наивысшего акме на

данный период развития, позволят нам определить следующие условия ее эффективного функционирования:

1) организационно-педагогические: рассматривать СПК как саморазвивающуюся педагогическую систему и реализовать совокупность синергетического, андрагогического, ценностно-акмеологического, средового, системного, деятельностного и др. подходов к повышению квалификации субъектов профессионального роста;

2) научно-теоретические: обеспечение педагогической инструментальной ПК (наличие концепции, учебного плана и программ, персональной технологической карты курсов, 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:

a. интеллектуальную (формирование взглядов, понятий и установок на творческую деятельность, непрерывное самосовершенствование);

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

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

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

e. экзистенциальную (включение обучающихся в систему новых отношений, расширение опыта социально полезного поведения, опыта жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственных установок);

f. сферу саморегуляции (формирование навыков психических и физи-

ческих 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 обучающихся, преподавателей, методистов-фасилитаторов на основе личностно ориентированных принципов обучения, деятельностного опосредования; правил неформального коллективного общения в условиях референтной группы и т.п.;

4) социально-педагогические: фасилитация творческой среды общения (работа в малых группах общения, использование форм и методов, активизирующих познавательную деятельность обучающихся, управления и самоуправления в группе, ориентация на открытый диалог с обучающимися: обсуждение концепции курсов, логики построения программы и учебного плана, организационных форм и методов работы, вариантов индивидуальных маршрутов ПК и т.п.); стремления к социальному партнерству;

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

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

IX. Верификация концепции фасилитации ПК педагогов

«Верификация [фр. verification < лат. verus истинный + facere делать] –

1) проверка истинности теоретических положений, установление достовер-

ности опытным путем»; 2) принцип опытной проверки, согласно которому истинность каждого утверждения о мире должна быть, в конечном счете, установлена путем его сопоставления с чувственными данными, «непосредственным опытом» [405, с. 122]. «Верификация – точное, экспериментально подтвержденное определение объема конкретного понятия, конкретной категории, полученное в результате проведенного исследования» [153].

Ф.А. Кузин понятие «верификация» трактует как «эмпирическое подтверждение теоретических положений науки путем сопоставления их наблюдаемыми объектами, чувственными данными, экспериментом» [182, 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» [361, с. 227].

Однако сколько бы ни нашлось подтверждений справедливости положений концепции, 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 достиже-

ния общей цели. То есть задача сводится к тому, чтобы опытным путем проверить, действительно ли предложенные в концепции положения обеспечивают ее эффективность. Понятно, что для решения такой задачи необходимо организовать и провести педагогический эксперимент. Верификация нашей концепции (рис. 16) предполагает учитывать следующие параметры:

- стабильность общества, рост экономического потенциала государства и выделение достаточных средств на образование;
- общую стратегию и тактику управляющей системы и ИПК в регионе, их авторитет;
- готовность методистов и преподавателей ИПК в процессе повышения квалификации работать в логике фасилитации;
- соблюдение педагогических условий эффективного функционирования и развития концепции ПК педагогов;
- синергетический эффект, получаемый от повышения квалификации.

Относительно первого параметра можно отметить, что органы управления образованием всегда поддерживают положительный имидж ИПК, а профессорско-преподавательский состав пользуется заслуженным авторитетом в среде педагогических работников и в обществе.



Рис. 16. Совокупный результат эффективности СПК как основа для верификации концепции курсов повышения квалификации педагогов

Верификация нашей концепции, проводилась в процессе ПК педагогов, в ходе которых мы установили ее соответствие между теоретическими и эмпирическими данными. Объективно-заданный высокий уровень концепции выступает в некотором смысле «точкой отсчета», определяющей 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.

Итак, концепция фасилитации ПК педагогов:

- это его методологическая, теоретико-практическая, методическая и организационно-педагогическая составляющая;
- это деятельность методиста (преподавателя), направленная на разработку стратегии и тактики ПК, диагностику образовательных потребностей обучающегося, 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 обучающихся с оценки курсов на самооценку;

- это мысленное проектирование креативной 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 ПК;

- это стратегия выстраивания социального партнерства с институтами гражданского общества.

2. 2. АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ФАСИЛИТАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Рассмотрим, какова роль андрагогики в образовательном процессе СПК. 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 [122, 123]. 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).

Значительное внимание в работах Т.Г. Браже, С.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, А.В. Даринского, В.И. Дружинина, Ф.Э. Зеера, С.И. Змеева, В.Ю. Кричевского, Л.Н. Лесохиной, А.Е. Марон, А.Ю. Панасюка, М.М. Поташника, Г.С. Сухобской, Е.П. Тонконогой, П.В. Худоминского и др. уделено исследованиям образовательного процесса в СПК – обучении взрослых

– как в целом, так и отдельных его компонентов. И это не случайно, т.к. эта проблема находится в центре внимания органов управления образованием всех уровней, ООН, ЮНЕСКО, специальных международных конференций, Всемирных форумов по образованию (Джомтьен, Таиланд, 1990 г.; Дакар, Сенегал, 2000 г.) [63, 249, 250, 296].

ЮНЕСКО разработан проект «Организация, содержание и методы образования взрослых» (1997 г.), Советом Европы – проект «Образование взрослых – социальные перемены» (1993 г.) и пр. На Генеральной конференции ЮНЕСКО в Токио было принято следующее определение: «Выражение «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». Пятая международная конференция ЮНЕСКО по образованию взрослых (Гамбург, Германия, 1997 г.) в итоговой Декларации записала, что «образование взрослых это не только право, это – один из ключей, открывающих двери в XXI век. ... Новые требования, предъявляемые обществом и сферой труда, обуславливают необходимость того, чтобы каждый человек продолжал обновлять свои знания и навыки на протяжении всей жизни» [296, с. 28-29].

Итак, идея непрерывного образования как «способ преодоления возникающих социальных и образовательных проблем» (Г.Л. Ильин), выполняя экономическую и социальную функции, а также развития личности (С.И. Змеев), приобретает ключевое значение и «увязывается с концепцией обучающегося общества, в котором все дает возможность для обучения и раскрытия своего потенциала» [122, 123, 129].

Концепции андрагогики утверждают ведущую роль обучающегося в процессе обучения и самореализации. Образовательный процесс ПК может быть определен как андрагогическая система, которая взяла на вооружение

принцип фасилитации.

Термин «андрагогика» для обозначения раздела педагогики впервые включил в научный обиход немецкий историк просвещения К. Капп в 1833 году.

С.И. Змеев дает следующее определение понятия: андрагогика – наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения [122, с. 316].

С.Г. Вершловский пишет, что мы сталкиваемся с различными точками зрения на сущность андрагогики. «Наиболее упрощенная и невзыскательная позиция сводится к простому отождествлению понятий «андрагогический процесс» и «образовательный процесс», т.е. они рассматриваются как синонимы. В этом случае никакой особой научной проблемы нет. Другая точка зрения связана с толкованием андрагогики как теории образования взрослых, призванной систематизировать наши представления о принципах, методах и формах их обучения на основе учета психологических особенностей. Но в этом случае складывается впечатление, что сущность андрагогического подхода сводится лишь к терминологическому нововведению: термин образование взрослых заменяется новым – андрагогикой» [58]. Ближе к определению сущности андрагогики точка зрения, согласно которой она рассматривается как метатеория, синтезирующая социологическое, социально-психологическое и психологическое знание, позволяющее осмыслить феномен «обучение взрослых» за рамками традиционного обучения.

Андрагогика рассматривает обучение в контексте жизненного пути человека как средство развития способности личности к самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации (рис. 17).



Рис. 17. Схема обучения в контексте жизненного пути педагога

К.Д. Ушинский выявил целый ряд особенностей обучения взрослых; Е.Н. Медынский обобщил опыт внешкольного образования в дореволюционной России, подчеркивая: «научите их (взрослых) сравнивать, различать и обобщать явления окружающей жизни»; Н.К. Крупская выделила некоторые факторы, определяющие специфику обучения взрослых рабочих; А.В. Даринский определил особенности общего образования взрослых; А.Д. Пинт и Н.И. Бокарев описали характерные черты педагогики взрослых; Ю.Н. Кулюткин сформулировал особенности психологии обучения взрослых [189, с. 341-315].

П. Фюрте определяет андрагогику как «науку о формировании человека на протяжении всей жизни». Основоположник андрагогики М.Ш. Ноулз назвал ее «искусством», наукой помощи взрослым в обучении, «системой положений» о взрослых обучающихся, которую необходимо применять дифференцированно «к разным взрослым людям в зависимости от ситуации». Представляя основные различия между педагогической и андрагогической моделями обучения, он предлагает строить деятельность по обучению взрослых в дружеской, неформальной атмосфере, основанной на взаимном уважении, совместной работе, при поддержке и ответственности всех участников учебной деятельности. Образова-

ние, по мнению ученого, – это не передача знаний, а, скорее, отбор, синтез, открытие и диалог, в котором должны преобладать следующие методы обучения: экспозиционные (преподавание), управленческие и поисковые методы.

Э. Ли Торндайк в начале XX века сформулировал основные идеи и принципы андрагогики, которые предполагают установление климата взаимной поддержки, уважения и сотрудничества благоприятного для учения взрослых, выявление потребностей в совершенствовании их знаний. Он утверждал, что учебный процесс образования взрослых – прежде всего самообразование и самоуправление, который носит неформальный характер, строящийся на основе совместной договоренности субъектов обучения. В числе зарубежных ученых следует также назвать американского психолога, философа, педагога Дж. Дьюи, Э. Линдемана, А. Маслоу, К. Роджерса.

Вклад в разработку теоретико-методологических проблем образования взрослых внесли М.Т. Громкова, Н.П. Дерзкова, И.И. Колисниченко, И.В. Крупина, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин, В.И. Подобед, И.Э. Савенкова, А.П. Ситник, Л.И. Филатова, И.Д. Чечель и др. [286, 288, 294, 295, 297, 301, 300].

Как наука, познающая и обобщающая практику образования взрослых, андрагогика предоставляет знания, позволяющие формулировать и реализовать основные цели образования взрослых. С.Г. Вершловский в «Рабочей книге андрагога» отмечает, что андрагогика создает теоретические и методические основы деятельности, помогающие взрослым приобрести общие профессиональные знания, освоить достижения культуры и сформировать (или пересмотреть) жизненные принципы.

Наше внимание привлекли работы С.Г. Вершловского, который специфику андрагогики видит в том, что она раскрывает «принципы, методы и средства, с помощью которых удастся усилить на практике социализирующую (в ряде случаев и социально-реабилитирующую) функцию образовательного процесса. Андрагогика рассматривается ученым как обучение «в контексте жизненного пути человека; как средство развития способности личности к самоорганизации и саморегуляции» [57, 58, 59].

Учитывая вероятность возрастной и психологической перестройки и

желая сохранить душевную молодость, человек зрелого возраста должен сознательно направлять усилия на поддержание гибкости и тенденции к преодолению инерционности во взглядах и действиях, не давая им перерасти в нетерпимость и неспособность к изменениям установки, т.е. должен стремиться держать свой ум открытым для новых идей. Чтобы предупредить проявление функциональной неграмотности (неспособности работника эффективно выполнять свои профессиональные функции), не потерять контакт с молодежью и даже существенно опережать их в знаниях, преподаватель должен сохранять восприимчивость к новому, непрерывно совершенствоваться и удерживать высокие темпы в этом процессе.

По мнению А. Маслоу, потребность в знаниях у взрослых интегрируется со страхом перед знаниями, с тревогой, потребностью в безопасности и уверенности [212]. Ученые-андрагоги указывают также на возрастные психофизиологические изменения: ухудшение здоровья, снижение работоспособности, ослабление психических процессов, профессиональная усталость, интеллектуальная беспомощность, синдром «эмоционального сгорания» и т.п.

Взрослый обучающийся (С.И. Змеев) «обладает пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от невзрослых учеников: 1) он осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями)» [122, с. 310].

На наш взгляд, исследователи незаслуженно мало уделили внимание рассмотрению андрагогических основ образовательного процесса ПК педагогов. При организации образования взрослых-педагогов следует учитывать специфику обучающихся. Проведенное нами исследование 240 педагогов свиде-

тельствует, что, практически все 100% обучающихся:

- стремятся использовать возможности ПК для проведения личной рефлексии: уточнить собственные педагогические взгляды, сравнить личный опыт с опытом других, разрешить внутренние эмоциональные конфликты, связанные с профессионально-педагогической деятельностью и пр.;
- желают удовлетворить коммуникативную потребность, конкретизирующуюся либо в деловых, либо в личностных мотивах общения, выражают готовность к инновационным и интерактивным методам обучения;
- находятся в состоянии ожидания позитивных результатов от своего пребывания и деятельности в рамках образовательного процесса: обновления имеющихся в наличии и (или) приобретения новых теоретических и практических знаний по профилю профессиональной деятельности, приобретения профессионально значимых умений и навыков; обновления психолого-педагогического понятийного аппарата, овладения современными технологиями и портативными методиками диагностики воспитания;
- стремятся сверить (разобраться, уточнить) собственные мировоззренческие, идеологические, общественно-политические и др. позиции, определиться в решении той или иной проблемы на границе сосуществования бесконечного множества подчас взаимоисключающих «истин», точек зрения, уточнить личностный смысл декларируемых целей, ценностей и т.п.

Исследования, проведенные кафедрой образования взрослых (андрагогики) АПК и ПРО, свидетельствуют, что отдельным обучающимся присущи качества, которые значительно снижают эффективность обучения. Организация обучения с учетом специфических особенностей обучающихся может положительно повлиять на конечные результаты ПК, выбор организационных форм и методов, обоснование закономерностей и принципов образовательного процесса. Исследованием установлены факторы, снижающие эффективность образования взрослых:

- отсутствие психологического настроя, установки на глубокое и систематическое обучение;
- неготовность к смене ролей: «учитель» – «ученик»; неготовность вы-

ступать в роли ученика, в качестве учащегося;

- быстрая утомленность, отсюда рассеянное внимание и неумение сосредоточиться;

- прагматический подход к учебному материалу, желание узнавать и слушать только то, что можно использовать «здесь и сейчас»;

- завышенные ожидания к содержанию учебного материала и быстрое разочарование в занятиях, если тот же час ожидания не удовлетворены;

- интерес к получаемым знаниям как к новой информации, но не всегда достаточное понимание, где и когда их можно использовать;

- личная и служебная амбициозность: командный тон, взгляд, поза, поведение; неумение «снять служебный мундир» на период учебных занятий;

- неумение воспринять точку зрения лектора, ученого и нежелание в нее вникнуть;

- предпочтение определенных образовательных форм: самообразование, обмен опытом, участие в обсуждении;

- восприятие учебного материала сугубо по новым направлениям, достижениям науки или инструктивного характера от руководителей ведомства высшего эшелона (Министерства образования, ЦК профсоюза и т.д.);

- стремление к получению консультативных ответов на конкретные темы: отсюда предпочтение не лекциям, а групповым и индивидуальным консультациям, факультативам;

- предпочтение «погружению», обучению в сжатые сроки;

- желание заниматься по индивидуальным программам при изучении курсового материала развивающего характера;

- предпочтение самостоятельного выбора дополнительных источников информации (в частности, Интернет);

- отсутствие навыка учиться в условиях учебной аудитории;

- боязнь критических оценок; скрываемое даже от самого себя чувство страха быть подвергнутому критике со стороны сокурсников, соучеников; боязнь оказаться в положении «неуспевающего», «неуспешного» ученика;

- неумение слушать и слышать: мешает привычка самому говорить и

поучать;

– комплекс «превосходства» над окружающими, лектором;

– отягощенность опытом, критическое сравнение и сопоставление с ним предлагаемого лектором учебного материала [324, с. 10-11].

Вышесказанное позволяет сделать следующий вывод. Перенос обучающимися акцента с мотива приобретения новых знаний в надежде когда-то их использовать на мотив применение знаний, своего и чужого опыта для решения реальных личностных и профессиональных проблем составляет основную особенность образовательного процесса обучения взрослых в СПК. Состояние взрослости, помимо биологического возраста, характеризуется психофизиологической и социальной зрелостью, гражданско-правовой дееспособностью, экономической самостоятельностью, вовлеченностью в сферу профессионально-педагогического труда.

Настороженность и скрытый протест могут развиваться вследствие не только общего предубеждения по отношению к новшествам, но и в силу возрастных иллюзий, уровня подготовленности, профессионального и жизненного опыта, круга интересов и предпочтений. Некоторые опытные преподаватели зрелого возраста думают, что им уже поздно переучиваться: нет сил и желания, и несколько лет можно продержаться и так [73]. Обучающиеся изначально могут занимать разные позиции в соответствии с доминирующим типом их мыслительной деятельности: концептуалисты, рефлекслирующие, «делатели», экспериментаторы и т.п. Как правило, традиционные лекционные формы работы устраивают только концептуалистов, а их, как правило, единицы. Остальные же не видят прикладного значения от подобного обучения. Ученые указывают на необходимость ставить обучающихся в активную, деятельностную позицию. Тогда обучающийся будет сознательно развивать в себе качества концептуалиста, рефлекслирующего, экспериментатора. А способность взрослых к эффективному профессиональному развитию доказана рядом отечественных и зарубежных исследователей (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, А.Ю. Панасюк, Ж. Пивето, К. Элсдон, М.С. Ноукс и др.). Поэтому важно, учитывая интериоризированный опыт обучающегося, обра-

щение к его психофизическому ресурсу. В этом случае осознание ресурса и управление его развитием будет заключаться в организации пространства мыследеятельности, куда человек может включиться, и фасилитации.

Личностный опыт обучающегося – это опыт презентации себя в другом и включение другого в свое Я-бытие. Педагогические технологии, активизирующие этот процесс, ситуации, обеспечивающие востребованность личностных проявлений, будут способствовать определению обучающимся своей позиции, осмыслению целей ПК. И наоборот, невозможность пережить личностную неуспешность делает пребывание педагога на курсах неэффективным и не выводит на послекурсовое самообразование и, тем более, использование материалов ПК в последующей деятельности.

Ученые-андрагоги подчеркивают необходимость учитывать при организации процесса обучения эмоционально-психологические отличия (различия) мужского и женского пола.

Нами замечено, что чем выше квалификация учителя как специалиста своего предмета, тем нейтральнее он относится к искусству преподавания, к педагогической литературе, проблемам воспитания. Многие учителя убеждены, что исследования в области преподавания не могут дать практически значимых результатов, как решение научных (предметных) задач. Организуя познавательную деятельность взрослых, которые ничего не принимают на веру, управляя ею, нельзя рассчитывать на успех, если не создать условия для саморегулирования их деятельности, чтобы новое приобретенное знание явилось самостоятельно найденной ценностью и было открыто для себя [324, с. 13].

Г.Л. Ильин утверждает о необходимости «смены образовательной парадигмы, производной от которой может стать новая педагогическая парадигма, ориентированная на личность» [129, с. 23].

С.А. Зенкина цикл обучения взрослых представляет в следующих этапах:

- 1) набор конкретного опыта – непосредственное делание, действие, где человек осуществляет намерение и получает впечатление от их реализации;
- 2) рефлексия – осознание опыта;
- 3) концептуализация – структурирование и систематизация знаний

(выделение принципов, выстраивание причинно-следственных связей и пр.);

4) активное экспериментирование, где человек сознательно задает изменения, разворачивает деятельность» [120, с. 42].

Конспективно рассмотрим цель и задачи специфического образовательного процесса ПК педагогов на основе андрагогики.

Цель образовательного процесса ПК кадров с точки зрения андрагогики мы видим в том, чтобы установить соответствие между уровнем готовности педагога к реализации задач школы, определенных исторической, политической и социально-экономической необходимостью и предоставлением человеку возможности «быть самим собой», быть конкурентоспособным.

В ряду задач андрагогики в процессе ПК находится задача обновления понятийного аппарата современного учителя. Б.Н. Алмазов и Е.Ф. Васюта по данному поводу пишут: «...в труде учителя, являющегося одновременно и преподавателем, и воспитателем, присутствуют два пласта профессиональной лексики: во-первых, это словарь той дисциплины, основам которой он обучает школьников, и, во-вторых, категории педагогики и психологии, используемые в процессе собственно педагогической деятельности» [3]. В процессе ПК преподаватели стремятся достижения релевантности – смыслового соответствия между информационным запросом и полученными сообщениями.

Мы разделяем точку зрения С.И. Змеева, М.Ш. Ноулза, рассматривающих педагогическую и андрагогическую модели обучения. Модель обучения, по мнению С.И. Змеева, представляет собой систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения [122, с. 313].

В педагогической модели обучения доминирующее положение занимает обучающий. Именно он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. Как правило, педагогические модели обучения пока в значительной мере господствуют в СПК. Мы разделяем точку зрения С.И. Змеева и М.Ш. Ноулза, утверждающую некорректность применения педагогической модели в обучении взрослых (рис. 18).

Однако задача любого обучающегося состоит в том, чтобы владеть и

педагогическими, и андрагогическими принципами (моделями) обучения в зависимости от особенностей обучающихся, целей и условий обучения применять те или иные принципы для наиболее эффективного обучения. Андрагогическую модель обучения (С.И. Змеев, М.Ш. Ноулз), основывающуюся на семи основных положениях, мы принимаем в качестве модели обучения в концепции фасилитации СПК, так как она наиболее полно отвечает положениям принципа фасилитации.

1) Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый).

2) Взрослый обучающийся сознательно стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению.

3) Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения, как его самого, так и его коллег.

4) Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5) Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

6) Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают процесс обучения, либо способствуют ему.

7) Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции» [122, с. 313-314].



Рис. 18. Возрастные критерии применения андрагогического обучения (по М.Ш. Ноулзу)

Резюмируя сказанное, можно сделать следующий вывод: если учитель проявляет заботу о заботе ученика, то андрагог проявляет заботу о заботе учителя. Андрагоги отмечают, что забота учителя не тождественно равна его заботе о заботе ученика, однако в целом андрагог подобен учителю в плане внешнего информационного взаимодействия, но не равновелик в плане соотношения процессов сознания. Подобная направленность образовательного процесса взрослых требует участия в нем преподавателей (методистов)-фасилитаторов (преподавателей-андрагогов, модераторов, тьюторов) со специальной подготовкой и специфическим набором личностных качеств:

- энергичных и умных, способных выйти за пределы поглощенности непосредственной «учительской деятельностью»;
- осознающих возникающие перед ними проблемы в широком контексте современного изменяющегося мира [120, 412, 413, 416, 417].

Реализация основных положений андрагогики в образовательном процессе ПК в контексте жизненного пути человека отвечает принципам:

- субстанциональности – неотчуждаемых прав человека;
- универсализма – единства человеческого рода;
- целостности человека как телесно-душевно-духовного существа; свободы; многообразия.

Такой процесс может быть обеспечен при условии понимания андрагогом сущности взрослого и изменений, происходящих в нем на этапах профессионального роста. Андрагог в такой образовательной среде может быть представлен в роли фасилитатора, проводника по стране знаний, менеджера, помощника, наставника и пр. Андрагогика взяла на вооружение методы фасилитации (обучение, при котором учитель только способствует развитию и познанию учащихся), кооперативное обучение, поликультурный подход и др.

ПК (дополнительное профессиональное, непрерывное, постдипломное образование), являясь неотъемлемой частью системы образования, характеризуется содержательной спецификой и своеобразием задач, детерминированных интериоризированным опытом взрослых. Взрослый обучающийся – педагог-профессионал, являясь заказчиком образовательных услуг на ПК, сам определяет цель, задачи, способы, этапы, а также, какие результаты ПК ему нужны, чтобы соответствовать профессии или должности, в какой срок, и какого качества. Наши исследования подтверждают, что обучающемуся нужны не знания сами по себе, а решение жизненно важной проблемы в плане самоутверждения и самореализации. Знания выступают лишь условием ее решения. Перенос акцента с приобретения новых знаний на применение имеющихся, своего и чужого опыта для решения реальных профессиональных и личностных проблем составляет основную особенность дополнительного профессионально-педагогического образования. Вторая особенность заключается в том, чтобы произвести диверсификацию оценки курсов, а именно: необходимо осуществить перенос акцента с оценки обучающимся курсов ПК («понравилось – не понравилось»), на самооценку позиции в образовательном процессе, своего потенциала, реализованных и нереализованных возможностей и причин эффективности/неэффективности собственной деятельности. Эта мобилизация знаний, умений и отношений в условиях конкретной деятельности, связанная с гибким поведением человека на рынке труда и в сфере послевузовского профессионального образования, выступает в качестве компетентности педагога и играет решающую роль в повышении социально-профессиональной мобильности кадров в обществе с развивающейся рыночной структурой. Основные по-

ложения андрагогики, требующие учета при разработке концепции фасилитации ПК:

1) углубление понимания педагогами современной парадигмы образования на протяжении всей жизни человека, роли образования в ходе качественной перестройки жизни общества, ускорения социально-экономического развития страны;

2) овладение обучающимися ключевыми компетенциями;

3) углубление знаний педагогов о методологических основах управленческой деятельности современным образованием:

4) готовность формировать у подрастающего поколения качеств, необходимых для жизни в поликультурном обществе;

- понимания этнокультурных различий, уважения друг друга, основных свобод, прав и достоинств личности, способности жить с людьми других культур языков, религий;

- политических и социальных компетенций выпускников: способности брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов и т.п.;

5) расширение и углубление теоретических знаний и практических умений, составляющих фундамент управленческой деятельности педагога с позиций современных требований к школе, овладение теорией системного, синергетического, деятельностного, акмеологического и других подходов к анализу педагогических явлений и процессов;

6) расширение знаний обучающихся об информационной основе управления и совершенствование практических умений, связанных с созданием и использованием информационных фондов, на основе анализа которых осуществляются рациональные управленческие воздействия; совершенствование функции организации, связанной с регулированием и коррегированием образовательного процесса;

7) обучение методам диагностирования состояния педагогических явлений и процессов, вооружение педагогов портативными психолого-

педагогическими технологиями и методиками исследования образования;

8) формирование у педагогов практических умений и творческой направленности в моделировании, проектировании и управлении образовательными системами;

9) изучение передового педагогического опыта, стимуляция самообразования в межкурсовой период и др.

Таким образом, образовательный процесс в СПК должен строиться с учетом андрагогических принципов, выдвигая на первое место обучающегося, не только информируя, а включая в интерактивные виды деятельности, информационное пространство, в решение конкретных ситуаций и т.п.

Майевтическая (содействующая рождению смыслов) миссия преподавателя-андрагога (фасилитатора, модератора, тьютора) в процессе образования взрослых становится определяющей. Нужно помочь ему расширить палитру профессионального мастерства, показать специфику диалога с взрослыми, работающими учителями: при анализе посещенных уроков, при оценке различных видов педагогической деятельности и пр.

2. 3. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ФАСИЛИТАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

В первой главе понятие «система» рассматривалось нами преимущественно в своем статическом аспекте, который особенно подробно изучен «системниками». В основе системного анализа лежит принцип системности, а в основе теории синергетики (самоорганизации) – принцип развития. Оба принципа взаимно дополняют друг друга и в действительности образуют единство, отражающееся в познании как единство теорий самоорганизации и системных исследований, которое выражается в том, что первые основываются на методологии и теоретических выводах вторых.

В классических науках, начиная с Аристотеля, и после открытий Ньютона, эволюция природы и человека рассматривалась как нескончаемая цепь причинно-следственных связей, без побочных отклонений, скачков и возвра-

тов. С середины 80-х гг. XX века стали «активно разрабатываться другие парадигмы, другой подход, получивший название синергетического, где главный акцент делается на изучении открытых систем (обменивающихся энергией, информацией и веществом с внешним миром), где система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития» [11, с. 60].

История теории синергетики связана с именами видных 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 синергетики, следует назвать В.И. Андреева, П. Анохина, В.И. Аршинова, С.В. Бирюкова, В.П. Бранского, В.Э. Войцеховича, С.Н. Иконникову, М.С. Каган, Е.Н. Князеву, И.А. Колесникову, Г.А. Котельникова, С.П. Курдюмова, Н. Моисеева, С.Д. Пожарского и других [16, 17, 40, 48, 149-152, 284], которые полагают, что синергетический подход открывает этап в современном образовании, дает принципиально новый импульс в разработке многих научных проблем, связанных с самоорганизацией и саморазвитием сложных открытых систем.

Синергетика – «энергия совместного действия» (от греч. «син» – «со-» «совместно» и «эргос» – «действие»), название междисциплинарного научного направления, которое занимается изучением систем, состоящих из многих подсистем различной природы и выявлением того, каким образом взаимодействие таких подсистем приводит к возникновению пространственных, временных или пространственно-временных структур в макроскопическом масштабе.

По современным понятиям синергизм – это эффект повышения результативности за счет использования взаимосвязи и взаимоусиления различных видов деятельности.

В.П. Бранский и С.Д. Пожарский 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» [48, с. 10].

Чтобы рассмотреть основные понятия синергетики применительно к

СПК, целесообразно ограничим проблемное поле исследования, применив следующий необходимый и достаточный тезаурус: самоорганизация, порядок, хаос, диссипативная структура, бифуркация, отбор, аттрактор, устойчивость, иерархизация и деиерархизация, нелинейность, флуктуация.

Самоорганизация – это процесс (или совокупность процессов), происходящий в системе, способствующий поддержанию ее оптимального функционирования, содействующий самодотраиванию, самовосстановлению и самоизменению данного системного образования. Поскольку самоорганизация есть качественное и притом структурное изменение объективной реальности, постольку синергетика является теорией развития. Но она вносит существенно новое в само понятие «развитие» [48, с. 10].

«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» [48, с. 10]. Для синергетики характерно представление о хаосе как о таком же «закономерном этапе развития, что и порядок». «Хаос обладает творческой силой (способностью) рождать новый порядок». Принцип синтеза порядка и хаоса 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. С синергетической точки зрения рождение нового порядка из хаоса не вынуждается какой-то внешней силой, а имеет спонтанный характер. Поэтому синергетика является теорией самоорганизации (а не организации) [48, с. 11].

Образовательной системе, осуществляющейся по андрагогической модели, присуща в сравнении с педагогической моделью большая степень субъект-субъектности отношений ее участников, включенность фасилитатора в систему на равных правах, рефлексия как одна из основных движущих сил, контекстность и опора на уже имеющийся опыт (М. Кудрявцева). Эти пози-

ции, рассматриваемые с синергетической точки зрения, являются объективными факторами, указывающими на ее самоорганизацию.

Диссипативная структура (понятие, введенное И.Р. Пригожиным) – это образование более высокой сложности, чем разрушаемые предыдущие, они заимствуют энергию из окружающей среды (хаоса) [48, с. 105-109]. 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.

Социальная самоорганизация выступает как чередование двух взаимоисключающих друг друга процессов – иерархизации и деиерархизации. Спектр направлений развития 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» [48, с. 13]. Бифуркация (в переводе с латинского языка означает «раздвоение») – разветвление путей эволюции (развития) открытой нелинейной системы. 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, критические точки разрушения старых структур и возникновения веера возможностей перехода системы в другое качество [334, с. 105-109].

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, пишут В.Г. Буданов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др. На жизненном пути каждого из нас очень много точек бифуркаций, выбора. Цепочка бифуркаций может не только увести самоорганизующуюся систему от исходного состояния, но и вер-

нуть ее в это состояние.

Для конкретной системы, взаимодействующей 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 [48, с. 32].

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

Нелинейность – это наличие у системы множества вариантов, в том числе и альтернативных, возможных путей развития и способов ответных реакций системы на воздействия извне, это непредсказуемость перехода системы из одного состояния в другое [48, с. 27].

Неравновесность – качество системы, находящейся вдали от состояния равновесия [48, с. 28], т.е. устремленность к бифуркациям, самоорганизации.

Флуктуация («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 [48].

Принцип становления в синергетике утверждает, что «главная форма бытия – не ставшие, а становящиеся, 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 [48].

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.

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 [48]. Роль детектора играет противоречивое единство конкуренции и кооперации, динамика которого непредсказуема. А именно так и обстоит дело во многих социальных системах, в том числе и в СПК.

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.

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». Малые воздействия на самоорганизующуюся систему могут приводить к очень большим последствиям («мышь родит гору»), а большие – к совершенно незначительным («гора родит мышь») [48, с. 16-17].

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 такой диссипативной системы как ПК. Прогрессивное развитие выглядит теперь как чередование (круговорот) порядка и хаоса (синергетическая «игра в бисер»). Хаос органически вплетается в картину прогресса обучающихся, но при этом сохраняет свой творческий характер, порождая новый порядок.

Диссипативная структура «претерпевает множество бифуркаций, как бы балансируя между простыми и странными аттракторами», а ее развитие «есть рост степени синтеза порядка и хаоса, обусловленный стремлением к максимальной устойчивости» [48, с. 107-108].

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

Таким образом, синергетика – это научная дисциплина, которая рассматривает закономерности процессов системной интеграции и самоорганизации в различных системах. Синергетический подход активно вторгается в систему образования. Предпринимаются попытки дать определение понятия «синергетический подход». Мы разделяем точку зрения В.В. Маткина, который пишет: «Представляется целесообразным понимать синергетический подход как теоретико-методологическую стратегию, как путеводную нить, которая позволяет не сбиться с избранного исследователем пути. А чтобы реализовать такую стратегию необходимо разработать основополагающие требования (принципы), которыми следует руководствоваться, реализуя его»

[215, с. 50].

Синергетика может дать общие ориентиры для научного поиска, прогнозирования и моделирования процессов в сложных социальных системах, в том числе и в сфере образования, так как предметом ее исследования являются законы самоорганизации и эволюции неравновесных открытых систем, находящиеся в состоянии неустойчивости.

По мнению Н.Г. Савичевой, синергетика становится способом не просто открывания, но и создания реальности, способом увидеть мир по-другому и активно встроиться в этот мир, рассмотреть старые проблемы в новом свете, переформулировать вопросы, переконструировать проблемное поле науки [310].

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.

За последнее десятилетие экспансия синергетики охватила не только различные области науки, но и проникла в сферы человеческой деятельности, носящие сугубо прикладной характер.

Синергетический подход представляет интерес для педагогики, описывающей, объясняющей и прогнозирующей развитие и саморазвитие образовательных систем. Таким образом, теория синергетики позволяет «подобрать ключи» к разным областям знания.

«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 [11, с. 61].

Н.М. Таланчук идеи синергетики применил к разработке основ «Неопедагогики». Явление синергизма в педагогических системах, отмечает автор, 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 подобия, закон синергетизма» [345, с. 7; 346].

А.П. Стуканов синергетику положил в основу управления непрерывным процессом повышения квалификации педагогических кадров [343].

Одна из целей развития СПК как социальной подсистемы – это повышение ее эффективности за счет получения синергетического эффекта (резонанса) в процессе взаимосвязи и взаимодействия с институтами гражданского общества. Синергетический подход предполагает, что процессы интеграции исследуются путем порождаемого ими синергетического эффекта, который, по мнению А.П. Стуканова, возникает тогда, когда информационные взаимодействия согласовываются между собой одновременно по всем параметрам [343, с. 109].

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. Она призвана 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 [11, с. 60-65].

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 [152, с. 105].

В 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 [150].

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

Анализ развития современных образовательных систем (В.И. Андреев, В.А. Беликов, А.С. Белкин, Б.З. Вульф, Б.С. Гершунский, Г.Г. Гранатов, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, М.М. Поташник, Н.Л. Селиванова, Г.Н. Сериков, Е.А. Ямбург и др.) [11, 27, 31-32, 64, 144, 168, 226, 281, 318-320, 201-202, 314, 354] позволяет утверждать, что данные авторы предпринимают меры к формированию новой философии образования, необходимость которой обусловлена изменениями, происходящими в глобальном общечеловеческом масштабе. В ее основу будет положена парадигма самоорганизации, или синергетическая парадигма, т.е. новый диалог человека с природой, с самим собой и с другими людьми [141].

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». Такое отношение Е. Норланд называет «мировоззрением холизма», что подразумевает рассмотрение действительности как интегрированного целого, а не как собрания разрозненных фактов и явлений [361, с. 477].

Нелинейная ситуация, состояние неустойчивости среды, чувствительность ее к малым воздействиям, связана с неопределенностью и возможностью выбора. Осуществляя выбор дальнейшего пути, система, а в нашем случае это СПК, 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 в СПК.

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 образовательных систем (Л.В. Байбородова, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, А.В. Гаврилин, О.С. Газман, А.Г. Гостев, О.В. Заславская, И.А. Колесникова, К.Ж. Кожаметова, С.Л. Паладьев, А.Г. Пашков, А.М. Сидоркин, Ю.П. Сокольников, Е.Н. Степанов, Н.М. Таланчук и др.).

Как нелинейная, самоорганизующаяся диссипативная система СПК «подстраивается» под «синергетический угол», под которым она рассматривается.

С целью использования современных научных методов для обеспечения собственно процесса ПК в состав ядра, формулируемой нами концепции фасилитации ПК – диссипативной системы, – мы кладем синергетический подход, синергетическую парадигму миропонимания, которая складывается из паттернов (образцов) синергетического мышления.

Синергетические основы фасилитации позволяют соотнести общеметодологические принципы синергетики и практику образовательной деятельности, общность образовательного пространства и индивидуальные потребности педагога в саморазвитии. В качестве синергетических основ мы предлагаем необходимые и достаточные принципы, учет которых в современном постоянно изменяющемся обществе будет способствовать преодолению одномерного мышления.

Принцип многообразия. Выражается в разнообразии форм и содержания образовательного процесса; разнообразии видов социально значимой и культуросообразной деятельности, доступных субъекту образовательного

процесса; разнообразии субъектов образовательного процесса с их ценностями, целями, образовательными предпочтениями и т.п.; плюрализме ценностно-смысловых позиций субъектов образовательного процесса.

Многообразие реализуется посредством создания условий выбора субъектом видов деятельности и отношения к этой деятельности. Технологии создания источника развития обучающегося – это личностно деятельностные интерактивные организационные формы и методы обучения, это взаимодействие противоположных, взаимоисключающих тенденций, многообразие в самоопределении видов деятельности (индивидуальный образовательный маршрут, стажировка, работа в микрогруппах, выполнение научно-исследовательской работы, проекта и пр.). Это актуализация знаний и затруднений, построение учебной задачи (проекта) выхода их затруднений, рефлексия учебной деятельности и пр.

Принцип открытости указывает на взаимодействие СПК с социумом. Образовательная система воспринимает воздействие социума и отвечает на них корректировками целей, задач, содержания, форм и методов образования; включая в свою структуру новые элементы, новых субъектов образовательной деятельности, новые виды деятельности, новые отношения, новое содержание образования, взаимодействуя с другими образовательными программами и т.п.

Принцип культурно-образовательного резонанса. При проектировании образовательной СПК должно предусматриваться ее возможное влияние на развитие инновационной деятельности в общеобразовательном учреждении, созвучие ожиданиям тех или иных социальных групп, сообществ. Использование этого принципа позволит определить возможность трансляции способа проектирования на другие условия, отчуждение результата проектирования образовательной программы от проектировщика. Трансляция и отчуждение могут быть обеспечены, если проектирование будет исходить из концептуальности и общезначимости целей, как проектной деятельности, так и ее результата, образовательной программы; наличие в сфере образования схожей поисковой деятельности; учет относительной повторяемости, возврата, ретро-

спективных аналогий в развитии культурно-образовательных процессов (А. Адамский) [132].

Принцип дополнительности. Этот принцип предполагает проектирование различных и даже противоположных тенденций в развитии образовательных систем: стремление системы сохранить стабильность и потребность системы обеспечить свое развитие.

Принцип неравновесности, нелинейности. Образовательная система проектируется как неравновесная, нелинейная, т.е. переходящая к состояниям наибольшей чувствительности к малому воздействию, где ее отклик на воздействие нелинейно зависит от этого воздействия. Тогда воздействие на образовательную систему носит характер резонансного, что является предпосылкой устойчивого развития системы в направлении достижения поставленных целей. Это позволяет изменить представление о сущности и механизме управления образовательными системами.

Принцип фасилитации (рассмотрен в первой главе настоящего исследования).

В.И. Андреев в инновационном курсе «Педагогика творческого саморазвития» (Казань, 1996 г.) формулирует следующие педагогические принципы и закономерности:

- 1) принцип периодической децентрации в управлении педагогическими системами и перехода управления в самоуправление;
- 2) принцип самоопределения педагогических приоритетов;
- 3) принцип социально-психолого-педагогического резонанса;
- 4) принцип диверсификации и интеграции.

Рассмотрим один из возможных фрагментов синергетического видения образовательного процесса в СПК (рис. 19).

В правой стороне рисунка мы показали первоначальный уровень сформированности аттрактора – цели-мотивы субъекта: желание познать новое.

Этот мотив реализуется в творческой образовательной среде, которую создают организаторы курсов. Данная среда «пронизана» («пропитана») потоком мыслей и образов, творческой интуицией и продуктивным воображе-

нием, постоянным обменом энергией, веществом, информацией. Необходимым и достаточным условием для этого является наличие устойчивой диссипативной структуры, на которых функционирует система (самоорганизация, самодостраивание визуальных и ментальных образов, идей, представлений, мыслей). Поток энергии обучающихся, возникший в процессе участия в интересной интерактивной деятельности, ведет к возникновению веера бифуркаций, новых мотивов – желания освоить новые методики и технологии.

Определив условия выбора в точках бифуркации и новый тезаурус, устремленный к новым бифуркациям, отрефлексирав собственную деятельность и деятельность микрогруппы, с учетом потребностей, набора альтернативных форм и методов ПК, овладев новыми технологиями, – обучающиеся выходят к новым точкам бифуркации, осуществляя суперотбор (отбор факторов отбора), которые выбираются из хаоса, анализа случайностей, флуктуаций.

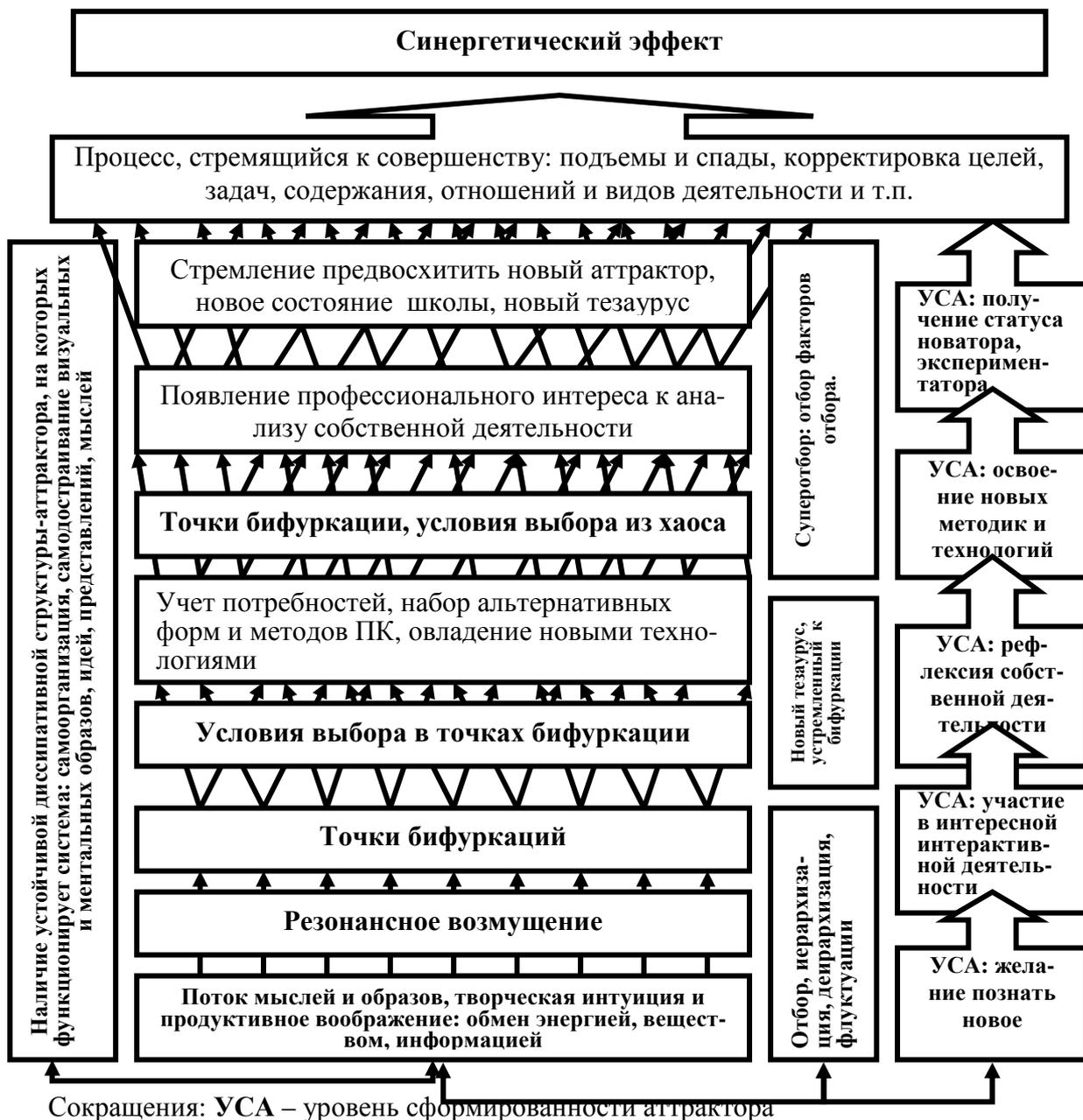


Рис. 19. Синергетическое видение образовательного процесса в СПК

На данной стадии у обучающихся, как правило, резонансно появляется профессиональный интерес к рефлексии собственной деятельности, стремление предвосхитить новый аттрактор, новое состояние себя, видение нового предвосхищенного продукта деятельности (образа школы) и пр. У некоторых обучающихся укоренится в сознании стремление в получение статуса новатора, экспериментатора, исследователя и пр. Мотивы, резонансно порождаемые самой учебной деятельностью, возбуждают, формируют и закрепляют у педагога познавательные потребности.

В теории поэтапного (планомерного) формирования умственных дей-

ствий П.Я. Гальперина дано обоснование основных этапов перевода действия из внешнего, материального во внутреннее, умственное. Вся совокупность этапов обозначается одним термином – интериоризация.

Существует пять таких этапов:

- выполнение действий в материальной форме;
- выполнение действий в материализованной форме;
- выполнение действий в форме внешней (громкой) речи;
- выполнение действий в форме внутренней речи про себя;
- выполнение (и закрепление) действий в умственной форме.

Интериоризация как метод формирования умственного действия представляет собой строго упорядоченную совокупность психологически определенных звеньев, которая является постоянной (инвариантной) для любых понятий, формируемых у обучаемых. Состав и структура интериоризации не зависят ни от возраста обучаемых, ни от их интеллектуальных способностей. Изменить порядок интериоризации нельзя, так как он является законом человеческой психики.

Таким образом, мы фрагментарно рассмотрели не завершающийся, но стремящийся к совершенству, процесс. Синергетика учит, что на этапах развития образовательной системы будут подъемы и спады, корректировка целей, задач, содержания, отношений и видов деятельности и т.п.

Цели развития СПК как подсистемы социальной с позиции синергетики определяются в двух направлениях: первое – сам учитель, его профессионализм, компетентность, личностные и социальные качества и второе – повышение эффективности СПК за счет получения синергетического эффекта: взаимосвязи, взаимодействия с институтами гражданского общества, их взаимовлияния. То есть, система существует не ради системы. Смысл ее существования – фасилитация изменений, как самого учителя, так и общества. Синергетический подход предполагает, что процессы интеграции исследуются путем порождаемого ими синергетического эффекта.

Методологическое значение синергетики как основы диверсификации системы ПК состоит в создании принципиально нового подхода, выражаю-

щегося в следующих основных положениях:

1) синергетика пересматривает прежний детерминистский взгляд на мир, согласно которому все явления подчиняются законам механики и жестко predetermined. Синергетика, напротив, полагает, что в мире возможны различные варианты и направления развития событий, и большую роль играет 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 малые хаотические 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 человека, 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 прослеживать 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;

б) 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 фасилитации 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 (возбуждаемой) среды системы, способной к генерации 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 фасилитации ПК 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 фасилитация широкого социального партнерства с различными институтами гражданского общества.

Синергетика сформулировала принципы, которые выступают в качестве необходимых и достаточных условий для развития системы как синерге-

тической, способной к саморазвитию, к своей собственной эволюции; обеспечив или обнаружив эти условия, можно рассчитывать на продуктивную деятельность в режиме фасилитации.

Синергетическое видение педагогической реальности позволяет:

- проектировать развитие образовательных систем различных уровней организации: от образовательных программ до образовательного пространства, и проектировать управление этим развитием;
- определить основные принципы проектирования образовательных систем, сущность и основное содержание образовательной программы, образовательного продукта и образовательного пространства;
- в совокупности с андрагогическими принципами (см. предыдущий параграф) построить модель фасилитирующего управления развитием образовательной СПК;
- в совокупности с ценностно-акмеологическими основаниями (см. следующий параграф) достигать профессионально значимых качеств для самоактуализации педагога.

Знание синергетических основ и применение их в СПК предполагает:

- сделать эту деятельность фасилитирующей, рефлексивной и способом определения продуктивных противоречий образовательной системы, фактором их конструктивного разрешения, фасилитирующей саморазвитие педагога и образовательной системы;
- сделать деятельность по проектированию развития инструментом согласования многообразия целей субъектов образовательного процесса;
- перенести акцент обучающегося с оценки курсов на самооценку.

Охарактеризовав самоорганизацию как процесс самопроизвольного (спонтанного) возникновения в открытых неравновесных системах новых структур, обладающих более высокой сложностью и большей энергией, чем старые, подчеркнем, что кроме прогресса возможен и регресс.

Опора на универсальные законы развития позволяет фасилитировать проектирование развития образовательных систем на любом иерархическом уровне их организации.

2. 4. ЦЕННОСТНО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ФАСИЛИТАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Рассмотрим, что же привносит в СПК акмеология. 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) [100].

Акмеология необходима фасилитатору в процессе выстраивания образовательного процесса. «Изучая свой объект и опираясь на данные жизни и культуры, – пишет И.Д. Демакова, – акмеология ищет закономерности проявления максимальных возможностей человека и одновременно ставит насущные для культуры (в том числе и для воспитания) вопросы об изменении жизни, которые бы давали дорогу для реализации человеческих талантов» [81].

Снижение общего уровня жизненных сил является опасным симптомом современной цивилизации (А.А. Бодалев, И.Д. Демакова и др.). В этой ситуации человеку нужна помощь, она может быть оказана акмеологией. Б.Г.Ананьев исходил из того, что при изучении человека необходимо учитывать весь комплекс условий его существования, привлекая по необходимости методы и данные смежных наук.

Акмеологический подход, на наш взгляд, – это ориентация педагога на высшие достижения в профессионально-педагогической деятельности, тео-

рии и практике образования; внимание на признании общечеловеческих ценностей свободы, права, достоинства, разработки стратегии построения жизни, предполагающей постоянное движение к осуществлению новых, более трудных, чем прежде, замыслов, результаты которого нужны для достижения профессиональных высот, создания среды для своего развития, выработки «акмического поведения» (жизнестойкость, вклад в общечеловеческую культуру в рамках профессии, крепость здоровья, обеспечивающая долгожительство, гражданские, общественно значимые в социокультурном отношении деяния и пр.).

Ученые-акмеологи утверждают, что развитие взрослого человека, и особенно вершины его достижений, напрямую зависят от того, как складывалось его развитие в каждую пору его развития в детстве, отсюда важно осознание педагогом «малого» акме – развитие ребенка должно идти через выход на вершины, типичные для каждого возраста. А.А. Бодалев подчеркивает, что на каждом этапе возрастного развития у ребенка складывается ядро личности – образ себя. Автор анализирует несколько вариантов «образов себя»: активный созидатель, неразмысляющий исполнитель, агрессивный разрушитель, трусливый приспособленец и объясняет связь этих типичных характеристик с целями и способами воспитания.

Из сказанного видно, что акмеология неразрывна с аксиологией, теорией ценностей. Понимание и утверждение в образовательном процессе ПК ценностей свободы, прав, достоинства, чести человека будут служить возвышению аксиологических составляющих личность педагога, резонансно воздействуя на саморефлексию обучающихся, «подталкивая» их к бифуркациям, акме, смягчая «балансирование» между акме и катаболе, между простыми и странными аттракторами.

Обращение в процессе ПК к «вечным» вопросам бытия в синергии с акмеологическими устремлениями (ролевыми знаниями педагога) является непременным условием, ценностной составляющей курсов, это сближение предметного содержания образования с надпредметным: этическими принципами, «прорастанием содержания человековедческими проблемами». Акцент

на сугубо технологической, «предметной» стороне знаний обедняет их возможности в развитии рефлексивного сознания взрослых, их включения в диалог культур, мнений, позиций.

По определению А.Н. Сухова, ценность – явное или неявное представление о желательном, которое влияет на выбор из возможных вариантов, типов, средств и целей действий. 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. Обладание ценностями облегчает для человека поиск смысла» [285, с. 144; 366].

Н.И. Шевандрин отмечает, что М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные – ценности цели и инструментальные – ценности средства. М. Рокичем разработана методика изучения ценностных ориентаций личности [387, с. 499].

Ценности выполняют две основные функции: позволяют человеку занять определенную позицию, обрести точку зрения, дать оценку и участвуют в мотивировке деятельности и поведения человека. Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности. Совокупность сложившихся и устоявшихся ценностных ориентаций, образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов. 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 [361, с. 764].

Ценностные ориентации трактуются как «избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении» [153, с. 163]. «Ценностно-смысловая сфера человека неотделима от ментальности», – утверждает А.Н. Сухов [285, 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

педагогике и важнейшим путем развития общества» [260, с. 32].

Л.В. Блинов предполагает, что формирование психосемантических паттернов педагога направляется воздействием следующих групп ценностей: мировоззренческими ценностями высшего порядка; ценностями отношений человек-природа; ценностями области межличностных отношений; ценностями, отражающими аксиологическое «я» педагога и определяющие ментальность педагога («я-мы»), его принадлежность к микро- и макропрофессиональной среде [43, 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 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 [198, с. 21].

В педагогике (В.И. Андреев, Т.И. Бабаева, А.С. Белкин, Б.З. Вульф, В.А. Кан-Калик, Д.М. Комский, И.Б. Котова, Н.Д. Никандров, С.А. Новоселов, 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 методологией современной педагогике. Ученые сформулировали аксиологические принципы. К ним относятся: равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей, 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 ценностей; диалог вместо безразличия или отрицания друг друга.

Аксиологический подход в СПК выступает как ее теоретико-методологическая стратегия, определяющая систему педагогических взглядов, в основе которых лежит понимание и утверждение ценности человеческой жизни, образования, педагогической деятельности.

Развитые ценностные ориентации – признак зрелости личности, показатель меры ее социальности, механизм выделения себя, дистанцирования от других, что проявляется в своеобразии мышления (ментальности). Авторы «Прикладной социальной психологии» отмечают, что сущность ментальности З. Фрейд метко выразил во фразе «человек привязан к прошлому, как раб к галерам» [285, с. 143]. А «ценностные отношения – это отношения человека к наивысшим 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».

В.В. Маткин обосновал ценностно-синергетический подход в образовании, «в основе которого лежат идеи гуманистических ценностей и учет самоорганизации, саморазвития личности и отдельных ее качеств», реализация подхода предполагает принять во внимание, что динамика положительного развития диспозиционного интереса к профессионально творческой деятельности может быть обеспечена способами инициирования собственных тенденций развития; 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; 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 [215, с. 59].

«На рубеже тысячелетий человечество по-новому взглянуло на традиционные ценности», – пишет Б.К. Тебиев [348, с. 5]. За годы реформ многие доктрины, которых прежде неукоснительно придерживались, рассыпались, и это крушение может стать спасительным.

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.

А. Маслоу утверждает, что человек, лишенный ценностей, страдает определенной болезнью – метапатологией, то есть болезнью, связанной с лишением какой-либо бытийной ценности [212, с. 65]. 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» [198, с. 15].

В.М. Филиппов, размышляя о проблемах воспитания в современном российском обществе, цитирует изречения, характеризующие молодежь, времен Сократа (470 г. до н. э.), Гесиода (720 г. до н. э.) и надпись, обнаруженную на глиняном горшке среди развалин Вавилона (около 3 тысяч лет). Во всех изречениях старшее поколение выражает тревогу относительно будущего страны, «если сегодняшняя молодежь завтра возьмет в свои руки бразды правления»: «ибо эта молодежь невыносима, невыдержанна, просто ужасна» (Гесиод), «любит роскошь, она дурно воспитана, надсмехается над начальством, не уважает стариков» (Сократ), «растленна до глубины души». Таким образом, проблемы образования вечны.

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 [34, с. 45]. Естественно, что в этом случае школа, конкретный педагог, а также родительская общественность испытывают серьезные трудности, взяв на себя ответственность в определении ценностей.

Состояние в обществе, когда одни устоявшиеся ценности рушатся, а

другие еще не сформированы, в социологии называется аномией (фр. *anomie* – отсутствие закона). Это нравственно-психологическое состояние индивидуального и общественного сознания, характеризующееся разложением системы ценностей, обусловленное кризисом общества, противоречием между провозглашенными целями (богатство, власть) и невозможностью их реализации; выражается в отчужденности человека от общества, в апатии, разочарованности, в преступности» [361]. Теорию аномии в социологию ввел Дюркгейм.

Аномия – явление переходного исторического периода. Ход общественной эволюции порождает двойственный процесс: увеличивает «индивидуализацию» и одновременно подрывает силу «коллективного надзора», твердые моральные границы, характерные для старого времени. Раскол, который произошел в обществе, по мнению Д.А. Леонтьева, «есть прямое порождение ценностного кризиса» с которым мы сталкиваемся во всей их неприглядной красе [198, с. 15].

М.А. Галагузова главной особенностью постсоветского периода воспитания называет крушение коммунистических идеалов, нарушивших «стройную целостную систему воспитания» [67, 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 и т.п.

В СПК преподаватель (методист)-фасилитатор имеет дело с сформированными у обучающихся «сеткой ценностных отношений», которые понимаются как общественно значимые для личности, социальной общности, общества в целом и 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. Помочь педагогу «обрести подлинную духовность, нравственный облик Homo Moralis – человека гуманного, благородного, стремящегося и умеющего делать добро, обрести «подлинную духовность и нравственный облик» [127, с. 29] – важная задача фасилитации, как на этапе его подготовки, так и ПК.

Аксиологическое Я педагога – сложнейшее образование. Стремление к достижению высокого общественного признания выступает ведущей ценностью педагога. Наш анализ позволяет утверждать, что интерактивное общение и практическая деятельность (деятельностное опосредование) в креативной образовательной открытой неравновесной самоорганизующейся СПК способствует формированию аксиологического Я педагога, стремления к профессиональному росту, достижению максимального мастерства, социального статуса. Несформированное аксиологическое Я может привести к противоположному движению – в сторону наибольшего упадка (катаболе), которое 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), неудовлетворенностью собственным положением в школе, системой образования и т.п. ПК должно помочь педагогу найти выход из катаболе к новому акме (рис. 20).

По образному выражению В.А. Сластенина, «аксиологическая пружина», должна привести в «рабочее состояние» остальные звенья системы ценностей, придавая ценностный смысл, как процессу синергии, так и актуализируя значимость акмеологической составляющей самосовершенствования [328].

Исследование базовых ценностей обучающихся (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. Иными словами, у учителей доминируют ценности коллективизма. 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 не одно поколение педагогов, говорит об изменениях, связанных с ценностями эпохи перемен, и затрагивает ключевые основы профессионально-педагогической культуры.

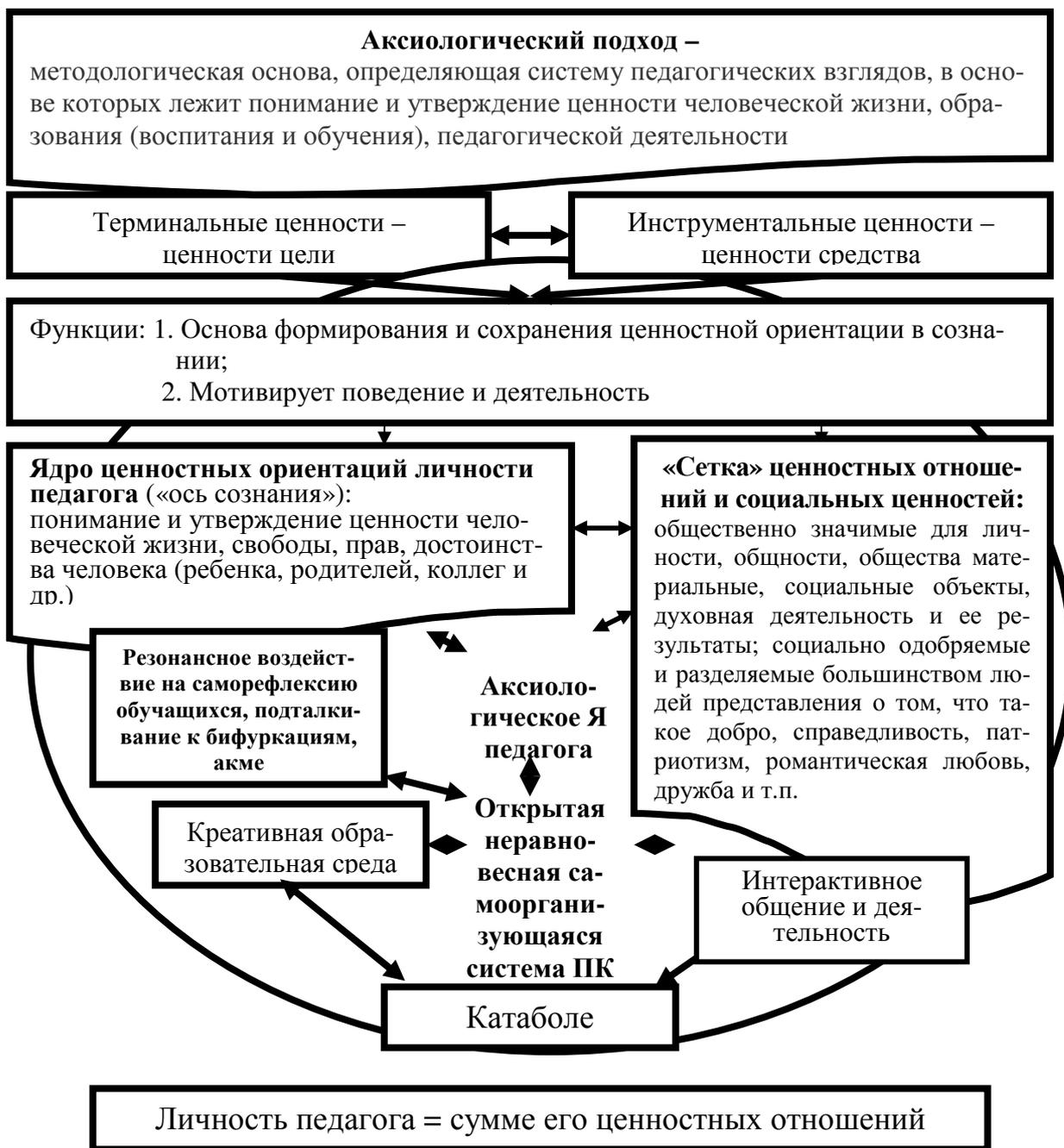


Рис. 20. Аксиологическое Я педагога

Молодые педагоги ставят под сомнение ценности коллективизма – уважение традиций, умеренность, равенство, а люди старшего поколения – ценности индивидуализма: разнообразие жизни, интересная жизнь, наслаждение жизнью, удовольствие, их поведение 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.

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 воспитания в этих условиях определить и согласовать ценности, чтобы сделать эффективным образовательный процесс?

Принципиально новый подход, фасилитирующий синтез ценностных ориентаций педагога и достижения наивысших профессионально-педагогических качеств, получения целостной картины субъектного опыта и при этом учет его включенности во все реальные связи и отношения, показывает ценностно-акмеологический подход. По мнению ученых, акмеология не может быть сведена к какому-то отделу психологии, ибо она оказывается интегративной наукой, пограничной между психологией, социологией, культурологией, этнологией, философией и пр.

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 оттогенезе, комплексно изучающую развитие взрослого человека.

Акмеология, по определению А.З. Рахимова, первичная наука, имеющая свой самостоятельный предмет исследования – саморазвитие зрелого человека средствами образования и самообразования. 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 [299].

В настоящее время формируется новое научное направление – педагогическая акмеология, идеи которой разработаны в трудах А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, А.З. Рахимова и др. 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 [299, с. 14-15].

Акмеология неразрывно связана с понятием деятельности и ее, прежде всего, интересует продуктивная творческая деятельность, ведущая к высоким результатам. Творчество – это высшее проявление человеческой деятельности, направленной на преобразование действительности, создание новых, социально значимых ценностей. Педагогическое творчество – это стиль образовательной деятельности, направленный на создание качественно новых ценностей, идей, технологий, «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 С.А. Новоселов и Э.Ф. Зеер выделяют открытия, изобретения, инновации [246, 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», – подчеркивает В.И. Загвязинский [110, с. 19-21]. На индивидуальный характер творчества обращает внимание Г.Л. Ильин [129].

Учитель-творец, всегда находится в творческом поиске, и помочь ему в этом, акцентировать внимание на новизне, разработать программу педагогического эксперимента, изучения и обобщения собственного опыта, подготовить материалы к публикации и т.п. – миссия фасилитатора.

Проблема педагогического творчества со времен «сократовских бесед» и до сегодняшнего дня является актуальной в педагогике, психологии, педагогической психологии и пр. смежных науках. «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» [152, с. 56].

Н.В. Вишнякова обосновывает создание нового научного направления – креативную акмеологию [60, с. 28], А.М. Зимичев и В.Е. Иноземцева провели акмеографический анализ педагогического образования в России [60].

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» [48, с. 29]. Такой произвольной социальной системой является СПК. Конструируя синергетическую акмеологию мы переходим от изучения индивидуального акме к акме социальному (коллективному). Новизна синергетического подхода к акмеологии и его эвристическая роль в ее развитии заключается в том, что этот подход:

- 1) выявляет связь индивидуального акме с акме социальным;
- 2) предупреждает, что наряду с движением к акме следует учитывать также противоположное движение в сторону наибольшего упадка (*katabole* от греч. – скатывание вниз);
- 3) указывает, что возникает не только проблема достижения акме, но и выхода из катаболе (т.е. кризисного состояния).

Выход из катаболе предполагает переход к новому акме. Таким образом, возникает проблема множественности акме.

Синергетический подход к рассмотрению ценностно-акмеологических оснований нашей концепции фасилитации связан с теорией самоорганизации, прогресса. Он положен в основу анализа педагогической реальности, моделирования и проектирования образовательных 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.) [60, 100, 101, 187].

Таким образом, проблема повышения профессионального мастерства как наивысшей ценности педагога становится центральной в акмеологии (Н.Д. Дерзкова, В.Н. Максимова и др.) [85]. Поскольку максимальное совер-

шенство есть вершина в развитии деятельности («пик», «звездный час»), В.П. Бранский, А.А. Деркач, С.Д. Пожарский построили различные акмеологические модели таких процессов и дали их следующую классификацию: одновеншинная, макровершинная, многовершинная и безнезгинная [48].

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.

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

Для успешного движения к акме в процессе ПК требуется не простой профессиональный рост, а такой, который сочетается с сохранением свежести восприятия и чувства новизны. Такие условия создают интерактивные организационные формы и методы обучения и фасилитирующее управление образовательной деятельностью.

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

На рисунке (рис. 21) мы показали лишь три фрагмента достижения обучающимися коллективного акме.

Микроакме 1. Психологическую готовность к творческой работе в микрогруппах мы рассматриваем как результат фасилитации и рефлексии, пред-

шествующих 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 создает методист-фасилитатор (преподаватель, андрагог), ведущая роль принадлежит озарению в совокупности с рефлексией.

Креативная вспышка ведет членов микрогруппы от теоретических положений к созданию конкретного образовательного продукта, «увязывая» теорию с практикой, показывая варианты реализации теоретических знаний, полученных в процессе ПК, в школьной практике. Таким образом, знаниевый аспект курсов значительно повышается. У обучающегося рождаются мотивы самообразования, обращения к психолого-педагогической литературе, исчезают (сглаживаются) барьеры на этапе внедрения инноваций, более значимыми становятся профессионально-педагогические ценности.

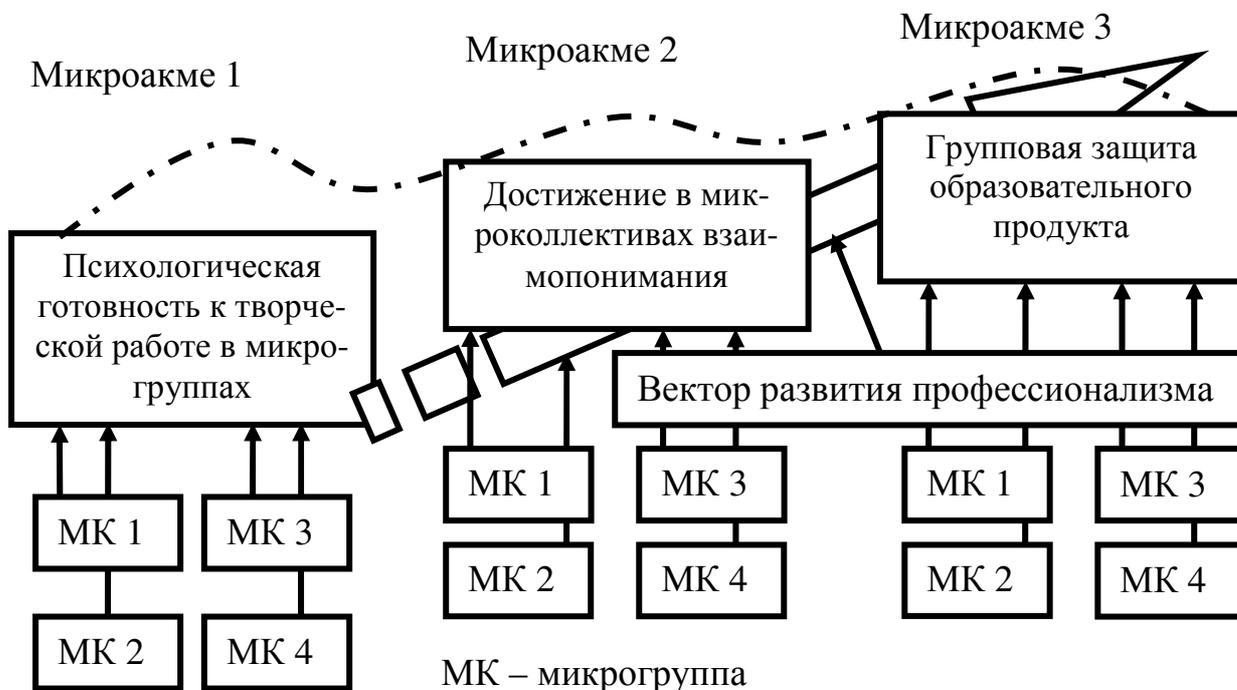


Рис. 21. Вектор развития профессионализма педагога посредством акмеологической технологии

Микроакме 3. Групповая защита образовательного продукта – результат, показывающий, что члены группы в совместной деятельности смогли реализовать свои потенции и достигли определенных творческих успехов. Процесс движения к новым акме на этом не завершается.

Групповая защита «подталкивает» каждого обучающегося к новым бифуркациям и новым акме. Здесь наиболее ярко проявляется синергетическая «игра в бисер», чередование процессов иерархизации и деиерархизации, прохождение через точки бифуркации к определенному аттрактору, которую схематично покажем на рисунке (рис. 22).

Доступ к потенциям группы и каждого обучающегося становится возможным в результате создания определенного психологического климата, в основе которого лежат подлинность, искренность, принятие, забота, признание, эмпатическое понимание. Фасилитация психологических установок обучающихся на самовыражение и самоутверждение является существенным для получения образовательного продукта. Отрефлексированный опыт групповой работы интериоризируется в практической деятельности педагога и становится акмеологической технологией в СПК, методической и научно-

методической работе учреждений образования.

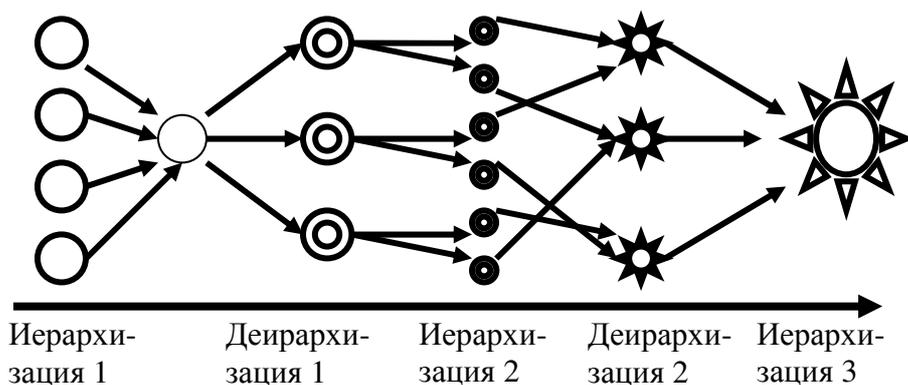


Рис. 22. Чередование процессов иерархизации и деиерархизации

Акмеологической технологией, по мнению А.А. Деркача, Е.С. Манюковой, Г.И. Марасанова и др. [208, 285], выступает также психолого-акмеологическое консультирование в процессе ПК педагогов, представляющее собой совокупность средств, направленных на раскрытие внутреннего потенциала личности. Психолого-акмеологическое консультирование в процессе ПК способствует преодолению негативных явлений в профессиональном становлении и самоактуализации педагога в личностно и социально значимых ценностях. По нашему мнению, акмеологическим может быть любое психологическое воздействие, осуществляемое в интересах развития личности и имеющее гуманистически ценностную направленность.

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

– во-первых, на «выведение» клиента к озарению, инсайту, «креативной вспышке», «пробуждению интуиции», «подталкивание» к бифуркациям, анализу ценностей личности. 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 спе-

циальным 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-фасилитатор 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 и выработаны принципы акмеологического консультирования: признание активности субъекта профессиональной деятельности, принцип развития, ответственности, соблюдения интересов субъектов взаимодействия, системности, индивидуальности [208, с. 90].

Педагогическая акмеология – перспективное направление для СПК. Причем, она неразрывно связана с ценностными ориентациями личности.

Акмеологический подход активно разрабатывается в синергии с компетентностным подходом (А.А. Деркач, Г.И. Марасанов, Дж. Равен, Б.И. Хасан, А.В. Хуторской и др.) [298] как функцией достижения нового акме в профессиональном развитии, как важнейшая профессионально-педагогическая ценность (рис. 23). Кратко 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 [128], как полномочия; компетентный значит осведомленный, пол-

номочный; компетентность как осведомленность [128]. 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 [250, с. 17].

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 [285, с. 391].

В педагогике формируется компетентностный подход, который признается как подход, «акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [128, с. 13]. В понятийный аппарат компетентностного подхода вводится понятие «ключевые компетентности» (А.Г. Асмолов, А.С. Белкин, В.М. Болотов, А. Кондаков, Дж. Равен, Б.И. Хасан, А.В. Хуторской и др.). Термин указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных, носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности.

Это компетенции-ценности, 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.» [128, с. 12]. И.Д. Демакова в число основных характеристик педагога

включает эмпатию, принятие, конгруэнтность, креативность, суггестивность и способность к рефлексии [82].

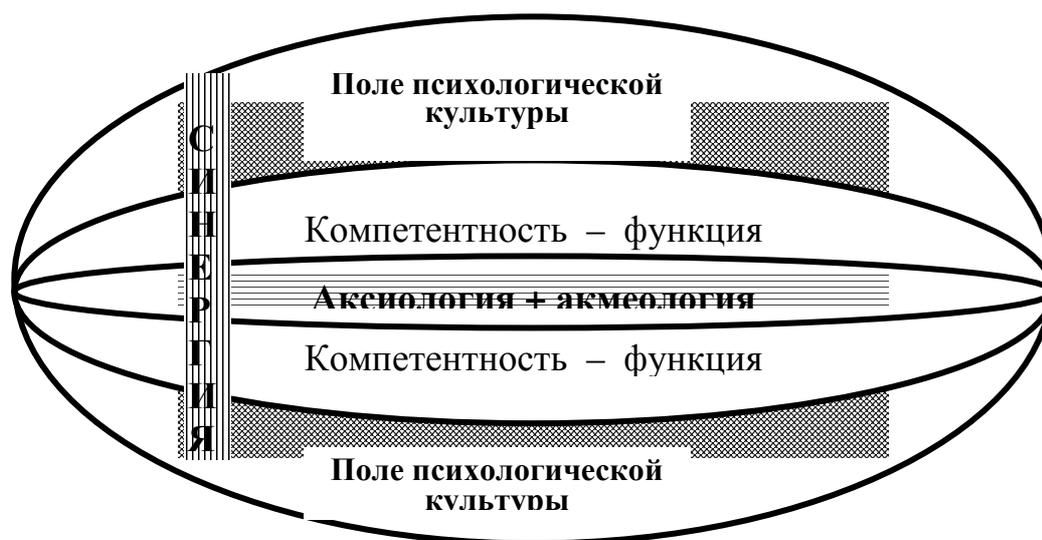


Рис. 23. Синергетическое взаимодействие аксиологии, акмеологии и компетентности в «поле» психологической культуры педагога

Вышеперечисленные ключевые компетенции лишь отражают универсальные качества личности, которые необходимы ей для выполнения функций: научиться жить, учиться, работать, жить вместе.

Ситуация озарения («клеточка») – «пусковой механизм» источника развития образовательного процесса ПК (подробно рассмотрим в следующей главе) выводит педагога к достижению индивидуального и коллективного акме как профессионально значимой ценности, показатель творчества и компетентности. Нами установлены закономерные связи между:

- психологической готовностью к творческой работе в микрогруппах и достижениями обучающимися индивидуального и коллективного акме в фасилитирующем управлении образовательным процессом ПК;
- фасилитирующим управлением синергетическим образовательным процессом и преодолением обучающимися психологических барьеров и стереотипов на пути профессионального развития.

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 (рис. 24). Причем, все эти перечисленные компоненты, взаимосвязаны между собой.



Рис. 24. Схема движения от озарения к акме

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 фасилитации, отбора и приращения новых ценностей, их

переход в мотивы поведения и педагогические действия. Ценностно-акмеологическое основание указывает на новизну исследования образовательного процесса, его эвристическую роль и становится одним из ведущих положений СПК, соблюдение которого позволяет сформировать высокий уровень учебной мотивации и субъектную активность обучающихся, повысить ответственность педагогических работников за осуществление путем образования целей модернизации педагогического образования.

В этих целях на уровне ИПК целесообразно:

- фасилитирование креативной 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;
- повысить результативность диагностики эффективности ПК в межкурсовой период.

На уровне педагога:

- проведение диагностики профессионального роста, выявление и фиксация его ценностных ориентаций, удовлетворение актуальных образовательных потребностей в прохождении образовательного маршрута ПК, фасилитация свободы выбора и индивидуального подхода к создаваемой обучающимися продукта образовательной деятельности;
- фасилитацию саморефлексии ценностных ориентаций педагога превратить в специально организованную деятельность по анализу и осознанию обучающимися содержания, способов деятельности, самоизменений. Рефлексивная деятельность обучающихся позволяет произвести «ревизию» аксиологических составляющих отношений, скорректировать учебные цели и педагогическую инструментальность образовательной работы;
- увеличение объема социально-психологической и коммуникативной компетентности как ценности путем создания ситуаций личной ответственности за принятые решения, изменяя его место и роль в культуре, фасилитируя (стимулируя и поддерживая) творческое направление педагога;

- повышение ответственности за выбор ценностных ориентаций в образовательной практике.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. В целях характеристики суммы идей, лежащих в основе концепции фасилитации ПК педагогов как системы нелинейной, неравновесной, самоорганизующейся, надо охарактеризовать ПК в качестве педагогической системы и объекта управления, интегрированной совокупности составляющих ее компонентов: цели, принципы, субъекты, деятельность, отношения, содержание, организационные формы и методы обучения, анализ результатов (рефлексия), управление. Педагогической СПК характерны открытость, нелинейность и неравномерность развития.

2. Системообразующим фактором концепции выступает целостность ее ядра: система закономерностей и принципов, исходных положений, определяющие особенности построения научной теории и характеризующие ее специфику. Системообразующей функцией ядра концепции фасилитации является формирование направленности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое саморазвитие (образование всю жизнь), повышение уровня компетентности, стремление к самоактуализации, самодвижение к акме, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач.

3. Фасилитация рефлексии предполагает осуществления следующих управленческих решений:

а. отбора ключевых методологических оснований применительно к образовательному процессу ПК: общенаучной основой выступает системный, теоретико-методологической стратегией – ценностно-акмеологический и синергетический подходы, а практико-ориентированной тактикой – андрагогическая модель обучения, создание условий для осознания педагогами своей индивидуальной сущности, самостоятельности и становления автором и творцом жизненных обстоятельств;

б. «наложение» данных методологических оснований на образовательное пространство ПК;

с. «подчинение» отобранных методологических подходов целям и задачам ПК и на этой основе конструирование образовательного процесса;

d. создание педагогических условий для формирования личности педагога в обновленном образовательном процессе;

e. изучение эффективности (синергетического эффекта) повышения квалификации на основе концепции фасилитации.

4. 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 – примеры самоорганизации.

5. Развитие системы образования 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, подталкивая индивидуума к точке бифуркации, для того чтобы фасилитировать его самостоятельно определять пути выхода из прежнего, устаревшего, неудобного, малоадаптивного, хотя и устойчивого аттрактора и обеспечить тем самым возможность выбора нового, имеющего больший потенциал для удовлетворения продуктивной жизнедеятельности аттрактора, создавать комфортные условия для нахождения индивида вблизи бифуркационной точки, «зоны ближайшего развития», чтобы подготовить его к выбору наиболее благоприятного аттрактора из имеющихся возможных. В функционировании и развитии СПК важная роль принадлежит не только коллективу обучающихся, но и каждому отдельному педагогу. Особую роль в управлении фасилитацией в системе повышения квалификации играет ориентирование обучающихся на самих себя, на достижение ими индивидуального акме.

6. Установлены закономерные связи между: психологической готовностью к творческой работе в микрогруппах и достижениями обучающимися индивидуального и коллективного акме в фасилитирующем управлении образовательным процессом; фасилитирующим управлением синергетиче-

ским образовательным процессом и преодолением обучающимися психологических барьеров и стереотипов на пути профессионального развития.

ГЛАВА 3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ЛОГИКЕ КОНЦЕПЦИИ ФАСИЛИТАЦИИ

Меняющийся мир представляет собой многоплановое явление, имеющее актуальное значение для СПК. Глобализация и новые технологии оказывают мощное и растущее влияние на все аспекты личной и общественной жизни педагога. Для повышения качества образования требуется высокая компетентность, развитие новых навыков и способность плодотворно адаптироваться к непрерывно меняющимся потребностям в этой сфере.

3. 1. ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ЛОГИКЕ КОНЦЕПЦИИ ФАСИЛИТАЦИИ

Подход к разработке источника развития педагогических явлений в отечественной педагогике обозначился в 20-е годы прошлого столетия (А.Г. Калашников, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, С.В. Трахтенберг и др.). В конце 50-х годов начинается новый этап исследования в данной области. М.А. Данилов произвел анализ движущих сил, сформулировал его противоречия, описал их особенности, показал, что их разрешение позволяет повысить эффективность обучения. Появился ряд работ (М.Н. Алексеев, Ю.К. Бабанский, А.Г. Гостев, М.Е. Дуранов, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Б.А. Койшибаев, В.С. Ильин, Ф.Ф. Королев, И.Я. Лернер, В.М. Монахов, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.), в которых ученые-дидакты исследовали противоречия в познавательной деятельности [23, 72, 104, 105, 109-110, 121, 130, 156, 222, 223].

В качестве движущей силы образовательного процесса в догматическо-авторитарной педагогике признавался страх перед наказанием. В позитивистской – интересы детей и подростков. Советская педагогика, не отрицая частного значения указанных факторов, основную движущую силу видела в

противоречии между требованиями, предъявляемыми школьнику, и возможностями их выполнения, между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся.

Г.И. Щукина движущие силы образовательного процесса детерминирует с противоречиями развития личности. Конкретно-педагогические объективные противоречия – это противоречия, знание которых позволяет педагогу грамотно воздействовать на развитие образовательного процесса в целом. Однако не всякое противоречие выполняет функцию движущей силы, источника развития, а лишь то, которое имеет смысл в глазах обучающихся, а разрешение противоречий – осознанная необходимость.

Н.Д. Хмель, исследуя движущие силы образовательного процесса, сделала важные выводы теоретического порядка:

– противоречия нельзя формулировать произвольно, они вытекают из сущности изучаемого объекта и должны представлять собой систему, отражающую реальный образовательный процесс как систему;

– противоречия надо описывать в определенной последовательности, отражающей деятельность педагогов и учащихся;

– обоснование и разрешение противоречий должны быть заложены в разрабатываемом содержании образовательного процесса;

– необходимо обосновать не только систему противоречий образовательного процесса, но и вооружить учителя методикой их разрешения [371, с. 88].

В образовательном процессе СПК, на наш взгляд, четко обозначились объективные противоречия между:

- новыми, более сложными и социально значимыми задачами, которые следует решать СПК, и наличием прежнего фонда способов их разрешения (новыми познавательными задачами и сложившимися ранее способами мышления и способами деятельности в СПК);

- внешними требованиями и внутренними стремлениями субъектов образовательного процесса (стремлением к подвижности, изменчивости и тенденцией к инертности, стереотипии, устойчивости);

- свободой личности педагога на выбор организационных форм и методов обучения (интересы индивида) и необходимостью считаться с экономическим положением системы образования (интересы государства, общества, коллектива).

Эти выводы послужили в качестве исходных положений для определения нашей позиции относительно источника развития образовательного процесса СПК. Каким образом происходит само движение образовательного процесса, его развитие?

Как отмечают Ю.А. Конаржевский, Н.Д. Хмель и др., целостное рассмотрение любого объекта возможно с учетом особенностей системного подхода, с точки зрения которого каждый компонент системного подхода, в свою очередь, может рассматриваться как самостоятельная система. То есть познание, в том числе и педагогической реальности, в этом аспекте есть конкретное познание. Воспроизведение целостного объекта (или объективной целостности) невозможно без генетической единицы, наименьшей клеточки целого.

С точки зрения системного подхода образовательный процесс через элементарную единицу («клеточку») можно сконструировать как модель. На полученной модели можно выявить его сущность, закономерности, структуру, качества и свойства, взаимовлияние компонентов, присущие функционирующему процессу механизмы и движущие силы. Опираясь на эти данные, рассмотреть, что именно ввести в практику профессиональной подготовки учителя.

Вопрос об элементарной единице («клеточке») как абстракции, через которую можно воссоздать целое во всей его противоречивости, применительно к исследованию конкретного объекта, требует знания определенных условий. Поэтому цель анализа состоит в том, чтобы через выделение абстракции и нахождение наиболее существенной стороны это целое можно было бы воссоздать. Иначе говоря, исходные абстракции – это такие понятия, в которых достигнут предел абстрагирования от данного конкретного многообразия, это, так сказать, «последняя» абстракция, дальше которой нельзя уже идти без ущерба для адекватного отражения явления... «они – неразвитое начало развитого целого, от них тянется нить опосредований, они – исток, из ко-

того выводится, развивается все остальное» [371, с. 41]. «Опосредование, – по мнению В.В. Белича, – это создание (возникновение) между двумя взаимосвязанными явлениями некоторого третьего, промежуточного, которое служит, прежде всего, для удобства, простоты, надежности, установления и поддержания определенных связей и отношений между этими явлениями» [28, с. 47].

Для отбора исходной абстракции Н.Д. Хмель предлагает соблюсти ряд условий:

– абстракция не должна заходить так далеко, чтобы терялось качество исследуемого явления;

– абстракция должна совпадать в общем и целом с тем, что было исторически первым в реальном процессе развития самой действительности;

– в исходной абстракции должны быть те же противоречия, развертывание которых служит двигательной силой развития явления в целом [371, с. 31].

Изложенное выше, позволяет еще раз уточнить суть исходной абстракции – это не есть то, что видно простому наблюдению, не есть то, что лежит на поверхности явления, но может быть обосновано в процессе анализа эмпирически накопленных знаний, зафиксированных в категориях данной науки. Использование на определенном этапе развития знаний метода восхождения от абстрактного к конкретному для построения теории исследуемого объекта предполагает выделение из эмпирически накопленного материала элементарной единицы («клеточки»), с помощью которой возможно описать целое, раскрыть его строение. Обоснование элементарной единицы («клеточки») в педагогике предпринималось многими исследователями применительно к разным объектам.

В качестве «клеточки» учебного процесса специалисты в области дидактики И.Я. Лернер обосновывает действие, Е.П. Тонконогая – урок, П.М. Эрдниев – упражнение, В.И. Загвязинский – задачу, Т.И. Шамова – познавательное действие, Д.Б. Эльконин – учебную задачу, Н.Д. Хмель – «момент становления» («педагогическая ситуация»). «Главный смысл деятельности Учителя состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику ситуацию

успеха ... своего рода пусковой механизм дальнейшего движения личности, ... рождающий энергию для преодоления трудностей, ... целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов», – утверждает А.С. Белкин. [32, с. 31].

На наш взгляд, «действие», «урок», «упражнение», «задача», «познавательное действие» и т.п. ориентированы не на обучающегося (слушателя), а на обучающего. Нам близки точки зрения Н.Д. Хмель и А.С. Белкина, в основе которых четко просматривается центрированность образовательного процесса на личности обучающегося. Видимо, «момент становления» (Н.Д. Хмель), «ситуацию успеха» (А.С. Белкин) можно принять за элементарную единицу («клеточку») учебного процесса.

Вышеприведенные суждения рассматривают элементарную единицу («клеточку») внутри образовательного процесса с точки зрения взаимодействия систем «педагоги – учащиеся», «ученик – ученик». Однако для выделения элементарной единицы («клеточки») учебного процесса в СПК, видимо, этого недостаточно.

СПК, являясь одной из диссипативных систем, с точки зрения синергетики обладает важным источником саморазвития – синтезом порядка и хаоса.

Учитывая социальный опыт, накопленный педагогом к моменту ПК, его педагогический стаж, образование, профессиональный «портфель» достижений и нереализованных возможностей, постоянное стремление к совершенствованию мастерства (функциональная специфичность, субстратная характеристика – Ю.А. Конаржевский), элементарной единицей («клеточкой»), «истоком», «пусковым механизмом» источника развития образовательного процесса в СПК, на наш взгляд, является ситуация озарения – внезапное прояснение сознания, внезапное понимание чего-либо способная привести к разрешению, обозначенных нами, объективных противоречий.

Связанные между собой установки человека стремятся к согласованности. Существует согласованность также между тем, что человек знает и чему он верит, и тем, что он делает. Здесь-то и возникает противоречие в системе знаний, что неизбежно ведет к появлению психологического дискомфорта.

Диссонанс, то есть существование противоречивых отношений между отдельными элементами в системе знаний, сам по себе является мотивирующим фактором. Когнитивный диссонанс может пониматься как условие, приводящее к действиям, направленным на его уменьшение. Это — совершенно иной вид мотивации, чем тот, с которым привыкли иметь дело психологи. По мнению Л. Фестингера: «1. Возникновение диссонанса, порождающего психологический дискомфорт, будет мотивировать индивида к попытке уменьшить степень когнитивного диссонанса и по возможности достичь консонанса (соответствия). 2. В случае возникновения диссонанса, помимо стремления к его уменьшению, индивид будет активно избегать ситуаций и информации, которые могут вести к его возрастанию» [359, с. 20].

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 Б.Е. Фишмана, является традиционной движущей силой саморазвития педагогов и лежит в основе профессионально-личностного саморазвития педагогов, находящихся на этапах индивидуализации и интеграции, формируя принципиально новые движущие силы саморазвития. Но какие эти «новые движущие силы» Б.Е. Фишман не указывает [364, с. 20]. Источником развития образовательного процесса в СПК, на наш взгляд, является рефлексия + ситуация озарения. Противоречия должны быть не только интериоризированы субъектами учебной деятельности, но они (субъекты) должны испытывать потребность к их разрешению.

Первый признак мыслящего человека – увидеть проблему там, где она есть. В ситуации озарения человек просто не осознает все мыслительные процессы (анализ, синтез, кооперация, абстрагирование, обобщение, сравнение и классификация), которые происходят в его голове, когда он вдруг, внезапно находит долго искомую истину. Основные этапы процесса мышления, логических операций в мозгу – понятие, суждение, умозаключение, обоснование, – в ситуации озарения, как бы «свернуты», мелькают как вспышки молнии, скачкообразно, эмерджентно (т.е. возникновение новых, высших ка-

честв обусловлено сверхъестественными, непознаваемыми причинами и силами), и позже разворачиваются в процессе рефлексии. Научными исследованиями еще не раскрыты механизмы озарения, как на базе имеющихся знаний и практического опыта осуществляется озарение, но одно ясно: как бы ни значительна была мысль, полученная в процессе и в итоге озарения, они имеют достаточное основание в виде предыдущих знаний, не может быть логически внутренне противоречивой и истинность, а понимание ее другими людьми становятся доступными только с помощью логического доказательства. Функциональная специфичность ситуации озарения заключается в том, что она выступает в одном случае в качестве «блуждающего огонька», когда не ясны контуры искомого явления, в других случаях в качестве инициирующего «толчка» к поиску нового, конкретизации чего-либо, или в роли, провоцирующей субъекта на коренную ломку шаблонов и стереотипов поведения, креативную «вспышку». Именно синергия порядка и хаоса является той благодатной почвой, питательной средой, на которой возможен творческий поиск.

Г. Николис и И. Пригожин пишут, что «источником инноваций и диверсификаций является бифуркация, поскольку именно благодаря ей в системе появляются новые решения», «появляющиеся в результате бифуркаций решения характеризуются нарушением симметрии», которое является «проявлением внутренней дифференциации между системой и ее окружением», которая, в свою очередь, «оказывается предпосылкой информации» [241, с. 91]. Но бифуркации сами по себе не возникают. Они результат какого-то «толчка», рефлексивной деятельности и озарения. Феномен озарения не возникает вдруг. Ему предшествует субъектный опыт. Здесь обнаруживают себя атрибуты психики (субъективность, активность, адаптивность), атрибуты сознания (переживание, знание и отношения), атрибуты деятельности (активность, сознательность, целенаправленность, мотивированность), атрибуты личности (сознательность и активность).

Наиболее ярким внешним признаком творчества большинство специалистов признает внезапность проявления его результатов. Возможно, пишет

В.М. Кроль, впервые элемент «озарения» был зафиксирован возгласом «эврика», когда Архимед во время купания в ванне открыл свой закон [177]. Элемент озарения присутствовал в самоотчетах о многих творческих актах математиков, физиков, художников, поэтов. По мнению психологов, эта яркая стадия творчества, является третьей по счету (рис. 25).

Полный перечень стадий творческого мышления таков: подготовка, созревание, озарение (вдохновение) и проверка истинности. Психологический анализ показывает, что в ходе творческого разрешения проблем люди вначале проходят первую фазу длительного и трудоемкого накопления информации, включающую многочисленные попытки сознательного решения задачи. Как правило, эта фаза оканчивается безрезультатно и человек отступает, «забывая» о проблеме на дни и недели.



Рис. 25. Этапы творческого мышления. Объединение этапов 2 и 3 показано для подчеркивания их взаимосвязи (по В.М. Кролю)

В это время, по-видимому, развивается вторая стадия творческого процесса – стадия созревания (incubation). Отличительной чертой этой стадии является внешнее отсутствие видимого прогресса в решении задачи. На стадии созревания, по-видимому, значение имеет активная работа подсознания.

Процесс «озарения» не являет собой одномоментную вспышку, а как бы распределяется во времени. «По мере упорного сознательного процесса решения проявляются отдельные элементы понимания и продвижения в верном направлении. В итоге, образно говоря, можно считать, что условием божественного озарения, является упорный труд. И именно в этом ключе, по-видимому, следует рассматривать классическую альтернативу: «тупой», размеренный труд или ожидание момента истины» [177, с. 86]. Не углубляясь в область медицинской психологии, скажем, что анализ задач, предпочтительно решаемых лобными долями правого и левого полушария, позволил медицинским психологам сформулировать предположение, что именно взаимодействие этих отделов ответственно за осуществление отдельных фаз творческого процесса. Фаза «озарения», по этой гипотезе, связана с работой лобных долей правого полушария, фазы первичного накопления информации и критического рассмотрения продуктов творчества – с работой лобных долей левого полушария [177, с. 88]. Этапы, предшествующие озарению, крайне важны, т.к. на пустом месте оригинальные выводы не появятся, «креативной вспышки» не произойдет, «дуговой растяжки» (О.Э. Мандельштам) не будет. Т.е. не будет развития (движения) образовательного процесса. Здесь необходимо подчеркнуть важную роль базовой культуры педагога, сформировавшуюся во все предшествующие годы его обучения и трудовой деятельности, самообразования, образовательную среду и место рефлексии.

За озарением следует стадия проверки истинности.

Подвигнуть обучающегося к озарению может преподаватель, методист, органы самоуправления группы (совет группы, чередование творческих поручений в микрогруппах), коллеги. Озарение приходит как в процессе слушания интересной, информационно насыщенной лекции, выступления коллег на заседаниях ученого совета кафедры, кабинета, семинарах, конференциях,

деловых играх, круглых столах, так и в процессе выполнения индивидуальной, групповой, коллективной деятельности, как в формальном, так и во внеформальном и неформальном образовании.



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

Рис. 26. Место элементарной единицы – ситуации озарения («клеточки») внутри образовательного процесса ПК

Итак, выделив элементарную единицу («клеточку») образовательного процесса ПК, на рисунке 26 мы показали прямые и обратные связи между субъектами образовательного процесса и ситуацией («клеточкой») озарения; место и роль деятельностного опосредования познавательным процессом;

разовательной среды, базовой культуры педагога. Место элементарной единицы внутри образовательного процесса (рис. 26).

Английским аналогом понятия «озарение» является инсайт – англ. *insight* – понимание, пронизательность – мгновенное осознание решения некоторых проблем, в особенности в интуитивистской теории познания. В педагогическом словаре Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспирова инсайт трактуется как постижение, озарение, «внезапное, логически невыводимое понимание сущности явления, ситуации в целом. Выступает одним из элементов педагогической импровизации и любого творческого процесса» [153, с. 49].

С психологической точки зрения «инсайт – внезапное понимание структуры отношений в проблемной ситуации, посредством которого и достигается дискурслогическая дефиниция – дискурсосмысленность (*discursus* от латинского рассуждение) эгопроекта субъекта... По мнению некоторых ученых, механизмы инсайта изучены недостаточно... Сам инсайт можно интерпретировать как психофеномен, единицу психического акта [361, с. 199].

Инсайт, очень быстрое и неожиданное нахождение пути решения научной проблемы, представляет собой одно из наиболее удивительных явлений творческой деятельности человека. Философ Е.Н. Князева отмечает: «Этот феномен вряд ли объясним чисто логическими средствами. Огромная концентрация когнитивной активности служит предпосылкой, необходимым, но недостаточным условием для внезапных и непредсказуемых вспышек инсайта... Кульминационный момент инсайта – озарение. Он выглядит как наиболее таинственный: в этот момент как будто происходит касание бесконечности» [150].

Характеризуя этапы творческого процесса, Д. Маккиннон выделил пять этапов, среди которых: «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» (Цит. по: П.В. Алексеев, А.В. Панин. *Философия*. – М., 1996. – С. 252).

Аналогом инсайта является также понятие «интуиция» [< лат. *intueri* пристально, внимательно смотреть] – непосредственное постижение истины без логического обоснования, основанное на предшествующем опыте; чутье; пронизательность». По мнению А.Я. Найна, она «связана с прямым, без четкого и осознанного логического обоснования и доказательства усмотрением решения. Она основывается на подсознательных психических процессах и является результатом большого опыта прежних поисков и решений» [228].

«Интуиция (от лат. *intuitus* – взгляд, вид) – особый, непосредственный вид познания, основанный на смутном внутреннем образе. ... Приобщиться к тайнам Вселенной можно не только путем размышления, анализа, эксперимента, но и посредством интуиции. Научное сознание – не единственный прорыв к истине» (П.С. Гуревич). А. Эйнштейн считал: «Подлинной ценностью является в сущности, только интуиция» (Цит. по: Алексеев П.В., Панин А.В. Философия. – М., 1996.).

Е.Н. Князева интуицию рассматривает как механизм самодотраивания структуры (визуальных и мысленных образов, идей, представлений) на поле сознания и мозга. «Случайные блуждания по ментальному мицелию служат подготовкой к эмерджентному (*emergence* возникновение, появление нового), инновационному скачку мыслей. Более того, самодотраивание дано нам как великий подарок природы, подарок, многократно сокращающий тщетные попытки, зло, неудачные усилия и пробы. ... Даже при неточном, приближенном, нерезонансном возбуждении – произошло событие выпадения на определенную структуру-аттрактор, то все само достроится, организуется, проявится, напишется и т.д.» [152, с. 117-119].

Е.Н. Князева делает фактически первую в отечественной литературе попытку истолкования природы креативности человека, функционирования интеллектуальной интуиции и продуктивного воображения, закономерностей исторического развития науки с помощью моделей и понятий синергетики. В свете этой универсальной теории творческое мышление предстает как самоорганизация и самодотраивание образов и мыслей, заполнение пробелов в сетях знания. Например, инсайт как быстрое и внезапное решение научной проблемы, нестабильность ситуаций в науке, бум исследований в какой-либо

области рассматриваются как когнитивные формы изучаемых синергетикой режимов с обострением.

Синонимом понятий «озарение», «инсайт», «интуиция», «дуговая растяжка» можно считать введенный Конрадом Лоренцем принцип *Fulgurationes*, или «креативная вспышка» (лат. *fulgurare* – сверкать молнией) как принцип, описывающий возникновение нового, новых системных свойств в ходе эволюции [152, с. 119].

Благодаря этим скачкам осуществляются великие завоевания разума. Именно поэтому человеческий ум способен, в конечном счете, взять верх над всеми машинами, которые вычисляют и классифицируют лучше, чем он, но не могут ни вообразить, ни предчувствовать.

Интуиция является непосредственным знанием только в том отношении, что в момент выдвижения нового положения оно не следует с логической необходимостью из существующего чувственного опыта и теоретических построений. Если иметь в виду, что интуиция относится к интеллекту и связана с отражением сущности предметов (т.е. если отграничить ее от чувственно-сенситивного и инстинктивного), то можно принять за исходное такое ее определение: интуиция – это способность постижения истины путем прямого ее усмотрения без обоснования с помощью доказательства [1].

Интуитивное «видение», подчеркивают ученые, совершается не только случайно и вдруг, но и без явной осознанности путей и средств, приводящих к данному результату. Иногда неосознанным остается и результат, а самой интуиции при таком исходе ее действия уготована лишь участь возможности, не ставшей действительностью. Таким образом, интуитивной способности человека свойственны: 1) неожиданность решения задачи, 2) неосознанность путей и средств ее решения и 3) непосредственность постижения истины на сущностном уровне объектов [335].

Итак, озарение (инсайт, интуицию, «креативную вспышку») мы принимаем за элементарную единицу («клеточку») учебного процесса в СПК. Любая конкретная развивающаяся система, ПК в том числе, содержит в своем составе «веер» противоречий, внутреннюю движущую силу «как принцип своего развития и как форму, в которую отливается развитие» (Э.В. Ильен-

ков). Однако озарение не приходит само по себе, оно результат рефлексии хаоса и порядка. Мы не способны представить себе, как можно прийти к творческой методике в педагогике, не занимаясь рефлексией, осознанием собственного думания. Влияние рефлексии не исчерпывается только внутренним изменением самой личности. «Если мы взглянем на значение рефлексии для психической жизни в целом, то ясно увидим глубокое различие между неререфлексирующей, наивной, с одной стороны, и рефлексирующей структурой личности – с другой», – отмечает Л.С. Выготский [66, с. 238]. Процесс самосознания есть непрерывный процесс, резкой границы между наивностью и рефлексией не существует. Как отмечают психологи, возникновение самосознания означает переход к новому принципу развития. В моменты умственного напряжения обучающихся, создаются ситуации бифуркации, когда незначительные усилия фасилитатора, разрешая противоречия, скачкообразно переводят состояние группы на другой, более высокий уровень развития. Перевод группы на новый виток развития может произойти за счет высоко-статусного лидера, опытного педагога.

Рефлексия + ситуация озарения выступают механизмом источника развития образовательного процесса. Задача методиста-фасилитатора, преподавателя в этом случае заключается в том, чтобы создать рефлексивную среду и управлять синергией порядка и хаоса – значит приводить систему в равновесное состояние, т.е. согласование актуализации мотивов обучения обучающихся с рефлексивной деятельностью. Этот переход, предполагает «передачу шлема ответственности» (А.С. Макаренко) обучающимся, перевод системы на модель фасилитирующего управления, изменение позиции обучающихся с оценки образовательного процесса ПК на самооценку. («Передача шлема ответственности» не означает пустить процесс ПК на самотек. Это значит, что каждый обучающийся ответственен за собственные успехи и неудачи. Фасилитатор, делегировав ряд полномочий на обучающихся, должен проявить большую ответственности за организацию образовательной среды). Итак, чтобы рефлексия дала ожидаемый результат, по мнению В.В. Белича, необходимо возбуждать, актуализировать обучающихся, вновь формировать интерес к познавательной деятельности [29, с. 18], т.е. «подталкивать» к би-

фуркациям, держать в бифуркационном пространстве, в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

Интерактивные организационные формы и методы обучения способствуют актуализации рефлексивных способностей педагога и творческого мышления, учат анализу, синтезу, абстрагированию, конкретизации, сравнению. Задача сложная, так как связана с отказом от многих стереотипов и привычек, со страхом и риском ответственности и со стороны обучающегося, и со стороны организаторов ПК. Рефлексия совместной познавательной деятельности обеспечивает возможность для каждого индивида принять или не принять точку зрения другого, внутренне сопоставить его мотивы, цели, способности. Развитие познавательной рефлексии может быть осуществлено в специально создаваемых для этого дидактических условиях, когда обучающиеся совместно решают задачу, взаимодействуют друг с другом. Согласованность мотивов – важное условие совместной деятельности. Осознает ли субъект свою собственную потребность, насколько полно и точно он отдает себе в этом отчет.

Рефлексия, по мнению В.В. Давыдова, – это способность «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия». Ю.Н. Кулюткин пишет: «Рефлексия – это критическое осмысление человеком оснований, идей и методов собственной познавательной деятельности. Благодаря ей человек как бы выходит за пределы полной поглощенности непосредственной деятельностью, поднимается над ней и с этой позиции осознает, возникающие перед ним, проблемы в широком контексте отношений человека к миру, к природе, к обществу, к самому себе» [189, с. 104]. Таким образом, рефлексия выступает способом самоотражения Я обучающегося.

Ценными оказались исследования, ведущиеся в области рефлексивной акмеологии. Способность к рефлексии, считают отечественные и зарубежные психологи и педагоги, является существенным моментом интеллектуальной культуры современного специалиста.

Г.М. Андреева дает следующее определение рефлексии: «рефлексия (от лат reflexio — обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [10, с. 340-341]. По мнению Б.З. Вульфо́ва, В.Д. Иванова, рефлексия – это «состояние внутренних сомнений, об-

суждение с самим собой возникающих в жизни вопросов, трудностей, поиск вариантов ответа на происходящее или ожидаемое, внутренняя работа соотношения себя, возможностей своего Я с тем, чего требуют жизненные обстоятельства. Педагогическая рефлексия имеет своим содержанием особенности профессиональной педагогической работы, прежде всего собственный педагогический опыт» [64, с. 437].

В основе профессиональной педагогической деятельности, ее законов и технологий лежит широкий социальный опыт. Отрефлексированный педагогом опыт, выводит его на озарение, что приводит к новому витку развития его как профессионала. Рефлексивный подход в процессе ПК – это процесс самопознания субъектом внутренних психических качеств и состояний, формирования целей, способов, норм индивидуальной, групповой и коллективной деятельности. Из этого следует, что рефлексия – это данное природой и развиваемое человеком средство жизнедеятельности, которое также характеризует и отношения между людьми.

М.Т. Громкова отмечает, что рефлексия направлена на осмысление своих собственных действий (даже в коллективных и групповых формах взаимодействия – Р.Д), их целей, содержания, методов, результатов, причин и следствий, т.е. на самопознание путем самонаблюдения и самоанализа, потребность, в которой возникает как под влиянием внешних, так и внутренних факторов. Изменения внешних условий ведут за собой необходимость заново самоопределиться, т.е. сопоставить внешнее и внутреннее, внести коррективы в компоненты системы (цель, содержание, методы деятельности и пр.). По мнению М.Т. Громковой, рефлексия – процесс нормированный. Если ее рассматривать в педагогических категориях, то ее критериями будут: естественность, которая исходит из потребностей, норм, способностей человека; целостность – соответствие в целях, содержании, методах осознания; технологичность – корректировка целей, содержания, методов в соответствии с изменившимися условиями [75, с. 124].

Рефлексия необходима педагогу для организации и корректировки своей жизни и деятельности, которая протекает непосредственно во взаимодействии с другими людьми (с членами собственной семьи, коллегами, детьми, родителями и др.), одним словом для реализации своего внутреннего потен-

циала. А готов он к тому, чтобы развивать данные способности или нет, это уже зависит от индивидуальных особенностей педагога, его мотивов, ценностей, установок личности, поскольку установка формируется и проявляется в виде намерений, планов и программ достижения определенного результата. Если психологическая перестройка, по мнению А.Ю. Панасюка, – это перестройка системы взглядов, позиций отношений, т.е. всего того, что определяет предрасположенность субъекта к какой-либо деятельности, а психологическая установка личности и есть готовность или предрасположенность к деятельности, тогда предметом психологической перестройки являются психологические установки личности [257].

Этап познания представляет собой набор рекомендаций для построения творческого образовательного процесса. Такая процедура может быть названа эвристической педагогикой.

Синергия мотивационного и рефлексивного управления ПК через «клеточку» (ситуацию озарения) образовательного процесса выражается в сочетании актуализации подходящего мотива и соответствующего основания для рефлексивной деятельности и не может осуществляться эффективно без наличия доверия у субъектов учения. В этом плане доверие занимает особое место среди ведущих мотивов повышения профессионализма педагога.

В данном параграфе нашего исследования мы определили источник развития образовательного процесса в системе ПК.

1) Ситуацию озарения (инсайт, интуицию, «креативную вспышку») мы принимаем за элементарную единицу («клеточку») учебного процесса в СПК, она – «исток, из которого выводится, развивается все остальное», + рефлексия = источник развития образовательного процесса – предмет особого внимания организаторов ПК.

2) Описание образовательного процесса через его «клеточку» позволило убедиться, что функционирующая система «обучающийся – обучающие» («слушатель – преподаватель») обычно включают в себя ряд подсистем. Установление этого факта прямо связано с методикой обучения в СПК.

3) Направленное разрешение противоречий ведет к нормальному функционированию образовательного процесса в соответствии со свойственным ему источником развития. Основной результат, который получают обу-

чающиеся и преподаватели, связан с тем, что обучающиеся активно приобретают способы профессионально-педагогической деятельности, формируют Я-концепцию педагога, а в готовности к разрешению противоречий фокусируется профессиональная компетенция педагога, его стремление к саморазвитию, так как «никакое изменение в субъекте невозможно вне осуществляемых им самим предметных действий». Саморазвитие должно быть осознано личностью не только как возможный способ реализации полноты себя, но и как особая ценность и жизненно важная потребность.

4) Фокусирование внимания на выделенных нами объективных противоречиях в образовательном процессе СПК предполагает принятия соответствующих мер, адекватно отражающих качество системы и действия субъектов учебно-познавательной деятельности: произвести анализ закономерностей, принципов, содержания, организационных форм и методов обучения в СПК, обосновать пути, повышающие ее эффективность, вооружить преподавателей и методистов ИПК методикой разрешения объективных противоречий.

5) Фасилитация рефлексии обучающегося это, на наш взгляд, и составляет суть управления процессом ПК. Фасилитирующее управление процессом ПК мы рассмотрим в четвертой главе данного исследования.

3. 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ И ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ В ЛОГИКЕ КОНЦЕПЦИИ ФАСИЛИТАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, И.В. Крупина, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.Ф. Меняев, А.И. Мищенко, Г. Нойер, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, М.Л. Портнов, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов, Г.И. Щукина, Н.Е. Щуркова, Н.Д. Хмель и др. в разные годы обосновали закономерности и принципы учебного процесса.

Под закономерностью в общественных явлениях понимается «объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни», характеризующая их развитие. «Особенность понятия «закономерности» в дидактике состоит в том, что эти связи, зависимости компонентов процесса обучения носят преимущественно вероятностно-статистический характер. Часть из них действует всегда, независимо от действий участников и условий процесса, например: цели и содержание обучения зависят от требований общества к уровню образования личности. Большая же часть закономерностей проявляется как тенденция. Это характерно для процесса обучения, поскольку он зависит от множества факторов: сознательной деятельности учителя и учеников, культурных, материальных условий и пр.» [361, с. 198]. Рассмотрим закономерности процесса обучения с точки зрения их действия в СПК (табл. 8).

П.И. Пидкасистый и его коллеги выделяют «внешние и внутренние закономерности процесса обучения».

Процесс обучения, по мнению А.Ю. Панасюка, равно как и процесс воспитания, подчиняется социально-психологическим законам, эти процессы – суть коммуникативные процессы, регулирующие организованное определенным образом движение информации от субъекта к субъекту; это процесс коммуникативной регуляции действий, операций, деятельности, где в качестве активных сторон коммуникации выступают коммуникатор-индуктор и коммуникатор-реципиент, деятельность которых подчиняется определенным психологическим законам. Процесс обучения подчиняется законам психологии

групп, поэтому он может и должен описываться в понятиях групповой динамики и на него распространяются законы психокоррекции из психологической терапии: особенности психического состояния и поведения индивида в группе, массе и коллективе; специфика совокупной (совместной) групповой, коллективной и массовой психической жизнедеятельности людей [257, с. 64].

Таблица 8

Законы процесса обучения и их применимость в СПК

Формулировка закона	Его применимость в СПК
Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения	Объективно действует. В условиях интеграции образования в международное образовательное пространство его действие актуализируется международно-правовыми актами
Закон взаимообусловленности обучения, воспитания и деятельности учащихся	Его действие опосредовано социальной ролью педагога. Взрослый обучающийся сознательно стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению
Закон целостности и единства образовательного процесса	Объективно действует. Раскрывает соотношение части и целого в образовательном процессе, обуславливает необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, социального и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов в обучении
Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении	Объективно действует в процессе рефлексии собственной теоретической подготовки и практики деятельности с современными требованиями в образовании
Закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности	Объективно действует. Обучение организовано в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего, личностно мотивировано

Именно с этими специфическими пограничными проявлениями индивида и группы работают организаторы СПК.

Нами выделены три группы закономерностей процесса обучения в СПК: закономерности глобального характера («внешние закономерности процесса обучения» – по П.И. Пидкасистому); локальные закономерности, действующие

щие внутри самой системы; закономерности, обеспечивающие непосредственно процесс обучения.

Закономерности глобального характера обосновываются нами на основе синергетики и роли, которую играют преподаватели в обществе. «В XXI веке эта роль, несомненно, будет носить еще более решающий характер, – отмечается во Всемирном докладе по образованию 1998 года. – На смену узкому национализму должен прийти универсализм, этнические и культурные предрассудки должны уступить место терпимости, взаимопониманию и плюрализму». Авторы считают, что положение учителей и положение в области образования столь взаимосвязаны, что любые изменения в одной сфере приводят к изменениям в другой, и признают, что учительские организации следует привлекать к разработке политики в области образования [63, с. 23].

К первой группе закономерностей отнесем:

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

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

Ко второй группе локальных закономерностей, действующих внутри самой системы, отнесем следующие:

- Сутью нового педагогического мышления закономерно становится способность изучать проблемы с различных точек зрения и искать объяснение природным и общественным явлениям, постоянно подвергая их анализу в различных интерактивных организационных формах обучения.

- Эффективность образовательного процесса зависит от форм и методов фасилитирующего управления, инициирующего тенденции обучающегося к саморазвитию, саморефлексии.

- Перевод системы на достижение успехов в образовательной деятельности обеспечивается собственными движущими силами образовательно-

го процесса, через ряд бифуркаций, ростом степени порядка и хаоса.

- ПК закономерно зависит от учета совокупности андрагогических, ценностно-акмеологических и синергетических оснований в образовании, фасилитации и разработанных на их основе принципов: обучение в сотрудничестве (синергии), устойчивости, личностно деятельностного опосредования, самоорганизации и развития группы, диалогичности, социально-психолого-педагогического резонанса, компромисса, перевода с оценки курсов ПК на самооценку в сочетании с традиционными принципами обучения.

- Педагогическая система ПК закономерно оказывает непосредственное и опосредованное воздействие на достижение обучающимися высокого профессионализма.

- Существует закономерная связь между СПК педагогических кадров и системой методической работы в школе.

- Результативность ПК закономерно взаимосвязана с системой подготовки педагогических кадров, взаимно согласованных действий по корректировке учебных планов и программ, перспектив развития системы образования в регионе.

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

Не умаляя значения принципов обучения, известных по концепциям В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, С.В. Иванова, Н.Г. Казанского, З.И. Калмыковой, Е.Н. Кабановой-Меллер, М.Н. Скаткина, С.А. Смирнова, Г.А. Цукерман и др., остановимся на анализе принципов обучения в социальной самоорганизующейся нелинейной открытой синергетической, андрагогической системе, какой является СПК.

Основанием для выделения принципов обучения для нас служит методология синергетики, которая в отличие от традиционного подхода в проектировании образовательного процесса, позволяет проектировать не конечное состояние системы, а развитие системы к этому состоянию. Конечное состояние – это состояние, при котором снимается актуальность проблематики, оп-

ределенной и оформленной как проектная задача. Исходя из синергетической идеи, что главная форма бытия не ставшее, а становящееся, не покой, а движение, не завершённые, вечные, устойчиво-целостные формы, а переходные, промежуточные, временные основания, принцип фасилитации целесообразно рассмотреть во взаимосвязи с традиционными (системность, научность и пр.) и в совокупности с другими принципами, которые отвечают положениям андрагогики, базируются на методологии системно-синергетического подхода, гарантируют полноту и непротиворечивость выявленных элементов, связей и функций, а именно: обучение в сотрудничестве, устойчивости, личностно-деятельностного опосредования, самоорганизации и развития группы, диалогичности, социально-психолого-педагогического резонанса, компромисса.

Рассмотрим выделенные принципы.

Обучение в сотрудничестве мы рассматриваем как ведущий принцип в СПК и модель использования малых (сменяемых) групп обучающихся с целью формирования умений у педагогов выстраивать субъект-субъектные отношения и обеспечивать их эффективность.

Философы В.П. Бранский, С.Д. Пожарский, Е.Н. Князева и др., психологи А.Г. Асмолов, О.В. Лишин, Д.И. Фельдштейн и др., ученые-педагоги В.К. Дьяченко, Е.В. Коратаева, М.В. Моисеев, Е.С. Полат, Ю.М. Порховник, М.М. Поташник, А.З. Рахимов, И.П. Раченко, Е.П. Тонконогая и другие авторы отмечают важную особенность обучения в сотрудничестве, когда все члены группы оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми и при этом достаточно самостоятельными в изучении материала, решении задач, реализации самостоятельного маршрута овладения знаниями. Преподаватель, методист-фасилитатор оказывается способным к маневру на занятии: больше внимания уделить отдельным обучающимся или микрогруппе, в нужный момент объединить группу, дать необходимые пояснения, прочесть фрагмент лекции, если это необходимо и т.д. Организатор учебы (методист) по настоящему становится фасилитатором, менеджером, усиливающим «доминантные реакции» (по Д. Майерсу) [205] группы или отдельного обучающегося. Его роль заключается в помощи группе и каждому члену в достижении целей, запланированных результатов, в создании благоприятной для результативности атмосферы курсов.

Практическая реализация принципа происходит через интерактивные организационные формы и методы психолого-педагогического взаимодействия, организации встреч, круглых столов, пресс-конференций с участием представителей гражданского общества и т.п.

К специфическим чертам педагогического взаимодействия Е.В. Коротаева относит:

- нацеленность на передачу знаний, опыта, создание условий для самоактуализации личности в социуме;
- детерминированность социокультурной ситуации;
- асимметричность взаимодействий в учебном процессе, что сказывается в ведущей роли учителя;
- равновесность позиций субъектов в воспитательном взаимодействии;
- последовательность и относительную непрерывность процесса учебных и воспитательных взаимодействий;
- целостность процессов социально-педагогических и психолого-педагогических взаимодействий;
- постоянную коррекцию педагогических взаимодействий с учетом ответных реакций субъектов образовательного процесса» [170, с. 110].

Обучение в сотрудничестве предполагает выработку некоторых правил формирования психологического климата, которыми руководствуются в процессе курсов организаторы учебы и обучающиеся.

Психологический климат в группе – важный аспект, на что должно быть направлено внимание методиста-фасилитатора (организатора курсов, семинара).

Психологический климат формируется на основе: уважения к каждому индивидууму; самоуважения; уважения к представителям разнообразных культур; ощущения принадлежности к сообществу педагогов, к группе; заботы, сочувствия; автономии обучающегося (признание его индивидуальности); удовлетворенности результатами коллективного (группового, индивидуального) поиска; уважения прав, достоинства и правил; доверия со стороны коллег, руководителя курсов; удовлетворения от самого процесса познания и его результатов; радости от учения.

Психологический климат, естественно, «работает» на реализацию личностно обусловленных мотивов ПК.

Принцип устойчивости. Устойчивость – это «закон отношений внутреннего взаимодействия в системе с ее внешним взаимодействием со средой, на основании которого детектор должен выбирать из множества возможных бифуркационных структур наиболее устойчивую в данной среде. Ясно, что этот принцип зависит от специфического отношения внутреннего взаимодействия в системе к характеру окружающей среды» [48, с. 120].

Специалисты в области социальной синергетики исходят из положения, что динамическая устойчивость сложных процессов самоорганизации и саморазвития поддерживается благодаря следованию законам ритма, циклической смены состояний (по схеме «подъем – спад – застой – подъем»). С точки зрения этого подхода, и живое, и неживое, и человек, и мир – все подчиняется определенным «ритмам жизни». Этим же колебаниям подчиняются все общественные процессы.

Нелинейность в данном случае означает, что развитие и возможная будущая модель самоорганизации (структура) любых социальных систем односторонне не predetermined, и из состояния неустойчивости и хаоса, через ряд бифуркаций, они могут перейти сразу в несколько состояний (выбрав оптимальную форму самоорганизации и порядок элементов). Любой эволюционный процесс выражен чередой смен противоположных состояний – порядка и хаоса в системе, которые соединены фазами перехода к хаосу (гибель структуры) и выхода из хаоса (самоорганизация). В ход событий всегда вторгается случай – бифуркации.

Педагогическая СПК как социальная система в своем развитии-восхождении к цели тоже проходит через ряд бифуркаций, достигает определенного предельного состояния – аттрактора, после чего педагогическая система уже не может вернуться ни в одно из прежних состояний. Таким образом, система обретает сама себя. Понятие «аттрактор» близко по смыслу к понятию цель, если понимать его в самом широком смысле как целеподобность, направленность поведения нелинейной системы, ее «конечное состояние» (завершающее некоторый этап ее эволюции).



Рис. 26. «Рисунок» группы по преодолению «точек бифуркаций» и формированию «сетки» межличностных отношений в процессе личностно-деятельностного опосредования

Можно утверждать, что все подобные хаотические состояния системы, преодолевая множество «точек бифуркаций» на «полотне, подобной паутине», в конечном итоге играют творческую, конструктивную роль, открывая дорогу процессам самоорганизации, приводя систему в устойчивое положение.

На «рисунке» группы мы всякий раз видим не только преодоление обучающимися «точек бифуркаций» (этих «точек» значительно больше, чем мы показали на рисунке), но и резонансное воздействие на формирование «сетки межличностных отношений», которая складывается в процессе личностно-деятельностного опосредования. «Рисунок» группы формируется на основе анализа входной, промежуточной и итоговой диагностики, в процессе рефлексии занятий, зачетов, экзаменов, процедур итоговой аттестации обучающихся, тестирования. Несмотря на то, что «рисунок группы» составляется из точек зрения каждого обучающегося, за его пределами остается внутренний мир отдельных индивидуумов. Всю матрицу точек бифуркации и (полную сетку) межличностных отношений группы представить, практически, невозможно, но вектор направленности группы к коллективному акме определить

возможно (рис. 26). Планируя какие-либо изменения, мы всегда помним о связанном с явлением бифуркации так называемом «эффekte лавины», когда в неустойчивой социальной ситуации незначительное, на первый взгляд, событие может повлечь за собой процессы, в корне изменяющие ход курсов.

Беспорядок сменяется порядком, из хаоса возникает определенная устойчивая структура, то есть устанавливается постоянная взаимосвязь между компонентами системы, которые из прежних автономных объектов превращаются в элементы некоторой упорядоченной устойчивой системы.

Принцип лично-деятельностного опосредования. Сотрудничать и творить можно лишь в деятельности. Представители деятельностного подхода выступают против абсолютизации в образовании одной из форм знания и способов их получения. Подобную точку зрения в свое время высказал и А.С. Макаренко, резко критикуя гиперболизацию усредненного метода или средства.

На курсах ПК познавательная деятельность, как правило, организуется в индивидуальной, парной, групповой и коллективной формах обучения. В процессе синергии – сотрудничества, сотворчества «весь опыт когнитивного поведения человека укладывается и предстает в виде стиля познания и жизни, мозаики паттернов его когнитивной деятельности. В результате совместного исследования и сотворчества возникают специфические коллективные паттерны восприятия информации, мышления и поисковой деятельности. ... В результате кооперативного взаимодействия возникают некие когнитивно-эмоциональные матрицы поведения, интегрирующие верования, позиции и намерения исследовательской группы, обеспечивающие правила коллективного поведения» [149, с. 108].

В начале 60-х гг. прошлого столетия Д.Б. Эльконин писал: «Результатом учебной деятельности, в ходе которой происходит усвоение научных понятий, является, прежде всего, изменение самого ученика, его развитие, ... приобретение ребенком ... новых способов действия с научными понятиями. ... Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте». В данном фрагменте речь идет об учебной деятельности школьника, но мы полагаем, что его механизмы действуют и в процессе обучения взрослых.

Нетворческих педагогов в принципе не бывает. Однако есть учителя, у которых способность к творчеству по целому ряду объективных и субъективных причин, остается нереализованной, для чего и нужны методы, способствующие активизации потенциальных возможностей человека. В нашей практике они активно применяются с 1968 года (в обучении вожатых во Всесоюзном пионерском лагере «Артек» и Костанайской области, руководителей пионерских лагерей, заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе, социальных педагогов Костанайской, Жамбылской областей РК, в работе со школьным активом, общественными объединениями и пр.).

Согласно иерархии потребностей А. Маслоу, потребности в самоактуализации (в развитии и реализации своего потенциала), аффилиации (стремлении к объединению с другими людьми, желании «принадлежать», «стать одним из ...», «своим») [212, с. 545] и в достижении (стремлении достичь поставленных целей, добиться успеха) – ведущие профессионально-педагогические потребности. Референтная среда курсов ПК, построенная на основе синергии и деятельностного подхода, способствует реализации потребностей личности в самовыражении, признании, статусе, самоутверждении, причастности, стремлении добиться наивысших результатов в своей деятельности.

На основании экспериментальной проверки гипотезы об адекватном отражении достижений андрагогики организационными формами и образовательными технологиями мы утверждаем, что принцип личностно-деятельностного опосредования (Д.А. Иванов, А.Н. Леонтьев, О.В. Лишин, В.Я. Ляудис, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова, Д.И. Фельдштейн, Н.М. Яковлева и др.) [198, 203, 128, 352, 355, 358, 403-404] «работает» и в процессе ПК, способствуя формированию личностно обусловленных мотивов профессионального роста педагога и преодолению психологических барьеров и стереотипов.

Принцип самоорганизации и развития группы. Феномен понятия «малая группа», введенный в научный оборот американскими социологами Ч. Кули и Дж. Мидом, стал предметом исследования в социальной психологии (Хоманс, Мертон, Бейлс, Хэйр и др.). Эти знания, сегодня активно применяются в процессе курсов ПК.

Работая малой группой и в целях достижения эффективности курсов, преподаватель (методист) постоянно исследует ее структуру, взаимоотношения между лидером и другими членами группы, обращает внимание на наличие социальной дистанции между членами группы, способствует преодолению социальных стереотипов восприятия, предрассудков, формированию ценностей, стандартов и норм группового поведения, «держит» в поле зрения функции и роли отдельных обучающихся и многие другие вопросы.

«Групповая работа имеет очевидные преимущества над индивидуальной», – пишет Вирджиния Н. Квинн [14, с.487]. Информация, которой располагают отдельные члены группы, суммируется, и члены группы, используя ее, могут предлагать различные пути решения проблем. Таким образом, снижается вероятность ошибок, неизбежных при индивидуальной работе.

Исследование процесса самоорганизации и развития группы обучающихся позволяют увидеть те же этапы становления группы и развития коллективистических начал, что и в повседневной школьной практике. Специфика данного процесса заключается в том, что речь идет о педагогах, прибывших на ограниченные по срокам курсы ПК. Каждый член группы по-разному мотивирует свое участие в повышении квалификации. Формы и методы организации обучения таковы, что времени «на раскачку» практически нет и в силу этого каждый этап курсов «прокручивается» в ускоренном режиме.

Каждый новый этап – это своеобразная точка бифуркации – звездный час группы и отдельного обучающегося, как момент эволюции, как процесс движения по полю развития, как результат скачкообразного изменения. На этапах ясно видна «игра» принципов синергетики: становления, согласия, соответствия, порядка и хаоса. Мы условно выделяем три этапа в развитии курсов ПК:

1 этап – организационный. На стадии формирования группы, происходит диагностика «общего ресурса»: проводятся деловые игры, дискуссии, в ходе которых выявляется уровень подготовки обучающихся к работе. Практика показывает, что всегда есть позиция большинства и меньшинства и почти никогда аудитория не делится на две практически равные части. Для снятия психологической напряженности и выявления творческих способностей обучающихся преподаватели проводят организационные коллективные творческие дела: «Снежный ком», «Будем знакомы», «Интеллектуальный хок-

кей», «Психолого-педагогический театр» и др., из числа обучающихся формируются творческие группы, которые получают задания на научно-педагогические исследования, моделирование, разработку коллективного реферата, концепции и т.п. Методисты знают, как не просто работать с группой педагогов, прибывающих на курсы с различным уровнем подготовки, мышления, творческого потенциала. Как правило, у каждого свой подход к интерпретации педагогических категорий, многие не воспринимают научно-педагогическую терминологию.

Цель этапа заключается в том, чтобы найти «общий знаменатель», стать единомышленниками в понимании философии современных процессов социализации и воспитания. В противном случае новые формы работы будут обряжены в старые мундиры «бездетной» педагогики.

В первые дни группа обучающихся выбирает органы самоуправления, принимает правила, которым будет следовать в течение курсов. Т.о. преподаватель (методист-фасилитатор) управляет хаосом.

2 этап – основной. Роль методиста (преподавателя) и на данном этапе остается значимой. Цель его деятельности – на основе синергии диверсифицировать поведение обучающихся, т.е. целенаправленно поэтапно деятельностно опосредованно изменять поведение группы и межличностные отношения, избегая односторонней коммуникации, шаблонного мышления (ограниченности выбора при поиске возможных решений и одинаково подходить к разным проблемам). На данной стадии программа курсов предусматривает лекции, дискуссии, «деловые игры», семинарские и лабораторно-практические занятия, конференции и т.п. Успех будет зависеть от умения руководителя курсов опираться на имеющиеся знания педагогов. Наша позиция заключается, во-первых, в том, что необходимо поставить обучающегося в ситуацию творческого поиска, во-вторых, необходима опора на имеющиеся знания и, в-третьих, знания можно добывать самостоятельно, работая в творческих малых группах, выполняя коллективные, групповые и индивидуальные задания-проекты, работая с литературными источниками.

На данном этапе положительно зарекомендовали себя такие формы работы, как: оргдиалог А.Г. Ривина, деловая игра «Алгоритм», «мозговая атака», моделирование и защита проектов, лекции-диалоги, дискуссионные клубы, лаборатория нерешенных проблем, организация работы рекламно-

информационного бюро, защита читательского формуляра, премьеры книги, методы проектов, творческие задания на научно-педагогические исследования, тренинговые методики и др.

3 этап – итоговый. На данном этапе, назовем его этапом творческих отчетов, «звездным часом» группы и отдельных обучающихся, рефлексивно-оценочным этапом. В последние дни проводятся деловые игры, в ходе которых выявляется, как обучающиеся овладели формами и методами работы, какова результативность курсов ПК: защита персональных (групповых) проектов воспитательных систем, методического обеспечения процесса развития школы, деловая игра «Следствие ведут...», «Бой эрудитов», «Что? Где? Когда?», защита коллективных рефератов, концепций («Наше воспитательное кредо», модели школы социально-педагогической и правовой защиты ребенка и пр.), проведение научно-практической конференции «Перестройка методической работы в школе в новой социально-экономической ситуации» и др. Результаты работы отчетливо показывают преимущества и недостатки коллективного творчества. Но этот же этап развития группы логически приводит к ее расформированию. Когда истекает срок курсов, в жизни группы наступает кризисный момент. Как бы творчески ни работали члены группы, всегда остается что-то недосказанным, неопределенным. Организаторов курсов это не должно смущать: никакие курсы даже близко не предполагают расставить все точки над *i*.

Коллективное подведение итогов ПК, рефлексивно-оценочные действия с оценки курсов на самооценку и рассмотрение перспектив использования и развития достигнутых результатов – вот, по всей видимости, один из показателей эффективности курсов для обучающегося. На завершающем этапе возможно формирование творческих групп, ВНИков по углубленному исследованию отдельных проблем социализации и воспитания, обсуждение вариантов взаимодействия в межкурсовой период с ИПК, методическими кабинетами и т.п. Результативность подобных инициатив будет эффективна, если «высокие договаривающиеся стороны» не положат эти идеи «под сукно».

Итак, реализация принципа самоорганизации и развития группы, успешное продвижение (восхождение) по «бифуркационным точкам» зависит от всех членов группы и от того стиля, формата управления, выбранного преподавателями, методистом-фасилитатором.

Принцип диалогичности. Положения междисциплинарного направления синергетики обусловили одну из наиболее важных ее особенностей – открытость, готовность к диалогу на правах непосредственного участника или посредника, видящего свою задачу во всемерном обеспечении взаимопонимания между участниками диалога. Эту особенность – диалогичность синергетики (В.П. Бранский, Е.Н. Князева, Л.И. Новикова, С.Д. Пожарский, Н.Л. Селиванова и др.), важно учитывать при разработке концепции ПК.

Общий способ активизации субъектности заключается в придании процессу обучения диалогического характера. Только в диалоге с другим человеком, в обращении к другому раскрывается человек в человеке. Лишь в диалоге, входя во взаимодействие с другими субъектами, педагог проявляет себя. Свое «Я» он познает с другими «Я» лишь в диалоге. М.М. Бахтин писал: «Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается... Два голоса – минимум жизни, минимум бытия». Именно поэтому многие современные методики групповой работы строятся на основании диалога, он заложен в самом замысле группового дела.

«Педагогическое воздействие есть регулирование с заранее поставленными целями взаимодействия личности со средой (не только социальной, но и природной, материальной, духовной), – пишет Н.Д. Хмель [371, с. 103]. В целях успешной реализации принципа нами в первые дни курсов вырабатываются правила общения.

Правила работы в группе и в микрогруппе

Цель: Знать, понимать и действовать на основе коллективно выработанных правил общения (внутри этих правил заложен синергетический потенциал).

Правила коллективного общения:

1. Закон «00» – закон времени.
2. Закон правой руки. Закон внимания.
3. Больше предложений, самостоятельности, инициативы, творчества и творческих решений.
4. Проявлять гражданскую смелость.
5. Коллективно планируем, коллективно проводим, коллективно анализируем.

6. Закон «3 + 5» – на любой форме коллективного общения выступать не более трех минут и не более пяти раз.

7. Закон запрета на критику: критикуешь – предлагай, предлагаешь – внедряй!

8. Закон «Мы – все друзья!»: за чужой счет – самоутверждение. За свой счет – самоопределение.

9. Чем больше странных предложений, тем лучше!

10. Учу одних – учусь у других!

11. Улыбайтесь!

12. Задейвайте за живое!

13. Закон песни: знаешь – подпевай, не знаешь – слушай и не мешай.

14. Открывать рот только в двух случаях: чтобы сообщить нечто важное или чтобы порадовать кого-то.

15. Чем больше будет у вас друзей, тем лучше справитесь с заданием.

16. Закон трех «Д» – делай доброе дело!

17. Оставайтесь человеком – это приносит прибыль.

19. Каждое сообщение приветствуется, никакой спонтанной критики.

Принцип социально-психолого-педагогического резонанса. По мнению В.И. Андреева, социально-психолого-педагогический резонанс есть взаимосовпадение и взаимостимулирование процессов [11, с. 504]. Эффект социально-психолого-педагогического резонанса будет во многом определяться ролью организаторов курсов. Наиболее плодотворная роль, на наш взгляд, – фасилитация.

Личностная мотивация обучающегося к ПК усиливается, когда методист-фасилитатор (преподаватель) – организатор курсов, действуя в выработанном ранее «ключе», придерживается следующих заповедей деятельности:

- ободрительный (поощряющий) тон общения;
- уважительное отношение к чужим мнениям;
- обсуждается концептуальная проблема, а не «все и вообще»;
- понимание, что выработанные решения затрагивают каждого;
- понимание того, почему «победила» та или иная точка зрения;
- каждый причастен к результатам коллективного поиска;

- принимаются во внимание и «особые» мнения, если они подтверждены опытом и убедительно (доказательно) преподнесены;
- результаты проведенного исследования не есть истина: за пределами поиска, наверняка, остались нераскрытые резервы;
- атмосфера эмоционального и психологического комфорта, личной безопасности;
- совместное сотрудничество, сотворчество между преподавателями и обучающимися;
- понимание наличия множества разнообразных подходов к решению проблемы;
- понимание и оценка различных теоретико-методологических подходов к оценке результатов проведенного поиска;
- признание индивидуальности каждого;
- корректность и гибкость при оценке результатов поиска.

Вместе с тем обучающиеся могут быть выработаны правила и для «личного употребления»:

- независимость мнений;
- уважительное отношение к мнениям и идеям коллег, отличающихся от Моего, если даже Мои идеи, на Мой взгляд, основаны на соображении конструктивности для других;
- содействовать развитию в группе демократических процессов;
- беспокойство (озабоченность) по поводу «затерявшейся Не моей» идеи.

Принцип компромисса. Французский социальный психолог Габриель Тард, автор концепции подражания, считает, что «группа, масса людей способна лишь подражать, копировать и тиражировать те или иные эталоны и новации, предлагаемые отдельными выдающимися личностями» [205]. По словам Альберта Бандуры, «люди, обладающие чувством коллективного результата, «будут мобилизовывать свои усилия и возможности, чтобы преодолеть внешние препятствия и добиться перемен» [205, с. 77]).

Итак, объективно существуют две точки зрения относительно оценки эффективности организации образовательного процесса в малых группах. Преподавателю (методисту) нередко приходится, преодолевая сопротивление группы (отдельной микрогруппы или обучающегося), искать компромисс в

создавшейся конкретной ситуации. Компромисс (лат. *compromissum*) – соглашение, достигнутое путем взаимных уступок», «договор», «делка». В английском языке понятию «соглашение» имеется аналог «консенсус» (лат. *consensus* согласие, единодушие) – общее согласие по спорному вопросу, достигнутое в результате дискуссии и сближения позиций участников переговоров».

Примем во внимание советы Д. Майерса, которые могут служить инструментом принципа компромисса в педагогической практике: «У нас есть занятая тенденция расширять наш Я-образ, переоценивая или недооценивая степень того факта, что другие думают или поступают так же, как мы, – феномен, называемый эффектом ложного консенсуса. Если рассматривать мнение, то мы находим поддержку наших позиций, считая, что с нами согласно большинство... Когда мы дурно ведем себя или не можем справиться с задачей, мы успокаиваем себя, говоря, что оплошности бывают у всех. Мы предполагаем, что другие думают и поступают так же, как мы: «Я делаю это, но так поступают все... Что касается наших способностей или ситуаций, когда мы ведем себя правильно или успешно, чаще встречается эффект ложной уникальности... люди считают свои недостатки нормой, а свои добродетели – редкостью» [205, с. 85-86].

Выработанные нами правила, личностно ориентированные принципы допускают наличие «разумного компромисса» в процессе обучения, порицая «когнитивное тщеславие» (переоценка точности своих убеждений и суждений и неточность припоминания своего прошлого, дабы повысить себе цену в собственных глазах – Д. Майерс) [205, с. 86]. Вместе с тем мы полагаем, что каждый обучающийся в меру должен услышать «восторги в собственный адрес».

С принципом компромисса тесно взаимодействует **принцип амбивалентности**, который впервые в педагогике употребили авторы «Концептуальных основ теории управления воспитательной системой школы» в 1995 году (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) [167].

Амбивалентность – (амби ... + лат. *valenetia* – сила) – двойственность переживания, выражающаяся в том, что один и тот же объект вызывает у человека одновременно два противоположных чувства, например, удовольст-

вие и неудовольствие, симпатию и антипатию. Амбивалентность рассматривается как фундаментальная, логическая характеристика мышления, культуры, нравственного идеала, человеческой жизнедеятельности, как способность человека осмысливать любое интересующее его явление через дуальную оппозицию, т.е. двухсторонне, с двух противоположных и, казалось бы, исключаящих друг друга сторон.

Амбивалентность – это механизм интеграции исключаящих друг друга сторон, их взаимного изменения, постоянного «переваривания» смысла через каждый из противоположных полюсов, переход между ними. Этот переход может быть типа инверсии, когда абсолютизируется один из полюсов, а второй нивелируется, и типа медитации, когда непрерывно меняются и создаются новые дуальные оппозиции, в результате чего возникает новый результат, новый смысл» [334, с. 12]. В современной педагогической практике ПК существует избыток инверсии и явный недостаток медитации: коллективизм или индивидуализм! свобода или принуждение! А в реальной жизни нужно и то, и другое. Нужен и порядок, и хаос, традиции и новации, свобода и принуждение» [167, с. 12]. Принцип компромисса и амбивалентности – множественности суждений, точек зрения, научных концепций учитывается в процессе лекционных, семинарских и практических занятий.

Совокупность закономерностей и принципов, предложенная нами, обосновывает фасилитирующее управление познавательной деятельностью обучающихся. Таким образом, управление предполагает постановку цели; выбор способов и средств для достижения цели; отражение факта достижения цели на основе обратной связи. В дальнейшем мы рассмотрим вопрос о том, как влияют организационные формы и принципы обучения, учет потребностей и мотивов обучающихся на смысловую сферу ПК.

3. 3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ФАСИЛИТИРУЮЩЕМ ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Проблему организационных форм и методов обучения педагогических

кадров в СПК нельзя рассматривать изолированно от общедидактической концепции обучения, разработанной в дидактике (Ю.К. Бабанский, Н.М. Верзилин, Е.Я. Голант, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Д. Зверев, Т.А. Ильина, И.Я. Лернер, М.М. Левина, М.И. Махмутов, И.Т. Огородников, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.).

«Формы организации учебных занятий – это организационно-структурные единицы учебного процесса, существенными признаками которых являются характер отношений между преподавателями и обучающимися, продолжительность и место занятий, количество обучаемых» [287]. В педагогике и учебной практике под формами обучения принято понимать то или иное построение, организацию учебной деятельности учителя и учащихся. «Та или иная организационная форма, – отмечает Т.А. Ильина, – характеризуется различными сочетаниями коллективного и индивидуального обучения, различной степенью самостоятельности учащихся, различными способами руководства их учением со стороны учителя».

Формы учебных занятий тесно связаны со способами организации учебного процесса: фронтальный (преподаватель ведет занятие со всем коллективом), групповой (работа ведется с небольшими группами), индивидуальный (учебная работа ведется с каждым отдельным курсантом). Для каждого способа организации учебного процесса характерны свои формы занятий. Характер взаимодействия преподавателя и участников учебного процесса влияет на эффективность обучения и предопределяет результат работы, типичный для каждой учебной формы. Правильно выбранная форма позволяет оптимально реализовать содержание и методы обучения, стимулирует активность обучающихся [287, с. 99].

Форма организации учебного процесса, на наш взгляд, это способ существования содержания, неотделимый от него и служащий его выражением. Противоречия между содержанием и формой преодолеваются за счет смысла, целевой установки. Любая конкретная развивающаяся система, ПК в том числе, включает в своем составе противоречия как принцип своего саморазвития и как форму, в которую отливается развитие. В.И. Загвязинский опре-

деляет форму как способ, характер взаимодействия педагога и учащегося, учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом [109, с. 130].

Форма, принимая законченный характер, выражается в упорядоченности учебного процесса в отношении позиции его субъектов, их функций и завершенности различных циклов обучения по характеру деятельности и по времени (М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый и др.). По мнению С.И. Архангельского, форма в учебном процессе – это не только выражение порядка организационной и методической структуры обучения, но и система, обоснованно представляющая содержание [15]. В.К. Дьяченко организационные формы обучения выводит из характера взаимодействия субъектов образовательного процесса, осуществляемого посредством устной и письменной речи. «Опосредованное общение, общение в паре, групповое, в парах сменного состава, которым соответствуют четыре формы организации (существования) обучения: индивидуальная, парная, групповая и коллективная только и являются формами организации процесса обучения или, по-другому, «организационными формами обучения», – пишет автор [106, с. 52].

Теория и практика ПК накопили большое разнообразие форм обучения. Некоторые из них, совершенствуясь, сохраняются и поныне, другие, возникнув и получив однажды большое распространение в практике, затем утрачивают свое значение, становятся достоянием истории. «Если в какой-то момент времени в систему вводится новый вид деятельности, то в дальнейшем он будет расширяться и стабилизироваться. Если место выбрано неудачно, то в дальнейшем это может сделать безуспешными аналогичные попытки... Однако если тот же вид деятельности попытаться внедрить в какое-то другое время, то успех наблюдается отнюдь не всегда – инновация может полностью регрессировать и тем самым оказаться сугубо убыточной», – отмечают бельгийские ученые Г. Николис и И. Пригожин [241, с. 280].

Разработки продуктивных форм ПК, проведенные учеными и методистами-практиками СПК (Б.Г. Ананьев, Д.М. Гвишиани, С.В. Емельянова, Р.К. Клаус, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, В.Я. Платов, Г.Н. Подчалимова, Ю.М. Порховник, Г.С. Сухобская и др.), а также наш опыт, позволяют

отметить, что в СПК давно утвердились организационные формы обучения, в основу которых положены интерактивные методы обучения [8, 13, 14, 27, 45, 53, 75, 83, 84, 86 - 98, 99, 113, 114, 126, 133, 136, 137, 140, 143, 157, 184, 195, 217, 218, 223, 224, 248, 253, 254, 270, 276, 282, 290, 313, 316, 317, 339, 341, 344, 356, 373, 374, 376, 378, 380, 396, 397].

Сегодня актуальной проблемой остается поиск оптимальных путей соединения формы и содержания в учебном процессе, не допуская рассогласованности между ними. Дидактическими условиями организации групповой работы как средства развития активности педагогов становится обеспечение единства предметного содержания и формы обучения, формирование положительной познавательной мотивации, развитие субъектной активности, обеспечение целесообразности в организации коллективных форм учебной деятельности. При этом необходимо учитывать социально-психологические феномены функционирования группы. Учет этих факторов позволит свести к минимуму негативные особенности совместной работы и стимулировать деятельность отдельных членов коллектива. В литературе выделяют 6 феноменов (табл. 9):

Таблица 9

Социально-психологические феномены функционирования группы

Социальная фасилитация	Усиление энтузиазма участника относительно достижения поставленной цели при положительной оценке его поведения со стороны
Социальная лень	Склонность тратить меньше усилий в коллективной работе
Деиндивидуализация	Утрата самосознания, ответственности при анонимной групповой работе
Групповая поляризация	Усиление ранее существовавших тенденций членов группы
Огруппление мышления	Мнение большинства отбрасывает индивидуальные альтернативные мнения
Влияние меньшинства	Лидерство отдельных членов группы

Наиболее продуктивными, на наш взгляд, являются синергетические организационные формы обучения педагогов в СПК, в основе которых комплексно реализуются закономерности, принципы и методы обучения в СПК, такие, как: деловые игры, дискуссии, лаборатории нерешенных проблем, за-

щита читательского формуляра, коллективный реферат, бенефис читателя, читательская конференция, «бой эрудитов». Среди форм коллективного общения, активизирующих познавательную деятельность педагогов, положительно себя зарекомендовали моделирование и разбор конкретных ситуаций, разработка проектов, тренинги, дискуссии, практикумы, «круглые столы», теоретические семинары, диспут, форум, симпозиум, конгресс, «ролевые игры», лектории, обсуждение передового педагогического опыта, конкурсы профессионального мастерства, педчтения, конференции, творческие площадки, научно-методические сборы, имитационные игры, выставки, творческие отчеты, обсуждение и оценка авторских воспитательных программ, научно-методические клубы, деловые (управленческие, психологические) игры, коллективное творческое дело, встреча-диалог, педагогическая мастерская, школа мастерства и творчества, методическая гостиная или трибуна, пристендовая (панельная) дискуссия или защита новых идей, панорама методических идей, мозговая атака, разбор ситуаций, решение педагогических и управленческих задач, педагогические ярмарки, аукционы, брейн-ринги и др. В задачи нашего исследования не входит разработка новых организационных форм обучения. Полагаем, что в СПК эффективно могут служить те формы, которые уже разработаны отечественными и зарубежными педагогами-дидактами, методистами, социальными психологами. При этом важной проблемой остается выбор организационных форм обучения, так как время, отводимое на образовательную деятельность, до сих пор определяется не педагогическими соображениями, а учебным планом.

Практика деятельности институтов дополнительного профессионального педагогического образования утверждает, что в СПК необходимо обеспечить более высокий, чем для учителей-предметников и студентов вуза, методологический и научно-теоретический уровень изложения учебного материала.

В СПК формы и методы, активизирующие познавательную деятельность, выступают «мостиком» между теорией и собственной практикой специалиста:

- оказать методическое содействие и расширить возможности учителя

в освоении и совершенствовании педагогического мастерства;

- дать возможность овладеть широким спектром форм, методов, приемов для гибкого построения воспитательных программ, повышения эффективности собственной деятельности;

- на основе лучшего отечественного и мирового опыта обучить современным принципам разработки программ, а также их методического обеспечения.

«Опыт работы с человеком, не укладывающимся в рамки возрастной педагогики, требует андрагогического подхода не только к формированию содержания обучения, но и к формам педагогического материала», – подчеркивает И.Д. Чечель [380]. Содержание, цели, организационные формы и средства обучения диктуют выбор соответствующих методов обучения. Методы обучения в любой подсистеме образования связаны с целью обучения, его содержанием, уровнем готовности субъекта к обучению, наличием и особенностями дидактических средств, а также количеством времени, которым располагает педагог для изучения данной темы. С этой точки зрения все методы, известные и охарактеризованные в дидактике средней школы и в вузовской педагогике, играют более или менее важную роль в ПК педагогических кадров», – отмечают авторы широко известной в СПК монографии «Проблемы повышения квалификации руководителей школ» [287, с. 78].

В исследование методов обучения в СПК существенный вклад внесли работы С.Л. Братченко, И.А. Зимней, М.В. Кларина, Н.В. Ключевой, З.И. Куликовой, В.А. Якунина и др.

Е.П. Тонконогой и ее коллегами классифицированы методы обучения по дидактическим целям. В первую группу методов, направленных на совершенствование теоретических основ профессиональной деятельности, вошли объяснение, лекционное и проблемное изложение; эвристическая беседа, дискуссия; во вторую группу методов, направленных на формирование и совершенствование профессиональных умений и творческого подхода к деятельности, включены разработка школьной документации; решение педагогических и управленческих задач; методы игрового моделирования: анализ

конкретных ситуаций, деловые игры; третью группу методов, направленных на изучение и обобщение передового опыта профессиональной деятельности руководителей школ, составили наблюдение и анализ педагогических явлений и видов управленческой деятельности по специально составленной программе; подготовка выступлений и докладов из опыта работы; подготовка реферата; четвертая группа методов, направленная на развитие потребности и способности к самообразованию, объединила чтение первоисточников и научной литературы; конспектирование и другие виды записей; самостоятельная работа с программными материалами; работа с учебными кинофильмами и другими техническими средствами; самостоятельная работа с экспонатами на выставках и в музеях» [287, с. 81]. (табл. 10)

Таблица 10

Методы обучения руководителей школ в системе ПК

Группы методов (по дидактическим целям)	Методы обучения
Направленная на совершенствование теоретических основ профессиональной деятельности	Объяснение, лекционное и проблемное изложение; эвристическая беседа, дискуссия
Направленная на формирование и совершенствование профессиональных умений и творческого подхода к деятельности	Разработка школьной документации; решение педагогических и управленческих задач; методы игрового моделирования: анализ конкретных ситуаций, деловые игры
Направленная на изучение и обобщение передового опыта профессиональной деятельности руководителей школ	Наблюдение и анализ педагогических явлений и видов управленческой деятельности по специально составленной программе; подготовка выступлений и докладов из опыта работы; подготовка реферата
Направленная на развитие потребности и способности к самообразованию	Чтение первоисточников и научной литературы; конспектирование и другие виды записей; самостоятельная работа с программными материалами

Работы Б.Ц. Бадмаева, И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис, А.М. Матюшкина, О.А. Шаграевой и др. раскрывают развивающие и дидактические возможности продуктивного обучения, основой которого является предмет учебного процесса и продукт познавательной деятельности, и отличаются от адаптивного обучения логикой построения образовательного процесса и содержания учебной деятельности.

Предмет учебного процесса, с точки зрения педагогической психологии, предполагает осуществление обучения на двух уровнях. Первый – когнитивный (познавательный), включающий этапы традиционного (адаптивного) обучения: восприятие, осмысление, запоминание, применение. Второй – опредмечивание знаний, их материализация, составляющими которого являются эмоционально-чувственное переживание, смысловое, рефлексивно-результативное оценивание и практическое оперирование усвоенным знанием в виде исследования, конструирования, моделирования, представленного как новая идея, собственный проект, модель, вывод и пр. Лишь в этом случае обучение становится продуктивным и реализуется как продуктивная технология и как продуктивная деятельность.

К сказанному выше необходимо добавить лишь одно замечание. Какой бы ни был уровень профессиональной подготовки заместителя директора школы по внеклассной и внешкольной воспитательной работе, классного руководителя, руководителя методического объединения классных руководителей и др., какие бы потребности они ни испытывали, они остаются, в первую очередь, педагогами. Т.е. организаторы ПК должны помнить, что за годы после окончания учебного заведения, естественно, что-то ими забыто. Чтобы помочь восполнить пробелы в знаниях и обновить их, следует внимательно подумать о «нормировании» интуитивного и дискурсивного в процессе обучения: лекционных, семинарских, практических, коллективных, групповых и индивидуальных занятий. Нами замечена интересная тенденция: молодые педагоги склонны гиперболизировать значимость интерактивных методов обучения, педагоги со стажем работы испытывают потребность в содержательных лекционных занятиях. Гипертрофия интуитивного или дискурсивного подходов, по мнению В.Г. Рындак, разрушает целостность знания.

Рассмотрим проблему методов обучения в гуманитарной сфере, какой является СПК, основываясь на идеях самоорганизации.

«Любой способ обучения представляет по своей сущности взаимодействие обучающего и обучаемого, т.е. акт коммуникативной деятельности, – пишет специалист по психологии обучения Г.С. Сухобская. – Это оп-

ределяет необходимость привлечения для объяснения педагогической ситуации методологию и аппарата социально-психологических исследований, а также использование известных социально-психологических феноменов, характеризующих акты взаимодействия в ситуациях, аналогичных педагогическим (феномены эмпатии, идентификации, рефлексивной саморегуляции и др.)» [287, с. 5-6].

Реализации технологий обучения создает условия для развития учебной деятельности, формирования активности обучающихся, осознания ими познавательных действий и усвоения содержания учебного материала; особое значение приобретает усвоение правил деятельности, принятие решения.

Технологии могут предполагать один из двух типов учебной деятельности: репродуктивную или продуктивную, между ними имеют место многочисленные переходы. В первом случае в технологии закреплены педагогические действия, детерминирующие репродуктивную учебную деятельность. Во втором – предусмотрены эвристические процедуры и самостоятельность обучающихся в решении учебных задач.

Методы и приемы активизации познавательной деятельности педагогов оказались наиболее пригодными именно для взрослых. Р.М. Грановская подчеркивает, что они «в значительной мере уменьшают давление традиций и стереотипов, сформировавшихся в профессиональной сфере, поскольку новые приемы не конкурируют со старыми, а включаются в иных условиях и при решении других задач»; они разумно используют жизненный и профессиональный опыт и в них учтены возрастные особенности психики; они направлены не только на овладение конкретными знаниями, но и на совершенствование различных психических навыков специалистов: усиление способности к анализу «неочищенных» задач, умение управлять своими эмоциями, принимая ответственные решения в неоптимальных условиях [73, с. 452].

Ю.М. Порховник замечает: «Специфика использования АМО в ДО (активных методов обучения в дистанционном обучении – Р.Д.) связана со спецификой активных методов обучения. Основные особенности АМО следующие: обеспечение «вынужденной» активизации деятельности обучаемого,

даже вне зависимости от его субъективного желания участвовать в процессе обучения; обеспечение повышенной степени мотивации и эмоциональности; обеспечение прямых и обратных связей по взаимодействию обучаемого с преподавателем или при ролевом коллективном обучении – друг с другом» [276].

Мы разделяем точку зрения А.З. Рахимова, утверждающего, что «решая ситуации диалектических противоречий, обучающиеся сами открывают знания, идут путем ученого, совершая исследовательские действия» [299, с. 7]. Однако коллективная работа не должна быть оторвана от логики предметного содержания. В работе с содержанием выделяется, прежде всего, не усвоение готовой информации, алгоритма, правила, а осуществляется поиск, процесс формирования нового знания, которое становится выводным. Причем, знание содержательно разворачивается в процессе деятельности и общения субъектов на занятии.

Прежде всего, отметим, что данная работа не по общей теории методов обучения в процессе ПК. Она охватывает лишь вопросы применения форм и методов, активизирующих познавательную деятельность педагогов в данном процессе. Поэтому в содержании нами не предусмотрены такие важные проблемы, как классификация деловых игр, объектов игрового моделирования, систем оценивания деятельности педагогов и т.п. Мы также не будем здесь рассматривать подробную классификацию методов, активизирующих познавательную деятельность обучающихся, вклад в разработку которой внесли ученые НИИ ООВ АПН СССР, АПК и ПРО, а также: Ю.С. Арутюнов, М.М. Бирштейн, В.Н. Бурков, А.А. Вербицкий, С.Р. Гидрович, Р.Ф. Жуков, В.М. Ефимов, Л.Н. Иваненко, В.Ф. Комаров, Б.А. Койшибаев, А.Л. Лившиц, В.И. Маршев, Ю.М. Порховник, В.И. Рабальский, Т.П. Тимофеевский, Е.А. Хруцкий и др.

Мы сознательно избегаем употребления понятия «активные методы обучения». По мнению А.С. Макаренко, Н.Д. Хмель и др., метод сам по себе не может быть ни активным, ни пассивным.носителем метода является, в нашем случае преподаватель, методист, фасилитатор, организатор курсов,

семинаров. Мы имели возможность неоднократно убедиться, что один и тот же метод у одних преподавателей «активный», а у других «пассивный», в зависимости от качественного состава группы (образование, стаж работы и т.п.), психологического настроения ее членов на взаимодействие и ряда других факторов результативность применения «активных» методов различна. «Во многих профессиях, – отмечает В.Д. Семенов, рассматривая педагогику среды, – объективно существует противоречие между профессиональными требованиями и личностными качествами профессионала. В учительской деятельности противоречие между ролью и Я-концепцией проявляется особенно остро, порой болезненно» [315, с. 57]. Поэтому понятие «активные методы обучения», видимо отдельными авторами употребляется некорректно. Речь, на наш взгляд, может идти об активизации познавательной деятельности педагогов. Однако при ссылках мы сохранили авторскую трактовку.

Приведённые ниже методы активизации познавательной деятельности обучающихся, могут быть различными по форме и содержанию, однако в основе их находятся:

1. творческий, нестандартный подход к образовательной деятельности, поиск путей отхода от стереотипа, шаблона в мышлении. «Если в какой-то момент времени в систему вводится новый вид деятельности, то в дальнейшем он будет расширяться и стабилизироваться», – отмечают Г. Николис и И. Пригожин [241, с. 280];

2. «источником инноваций и диверсификаций является бифуркация, поскольку именно благодаря ей в системе появляются новые решения», «в результате бифуркаций решения характеризуются нарушением симметрии», которое является «проявлением внутренней дифференциации между системой и ее окружением» [241, с. 90].

3. диалог (сотрудничество, синергия) как важное средство профессионального роста, взаимообогащения, самокорректировки, предполагающий формирование умений ставить свои и чужие идеи в один ряд (обучение толерантности), умение выработки компромиссного решения, единой позиции (стремление к устойчивости);

4. педагогическая рефлексия, включающая обмен опытом, обобщение своего и чужого положительного и отрицательного опыта, что, как показывает практика, в наибольшей степени способствует пробуждению интереса и потребности в непрерывном самообразовании и самовоспитании.

Такой подход, несомненно, положительно отразится на отношении к повседневному труду, стремление внести что-то новое, нешаблонное в копилку педагогических идей.

В основу концепции фасилитации ПК мы положили идеи о деятельностном опосредовании учебного процесса, законы социально-психологического взаимодействия. Руководствуясь принципом личностно-деятельностного опосредования, преподаватели и методисты организуют учебный процесс таким образом, чтобы обучающийся был активным участником познавательной деятельности. Наш опыт работы с большой группой различных категорий педагогов дает право утверждать, что методы активизации познавательной деятельности обучающихся позволяют:

- 1) выявить их уровень профессиональных знаний и умений применять их в реальной ситуации;
- 2) перевести формальные знания в действенные;
- 3) поставить педагога в позицию исследователя, а не пассивно принимающего информацию;
- 4) создать возможность приобретения опыта и проверки знаний;
- 5) развить объективную самооценку, вызвать потребность в самообразовании.

Руководителю образовательного процесса (менеджеру, фасилитатору) они дают важный аналитический материал: какова подготовленность обучающихся к практическим занятиям и к восприятию теоретического курса, какие коррективы следует внести в учебный план, как преодолеть психологические барьеры на пути внедрения новых образовательных технологий.

Признав «ситуацию озарения» в качестве «пускателя» источника развития образовательного процесса, мы обратили внимание на тот факт, что она существенным образом влияет как на выбор методов, так и организационных

форм обучения. Эффективно обучать педагогов в СПК в современных условиях без «озарения» (инсайта, интуиции, удивления) невозможно. Плюралистический, многополярный, информационно насыщенный мир предоставляет педагогу иметь «собственные» педагогические взгляды, личное педагогическое видение образовательного процесса. Б.Е. Стариченко, исследуя дидактические возможности новых информационных технологий, отмечает, что их «широкое и комплексное применение в школе является безальтернативным средством реального и существенного совершенствования как содержательных, так и организационных сторон учебного процесса. Переход от традиционных методов обучения к компьютерным может носить эволюционный характер» [340, с. 35].

А.Ю. Панасюк утверждает, что в процессе ПК в учебных планах должны быть предусмотрены только те вопросы, которые неизвестны педагогу [257]. Не отрицая подобную точку зрения, отметим, что в процессе ПК педагог желает быть услышанным коллегами, преподавателями, методистами. Он хочет «отшлифовать собственные» взгляды не только в среде равных, но и незнакомых, случайно встретившихся коллег. Психология педагога такова, что, во-первых, он всегда желает быть услышанным (самоактуализация) и, во-вторых, хочет сам услышать нечто оригинальное и получить от этого удовлетворение. Это накладывает ответственность на преподавателей и методистов организовывать целенаправленное социально-психологическое взаимодействие обучающихся в процессе обучения. «Собственные» взгляды у педагога сформировались в процессе обучения в высшем или среднем профессиональном учебном заведении, усвоены в результате самообразования из различных литературных источников, выведены из личного опыта путем систематического размышления над собственными педагогическими идеями, отрефлексированы всей практикой жизни; они постоянно находятся в динамике, доставляют удовольствие делиться с коллегами, убеждать их в продуктивности его идей и т.п. «Собственные» взгляды педагога – это его интериоризированный опыт стал внутренним психологическим свойством, профессиональной способностью и представляет для него наивысшую ценность, это его акме на данном этапе развития.

«Интерииоризация (от лат. interior – внутренний) – формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности» [334, с. 147]. «Интерииоризация – постепенное превращение какого-либо процесса или явления из внешнего для организма во внутреннее, например, из практически осуществляемого индивидуального или коллективного действия во внутренне психологическое свойство или способность человека», – пишет Р.С. Немов [231, с. 590].

Для обоснования интерактивных методов обучения в СПК нам необходимо рассмотреть концептуальные подходы к компонентам содержания современного образования. Ученые выделили следующие компоненты содержания образования: когнитивный опыт личности; опыт практической деятельности; опыт творческой деятельности и опыт отношений личности.

Все компоненты содержания общего образования и базовой культуры личности взаимосвязаны [259, с. 224-227].

Данный фрагмент обосновывает необходимость в процессе ПК работать с опорой на все четыре компонента содержания образования, развивая и обогащая когнитивный опыт педагога, опыт практической и творческой деятельности, и опыт отношений личности. Место «клеточки» («ситуация озарения») образовательного процесса ПК в системе компонентов содержания образования, организационных форм и методов обучения мы показали на рис. 27.

«Ситуация озарения» – «клеточка», «пусковой механизм» источника развития образовательного процесса, не пассивный элемент: именно она в совокупности с синергетическими принципами является той силой, которая влияет как на организационную форму, так и на методы обучения, и выводит педагога на новый уровень акме, «подталкивая к бифуркациям», формируя ценностные отношения, профессиональные мотивы.



Рис. 27. Место «клеточки» – «ситуации озарения» в системе компонентов содержания образования, организационных форм и методов обучения

Таким образом, в системе методов обучения в образовательном процессе ПК настойчиво заявляют о себе интерактивные методы, основанные на прямом взаимодействии обучающихся. Интерактивное обучение (Interactive learning) обозначает научение (стихийное или специально организованное), основанное на межличностном взаимодействии, и обучение, построенное на взаимодействии.

Интеракционизм – современное направление в западной социальной психологии (Д.Г. Мид). Под социовзаимодействием в модели интеракционизма выступает межличностная коммуникативная модель или обмен символами, а основной особенностью признается способность субъекта принимать роль другого субъекта или же представлять, как его перцептируют (воспринимают) другие индивиды по коммуникации или группа индивидов, а уже в зависимости от этого, сам субъект [205, с. 205].

Интерактивные методы обучения, на наш взгляд, – это методы взаимодействия с коллегами, «с опытом, служащим центральным источником учебного познания» (М.В. Кларин) [147], способствующие установлению меж-

личностных 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.

К ним относятся такие методы, как: мозговая атака (брейнсторминг), работа в малых группах, смысловые и ролевые игры, коммуникативные игры, игры-разминки, упражнения с обратной связью, управляемое обсуждение и др.

Интерактивное общение, по мнению Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспирова, предполагает выработку тактики и стратегии взаимодействия. Это организация совместной деятельности людей. Основными видами интерактивного общения являются кооперация и конкуренция [153, с. 50].

Проведенный анализ методов обучения в СПК подтверждает замечание А. Зевинной и М. Поташника, отмечающих, что «даже то, что официально называется семинаром, нередко проводится в форме лекции и, увы, репродуктивного характера» [117, с. 35].

Дж. Мартиным, В.И. Рыбальским и др. установлено, что результат усвоения познавательного материала, в зависимости от организационной формы занятия и от методов обучения, различен (рис. 28). Результативность обучения повышается по мере применения аудиовизуальных средств, групповых форм и практических действий обучающихся в процессе синергии.

Свыше 90% обучающихся считают целесообразным и наиболее продуктивным использование в процессе ПК различных организационных форм обучения: лекции, семинары, тренинги, деловые игры, конференции и т.п., которые ставят обучающегося в позицию исследователя, позволяют оптимально удовлетворить познавательные потребности обучающихся и придают творческий характер учебному процессу, активизируют познавательную деятельность обучающихся, способствуют вхождению педагога в единое мировое образовательное пространство.



Рис. 28. «Пирамида познания» по Дж. Мартину

Опираясь на основные аспекты познавательной деятельности, такие как восприятие, осмысление и практическое применение, методы активного обучения условно можно объединить в две группы. Основанием для выделения групп является направленность на познавательную деятельность. Так, к первой группе отнесем методы, организующие познавательную активность обучающихся, а ко второй – стимулирующие познавательную активность. Схематично эти методы представим в таблицах 11, 12.

Таблица 11

Методы организации познавательной активности

Метод	Описание метода
Анализ и обсуждение конкретных ситуаций	Обсуждение различных ситуаций, произошедших в группе или с ее отдельными участниками, случаи из профессиональной практики или личной жизни, имеющие значимость для участника или группы; решение ситуационных задач на основе журнальной статьи и обсуждение ее в группе
Эвристическая беседа	Постановка системы вопросов, постепенно подводящих к получению новых знаний (индуктивная беседа)

Продолжение таблицы

Самостоятельная работа	Решение новых проблем, связанных с самостоятельной поисковой деятельностью (составление программ, разработка упражнений, заданий, конспектирование, реферирование, составление отчетов, докладов, аннотаций, словарика тематических понятий, подготовка рефератов)
Приемы	Составление тезисов по выступлению обучающегося на занятии;

самостоя- тельной работы	анализ и оценка ими прослушанного сообщения; выделение самим докладчиком основных мыслей своего выступления; саморефлексия
Частично- поисковый (эвристиче- ский)	Привлечение учащихся к выполнению отдельных шагов поиска (конструирование задания педагогом, разделение его на вспомогательные части, выделение шагов помощи и выполнение обучающимися этих шагов)
Тренинги	Решение проблем путем улучшения взаимоотношений, развития поведенческих умений (принятие конкретных решений, повышение уверенности в себе, самооценки и др.)

Таблица 12

Методы стимулирования познавательной активности

Метод	Описание метода
«Брейнстор- минг» («мозговая атака»)	Совместный поиск решения трудной проблемы, для чего группы делятся на две части: «генераторов идей» и «критиков». Задача первых состоит в том, чтобы набросать как можно больше предложений, даже нереальных, относительно решения обсуждаемой проблемы. Задача вторых – генерирование идей по группам (непригодные, спорные, очевидные). Повторное обсуждение спорных идей
Групповая дискуссия	Совместное обсуждение какой-либо проблемы (спорного вопроса), конечной целью которой является достижение общего мнения по ней
Прием – «непрерыв- ная эстафета мнений»	Высказывание мнений «по цепочке» на заданную тему (активное участие каждого в предложенном обсуждении), от простых суждений переходят к аналитическим, а затем к проблемным высказываниям
Ролевая игра как форма групповой дискуссии	Вхождение в определенную роль и ведение дискуссии с учетом этой роли (возможны следующие роли, например, ведущий, оппонент, психолог, эксперт)
Создание си- туаций успеха	Организация познавательной деятельности обучающихся первоначально на основе таких заданий, с которыми они справляются без затруднения, и затем переход к более сложным заданиям

Прием – «импровизация на свободную тему»	Самостоятельный выбор (например, темы для обсуждения), в которой обучающиеся наиболее сильны и которая вызывает определенный интерес, творческое развитие основных идей, перенос событий в новые условия, интерпретация смысла происходящего согласно своей позиции
«Самостимулирование»	Подготовка вопросов по обсуждаемой теме занятия сначала в небольших группах, а затем самостоятельно (поставленные вопросы и ответы на них подвергаются затем коллективному обсуждению)
Игровой метод	Обсуждение основных вопросов по теме занятия в виде игры, игровых упражнений

Интерактивные методы обучения в СПК в «чистом» виде практически увидеть сложно. Они взаимосвязаны. На каком-то этапе метод выступает в виде приема. Прием перерастает в метод. Интерактивные методы обучения поэтому, видимо, и являются привлекательными, т.к. обучающиеся их моделируют не по указке педагога, а самостоятельно. Т.е. они сами становятся субъектом-объектом познавательного процесса.

Методический аспект интерактивного, или, иначе говоря, продуктивного обучения предполагает соблюдения ряда требований:

- формировать у обучающихся методологическую культуру;
- расширять у обучающихся основу базовых психолого-педагогических знаний посредством усвоения новых и обновленных научных понятий;
- применять модульную и «паутинную» стратегию (Ю.Ю. Петров). Сущность последней состоит в том, чтобы главные, ведущие смысловые цели информации, общий обзор учебного материала давать в лекции, а детальное, глубокое изучение конкретных теоретических проблем – осуществлять на практических и семинарских занятиях;
- формы учебных занятий должны соответствовать 5 уровням учебных задач – по таксономии Д.А. Толлингеровой. На занятиях адаптивного, репродуктивного уровня обучения применять тренировочные задания, составление и защиту логических структур темы, логико-смысловых моделей в парах – устные проговоры наиболее значимых и сложных проблем или про-

верку знания категориального аппарата, в группах – решать психологические задачи, осуществлять психологический анализ ситуаций, вести психологическое консультирование;

- на продуктивном уровне проводить проблемные семинары, учебные конференции, дискуссии, психологическое консультирование, психолого-педагогический консилиум.

Рассмотрим некоторые интерактивные методы обучения в синергетическом процессе СПК.

Лекция-диалог (или интегративная лекция). Лекция-диалог ценна тем, что учит критически подходить к анализу различных ситуаций, подвергать сомнениям вечные истины. Наиболее интересны альтернативные суждения, диалог, в который включаются обучающиеся.

Оргдиалог – это оригинальная форма синергии, интеллектуального взаимодействия, развития способностей и овладения учебной и научной информацией.

В.К. Дьяченко создал концепцию развития учебного процесса, которая, по его мнению, должна включать все основные формы общения людей: косвенное, опосредованное; прямое общение в постоянной паре; прямое общение в группе; прямое общение в сменных парах. По В.К. Дьяченко, обучение есть общение обучающихся и обучаемых [106].

Метод проектов. Метод проектов как «технология свободного труда» (Селестен Френе) всегда предполагает самостоятельное решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой, интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, а также творческих областей. Он позволяет реализовать идею перехода на обучение по индивидуальным планам-проектам, сущность которого состоит в том, что приоритетом учебной деятельности обучающегося становится выбираемое им самим (после диагностирования) практическое задание-проект.

Е.С. Полат и М.В. Моисеева вывели следующие требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;
- определение конечных целей совместных (индивидуальных) проектов;
- определение базовых знаний из различных областей, необходимых для работы над проектом;
- структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов [272].

Схемы сотрудничества могут быть самыми разнообразными: работа в парах сменного состава, формирование микролабораторий, выполнение заданий «веером» и т.п.

Важным условием для развития творческого мышления обучающихся является применение методов обучения, помогающих выработать умения самостоятельно осуществлять поиск нестандартных решений.

В практике фасилитаторов положительно зарекомендовали себя методы с применением затрудняющих условий:

- метод новых вариантов – заключается в требовании выполнить задание по-другому, найти новые варианты его выполнения, когда уже имеется несколько вариантов решения;
- метод информационной недостаточности применяется тогда, когда ставится задача особой активности на первых этапах курсов. Для этого исходное условие задачи представляется с явным недостатком данных;
- метод информационной насыщенности основывается на включении в исходное условие задачи заведомо излишних сведений.

Методы группового решения творческих задач:

- метод Дельфи – помогает выбрать из предлагаемой серии альтернатив лучшую;
- метод «черного ящика». Решение проблем на основе этого метода

осуществляется посредством анализа конкретных ситуаций, которые подбираются таким образом, что при их анализе участники дискуссии невольно затрагивают вопросы возникновения противоречий. Сущность метода состоит в том, что причины противоречий выявляются как бы косвенным путем. Здесь развязывается творческая инициатива людей;

- метод дневников – каждый член группы записывает, возникающие по обсуждаемой проблеме идеи в течение какого-либо времени, после обсуждения подготовленный материал на заседании.

Методы коллективного стимулирования творческих поисков:

- метод мозгового штурма учит свободно обсуждать проблему, высказывать предположения о путях ее решения, высказывать как можно больше идей;

- метод синектики – позволяет научиться формулировать проблемы, составляющие ее элементы, выделять главную цель поиска, искать аналогии решения задач самого разнообразного характера;

- видеосъемка отдельных фрагментов семинара с последующим обсуждением отснятого материала.

В таблице 13 покажем методы интерактивного взаимодействия, которые в совокупности с другими, позволяют достичь положительного образовательного продукта. Наш анализ позволяет утверждать, что ролевая структура группы в процессе интеракции меняется на разных этапах совместного выполнения задачи и последующей рефлексии; причем на каждом из этапов получают свое преимущественное выражение различные по содержанию роли. На этом основании не следует увлекаться какой-то одной организационной формой или методом, они должны постоянно меняться, предоставляя возможность смены (чередования) социальных ролей.

Методы интерактивного взаимодействия

Метод	Цель
Интервьюирование ученых ИПК, педагогов-новаторов, представителей НПО, представителей органов управления	Организационная диагностика, выявление проблем и резервов развития
Анализ нормативных и регламентирующих документов	Организационная диагностика, рекомендации по оптимизации системы управления, регламентации управленческой деятельности
Опросы персонала и клиентов	Выявление мнения и предложений респондентов для учета в программах развития
Групповые обсуждения с экспертами	Обмен мнениями, выработка решений, продуцирование новых идей
Психодиагностика	Составление психологического портрета личности
Наблюдение	Организационная диагностика, выработка рекомендаций по совершенствованию деятельности
Эксперимент	Оценка деятельности (для исключения влияния личности экспериментатора на результат)
Проектно-аналитическая деятельность	Анализ результатов организационной диагностики, разработка проектов, программ, документов

На начальной стадии совместного решения задачи, когда требуется мобилизация потенциалов участников группы, особую активность проявляют те, кто является носителем таких содержательно-ролевых позиций, как агитатор, проблематизатор, инноватор, организатор, лидер и т.п. На второй стадии, когда обсуждаются пути и способы решения задачи становятся важными такие ролевые позиции, как генератор идей, методолог, коммуникатор и пр. При определении стратегии решения задачи крайне значимыми являются носители таких ролевых позиций как критик, эрудит, диагност, скептик и т.п. На четвертом этапе решения задачи, когда требуется его оформление и исполнение, кто-либо из участников совместной деятельности берет на себя роли оформителя, докладчика, оппонента, критика, сомневающегося и т.п. Наконец, на последнем этапе – рефлексии, все роли интегрируются на решение главной цели – поиск резервов, упущенных возможностей.

Рефлексия организационных форм в синергии с методами обучения позволяет выделить некоторые повторяющиеся закономерности: духовно богатая образовательная среда создается за счет организационных форм обучения, которые предопределяют наличие широкой содержательно-ролевой структурой группы и способствуют продуктивной работе обучаемых в ней.

В зависимости от состава обучающихся, многообразной содержательно-ролевой структуры группы (образовательного уровня, стажа практической работы, половозрастных особенностей, наличия лидеров, конформистов и т.п.) продуктивность работы обучаемых выше, чем в однородных по составу группах, в них, как правило, комфортнее психологический климат.

Успешность групповой работы выше при анализе узловых проблем, отвечающих часто неосознанным потребностям обучающихся, наличии ярко выраженного лидера по каждой содержательно-ролевой позиции и, когда:

- действия обучающихся направляются в русло рационального (а не только эмоционального общения);
- активно выслушивая каждого человека в группе, стремясь понять его точку зрения, осуществляется поиск возможных преимуществ каждого мнения;
- группа не ищет легких путей решения проблемы.

Нарушения в межличностных отношениях между участниками совместной деятельности – носителями противоположных позиций (генератор идей – исполнитель, инноватор – критик) устраняется путем перевода конфликта между ними на содержательный уровень; при разногласиях или склонности к иному подходу каждый участник имеет право проявлять твердость до тех пор, пока не будет найдено решение, устраивающее всех; расхождения и разногласия в процессе планирования и реализации задач неизбежны, и рассматривать это необходимо как положительный шаг к качественному решению, Единодушно принятые решения часто бывают низкокачественными. Чем чаще член группы занимает «престижную» (с точки зрения группы) содержательно-ролевую позицию, тем выше его удовлетворенность принадлежностью к группе и в целом образовательным процессом.

Продуктивность методов интерактивного обучения, безусловно, выше,

чем при традиционном репродуктивном обучении. Мы выделили высокий, достаточный, средний и низкий уровни эффективности их использования. В качестве критериев оценки метода мы определили: экономичность, результативность, его воспроизводимость в практике деятельности педагога. Активность обучающегося в познавательной деятельности, наличие эмоционально насыщенной образовательной среды – показатели «работоспособности» метода.

Таблица 14

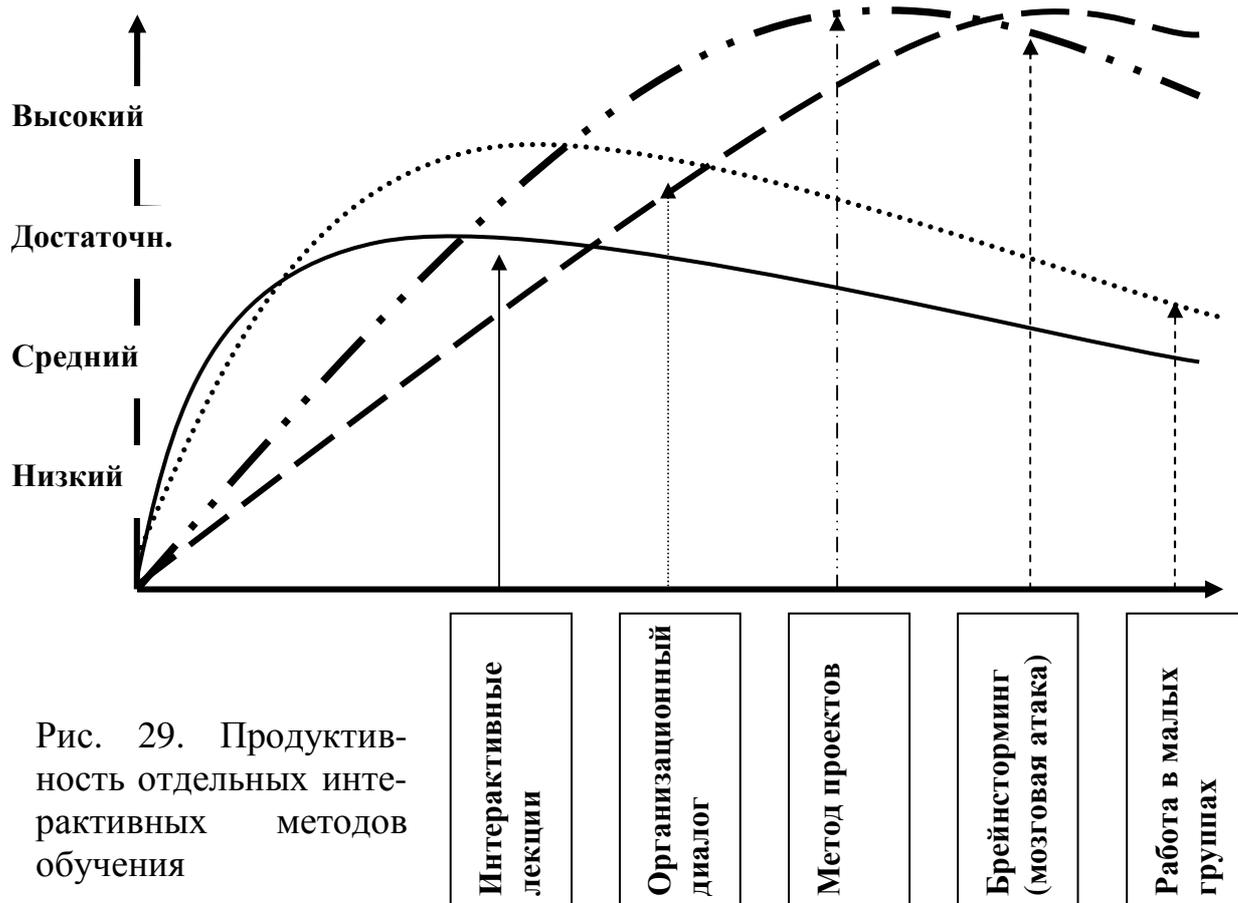
Уровни продуктивности метода

Критерии	Уровни продуктивности метода																			
	Интерактивные лекции				Организационный диалог				Метод проектов				Брейнсторминг				Работа в малых группах			
	в	д	с	н	в	д	с	н	в	д	с	н	в	д	с	н	в	д	с	н
Экономичность	+						+					+	+						+	
Результативность			+			+			+				+					+		
Воспроизводимость				+	+				+				+				+			

Исследование 150 заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе, классных руководителей (рис. 29, табл. 14) позволяют сделать следующие выводы:

- интерактивные лекции (лекции-диалоги) вызывают интерес и формируют критическое мышление у субъектов образования, но результативность метода средняя, воспроизводимость знаний – низкая. Метод экономичен в плане информационной насыщенности лекции;
- организационный диалог: неэкономичный, требует много времени на начале диалога с каждым новым партнером по общению, но достаточно результативный в плане взаимодействия; воспроизводимость метода и знаний в практической деятельности высокая;
- метод проектов затратный по времени (это естественно, так как проектирование предполагает работу с литературными источниками, справочниками, словарями и т.п.), но результативность и воспроизводимость метода высокая;

- брейнсторминг (мозговая атака) во всех отношениях высокопродуктивен;
- работа в малых группах затратная по времени (нередко в группах возникают дискуссии, не имеющие отношения к проблеме занятия; результативность от применения метода может быть достаточной и даже высокой при условии целенаправленной работы группы, воспроизводимость и применимость метода высокая.



Смена организационных форм, чередование творческих поручений у членов группы и применение интерактивных методов в образовательном процессе ПК, как правило, сопровождается высоким уровнем активности обучающегося в познавательной деятельности и наличием эмоционально насыщенной образовательной среды.

Организационные формы, методы и средства обучения в синергетическом образовательном процессе взрослых должны соответствовать дидактическим требованиям андрагогики, учитывая не только образовательный уро-

вень педагога, его опыт, способности, возраст и пр., но и главное, удовлетворять потребность педагога самореализоваться в общении, в активном взаимодействии с коллегами остается ведущим мотивом в профессиональном развитии.

Итак, в системе ПК необходимо осуществить:

1. переход от обучения в аудитории к обучению в малых группах по 4-7 человек;
2. организовывать работу в режиме самостоятельного поиска знаний (работа с первоисточниками, справочной литературой, Интернет и пр.), кооперирования усилий для достижения групповых целей;
3. замену текущего контроля знаний, умений, навыков на тестирование промежуточных этапов работы;
4. переход от усвоения всеми обучающимися одного и того же материала к овладению различным материалом и разными способами учения;
6. педагогическое взаимодействие между субъектами учения осуществлять в фасилитационном режиме.

Только в этом случае обучающиеся воспринимают цели методиста, преподавателя как свои собственные и развивают их, выстраивая собственное «дерево цели», что существенно влияет на успех, обеспечивает высокий уровень активности, осознанности и мотивированности их действий. В отдельных случаях со стороны обучающегося может быть вполне индифферентное отношение к цели методиста, так как личность сама ставит перед собой цели, выбирает пути для их достижения и приходит к тем или иным результатам.

3. 4. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРИНЦИПА ФАСИЛИТАЦИИ

В.Я. Ляудис отмечает: «Наиболее существенную роль в развитии познавательных действий, мотивов учения и личности учащегося в целом играет такой тип учебных взаимодействий, при котором активизируется собственная продуктивная творческая деятельность учащегося» [203, с 37-52].

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

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

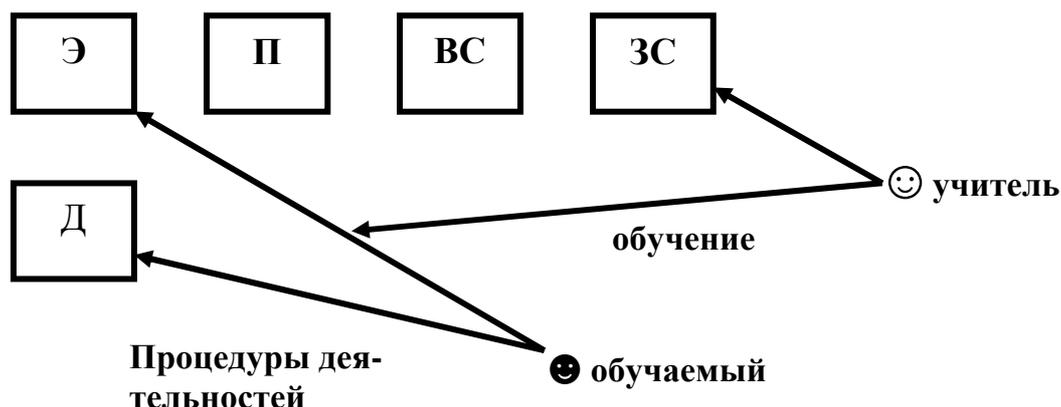
Еще в 1968 году в работе Г.П. Щедровицкого «Система педагогических исследований (методический анализ)» основой категориального аппарата этого исследования было выбрано понятие «воспроизводство»: воспроизводство знаний, воспроизводство деятельности, воспроизводство средств обучения деятельности, воспроизводство-проектирование целей обучения. Автор объясняет: «В каком бы виде ни передавалась деятельность – в виде ли жи-

вых образцов или в виде предметов-продуктов и знаковых средств, – воспроизведение ее другими людьми в новых состояниях социальной системы возможно только в том случае, если эти люди *умеют* это делать, то есть если они умеют копировать деятельность других людей или восстанавливать деятельность по ее продуктам и примененным в ней знаковым средствам. Если же такой способности нет, то в процессе воспроизводства, несмотря на трансляцию деятельности, возникает разрыв.

Именно как средство преодоления этого разрыва исторически сложилась и развилась сфера обучения. «Функция обучения в системе общественного воспроизводства состоит в том, чтобы обеспечить формирование у индивидов деятельностей в соответствии с образцами, представленными в сфере культуры в виде «живой», реально осуществляемой деятельности или же в виде знаковых средств и продуктов деятельности. Таким образом, *обучение деятельностям* (курсив наш – Р.Д.) является вторым необходимым звеном в процессе воспроизводства; оно дополняет процесс трансляции и в каком-то смысле выступает даже как противоположный ему механизм.

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

ким путем он сможет овладеть формулой, и выраженной в ней деятельностью. Деятельность второго типа называется учением. Деятельность учения как бы пересекается, или перекрещивается, с обучением» [393, с. 37-38].



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

Рис. 30. Педагогическая система «Трансляция» Г.П. Щедровицкого

В экспликации модели педагогической системы (ПС) Г.П. Щедровицкого, представленной на рисунке 30 (педагогическая система «Трансляция»), структура изображена с помощью пиктограмм. Состав компонентов автором определен следующим образом:

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

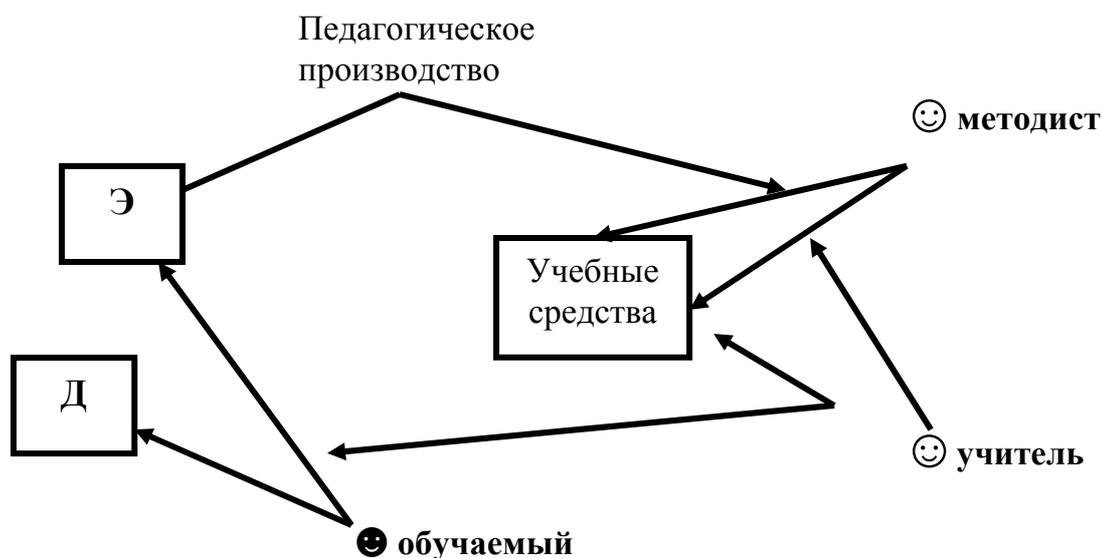
Д – деятельность-продукт, деятельность, которую должен уметь строить обучаемый по окончании процесса обучения (цель-результат);

П – продукты деятельности, используемые как средства обучения (решения педагогической задачи);

ВС – вещественные средства обучения;

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

В системе воспроизводства учение-обучение имеет совершенно специфическую задачу: оно должно сформировать деятельность, используя различные вещественные и знаковые образования; при этом неважно, будут в дальнейшем эти знаковые средства в деятельность или нет. Для обучения важно только одно: эти знаковые средства должны быть наилучшим образом приспособлены к тому, чтобы с их помощью формировать деятельность.



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

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

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

Рис. 31. Педагогическая система «Педагогическое производство»

Г.П. Щедровицкого

Задачу, обусловленную специфическими требованиями обучения, Г.П. Щедровицкий определяет следующим образом: «создать и транслировать из одного состояния в другое *специальные выражения* деятельности, такие комбинации вещественных и знаковых образований, которые лучше всего соответствовали бы процессам восстановления структуры самой деятельности». Такую работу по созданию подобных форм предметного и знакового выражения деятельности Г.П. Щедровицкий условно называет «педагогиче-

ским производством», которая должна ориентироваться на специфические закономерности и механизмы процессов обучения [393, с. 39].

Развитие модели ПС «Трансляция» нашло отражение в модели Г.П. Щедровицкого «Педагогическое производство», которая представлена на рис. 31. Существенным ее элементом, отмечает Л.М. Кустов, в ней является специалист по «педагогической инженерии» – создатель, творец, архитектор, проектировщик и конструктор средств решения педагогических задач, или в традиционной лексике – «методист». Это, по мнению Г.П. Щедровицкого, объективно обусловлено самой практикой обучения: «В контексте практического обучения рождается особая педагогическая деятельность – «обобщение опыта обучения», которая заключается в сопоставлении разных процедур обучающей деятельности и в выделении из них наиболее эффективных приемов. От учителя отделяется *инженер-методист, конструирующий приемы и способы обучения*. Его деятельность создает иные продукты, нежели деятельность учителя, и направлена на иные объекты; *она начинает обслуживать деятельность учителей и вместе с тем управлять ею*» (курсив наш – Р.Д.) [393, с. 43].

«Из этих положений следуют методологически важные выводы, которые для целей моделирования систем педагогической деятельности служат предпосылочным знанием: 1) педагогическая система, взятая в рассмотрение в своем развитии, обнаруживает признаки полиструктурности и полифункциональности; 2) в структуре педагогической системы представлены, как минимум, три деятельности: а) деятельность обучающегося; б) деятельность учителя; в) деятельность инженера-методиста, конструирующего приемы и способы обучения; 3) традиционные представления о педагогической системе как о некоторой «совместно-разделенной деятельности» опираются на «очевидность» факта без достаточных на то аналитических оснований; деятельности обучающегося, учителя и методиста дифференцируются не по признаку «совместности», а по признакам различения получаемых в одно и то же время «продуктов». Вместе с тем, признак кооперации в педагогической системе выражен явно: *продукты деятельности методиста являются средствами деятельности учителя; продукты деятельности учителя (у*

В.П. Беспалько – и сам учитель) выступают в роли средств деятельности обучающегося (курсив наш – Р.Д.) [192, с. 88].

Развитие педагогической системы «Педагогическое производство» представлено (рис. 31) в модели педагогической системы, которая условно номинирована как «педагогическая сфера». Здесь новые структурные компоненты преобразуют ранее рассмотренную систему на уровне среды, содержания обучения, методической деятельности и целеобразования.

В модели педагогической системы (рис. 32) они эксплицированы с помощью совокупности пиктограмм: 1) социальная среда (социальная система «производство – потребление – клуб»); 2) совокупность социально-фиксированных деятельностей, подлежащих усвоению и построению самим обучающимся, – содержание обучения («педагогическая труба» или «инкубатор»); 3) методисты: конструктор приемов обучения, создатель отдельных учебных средств, разработчик программ образования; 4) педагог, проектирующий цели образования [192, с. 90].

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

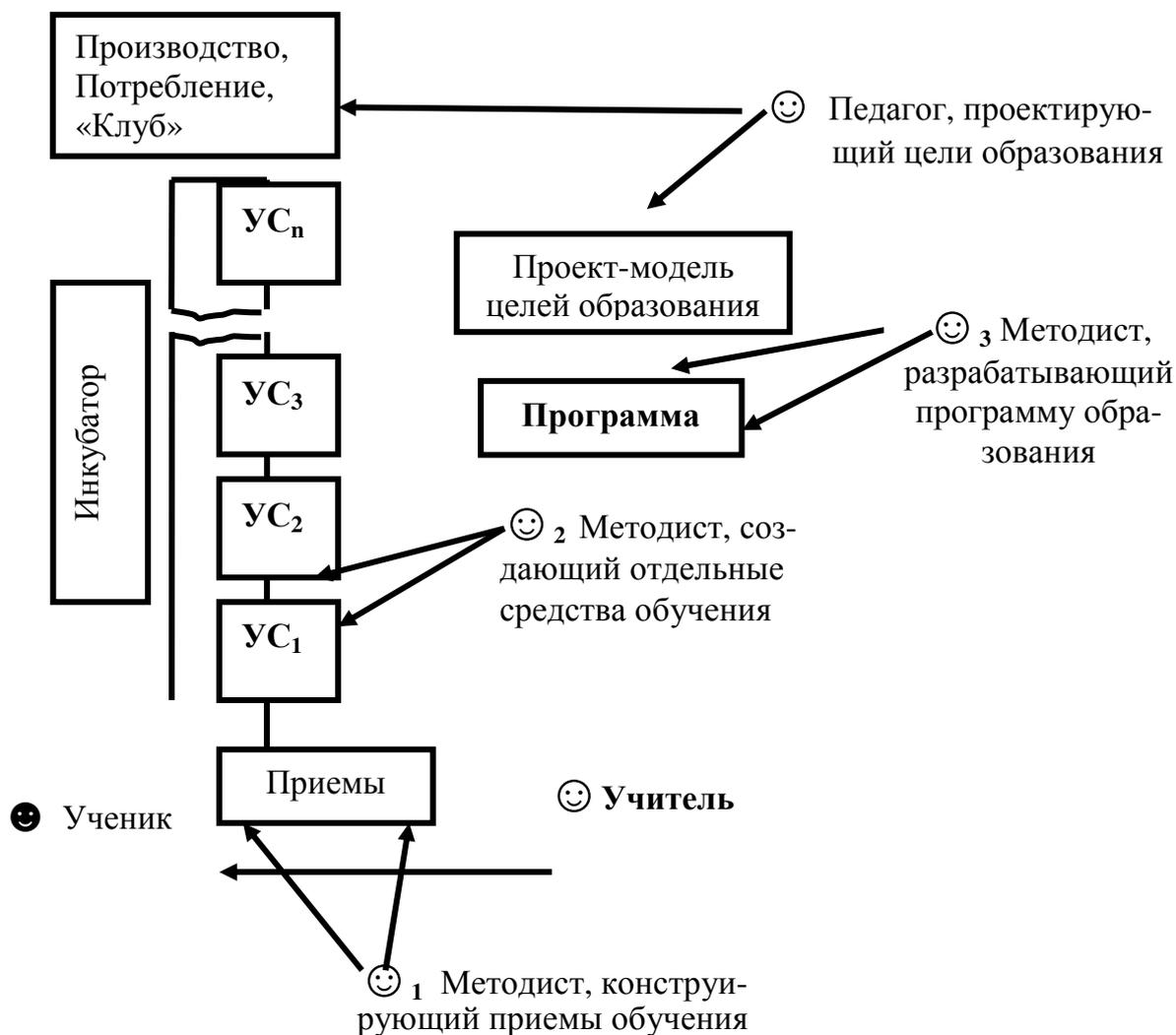
Для решения задачи выбора методологических оснований моделирования систем педагогической деятельности (педагогических систем) представляется существенно важным определение нижней и верхней границ разработки методических положений, то есть интервала взаимодействия, задающего масштаб подхода, меру изучаемой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

Экспликация нижней границы производства методических положений на рис. 32 представлена пиктограммой – «методист, конструирующий прием обучения». Содержание понятия о самих «методических положениях» раскрывается Г.П. Щедровицким следующим образом: «Предположим, что ин-

дивид (осуществляющий деятельность) должен построить соответствующую процедуру, но не знает, как это сделать. Выход из этого положения был бы найден, если бы кто-то посторонний – фасилитатор – рассказал ему, что именно, с чем и как нужно делать для достижения данной цели, дал бы ему «подсказку», по которой он мог бы построить нужную процедуру. Подобная подсказка и является первой формой методики, первыми методическими положениями фасилитатора. Если подсказка вырабатывается точно таким образом, то мы имеем пример методической деятельности в собственном смысле [393, с. 48-49].

Экспликация верхней границы производства методических положений на рис. 32 представлена пиктограммой – «педагог, проектирующий цели образования». Этот момент существенен тем, что в обсуждении интервала взаимодействия предполагает переход с языка взаимодействия с исследуемым объектом на язык взаимодействия с социальной системой «производство – потребление – клуб». Две стрелки на пиктограмме выражают именно это отношение: «социальная среда» – проект-модель целей образования».

Во многих существенных пунктах характер деятельности второго индивида будет зависеть от того, откуда он берет свою подсказку. Самым простым будет случай, когда он сам уже осуществлял деятельность, направленную на достижение подобной цели и, следовательно, у него на «табло» уже есть соответствующее «видение» этой деятельности, соответствующие «знания» о ней. Тогда методические положения будут, с одной стороны, выражением во вне этого видения, экстериоризацией уже имеющихся у второго индивида содержаний сознания, а с другой – описанием соответствующих элементов, отношений и связей объективной части этой деятельности, лишь переведенными в форму указания или предписания к построению ее копии.



УС – учебные средства

Рис. 32. Педагогическая система «Педагогическая сфера»
Г.П. Шел'dовицкого

Когда отдельные учебные средства и учебные предметы уже созданы или сложились, появляется необходимость связывать их друг с другом, объединять в единой системе и передавать ее от поколения к поколению. Эта работа требует уже иных средств, нежели конструирование отдельных учебных средств, и поэтому она обособляется и оформляется в отдельную специальность; появляется инженер-методист, разрабатывающий программы обучения и воспитания [393, с. 44], фасилитатор.

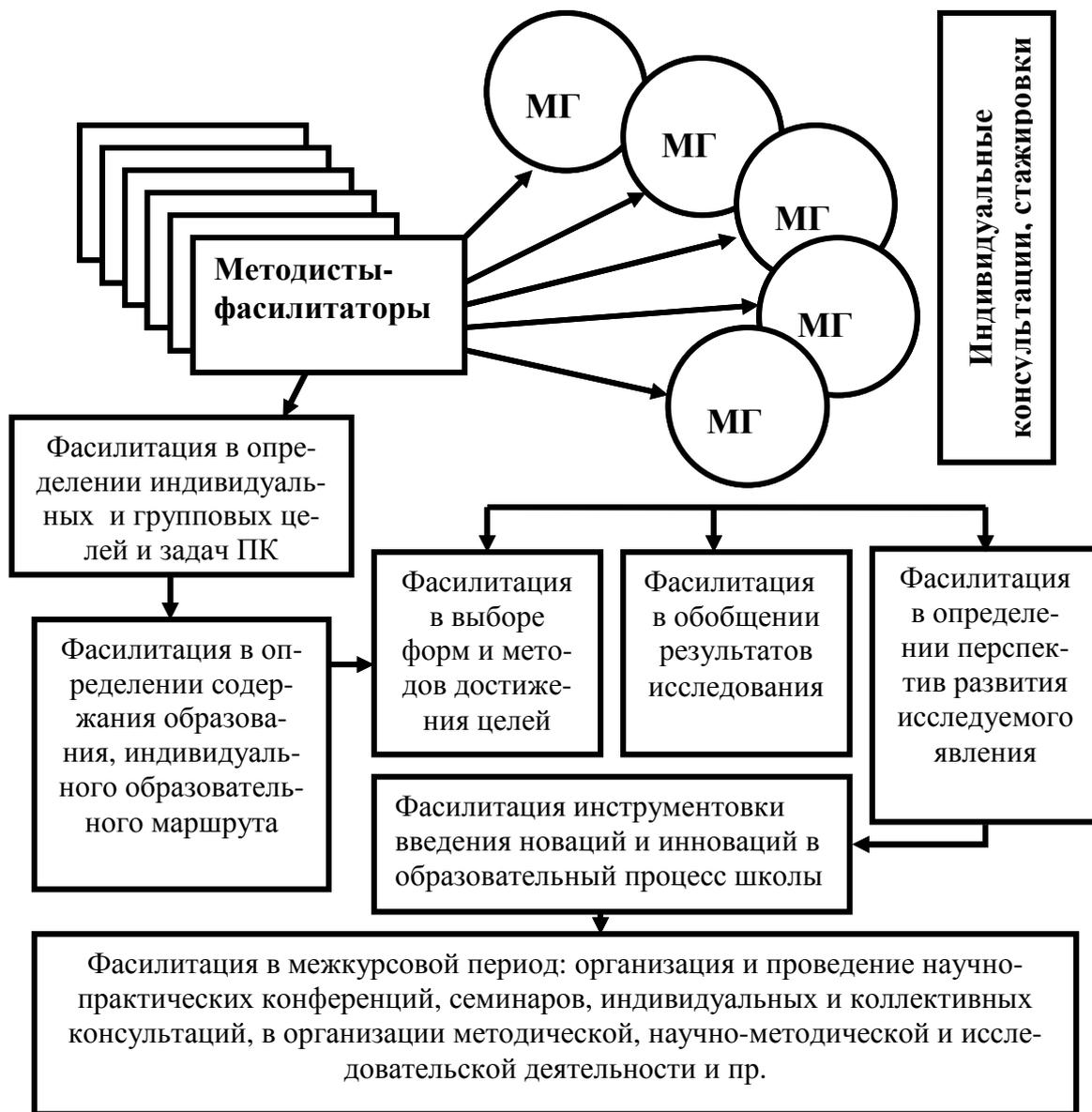


Рис. 33. Работа команды фасилитаторов

Формулирование и конкретная разработка целей образования, по мнению Г.П. Щедровицкого, – функция *педагога-проектировщика, разрабатывающего проект человека будущего общества* [393, с. 45]. По мнению Г.П. Щедровицкого, предназначение «педагога, проектирующего цели образования», обусловлено передачей части нормативных функций от «политики» к «педагогике», то есть к социальному институту – «образованию».

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

дельных учебных средств, сопровождения деятельности педагога в межкурсовой период, в организации научного исследования, эксперимента, методической и научно-методической работы, введения новаций и инноваций, самообобщении опыта работы педагога и отдельных коллективов и пр. (рис. 33).

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

«Понятие атрибутивного анализа деятельности фиксирует постоянство состава атрибутов, их взаимную обусловленность и возможность последовательного выявления каждого из атрибутов любой деятельности. С введением этого понятия удастся уточнить понятия цели, процесса, способа, метода педагогической деятельности в их взаимной обусловленности» [28, с. 19].

Им было найдено, во-первых, что структура категориальной схемы может быть преобразована в «кольцо», замкнутое на атрибут – «потребность», во-вторых, им было введено понятие «производной деятельности», которая должна осуществляться в том месте кольца «первообразной деятельности», где по тем или иным причинам возникает «разрыв». В обобщенном виде основные компоненты первообразной деятельности (кольцо), их функции и взаимосвязи с атрибутами применительно к фасилитирующей деятельности представлены на рис. 34.

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

Из производной могут быть по необходимости образованы (развернуты) производные деятельности первого, второго и более высоких порядков. Каждая производная деятельность, независимо от того, какому порядку она соответствует, так же, как и первообразная, образует атрибутивное кольцо. Однако между атрибутивными кольцами первообразной деятельности есть

существенной различие. Первообразная деятельность мотивируется исходной потребностью, а производная – трудностями, обусловленными реализацией первообразной. Вот почему в атрибутивном кольце производной деятельности отсутствуют первые звенья, соответствующие потребности и мотиву» [28, с. 40].



Д – деятельность

Рис. 34. Основные компоненты первообразующей деятельности, их функции и взаимосвязи с атрибутами. «Атрибутивное кольцо В. Белича», замкнутое на атрибут «потребность». Применительно к принципу фасилитации в схему В.В. Белича мы включили понятие «фасилитация», т.е. определили место фасилитатора в фасилитирующей деятельности

Итак, в схеме В.В. Белича явно определяется место фасилитатора, который фасилитирует мотивообразующую, целеобразующую деятельность, по-

знание предмета, метода, средств, процесса, анализ и оценку результатов деятельности. Данный аспект мы рассмотрим в следующей главе диссертации.

Кратко сформулируем основные требования к разработке дидактического обеспечения принципа фасилитации:

- принимать педагога таким, каков он есть, и помочь ему понять, что он из себя представляет;
- содержание обучения должно способствовать удовлетворению экзистенциальных, потребностей педагога, т.е. потребностей его бытия, личного существования: свободы и свободного выбора себя, своего мировоззрения, действий, поступков, позиций, самостоятельности и личной ответственности за результаты самореализации, самоопределения, творчества;
- учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта педагога, включая опыт его предшествующего обучения;
- активное фасилитирование (стимулирование) педагога к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- обеспечение прав на проявление индивидуальных личностных качеств, собственных суждений, мнений, позиций в образовательном процессе имеет абсолютно каждый из его участников, независимо от возраста, педагогического и жизненного опыта и пр.;
- в ходе обучения предоставлять право на согласование опыта педагога с научным содержанием образования, с опытом коллег. Принципиально важно обеспечить взаимодействие формального образовательного процесса с неформальным и внеформальным образованием, общественными объединениями, национально-культурными центрами и пр.;
- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности.

Образовательный процесс в контексте принципа фасилитации – это система построения взаимосвязи обучения и учения, обеспечивающий развитие личности педагога, как индивидуальности и как профессионала; процесс усвоения знаний из цели превращается в средство развития педагога с учетом

его субъектного опыта, ценностей, потребностей, мотивов, индивидуальных возможностей. Реализация принципа фасилитации учения предполагает разработку педагогических технологий, построенных на интерактивном взаимодействии (синергия, сотрудничество, диалог).

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1) Ситуацию озарения (инсайт, интуицию, «креативную вспышку») мы принимаем за элементарную единицу («клеточку») учебного процесса в СПК, она – «исток, из которого выводится, развивается все остальное» + рефлексия = источник развития образовательного процесса – предмет особого внимания организаторов ПК.

2) Описание образовательного процесса через его «клеточку» позволило убедиться, что функционирующая система «обучающийся – обучающие» («слушатель – преподаватель») обычно включают в себя ряд подсистем. Установление этого факта прямо связано с методикой обучения в СПК.

5) Обоснованы закономерности и принципы обучения в логике концепции фасилитации. Организационные формы, методы и средства обучения в синергетическом образовательном процессе взрослых соответствуют дидактическим требованиям андрагогики.

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

7) Реализация принципа фасилитации учения предполагает разработку педагогических технологий, построенных на интерактивном взаимодействии (синергия, сотрудничество, диалог).

8) Нелинейность процесса профессионально-личностного самоопределения определяет его многовариантность, но обеспечить ее призван методист-фасилитатор (преподаватель), создавая образовательную среду, предоставляя пространство свободы, изучая систему ценностей, идеалов, потребностей обучающегося.

9) Профессиональное самоопределение педагога усиливается за счет пересмотра методов разработки и распространения новых технологий, посредством обеспечения равной для всех доступности и устойчивости систем открытого и дистанционного обучения, средств информации и новых информационных и коммуникационных технологий, путем совершенствования образования в области средств информации и содержания, посвященного средствам информации, что поможет пользователям вырабатывать критическое отношение и разборчивый подход к средствам информации, благодаря обеспечению подготовки работников СПК к фасилитации обучения и развития, поиску и применению надлежащих ресурсов для обучения взрослых.

ГЛАВА 4. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СПОСОБОВ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ЛОГИКЕ КОНЦЕПЦИИ ФАСИЛИТАЦИИ

Важным методологическим принципом психолого-педагогических исследований является принцип единства теоретического и эмпирического. Основой теоретических обобщений нередко выступают эмпирические факты, результаты наблюдений, бесед, экспериментов, особенно, когда речь идет не об отдельных эмпирических показателях, а об их весомой совокупности. Как утверждают ученые В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин и др., истинность любой абстрактной модели всегда проверяется практикой. Развитие теории идет «вперемешку» с практикой. Причем практика в нашем случае, не подтверждение собственных идей, а во многом – источник новых. Порождение новой практики никогда не происходит на основе целиком и полностью осознанной и теоретически законченной схемы. Экспериментальная работа, осуществленная нами с целью обоснования положений концепции фасилитации ПК в части формирования модели социального партнерства СПК (кафедра управления развитием образования, кабинет воспитательной работы ИПК) с общественно-педагогическим движением, является ярким тому подтверждением.

4. 1. АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФАСИЛИТИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Теоретическими предпосылками разработки технологии фасилитирующего обучения для нас являются положения К. Роджерса о фасилитации учения и развития, В.В. Белича об атрибутивном анализе педагогической деятельности, идеи Г.П. Щедровицкого об обособлении и оформлении в отдельную специальность инженера-методиста (в нашем случае – методиста (преподавателя)-фасилитатора), разрабатывающего программы обучения и воспитания. Анализируя основные компоненты первообразующей деятельности, их функции и взаимосвязи в «атрибутивном кольце», В.В. Белич явно

указал на место фасилитатора в данном «кольце», который фасилитирует мотивообразующую, целеобразующую деятельность, познание предмета, метода, средств, процесса, анализ и оценку результатов деятельности.

Рассмотрим алгоритм фасилитирующей деятельности.

1) Фасилитация мотивообразующей деятельности. Блок мотивировки обеспечивает осознанное включение обучающегося в образовательный процесс. Как правило, группу обучающихся составляют люди разные по возрасту, образованию, стажу и опыту работы, представители различных национальных культур, с разными взглядами по отношению к новациям («новаторы», «консерваторы», «колеблющиеся», «прогрессивные», «одержимые»), а также по характеру доминирующей модальности (визуалы, аудиалы, кинестетики, полимодалы); по модели гемисферологии – право- и левополушарные; интроверты и экстраверты и пр. Для устранения барьеров в общении и для освобождения от ролевых масок, формирования положительной мотивации к процессу обучения, создания рабочей креативной среды фасилитатор проводит (совместно с психологами) игры и тренинги знакомства, распределяет игровые роли (эксперт, консультант, инструктор, автократ, манипулятор, оппозиционер, модератор, хронометрист, наблюдатель, секретарь и пр.).

Без осознания актуальных и потенциальных (будущих) потребностей «Зачем?» научить человека чему бы то ни было невозможно. Диагностика потребностей обучающегося в ПК, обзор научно-педагогической литературы, листовки, буклеты, рассказывающие о передовом педагогическом опыте, выступления носителей данного опыта, авторов оригинальных технологий и пр. может служить инструментом к выявлению неосознанных образовательных потребностей. «Мотивированные действия подчинены осознанной потребности. В противном случае имеет место неосознанная активность, которую в строгом смысле этого слова нельзя называть деятельностью. Согласованность мотивов – первое условие совместной деятельности» [18, с. 39].

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

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

После того, как получили представление о группе, проведя различные тренинги знакомства, проводим диагностику профессиональных затруднений обучающихся и определяем, каким образом курсы помогут ликвидировать имеющиеся затруднения. Цель: иметь четкие представления об объективных потребностях, трудностях, встречающихся в профессиональной деятельности педагогов.

Задание 2. Заполните диагностическую карту профессиональных затруднений (табл. 15)

Таблица 15

Диагностическая карта профессиональных затруднений

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

Задание 3. Определите, на каком уровне возможно решение проблем? Заполните табл. 16.

Таблица 16

Возможные варианты решения проблем

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

Задание 4. Моя личная программа деятельности (заполните табл. 17)

Таблица 17

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

		группы	
--	--	--------	--

Референтная среда курсов ПК способствует формированию мотивов и потребности личности в самовыражении, признании, статусе, самоутверждении, причастности, целенаправленной самоактуализации, стремлении достичь наивысших акмических вершин в деятельности.

Правила, которые вырабатывались обучающимися, передаваясь из группы в группу, как традиция курсов, совершенствовались и в результате приобрели статус объективных личностно обусловленных оснований ПК, стали существенным психолого-педагогическим условием:

- 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 ПК для себя, для возвышения самооценки, строительства карьеры, новых взаимоотношений, развития творческих возможностей для достижения более высоких результатов в педагогической деятельности и оценки себя во взаимосвязанном мире;
 - понимание важности признания коллегами, родителями, учителями;
 - понимание того, что все должны иметь безопасное физическое, психическое, эмоциональное и социальное положение в обществе;
 - понимание престижности и ценности педагогической профессии.

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

2) Фасилитация формирования цели направляется на непрерывное развитие и саморазвитие педагога – «приращение образования личности» (Э.М. Никитин), образовательного учреждения, суммарный вектор цели направлен на обучающегося как показатель и основной критерий эффективности, действующей или обновляющейся образовательной системы; на повышение конкурентоспособности и компетентности педагога. Что предполагает (намеревается) получить (сделать, создать и т.п.) обучающийся, существует ли в его сознании достаточно полный образ конечного результата, какими свойствами (характеристиками, признаками, параметрами) должен будет обладать ожидаемый результат?

3) Фасилитация поиска, познания предмета осуществляется переходом от регламентированных, алгоритмированных, рецептурных методов обучения в системе подготовки и ПК к развивающим, интерактивным, стимулирующим познавательную активность педагогов, к обучению творчеством на личностно-деятельностной основе. Главный источник вдохновения и знаний – это группа обучающихся. Именно в процессе коллективной мыследеятельности возникают «креативные вспышки», «ситуации озарения», подвигающие к «воспроизводству знания».

4) Фасилитация поиска метода деятельности: «Каким путем (методом) может быть получен искомый образ?». Здесь обучающимся предоставляется широкое право выбора организационных форм и методов деятельности: от индивидуальных (изучение литературных источников, опыта коллег и пр.) до методов и форм группового взаимодействия.

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

лидеры группы тоже вызывают появление феномена фасилитации. В явлениях фасилитации авторство воздействующего субъекта остается в тени, не рефлексивируется в сознании фасилитатора и обучающихся и относится к фактам непроизвольной регуляции поведения.

6) Фасилитация реализации процесса будет объективно зависеть насколько удалось/не удалось реализовать позиции, определенные в п. 3. «В любой ситуации, которая требует от человека сформулировать свое мнение или сделать какой-либо выбор, неизбежно создается диссонанс между осознанием предпринимаемого действия и теми известными субъекту мнениями, которые свидетельствуют в пользу иного варианта развития событий» [359].

7) Фасилитация рефлексии (анализа и оценки результата) предполагает перенос акцента с оценки процесса ПК на самооценку: Что мне удалось реализовать из намеченной мною программы личностного профессионального роста на данный период? Какие аспекты моего исследования рассмотрены достаточно глубоко, а на какие необходимо обратить пристальное внимание в будущем? С какими сообщениями могу выступить на заключительной конференции по итогам курсов? С каким личным результатом возвращусь в свою школу? и пр. Рефлексия усиливает креативность личности, когда отдельные идеи отбраковываются, объединяются, отшлифовываются и доводятся до необходимого качества [2].

Следующее атрибутивное кольцо фасилитатор и каждый обучающийся выстраивает, исходя из трудностей, обусловленных реализацией первообразной деятельности. Курсы ПК завершаются не только традиционными зачетными мероприятиями, а предметной разработкой обучающимся атрибутивного кольца более высокого уровня, определяющего перспективы (программу) профессионального роста.

Рассмотрим, как реализуется данный алгоритм в нашей практике на примере образовательных продуктов групп обучающихся.

Определение универсальных качеств личности, ценностных ориентиров, целей, задач, направлений образовательного процесса, как показывают результаты диагностики, представляет значительную трудность педагогу.

На курсах заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе мы предприняли попытку классифицировать универсальные качества (присущие представителям обоих полов), которые необходимы личности, чтобы «вписаться» в культуру XXI века. В результате дискуссий обучающиеся к таким качествам отнесла: духовно-нравственные, интеллектуальные, правовые, коммуникативные, социокультурные.

Фасилитация заключалась в том, чтобы обеспечить условия для эффективного труда (литературные источники, карточки-задания, подготовка аудитории, обеспечение канцелярскими принадлежностями и пр.), и продумывание четких и ясных целей, заданий, разумное формирование микрогрупп по уровню творческого потенциала, возрасту, стажу работы, распределение ролей в группе, фасилитации оформления и представления микрогруппами образовательного продукта и рефлексии. Оформление и представление образовательного продукта – это работа тождественна деятельности ученого.

Работа осуществляется в пяти микрогруппах. К занятию разрабатывается следующая карточка-задание:

Карточка-задание*

Тема: Личность XXI века: Какой мы ее видим?

Задание: разработать духовно-нравственные качества личности школьника, которые, на ваш взгляд, должны быть сформированы в личности XXI века

* Подобным образом оформляются карточки-задания для разработки интеллектуальных, правовых, коммуникативных и социокультурных качеств личности.

Представим образовательные продукты, выработанные обучающимися.

Образовательный продукт № 1

Обоснование проекта: «Качества, необходимые личности, чтобы «вписаться» в культуру XXI века»

На основании Конвенции прав ребенка, Доклада «Образование: Сокровище», Рекомендаций международных организаций по воспитанию и обучению в духе культуры мира, прав человека, демократии, Закона об образовании 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», Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001 – 2005 годы)», исследований отечественных и зарубежных ученых (Б.Н. Алмазов, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.А. Беликов, А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, Б.С. Братусь, Б.З. Вульф, Л.С. Выготский, О.С. Газман, М.А. Галагузова, А.Г. Гостев, Г.Г. Гранатов, В.А. Караковский, К.Ж. Кожаметова, Р.А. Литвак, С.А. Маврин, А.С. Макаренко, Ю.С. Мануйлов, А. Маслоу, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Е.Н. Степанов, В.А. Сухомлинский, Э. Фромм, М.И. Шилова, Н.Е. Щуркова и др.) [3, 6, 7, 9, 27, 32, 44, 46, 47, 49, 51, 55, 61, 64, 65, 66, 67, 70, 72, 78, 138, 162, 164, 181, 199, 204, 206, 207, 245, 256, 273, 277, 397] нами предпринята попытка, определить качества личности, необходимые ей, чтобы «вписаться» в культуру XXI века.

В современных условиях можно (и нужно) обозначить параметры воспитанности школьника, 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, «самостроительство», 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. Выработанные нами 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 свои таланты 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 само-

строительство 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
- 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
- умения распознавать различия и принимать их как таковые
- умение устанавливать с другим человеком конструктивные и не основанные 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

На следующем этапе необходимо было определить и обосновать проект основных направлений воспитательной деятельности в соответствии с современными требованиями. Для окончательного редактирования проекта была сформирована редакционная группа. Ниже представляем образовательный продукт группы.

Образовательный продукт № 2

Обоснование проекта:

«Основные направления воспитания в современном обществе»

В комплексной программе воспитания в учреждениях образования РК генеральной линией проведена мысль, что в «основу современного воспитания должен быть положен весь мир человеческой культуры». Это не «перекодировка» российского или казахского характера. Это те общие качества современного человека, делающие его патриотом «малой родины, гражданином государства, мира. Они «накладываются» на основы личности, заложенные в самом раннем детстве. Этнопедагоги (К.Ш. Ахияров, Г.Н. Волков, К.Ж. Кожаметова и др.) [155] увидели в народной педагогике общие черты, «которые не разрушают, не объединяют, а, наоборот, соединяют народы,

обогащая друг друга своими подходами к воспитанию подрастающего поколения». И.С. Бестужев-Лада утверждает, что образование должно быть культуросообразным и воспитать в личности школьника культуру: политическую, правовую, экономическую, художественную и т.п. Этой точки зрения придерживаются Е.В. Бондаревская, Б.З. Вульф, И.Д. Демакова, В.А. Каракровский, К.Ж. Кожаметова, Н.Л. Селиванова, Н.Н. Тулькибаева, Н.Е. Щуркова, Н.Д. Хмель и другие ученые [3, 6, 7, 8, 27, 46, 47, 81, 82, 143, 168, 202, 314, 354].

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» (Ю.К. Бабанский).

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 [54]. Мы разделяем точку зрения ученых, утверждающих, что преступно приучать детей к чужим нравам, чужим мыслям. Надо, чтобы молодой человек чувствовал себя плотью от плоти народной. Приучать, действительно, не надо, но надо сделать так, чтобы и русский, и казах, и немец, и украинец и представители других национальностей как личности со сформированным поликультурным мышлением знали и гордились своими национальными и этническими ценностями и были лишены и чувства ксенофобии и сервизма.

Авторы Доклада «Образование: Сокрытое сокровище» [250] предложили четыре основополагающих принципа современного образования в по-

ликультурном изменяющемся мире. По их мнению, образование должно помочь детям и молодежи:

- 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. Общий культурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию, поскольку он прививает вкус к образованию, а также является его основой, необходимой для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни.

- 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 (рис.35).

На основании вышеизложенного мы предприняли попытку определить основные направления и примерное содержание современного воспитания школьников (табл. 18).

Таблица 18

Основные направления и примерное содержание воспитания

Основные направления	Примерное содержание воспитания
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 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 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.

Как видим, продукты образовательной деятельности группы, работающей в режиме фасилитации, свидетельствуют о довольно-таки высоком творческом потенциале обучающихся и концепции фасилитации. Но самое главное заключается в том, что образовательный продукт всегда востребован педагогами. На следующем этапе фасилитатор логически подводит обучающихся к

моделированию воспитательной системы школы.

«Без технологической карты нет технологии производства, без подробных специальных разработок нет педагогической научной технологии», – пишет А.З. Рахимов [299, с. 221].

Методическая технология (по В.М. Монахову) – это технология управления методическим (технологическим) содержанием процесса обучения, система наиболее целесообразного проектирования и конструирования учебного процесса. Технологическая карта – своего рода паспорт проекта будущей воспитательной системы школы (ВСШ), в которой целостно и емко представлены главные ее параметры, обеспечивающие успех моделирования, это: теоретический анализ, установление диалектических противоречий, целеполагание, диагностика, логическая структура проекта, методическое обеспечение, рефлексия, коррекция (Приложение 1, 2).

Разработанная нами технологическая карта ПК для заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе состоит из четырех блоков: организационно-рефлексивного, диагностического, концептуального, технологического.

- Организационно-рефлексивный блок включает различные виды деятельности, направленных на формирование группы (тренинги, деловые игры, саморефлексия);
- Диагностический блок включает разнообразные виды диагностической деятельности образовательного учреждения (педагога просим прибыть на курсы с общешкольным планом);
- Концептуальный блок предусматривает лекции, семинары, деловые игры, дискуссии, мозговые атаки, круглые столы и пр., в процессе которых рассматриваются проблемы современного образования, теория и практика воспитательных систем; обучающиеся знакомятся с гуманистическими воспитательными системами Я. Корчака, В. Сухомлинского, В.А. Караковского и пр. Представляется целесообразным отдельные аспекты рассмотреть в творческих лабораториях проблем воспитания: А, В, С, D, E (табл. 18).

Таблица 18

Темы, разрабатываемые в творческих лабораториях проблем воспитания

Стол А	Сегодняшний школьник – выпускник нового тысячелетия. Личность XXI века, какой Вы ее видите?
Стол В	Гуманистическое воспитание. Его сущность, цели, задачи на современном этапе развития школы
Стол С	Демократизация школьной жизни. Что это значит? Разработайте программу демократизации Вашей школы. Определите, как это сделать?
Стол D	Определите пути, формы и методы перестройки (обновления) воспитательной системы Вашей школы
Стол Е	Разработайте программу методического обеспечения перестройки (обновления) воспитательной системы Вашей школы

- Технологический блок вводит обучающегося в процедуру моделирования ВСШ, в процессе которого он самостоятельно (в паре или в группе) прорабатывает этапы моделирования (табл. 19).

Таблица 19

Этапы моделирования ВСШ

1 этап	Научно-методический, когда педагогический коллектив «погружается» в изучение философской, психолого-педагогической и др. литературы, стремится освоить современные концепции человека, личности, общества, цели и смысла жизни, современную философию образования и воспитания
2 этап	Формирование образа школьника
3 этап	Формирование образа школы
4 этап	Воплощение этого образа в одну из форм модели ВС учебного заведения
5 этап	Внесение корректив, уточняющих или незначительно изменяющих образ школы и модель ВСШ
6 этап	Обобщение собственного опыта

Преподаватель (методист) проводит занятие одновременно со всей группой, фасилитируя помощь микрогруппам и тем обучающимся, которые, работая индивидуально, создают воспитательную систему не мифической школы, а своей собственной.

По завершению курсов обучающийся:

- 1) имеет знания о современных проблемах образования, о теории воспитательных систем, умеет диагностировать образовательную среду, вла-

деет технологиями моделирования ВСШ, воспитания, социально-правовой защиты детства;

2) имеет знания и умения по технологии планирования и анализа образовательного процесса;

3) защищает индивидуальный проект – модель воспитательной системы школы;

4) защищает программу научно-методического обеспечения процесса обновления (реорганизации, перестройки, введения новаций) воспитательной системы школы;

5) переносит акцент с оценки курсов на самооценку: «Чего я хочу добиться в педагогической деятельности?», «Что я могу?», «Что я умею?». Основной смысл – «показать все, на что ты способен».

Результатом достижения целей курса будет являться учебный продукт (проект), который позволит продемонстрировать изменение в компетенции педагога при решении профессиональных задач более высокого порядка. Работа по моделированию ВСШ завершается защитой индивидуальных (коллективных) проектов развития школьных воспитательных систем (ШВС), к которой представляются:

- концепция воспитательной системы (тексты, таблицы, графики, схемы, проекты программ и т. п.);
- программа ее реализации и развития;
- организационное, методическое, педагогическое сопровождение программы (рекомендации, анкеты, опросники, схемы, таблицы и др.; обосновываются предполагаемые результаты от внедрения в практику данной программы).

Разработаны критерии оценки воспитательной системы, представляемой к защите:

1) Цели и задачи, которые ставились при разработке концепции воспитательной системы.

2) Актуальность, педагогическая целесообразность, реальность.

3) Образ (модель) учащегося-выпускника учебного заведения (клу-

ба, класса, лагерной смены и т. п.).

4) Образ жизнедеятельности учебного заведения.

5) Возможность измерить результат.

6) Как в воспитывающей деятельности используются конкретные педагогические, социальные и поликультурные условия данного образовательного учреждения? (Его история и традиции, контингент воспитанников и их семей, педагогические кадры, предметная, природная, поликультурная и поликонфессиональная среда ближайшего социума).

7) Какова структура воспитательной системы, ее построение? (Системообразующие виды деятельности: наличие центров, вокруг которых интегрируется воспитательный процесс, разумное соотношение компонентов и частей, системные связи, воспитательное пространство. Взаимосвязь обучения и воспитания).

8) Философские, психолого-педагогические идеи, концепции, лежащие в основе воспитательной системы.

9) Характер отношений в системе:

– самочувствие ребенка в ней;

– наличие кодекса взаимоотношений учитель-ученик-родитель;

– межличностные и внутриколлективные отношения;

– межвозрастные и межпоколенческие связи;

– отношение к образовательному учреждению выпускников, населения.

10) Творческий вклад данного образовательного учреждения в развитие теории воспитательных систем, особые отличия, неповторимые черты системы, т.е. все то, что составляет «лицо школы».

11) Результативность.

12) Жизнеспособность воспитательной системы и перспективы ее развития.

Рейтинг обучающегося по итогам ПК складывается из следующих показателей:

- результаты индивидуальной работы;
- результаты работы в группе и в микрогруппе;

- составных портфолио: индивидуальный проект – концептуальная модель воспитательной системы школы + программа научно-методического обеспечения процесса обновления (реорганизации, перестройки, введения новаций) в воспитательную систему.

Образовательной системе ПК, реализующей андрагогическую модель обучения, присуща большая степень включенности субъектов в межличностные отношения и разнообразные связи с институтами гражданского общества.

Социально-экономическая и политическая дезорганизация общественного развития с начала 90-х годов высветила серьезные проблемы социальной дезадаптации и, прежде всего, в среде детей и подростков: дети, отброшенные на обочину жизни, отдаляясь от своих семей, пытаются решать проблемы связанные с выживанием, стали жертвами социализации. О масштабах кризиса образования в конце прошлого века в результате «реформ» написано и сказано достаточно много.

По законам теории самоорганизации в ситуациях кризиса «пробуждается» внутренний потенциал общества в виде различных социальных движений, как позитивной, так и негативной направленности.

Вне сотрудничества СПК и неправительственных объединений (НПО) мы не сможем показать педагогу действие принципов гражданского общества и создать демократические условия образования в школе.

На привлечение широких слоев общественности (национальных комитетов, неправительственных организаций, НИИ, университетов и пр.) к решению задач образования XXI века обращают пристальное внимание ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Министерство образования и науки РФ, ученые [79, 124, 134, 139, 145, 146, 165-170, 179, 200, 256, 271, 274, 275, 289, 290, 379, 392, 399, 401].

Социальный заказ на образование в настоящее время формируется не только со стороны государства, а представляет сумму частных интересов семей, предприятий и определяет приоритеты развития образования:

- обеспечение социальной мобильности граждан через поддержку талантливых и активных молодых людей, независимо от их социального про-

исхождения;

- освоение молодым поколением возможности быстрой смены социальных и экономических ролей, в том числе через развитие специального образования для лиц с ограниченными возможностями;

- поддержку вхождения нового поколения в глобализованный мир, открытое информационное общество и пр.

В 1995 году при кафедре управления развитием образования и кабинете воспитательной работы Костанайского областного ИПК, руководимыми автором, было сформировано общественно-педагогическое движение «Педагоги в защиту жизни и достоинства ребенка» (ОПД) – добровольная, самоуправляемая, некоммерческая, неправительственная, гуманитарная, общественная организация.

В соответствии с программой исследования и уставными целями ОПД мы объединили учителей общеобразовательных школ, преподавателей вузов, студенческую и учащуюся молодежь, врачей, юристов, деятелей науки, культуры, искусства, предпринимателей и т.д.

Научный анализ проблем образования, семьи и детства позволил определить основные направления деятельности ОПД:

- инициирование государственных учреждений и общественных организаций на создание системы учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних (социально-психологических центров, служб защиты детей и подростков, приютов и пр.);

- профилактика негативных тенденций в подростковой среде, поиск эффективных путей совершенствования государственной помощи детству;

- содействие учебным заведениям в пропаганде и внедрении новых образовательных технологий, изучение и распространение культурного и педагогического наследия посредством проведения конференций, семинаров, курсов, подготовки и переподготовки педагогических кадров;

- оказание помощи молодым исследователям в организации экспериментальной работы, творческим педагогам – в разработке и апробации авторских программ, учебников, методик.

Практика работы кафедры и кабинета в сотрудничестве с ОПД дает основание утверждать, что синергетический потенциал общества, направляемый педагогами, может играть важную роль в формировании воспитательного пространства, новой сетки социально-ценностных отношений, достижению не только индивидуального, но и коллективного творчества.

Сотрудничая с НПО, педагоги вводят их активистов «в орбиту» совместной деятельности, расширяют воспитательное пространство (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), круг социальных институтов – партнеров школы как субъектов воспитательной системы. Проводя совместные мероприятия и действуя по формуле « $2 \times 2 = 5$ » (Е.Н. Князева), мы резонансно оказывали влияние на «педагогизацию среды».

Основной силой движения является побуждение части общества, его институтов к поиску форм самореализации, именно так общество преодолевает свою нестабильность: к проводимым ОПД акциям и операциям подключались тысячи школьников и их родители, педагоги, врачи, деятели культуры, ученые, журналисты, промышленники и предприниматели, государственные служащие, депутаты разного уровня, активисты партий и движений и пр. Рост числа сторонников движения прямо пропорционален его деятельности, уровню сформированности общественного мнения.

Областной совет ОПД предпринял меры научного анализа истинного положения дел в детской и семейной среде, учился отслеживать каждого, кто попал в поле его зрения. ОПД стало пропагандистом в обществе идей педагогики ненасилия (Н.К. Асанова, А.С. Белкин, Б. Спок, Я. Корчак, А.С. Макаренко, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, В.А. Сухомлинский и др.) [31-32, 322, 409].

Материалы широкомасштабного исследования послужили основанием для проведения в 1998 году Международной научно-практической конференции по теме: «Педагоги против насилия в семье и обществе». На конференции выработаны рекомендации, которые служат основанием для строительства правовой школы. Это значит:

- создание сферы политики (микрополитики школы) как сферы

диалога и согласования интересов различных групп участников школьной жизни, включая родителей и учеников;

- создание в школе правового пространства (системы писаных и неписаных правовых норм и обычаев), ликвидация правовой безграмотности;
- реализация демократического стиля педагогической работы, включающей позитивную направленность на учащихся, стремление к компромиссу;
- овладение педагогами, родителями и детьми коммуникативной культурой;
- внедрение педтехнологий, ориентированных на ученика;
- создание гуманной образовательной среды, включающей психологический климат и экологию детства;
- признание права ребенка на уважение его достоинства;
- формирование в учреждениях образования социально-психологических служб помощи детям и родителям.

Чтобы акцентировать внимание секторов общества на проблемах детства проведены два конгресса «Дети. Права. Общество» (1999 г.) и «Дети. Права. Общество: Культура мира в интересах детей» (2001 г.), республиканская научно-практическая конференция на тему: «Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды» (2001 г.) и пр.

Знания без деятельности бессильны. Обязательность демократического участия предполагает, что нельзя без серьезного ущерба для воспитания изолировать педагогов от реалий общественной жизни, наоборот, необходимо искать все новые пути для вовлечения их как активных граждан в жизнь общества.

Главная цель конгрессов, конференций, семинаров – формирование гуманистической человекоцентрированной парадигмы в образовании, актуализация воспитательного потенциала институтов гражданского общества, утверждение в среде педагогов творческого подхода к решению образовательных программ, умения вести диалог с обществом и властью, повышение профессионально-педагогической компетентности.

Экспертиза инициатив, возникающих в практике педагогических пространств, позволяет утверждать об их резонансном влиянии на социальное воспитание. Результаты фасилитации социального партнерства кафедры и кабинета ИПК с ОПД и с другими НПО позволяет сделать следующие выводы:

- объединение педагогов, детей, родителей и пр. оказывает положительное воздействие на государственно-общественную систему образования, не только обозначая проблемы социальной ниши, но и вовлекая в систему социального воспитания различные гражданские институты, фасилитируя стремление педагогов определиться в ценностях изменяющегося общества;
- актуальность этих инициатив несомненна, они должны ликвидировать существующие противоречия между старой, отжившей системой социально-нравственных отношений между детьми и взрослыми и новыми требованиями относительно создания социальных условий, способствующих развитию свободной, жизнелюбивой, нравственной, законопослушной личности, способной изменить к лучшему будущее общество;
- среда в основе своей некая природно-социальная данность может стать итогом конструктивной социально-педагогической деятельности, а воспитательное пространство – результатом деятельности созидательного и интеграционного характера, пространством культуры мира.

Опыт фасилитации социального партнерства кафедры и кабинета воспитательной работы ИПК с общественно-педагогическими движениями обосновывает один из важных критериев оценки эффективности системы ПК: 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.

Технология фасилитации, представляющая системно-синергетическое проектирование креативного образовательного процесса на основе целей, за-

кономерностей, принципов, содержания, организационных форм, методов и средств обучения и практическую реализацию, гарантирует достаточный уровень эффективности и отвечает критериям целенаправленности, концептуальности, системности, диагностичности, гарантированности качества обучения, новизны. Кратко рассмотрим каждый из критериев.

Цель технологии фасилитации – непрерывное развитие и саморазвитие педагога. Предвосхищенный результат всегда реален и креативен. Концептуальность технологии в том, что она рассмотрена в единстве системно-синергетического, ценностно-акмеологического и андрагогического подходов и принципа фасилитации. Технология фасилитации реализуется в системе, последовательно, по мере возникновения проблемы. Продукты образовательной деятельности указывают на эффективность технологии фасилитации, выступают критерием диагностики и гарантией качества обучения. Новизна технологии фасилитации несомненна: она отражает осознанную и целенаправленную деятельность обучающегося, изменения и учения педагога, показывает направление осуществления повышения квалификации на основе принципа фасилитации, чтобы его конечным результатом стал педагог, отвечающий положениям концепции модернизации российского образования.

Технология фасилитации, представляет системно-синергетическое проектирование креативного образовательного процесса на основе целей, закономерностей, принципов, содержания, организационных форм, методов и средств обучения и практическую реализацию, гарантирующую достаточный уровень эффективности, и отвечающая критериям целенаправленности, концептуальности, системности, диагностичности, гарантированности качества обучения и новизны. Ведущая педагогическая идея, отражающая стратегическую цель повышения квалификации, – фасилитация субъектного опыта педагога. Рефлексия фасилитации обучения и профессионального развития педагога предоставляет методисту, преподавателю-андрагогу возможность отслеживать огромное количество приемов, ситуаций, импровизаций, которые могут составить «банк педагогических находок» для дидактики андрагогики.

4. 2. ФАСИЛИТИРУЮЩЕЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Синергетика поражает необычными идеями и представлениями, она учит видеть мир по-другому, выступает методологической основой управления сложными системами. 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) [343], интегрирующие на определенной научно-методической базе систему межличностных отношений и познавательную деятельность.

Фасилитация – прогностическая «инициирующе-резонансная» инновационная модель управленческих отношений (А.П. Стуканов) в андрагогической системе синергетического процесса ПК, 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.) [48, 168, 314], сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути развития, хаос выступает в качестве созидającego начала; в сложных нелинейных, открытых системах, как правило, существует множество альтернативных путей развития. Синергетика открывает новые принципы сложного эволюционного целого из частей, которые не сводимы к их простому сложению. Целое уже не равно сумме частей. Однако, оно не больше и не меньше суммы частей, оно качественно иное. Синергетика показывает направления эффективного управления сложными социальными системами. Управление в СПК мы рассматриваем как процесс руководства деятельностью андрагогической системой, направленной на достижение предвосхищенного в сознании субъектов результата.

«Главная проблема заключается в том, как управлять, не управляя, как

малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для субъекта путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие. Проблема также в том, как преодолевать хаос, его не преодолевая, а делая его симпатичным, творческим, превращая его в поле, рождающее искры инноваций. Синергетический подход к образованию (синергетика образования) может быть охарактеризован аналогичным образом как гештальтообразование [195]. Процедура обучения, как способ связи обучаемого и обучающегося – это не перекладывание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин. Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания (в результате решения проблемных ситуаций) в один самосогласованный темпомир. Это ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития. Гештальтообразование – это стимулирующее, или пробуждающее, образование, открытие себя или сотрудничество с самим собой и другими людьми.

Классическую схему управления: управляющее воздействие – желаемый результат, синергетика не приемлет. «С точки зрения синергетики, – отмечает В.Ю. Крылов, – управлять – значит овладеть способами инициирования процессов самоорганизации. «Под управлением нелинейной системой следует понимать перевод системы с одного возможного для него пути развития на другой. Для этого нужно воздействовать на систему в тот момент, когда она находится в состоянии неустойчивости (вблизи точки бифуркации), причем организовать воздействие топологически очень точное, а именно такое, которое переведет систему на желаемый путь, возможный для нее. При этом такое воздействие может быть чрезвычайно слабым, но, будучи очень точным, способно приводить к радикальному изменению всей эволюции системы, так как после этого воздействия развитие системы пойдет по другому пути, приводящему к качественно другому будущему состоянию системы, определяемому другим аттрактором» [179, с. 57]

Технологией управления самоорганизующейся андрагогической и си-

нергетической системой, какой является СПК, может быть фасилитация. Сущностью управленческой деятельности фасилитатора становится стимулирование развития многообразия образовательного пространства и переход его к новой структуре, новому качественному состоянию. Исходя из этого, к фасилитатору предъявляются следующие требования:

- знать теоретико-методологические основания проектирования развития образовательных систем;
- владеть научными методами инновационной педагогической деятельности;
- уметь определять проблематику и цели развития образовательных систем;
- уметь разрабатывать программы развития образовательных систем;
- знать способы проектирования содержания и форм педагогической деятельности;
- владеть моделированием как способом решения проектных задач;
- уметь проектировать структуру мониторинга развития образовательных систем и осуществлять его;
- проектировать управление развитием образовательных систем и осуществлять его.

Феномен фасилитации не возникает вдруг. Ему предшествуют опыт самоорганизации, взаимодействия субъектов учения и складывающийся тип межличностных отношений. Такой подход как «сопровождение профессиональной деятельности и осуществление обновляющего воздействия на нее», указывающий на фасилитацию обучения и развития педагога, мы находим в определении понятия «система повышения квалификации» у С.Г. Молчанова [221, с. 3].

А возможности самоорганизации, саморазвития личности становятся ценностью, имеющей общественное значение на всех этапах достижения вершин (акме) в профессиональном развитии. В соответствии с таким представлением, фасилитирующее управление ПК – явление, производное от специфики синергетической системы и методологии системно-синергетического

подхода и должно осуществляться, во-первых, системой как целым; во-вторых, каждым ее компонентом в отдельности с учетом его своеобразия и, в-третьих, как управление взаимодействием компонентов образовательного процесса. А сам образовательный процесс трактуется нами не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие и расширение познавательных способностей и возможностей обучающихся. «Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания» (И.С. Якиманская) [402]. Рассмотрим эти взаимосвязанные компоненты, которыми управляет фасилитатор:

- Цели и задачи ПК социально и личностно детерминированы:

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

- отвечать вызовам времени, потребностям государства и общества.

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

- Принципы организации среды обучения: создание творческой атмосферы образовательной среды, обеспечивающей радость интеллектуального общения, позволяющей получение синергетического эффекта самореализоваться, проявить активность, отрефлексировать собственный опыт и опыт коллег, достичь наивысших на данный момент вершин мастерства. Важную роль в формировании среды играют принципы (правила, положения), выработанные коллективно и принятые группой и каждым обучающимся, если сняты ограничения, налагаемые критикой, как внешней, так и внутренней.

Максимальная раскрепощенность, полная свобода слова, уважение достоинства каждого, поощрение различных идей безотносительно к их ценности – вот та среда, которая в полном объеме будет отвечать принципу фасилитации, и формировать у педагога ценности современного общества. Прежде всего – подлинность фасилитатора, готовность быть личностью. Когда эта подлинность включает в себя ценностное отношение, заботу, доверие и уважение к обучающемуся, можно считать, что климат для эффективного процесса учения создан, «действительно существует климат освобождения, стимулирующий самоинициированное учение и рост», – пишет К. Роджерс [303].

- Принципы обучения основываются на принятии и развитии методистом-фасилитатором и каждым обучающимся в качестве методологической стратегии совокупность ценностно-акмеологических и синергетических оснований в образовании, а практико-ориентированной тактикой – андрагогическая модель обучения, создание условий для осознания педагогами своей индивидуальной сущности, самостоятельности и становления автором и творцом собственных жизненных обстоятельств.

- Содержание обучения. Фасилитирующее управление предполагает помощь в саморазвитии личности педагога, самоопределении в мире науки, в овладении информационной, организационной, социально-психологической, технической культурой для реализации индивидуального образовательного маршрута. В содержание обучения включаются не только те проблемы, обозначенные учебным планом, но и те, которые отвечают реальным потребностям обучающегося.

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

- Технологии и методы обучения с точки зрения фасилитирующего

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

- Рефлексия результатов обучения направляется на определение собственной роли в процессе ПК, личного вклада в самореализацию, на отказ от оценочных суждений коллег, исключение критики в любой ее форме; осмысление и дальнейшую обработку идей, полученных по итогам «мозговых атак», дискуссий. «Чтобы построение различных процессов деятельности вело к нужному, собственно человеческому развитию способностей, необходимо, чтобы над этими процессами надстраивалась вторичная рефлексивная деятельность, которая выделяла бы новые средства, оформляла их в виде объективно данных способов деятельности, и чтобы эти средства или способы деятельности затем усиливались в своей функции средств построения новых процессов деятельности, обеспечивая развитие соответствующих психических функций», – пишет Г.П. Щедровицкий [393, с. 151].

Принципиально важным является не факт принятия/непринятия тех или иных идей педагогом, а его способность критически мыслить и на этой основе умение моделировать собственные педагогические воззрения, ценностные ориентиры, мотивы профессиональной деятельности (однако помнить и о том, что мотивы часто толкают человека к далекой, порой неосуществи-

мой идеи).

Итак, сотрудники ИПК, которые поддерживают такие отношения, не выполняют почти ни одной из функций традиционного учителя и уже некорректно называть их преподавателями или методистами. Они – катализаторы, фасилитаторы, дающие обучающимся свободу, жизнь и возможность учиться. «Лучшие курсы, лучшие учебные планы, лучшие обучающие машины никогда не решат проблему образования кардинально. Только люди, действуя как личности в своих взаимоотношениях с обучающимися, могут постепенно начинать делать зарубки на этой наиважнейшей проблеме современного образования», – пишет К. Роджерс [303].

Относительно управления андрагогической системой точки зрения ученых диаметрально противоположны: одни считают, что такой системой целесообразно управлять извне, другие – изнутри. На наш взгляд, фасилитирующее управление ПК как целостной самоорганизующейся андрагогической системой осуществляется как управление «изнутри», так и управление «извне» при решающей роли фасилитатора (прогнозирование точек бифуркации, предвосхищая моменты наивысшей неустойчивости системы и организовывая резонансные воздействия). Управление изнутри (приведение в движение синергетического потенциала группы) – 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, творческий потенциал, мотивацию к ПК и пр. Управление изнутри это, главным образом реализация синергии – «энергии совместного действия», «резонансного воздействия», организация совместной деятельности и общения обучающихся в образовательном процессе и корректировка возникающих в среде отношений. Преподаватель (методист-фасилитатор) осуществляет такое управление, формируя временные органы самоуправления, группы оппонентов, экспертов, журналистов, дежурных и т.п., через создание атмосферы творчества, которая постигается не умозрительно, а через восприятие (действия, отношения, эмоциональное

переживание), включая механизмы рефлексии, создавая ситуации озарения, как центральный элемент творчества, нахождения оригинального решения проблемы. Нельзя развить креативность, не ставя обучающегося в позицию творца чего-то для него нового. Психологический эквивалент творческой деятельности – игра.

Цель управления изнутри – включение всех обучающихся в коллективную познавательную деятельность по достижению акме, формирующую индивидуальный опыт такой деятельности, эмоционально-личностную включенность каждого, управление саморазвитием, 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 (рис. 36).

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

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

цессами 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».

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

Исследователи проблемы управления сложными системами подчеркивают, что взгляд на синергетическое управление отличается от традиционно используемого, при котором разделяются управляемая система и управляющий субъект, а управление оказывается внешним по отношению к системе факторов. В нашем случае управление понимается как функция сложных открытых систем, направленная на упорядочение, сохранение и повышение их целостности. В понятие «управление» включаются также процессы самоорганизации и, таким образом, управление становится необходимым внутренним свойством системы.

Фасилитирующая модель управления характеризует устойчивость

функционирования и задает развитие сложной и нелинейной системы.

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

Таким образом, фасилитация выступает как тип лидерства, основанный на совместной деятельности обучающихся и обучающихся, направленной на достижение образовательной цели. В фасилитирующем управлении, на наш взгляд, предполагается переосмысление (рефлексия, диверсификация) управленческой деятельности руководителя, в котором сочетаются шесть взаимосвязанных процессов, составляющих его культурное основание:

1) преобразование непосредственных управленческих воздействий руководителя в воздействия, опосредованные деятельностью и средой;

2) делегирование ряда полномочий руководителя курсов органам самоуправления группой (передача «шлема ответственности» по А.С. Макаренко). В противном случае результат «фасилитации» будет равен нулю;

3) принятие обучающимися «игровых» ролей и корректировка на этой основе мотивов учебной деятельности «надо – могу – хочу – стремлюсь»;

4) опосредованное комплексное воздействие на интеллектуально-познавательную, эмоционально-волевую и деятельностно-практическую сферы личности обучающегося.

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

6) Интериоризация обучающимися алгоритма управленческих действий для применения в педагогической практике. Рефлексия + ситуация озарения + фасилитация выступают совокупным средством фасилитирующего управле-

ния обучением в системе повышения квалификации (рис. 37), своеобразным критерием роста профессионального мастерства педагогов.

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

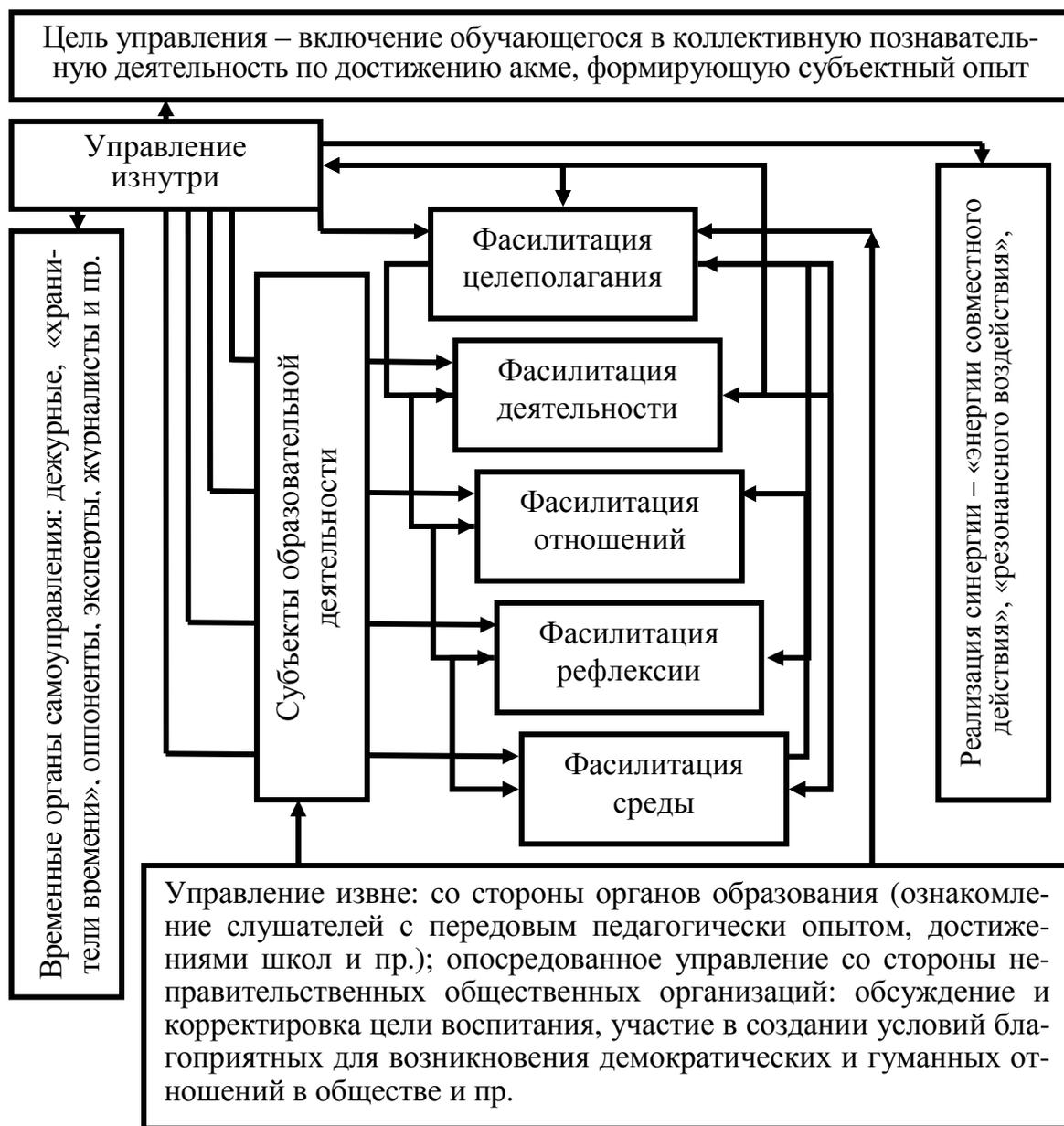


Рис. 36. Структура фасилитирующего управления

На основе исследования опыта участия и проведения различных дискуссий и тренингов, анализа немногочисленных пока еще литературных ис-

точников кратко определим позицию, стили, организационные формы, методы, процедуру фасилитации:

I. Позиция фасилитатора в процессе познавательной деятельности:

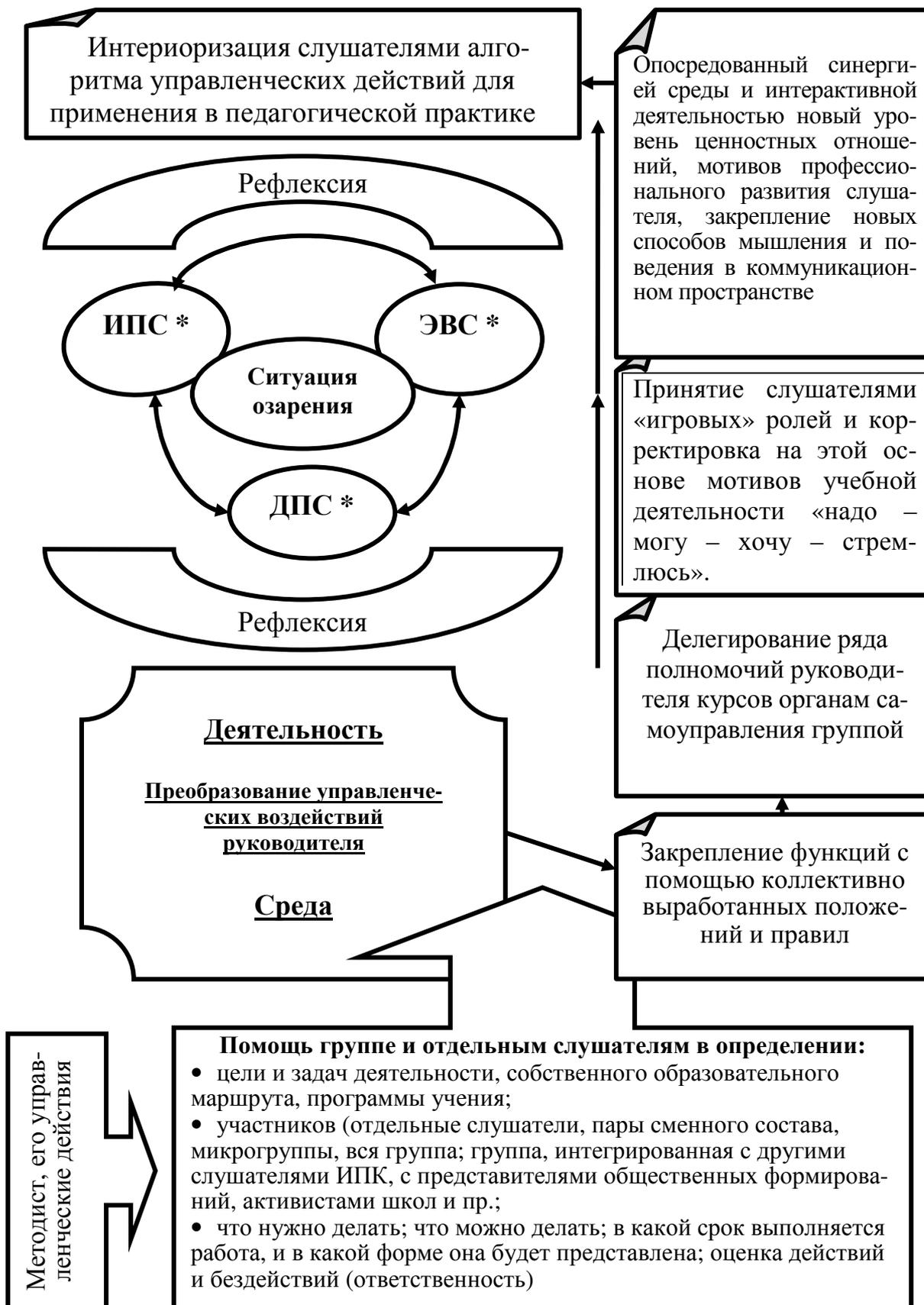
- внимание к точке зрения всех участников, а не только лидеров или самых активных;
- конструктивность, без конфронтации, искренняя заинтересованность в мнениях участников;
- понять какой конструкт строится, а не навязывать структуры, изученные, прочитанные, созданные вами;
- не допускать критики, оценки,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

Подобная позиция требует определенных умений от фасилитатора:

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

При этом важно учесть замечание А.М. Баскакова, который, рассмат-

ривая культуру педагогического общения, указывает на такой аспект взаимодействия, как социально-педагогическую совместимость: соотношение темпераментов, профессиональных и морально-психологических качеств людей.



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

Рис. 37. Культурные основания фасилитирующего управления

Условиями достижения совместимости в педагогической деятельности автор считает: рациональное распределение функций членов коллектива; соответствие личностных возможностей члена коллектива структуре и содержанию выполняемой им деятельности; взаимное доверие членов коллектива; желание и стремление к взаимной подстраховке и взаимопомощи; относительная однородность мотивов деятельности членов коллектива, их отношений к своим обязанностям и пр. [26, с. 114-117]. А.М. Баскаков советует: «Различать «совместимость» и «сработанность» позволяют три компонента взаимодействия человека с человеком: продуктивность деятельности и характер поведения; эмоционально-энергетические затраты (проявляющиеся в физиологических показателях и в субъективных показателях состояния удовлетворения работой, собой, партнером); особенность взаимопонимания людьми друг друга.

II. Стили фасилитации (могут быть интересными как по форме, так и по содержанию): провокация, юмор (дискуссия не ограничивает себя рамками наукоподобия или серьезности); говорим группе, а не фасилитатору; формализованная дискуссия, введение регламента. Однако при любом стиле важно не допускать анархии в группе. Для того чтобы избежать этого, необходим строгий контроль фасилитатора над собой: чем больше творчески работает преподаватель, тем более жестким должен быть самоконтроль.

III. Организационные формы и методы образовательного процесса. Формы групповых обсуждений: вопрос и ответы на него представляются всеми участниками по кругу; доклад с последующим обсуждением; мозговой штурм (сначала выносятся максимум предложений без их оценки или обсуждения, потом по всему списку проблем производится оценка и/или выбор оптимальных вариантов); решение общей задачи и пр. (Приложение 3, 4).

IV. Процедура фасилитации:

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

- Постановка вопроса. Чтобы получить плодотворную дискуссию необ-

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

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

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

План занятия:

1. Вступительное слово фасилитатора.
2. Работа в дискуссионных клубах: «Поликультура награда или наказание?»
3. Анализ и подведение итогов.

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

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

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

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

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

4. Рефлексия проведенного занятия. Принцип фасилитации предпола-

гает акцентировать внимание не столько на содержании занятия, а на том, как каждый обучающийся смог реализовать свой творческий потенциал и что осталось вне поля зрения группы.

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

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

«Вместе мы делаем то, чего не стали бы делать в одиночку» – правило, которое обучающиеся выработали в процессе ПК, лучше всего иллюстрирует преимущества фасилитации перед авторитарным подходом, который нередко продолжает иметь место в практике ИПК. Методист резонансно «включает» каждого обучающегося в творческий процесс учения, создавая условия для самореализации обучающихся, комфортную среду, в которой каждый обучающийся 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 СПК – это значит: глубоко знать ту или иную психолого-педагогическую проблему; уметь не навязывать свою точку зрения, а стремиться к тому, чтобы (как в психоконсультировании) «вывести клиента» в состояние инсайта – озарения, т.е. к отправной точке – «клеточке» образовательного процесса, инициируя его внутренние движущие силы. Успех придет лишь тогда, когда обучающийся 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 повсе-

дневной работе мы часто встречаемся с категорией педагогов, ориентированных на «готовенькое». У них, как правило, преобладают субъективные запросы в процессе ПК, 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 обучающихся. 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.

Однако можно инициировать отдельные процессы выбора путей эволюции. Ф.Д. Абрахам, например, высказывает мнение о том, что необходимо «подталкивать» индивидуума к точке бифуркации, для того чтобы предоставить ему возможность самостоятельно определить пути выхода из прежнего, устаревшего, неудобного, малоадаптивного, хотя и устойчивого аттрактора и обеспечить, тем самым, возможность выбора нового, имеющего больший потенциал для удовлетворения и продуктивной жизнедеятельности аттрактора (даже если процесс приближения к этой точке доставляет массу неудобств и неприятностей).

Как отмечает Л.В. Блинов Ф.Д. Абрахам даже рекомендует создавать комфортные условия для нахождения индивида вблизи бифуркационной точки, чтобы подготовить его к выбору наиболее благоприятного аттрактора из имеющихся возможных [43].

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

Методист-фасилитатор (преподаватель) – это игротехник, но для того, чтобы стать хорошим игротехником, недостаточно изучить теорию игры.

Важно «обладать фасеточным зрением» (умением видеть не только то,

что находится на поверхности анализируемого явления, но и «пронзать», «декомпозировать», «просвечивать», «сканировать» более глубинные процессы), уметь вести себя в различных игровых ситуациях по мере их возникновения. Поддержанию духа творчества методиста и обучающегося способствуют совместная разработка с представителями учреждений образования конкретного методического проекта, проведение организационно-деятельностных и деловых игр, методических фестивалей, ярмарок, выставок, конференций, чтений, декадников, организация работы школы передового опыта, стажировок, помощь педагогам в обобщении собственного опыта, организации экспериментальной деятельности и т.п.

Фасилитирующее управление образовательным процессом ПК резонансно воздействует и на организаторов обучения (рис. 38).

Они – содеятели (Coactors), работающие одновременно, но индивидуально, выполняя работу, не предполагающую соперничества.

Модель фасилитирующего управления в процессе ПК педагогов нами апробировалась в Костанайском ИПКиПРО с 1985 года. В целом 94% обучающихся высказали удовлетворение своей работой.

Как нелинейная система, СПК испытывает влияние случайных малых воздействий, порождаемых неравновесием и нестабильностью, выражающихся в накоплениях флуктуации, 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 СПК невозможно надежно прогнозировать, так как развитие совершается через случайность выбора пути в момент бифуркации, а сама случайность не повторяется вновь.

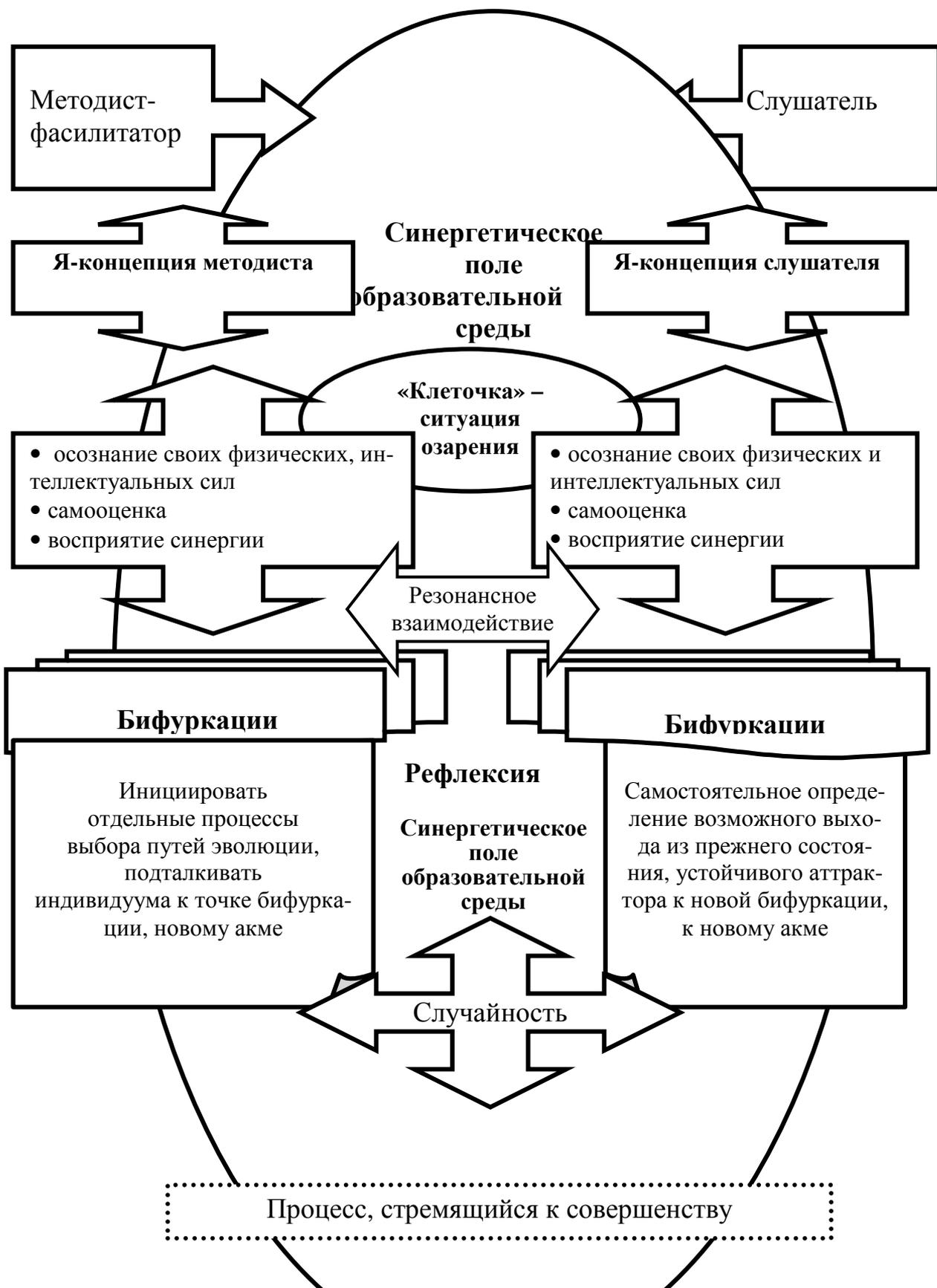


Рис. 38. Синергия «методист-фасилитатор» – слушатель

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

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

Обучение подразумевает освоение следующих особенностей проектирования управления развитием:

- осуществление целеполагания управленческой деятельности в соответствии с принципами неопределенности и дополненности на основе знаний о проблематике целеполагания проектирования развития;
- определение «управляющего параметра» образовательной системы в опоре на знания о проблематике управляющих параметров;
- на основе знания о вероятностном характере деятельности по управлению проектированием возможных будущих состояний образовательной системы, связанных с возможным будущим результатом управленческой деятельности;
- определение пограничных условий развития образовательных систем и границ проектирования управленческой деятельности;
- соотнесение разнообразных образовательных потребностей и целей субъектов образовательного процесса на основе принципов многообразия и взаимодействия;
- на основе знаний о механизмах саморазвития и самоорганизации сложных систем определение факторов саморазвития и самоорганизации образовательной системы и проектирование управленческой деятельности, направленной на возникновение и стимулирование этих факторов.

Сущностью управленческой деятельности фасилитатора становится стимулирование развития многообразия образовательного пространства и переход его к новой структуре, новому качественному состоянию.

4. 3. ОЦЕНОЧНО-КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ФАСИЛИТАЦИИ

Повышение квалификации педагогов требует синтетического, интегративного и межведомственного подходов: линейный принцип, как правило, малоэффективен и неэкономичен. Все это дает основание считать СПК уникальной по структуре построения, качеству, работающих в ней специалистов, ответственности за конечные результаты образования [4, 234]. Мониторинг эффективности повышения квалификации – один из самых «больных» вопросов. За рубежом широко дискутируется вопрос о критериях оценки эффективности ПК, имеются различные точки зрения, как измерять его результативность: по изменениям в поведении обучающихся, по удовлетворенности курсами, по росту успеваемости в классах, где они работают, или по затратам на организацию ПК (Э.М. Никитин).

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 [211, с. 66]. Оренбургский областной ИПКРО оценку качества образования осуществляет с использованием входной, промежуточной и итоговой диагностики [125]. С.Г. Молчанов пишет, что ИПК находятся в прямой зависимости от постоянно меняющейся ситуации в сфере образования [220]. Л.И. Фишман причины невысокой эффективности СПК видит в слабой мотивации обучаемых и обучающихся [363, с. 120]. Б.А. Альмухамбетов и Я.С. Бенцион критерии эффективности СПК рассматриваются с позиции оптимизации Ю.К. Бабанского [35]. 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 [225]. Для оценки эффективности обучения в Ульяновском ИПК изучается качество процесса учения и качество условий, в которых он протекает, качество результата, в котором отражается мера достижения поставленных целей. ПК работников образования Воронежской области выстраивается по замкнутому циклу от получения профессиональной информации о педагогах (мониторинг профессиональных затруднений, разработка содержания ПК, организация межкурсового периода) [20]. Л.И. Дудина критерии оценки конечных результатов методической работы увязывает с измерением результативности всего образовательного процесса [103, с. 94].

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 [257, с. 77]. Э.И. Беланова, С.С. Белых, Т.Г. Навазовой, Л.П. Потолицына 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, Т.А. Каплунович [142]; И.О. Котляровой, Р.А. Циринга [302]; Д.М. Зембицкого [119]; Н.В. Немовой [232]. Привлечение широких слоев общественности к решению проблем образования XXI века является приоритетной задачей ЮНЕСКО [134, с. 3-6].

«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», они носят характер, гармонирующий с внутренними побуждениями человека, усиливают его роль в ситуациях управления качеством образования [308].

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

ориентированного подхода в обучении. Ориентация на зону потенциального (ближайшего) развития педагога, на скрытые возможности в психолого-педагогическом профессиональном саморазвитии, которые открываются ему при оказании минимальной подсказки, фасилитации извне – оказывается значимы и для педагога. Важным при этом является применение процедур отслеживания вектора индивидуального развития педагога, позволяющих следить за динамикой его развития в сравнении не столько с другими, сколько с самим собой (рис. 39). В соответствии с принципом фасилитации мы предпринимаем меры по переориентации обучающегося с оценки курсов ПК на самооценку. Изменение вектора оценки предполагает выполнить обучающимся несложный алгоритм саморефлексии (самооценки) эффективности ПК (см. Приложение 5).

Суть управления синергетической образовательной системой заключается не в воздействии извне или изнутри, а в инициировании за счет возможностей системы, интегративности нравственных и эстетических критериев, отражающих духовность мира [308].

Компонентами оценки в нашей концепции являются: предмет, функции оценки, субъекты, оценивающие эффективность ПК, факторы, влияющие на эффективность/неэффективность ПК, методы и методики оценки эффективности, критерии и показатели.

Эффективность СПК нами 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 ПК на основе фасилитации, т.е. то, что непосредственно подлежит изменениям, преобразованиям.

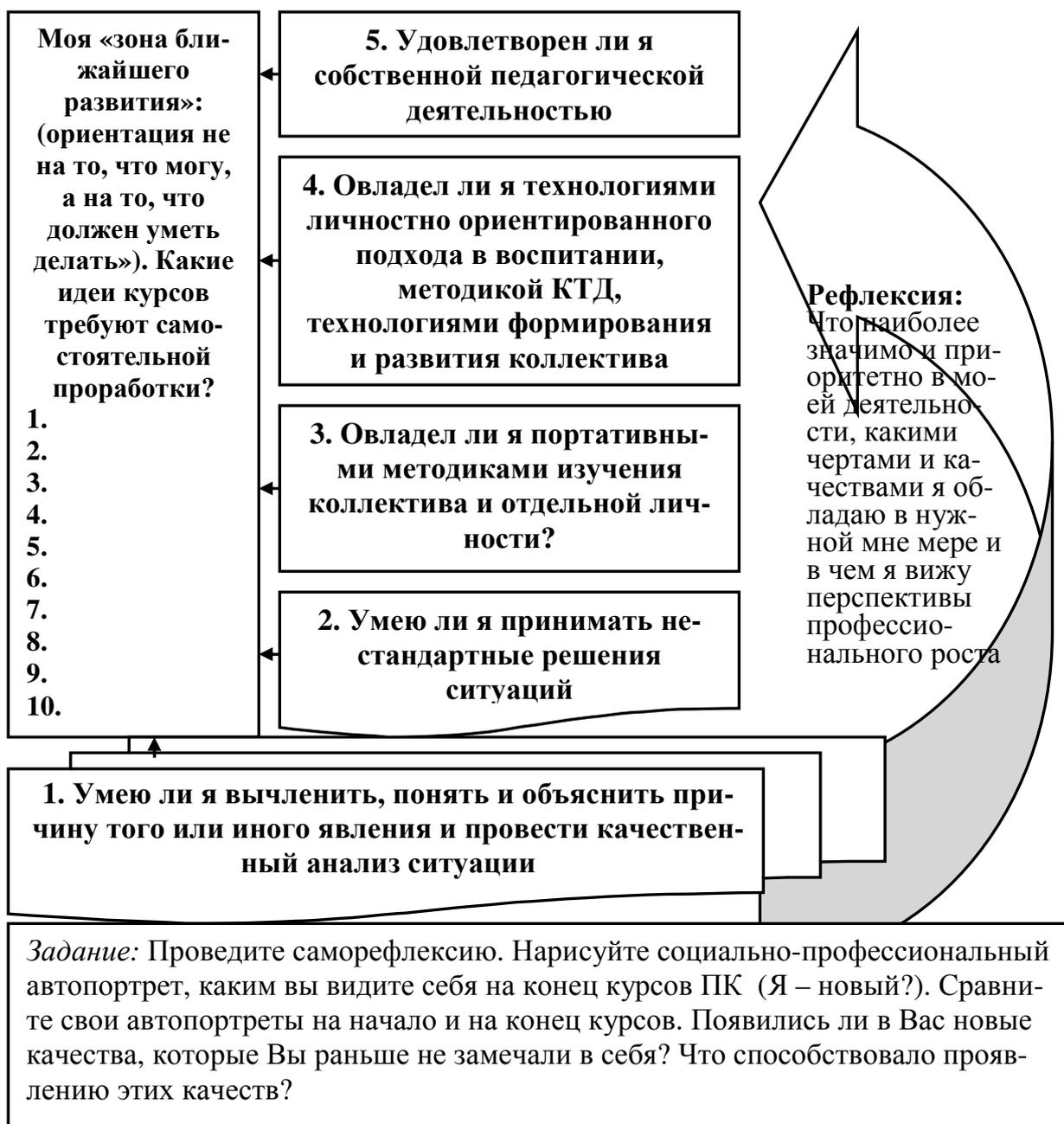


Рис. 39. Алгоритм самооценки педагогом эффективности ПК

А объектом оценки эффективности ПК будет носитель тех свойств, сторон, качеств, которые подвергаются изменениям, преобразованиям. Мы разделяем точку зрения А.Ю. Панасюка, что с этих позиций правомерно считать объектом педагогической деятельности обучающегося, а предметом – те профессиональные установки (программы, алгоритмы деятельности), которые были сформированы у него в процессе предшествующего обучения и в процессе его самостоятельной практики и с которыми он приходит в аудиторию ИПК.

Функции оценки эффективности ПК в логике фасилитации рассмотрим

с позиции средового подхода (Ю.С. Мануйлов) [207], т.к. в новой социально-экономической ситуации приоритетное значение приобретает средоформирующая деятельность СПК как неотъемлемая часть системы образования. СПК не «замыкается» на себе.

Вся программа действий со средой, по мнению Ю.С. Мануйлова, должна включать: диагностические, проектировочные и продуцирующие действия [207, с. 127]. На основе исследования К. Ингенкампа [131], Ю.С. Мануйлова [207] 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 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.

Для системы образования «чрезвычайно актуальна интеграция возможностей социума, объединение и целенаправленность общих усилий на преобразование среды с целью обогащения возможностей выбора для личности» [388, с. 35].

Таким образом, под функцией оценки эффективности ПК мы понимаем целенаправленную деятельность (преобразование, диверсификация) по установлению зависимости между СПК и социальными процессами в рамках данной общественной системы. Для того чтобы система «человек – школа – общество» из частной в педагогике стала всеобщей, необходимо функциониро-

вание обратной связи на уровне не отдельных педагогов-экспериментаторов, а образовательной системы в целом. 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, проявляющаяся в гражданском согласии и сотрудничестве, пишет А.Я. Найн [229, с. 23].

В качестве независимых экспертов могут выступать государственные органы управления системой образования, различные институты гражданского общества (депутатские комиссии, родительская общественность, советы старейшин и т.п. 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.

Выделим факторы (лат. factor делающий, производящий) [334] – движущие силы, причины, существенно влияющие на эффективность/неэффективность ПК педагогов (табл. 21).

Таблица 21

Основные факторы эффективности/неэффективности ПК

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 ПК. 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	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 личного потенциала, но и компетентно влияют на деятельность воспитателей-непрофессионалов (Бондаревская Е.В.).</p>	<p>Формализм, мероприятийность, 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 этнические традиции милосердия, благотворительности, медленно отходя от концепций эгалитаризма и патернализма, 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 ПК 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.

Соответственно с предметом и объектом связаны методики оценки эффективности ПК, перечень которых представлен ниже (табл. 22). Эффективность ПК мы рассматриваем как фактически достигнутые и необходимые результаты (эффекты – effectus – действие, результат чего-либо) [334].

Таблица 22

Объекты, предметы и методики оценки эффективности/неэффективности ПК 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. [387].
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. [387].

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. [387].
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 [387]; анкетирование «Учитель (школа) глазами учеников», «Учитель глазами родителей» и др. Рейтинг школы.

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.

Теоретический анализ и опыт практической деятельности позволил нам определить оценочно-критериальный инструментарий диагностики эффективности повышения квалификации на основе фасилитации. Для чего были решены следующие задачи: 1) разработаны программы диагностики эффективности повышения квалификации на основе фасилитации; 2) осуществлен подбор и обоснование статистических критериев оценки результатов опытно-экспериментальной работы; 3) обоснована репрезентативность выборки.

Разработка диагностической программы осуществлялась в три этапа. На первом этапе решались две задачи: а) теоретический анализ объекта измерения; б) выбор критериев, показателей и методов их диагностики, которые дают возможность судить о состоянии данного объекта. На втором этапе решалась задача поиска протяженности выделенных в качественном анализе критериев и показателей. На третьем этапе обосновывался перевод качест-

венных критериев и показателей в количественные эквиваленты, которые позволяют использовать математический аппарат для статистического анализа полученной педагогической информации. Рассмотрим данные этапы.

Первый этап. Решая первую задачу данного этапа, мы разработали концепцию повышения квалификации на основе фасилитации и представили ее во второй главе диссертационного исследования. При решении второй задачи нам пришлось четко обозначить понятия критериев и показателей, поскольку в их определении имеются значительные расхождения в научно-педагогической литературе. На основе анализа точек зрения В.А. Беликова, В.И. Загвязинского, Т.Е. Климовой и др. мы определяем критерий как качество, свойство изучаемого объекта, которое дает возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития. При выборе критериев мы опирались на принцип адекватности, суть которого в том, что доверять полученной информации можно только в том случае, если она адекватна объекту измерения. Эффективность ПК в нашей концепции рассматривается с двух взаимосвязанных сторон: а) с одной стороны, обучающиеся системы повышения квалификации, работающие в режиме фасилитации; б) с другой – взаимовлияние социокультурной практики и системы повышения квалификации на социальное воспитание.

В концепции фасилитации критериями эффективности ПК, разработанными на основе понимания приоритета субъектов учения, могут служить следующие: 1) направленность обучающегося на развитие педагогического мастерства (перенос акцента с оценки курсов ПК на самооценку); 2) профессиональная компетентность и коммуникативная культура; 3) самореализация обучающихся в профессиональной деятельности.

Выделенные критерии отражают абстрактный (теоретический) уровень описания объекта измерения. Переход от абстрактного уровня к конкретным наблюдениям осуществляется с помощью эмпирических индикаторов, которые обеспечивают операционализацию теоретических понятий. Эмпирический индикатор – это внешне хорошо различимый показатель измеряемого критерия. Показатель – это количественная или качественная характеристика

выбранного критерия изучаемого объекта. На основе теоретического анализа научно-педагогической литературы и эмпирических данных, полученных нами на констатирующем этапе педагогического эксперимента, были выделены следующие показатели критериев эффективности ПК на основе фасилитации и методы их диагностики.

Направленность обучающегося на развитие педагогического мастерства определялась по тенденции изменения ценностных ориентации и мотиваций в профессиональной сфере, выявлялось наличие у слушателей интереса к профессиональной деятельности, к повышению педагогического мастерства и оценивалась по следующим показателям: мотивация к успеху; интерес к ребенку как высшей гуманистической ценности; интерес к профессиональным инновациям. Мотивы профессионального поведения диагностировались нами при помощи экспертной оценки. В качестве экспертов выступали кураторы курсов ПК и сами обучающиеся.

Мотивация успеха определялась по тестам Дж. Роттера и Т. Элерса. Профессиональная мотивация отслеживалась по методике В.П. Симонова и степени выраженности основных потребностей. Ценностные ориентации определялись с помощью методики М. Рокича.

Профессиональная компетентность и коммуникативная культура отслеживалась по степени сформированности теоретических знаний в области педагогики, изучалась информированность обучающихся в сфере педагогических инноваций, по уровню развития их коммуникативной культуры.

Для комплексной оценки профессиональных знаний и умений мы использовали метод экспертной оценки, с помощью которого осуществлялась проверка творческих работ обучающихся, выполнение которых предполагало самостоятельное или углубленное изучение какой-то темы или ее отдельного направления. Надежность экспертных оценок достигалась за счет согласованности мнений экспертов: если пять любых экспертов (в качестве которых выступали как преподаватели СПК, так и сами обучающиеся) одинаково оценивают одну и ту же работу, то их мнения считаются согласованными. В связи с тем, что творческие работы состояли из двух частей (теоретической и

практической), они оценивались суммой баллов за каждую из частей. Поскольку в образовательных учреждениях сегодня принята пятибалльная система оценки, то методика оценки творческой работы была следующая: 10 баллов – оценка «5», 9 баллов – оценка «4», 8 баллов – оценка «3», 7 баллов и ниже – оценка «2», 6 баллов и ниже – оценка «1».

Теоретическая подготовка оценивалась по уровню теоретических знаний обучающихся по основным педагогическим проблемам, умений оперировать усвоенными понятиями, сравнивать их, находить принципиальные сходства и различия.

Для выявления уровня знаний педагогических категорий и понятий обучающимся были даны вопросы-тесты с вариантами ответов.

Коэффициент полноты усвоения содержания теоретических знаний мы вычисляли по формуле: $K(n) = \frac{n}{N}$,

где n – количество усвоенного материала (знаний) темы;

N – общее количество материала, подлежащего усвоению.

Коэффициент прочности усвоения знаний (P) вычислялся по формуле:

$$P = \frac{K_2}{K_1},$$

где K_1 – коэффициент полноты усвоения знаний при первой проверке;

K_2 – коэффициент полноты усвоения знаний при последующей проверке.

Кроме того, нами применена авторская анкета-тест самооценки обучающихся на начало и конец курсов повышения квалификации. Тест позволяет на основе самооценки отразить и определить эффективность повышения квалификации (см.: Глава 4. 3).

Коммуникативная культура оценивалась по показателям полноты овладения коммуникативными умениями и сформированности коммуникативных качеств личности. Для диагностики использовались: тест А.В. Батаршева [387] на определение степени сформированности у обучающихся коммуни-

кативных качеств; тест А.А. Меграбяна [387] на определение способности к эмпатии; тест В.В. Бойко [283] на определение эмоциональной устойчивости в общении; тест Л.М. Митиной [283] на определение толерантности, стремления к согласию и фрустрационной толерантности.

Фрустрационная толерантность для педагога – это способность противостоять профессиональным трудностям, сохраняя психологическую адаптивность. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную эмоциогенную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение – с другой.

Важным критерием является самореализация обучающихся в профессиональной деятельности. Соответственно, следующее направление констатирующего эксперимента было связано с определением профессиональной активности, т.е. готовности к участию в профессионально-педагогической деятельности. Нами проведена среди обучающихся серия диагностических опросов и тестов, позволяющих определить уровень практического владения слушателями умениями профессионально-педагогической деятельности и степень удовлетворенности ей. Другим показателем данного критерия является рефлексия личностного роста, которая отслеживалась по потребности в саморазвитии, самооценке достижений, удовлетворенность своими достижениями. Для оценки мы использовали следующие стандартизированные тесты: тесты на оценку потребности в саморазвитии, предложенные В.И. Андреевым и Л.М. Митиной; тест на оценку уровня притязаний личности А.В. Батаршева; тест на самооценку личностных достижений Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой.

Следующий аспект оценки эффективности ПК на основе фасилитации это взаимовлияние социокультурной практики и СПК на состояние социального воспитания. Данный аспект определялся на основе анализа нормативно-регламентирующих актов, отчетов, путем проведения социометрии, референтометрии и др. методов.

Обобщенная методика диагностики выделенных критериев и показателей эффективности повышения квалификации представлена в табл. 23.

Методика диагностики эффективности повышения квалификации
на основе фасилитации

Критерии	Показатели	Методы диагностики
Направленность на развитие педагогического мастерства;	<ul style="list-style-type: none"> • мотивация успеха; • интерес к ребенку, как высшей гуманистической ценности; • интерес к профессиональным инновациям; • карьерные устремления. 	тесты Дж. Роттера, В.П. Симонова, В.И. Андреева, Л.М. Митиной, Л.М. Батаршова, В.В. Бойко, Рокича
Профессиональная компетентность и коммуникативная культура	<ul style="list-style-type: none"> • полнота и прочность усвоения теоретических знаний • информированность в сфере педагогических инноваций; • владение коммуникативными умениями; • сформированность коммуникативных качеств личности. 	дидактические тесты; экспертная оценка творческих работ; анкетатест самооценки; тесты А.В. Батаршева, А.А. Меграбяна, В.В. Бойко, Л.М. Митиной, Э.Ф. Зеера и О. Шахматовой
Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • сформированность профессионального самосознания; • потребность в саморазвитии; • положительный опыт творческой педагогической деятельности; • профессиональный долг и ответственность; • удовлетворенность своими достижениями. 	дидактические тесты; тесты В.И. Андреева, Л.М. Митиной, Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой, К. Муздыбаева; анкетирование, самоотчеты, автобиографический метод, оценка результатов деятельности.

Взаимовлияние образовательной среды и СПК	<ul style="list-style-type: none"> • динамика социального воспитания в регионе; • динамика участия в социальном воспитании институтов гражданского общества; • активизация воспитательной работы школы; • изменение микроклимата в коллективе образовательного учреждения. 	анализ статистической отчетности в управлениях образования, анализ показателей воспитательной системы; социально-психологические исследования: Социометрия», «Референтометрия», «Оперативная диагностика социально-психологической атмосферы» Ф. Фидлера [387]; тест В.И. Андреева, анкетирование, рейтинг образовательного учреждения.
---	--	---

Второй этап – поиск протяженности выделенных в качественном анализе критериев и показателей. На данном этапе решается вопрос: можно ли выделенные критерии и показатели представить в виде различных последовательных состояний измеряемого объекта? Данный вопрос связан с проблемой выделения уровней эффективности ПК на основе фасилитации.

Уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс развития личности как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. Каждый объект может иметь несколько уровней или состояний развития. При выделении и описании уровней мы учитывали общие требования к их выделению: уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта; переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта, при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта (В.А. Беликов, Т.Е. Климова и др.). Опираясь на данную точку зрения, мы выделили три состояния – уровня эффективности ПК на основе фасилитации: низкий, достаточный и высокий.

Третий этап – перевод выделенных критериев и показателей в количественные эквиваленты, которые позволяют использовать математический аппарат для статистического анализа получаемой педагогической информации. Для осуществления данной операции необходимо эмпирические индикаторы

(показатели) каждого критерия отобразить в количественные эквиваленты с помощью числовых систем по заранее обусловленным оценкам (баллам), т.е. разработать специальную шкалу оценки выделенного комплекса критериев.

В нашем исследовании мы ввели следующие количественные показатели: 3 балла – высокий уровень, 2 балла – достаточный, 1 балл – низкий уровень сформированности показателя.

Механизм оценки показателей представлен в табл. 24.

Таблица 24

Механизм оценки уровня эффективности ПК на основе фасилитации

Показатели	Уровни и баллы по каждому показателю		
	Низкий (1б.)	Достаточный (2б.)	Средний (3б.)
Направленность на развитие педагогического мастерства			
1. мотивация успеха	1	2	3
2. интерес к ребенку, как высшей гуманистической ценности	1	2	3
3. интерес к профессиональным инновациям	1	2	3
4. карьерные устремления	1	2	3
Профессиональная компетентность и коммуникативная культура			
5. полнота и прочность усвоения теоретических знаний	1	2	3
6. информированность в сфере педагогических инноваций	1	2	3
7. владение коммуникативными умениями	1	2	3
8. сформированность коммуникативных качеств личности	1	2	3
Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности			
9. сформированность профессионального самосознания	1	2	3

Продолжение таблицы

10. потребность в саморазвитии	1	2	3
11. положительный опыт	1	2	3

творческой педагогической деятельности			
12. профессиональный долг и ответственность	1	2	3
13. удовлетворенность своими достижениями	1	2	3
Взаимовлияние образовательной среды и СПК			
14. динамика социального воспитания в регионе;	1	2	3
15. динамика участия в социальном воспитании институтов гражданского общества;	1	2	3
16. активизация воспитательной работы школы	1	2	3
17. изменение микроклимата в коллективе образовательного учреждения	1	2	3

Нетрудно заметить, что суммарный балл по показателям меняется в пределах от 17 до 51 по основным показателям. Выбор интервалов при группировке данных распределения совокупности обучающихся по уровням эффективности ПК на основе фасилитации осуществлялся на основе методики А.А. Кыверялга [193], согласно которой средний уровень определяется 25%-м отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла. Тогда оценка из интервала от R (min) до $0,25 R$ (max) позволяет констатировать низкий уровень сформированности показателя. О высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных. Исходя из данной методики, уровни эффективности ПК на основе фасилитации определялись интервалами, представленными в табл. 25.

Техника определения уровней эффективности ПК на основе фасилитации

<i>Уровень</i>	Низкий	Достаточный	Высокий
Баллы	17 -25	26 - 41	42- 51

Баллы каждого обучающегося мы заносили в сводную табл. 26.

Таблица 26

Сводная таблица оценки уровня эффективности ПК на основе фасилитации

№ п/п	Ф.И.О. обучающегося	Баллы по показателям								сумма баллов	уровень эффективности ПК
		1	2	3	4	5	6	...	17		
1.	Константин А.	1	1	2	1	0	2		1		
2.	Наталия Б.	2	0	1	1	1	1	...	0		
...

Предложенная диагностическая программа оценки уровня эффективности ПК на основе фасилитации апробировалась нами в ходе констатирующего и итогового этапов эксперимента. Данная диагностическая программа позволяла нам не только определять уровень эффективности ПК на основе фасилитации, но и включать обучающихся в самодиагностику после повышения квалификации.

Следующая задача – выбор статистических критериев и показателей оценки результативности педагогического эксперимента. Количественная оценка результатов педагогического эксперимента проводилась методом соотношения, то есть по процентному соотношению обучающихся, находящихся на том или ином уровне эффективности ПК на основе фасилитации в начале эксперимента и в ходе опытно-экспериментальной работы. Чтобы проследить динамику процесса повышения квалификации в ходе опытно-экспериментальной работы, мы использовали следующие показатели динамических рядов: средний показатель, показатель абсолютного прироста, коэффициент эффективности экспериментальной методики.

Средний показатель (Cp), отражающий количественную оценку роста уровня эффективности ПК на основе фасилитации, был вычислен по формуле:

$$Cp = \frac{1a + 2b + 3c}{100},$$

где a , b , c – процентно выраженное количество обучающихся, находящихся на низком, достаточном и высоком уровнях эффективности ПК на основе фасилитации; цифры «1», «2», «3» – весовые коэффициенты уровня;

Показатель абсолютного прироста (G), отражающий разность начального и конечного значений уровня (или отдельного критерия, показателя) эффективности ПК на основе фасилитации, вычисляется по формуле:

$$G = П_{\text{кон}} - П_{\text{нач}},$$

где $П_{\text{нач}}$ – начальное значение уровня;

$П_{\text{кон}}$ – конечное значение уровня.

Коэффициент эффективности экспериментальной методики вычисляется по формуле:

$$K_{\text{эфф}} = Cp(\text{э})/Cp(\text{к}),$$

где $Cp(\text{э})$ – значение среднего показателя экспериментальной группы;

$Cp(\text{к})$ – значение среднего показателя контрольной группы.

В качестве обобщенного показателя мы использовали индекс удовлетворенности (неудовлетворенности) обучающихся предложенной методикой организации педагогического процесса, который характеризует их отношение к содержанию и организации ПК.

Вычисление индекса удовлетворенности проводилось по методике, разработанной в лаборатории социологических исследований, руководимой В.А. Ядовым. Обобщенный индекс удовлетворенности вычисляли по следующей формуле [193, с. 108]:

$$J = \frac{a(+1) + b(+0,5) + c(-0,5) + d(-1) + e(0)}{N},$$

где $a (+1)$ – удовлетворены полностью;

$b (+0,5)$ – скорее удовлетворены, чем не удовлетворены;

$c (-0,5)$ – скорее не удовлетворены, чем удовлетворены;

$d(-1)$ – не удовлетворены;

$e(0)$ – не знаю;

N – общее количество ответов.

При такой технике исчисления (+1) выражает максимум удовлетворенности, (-1) – максимум неудовлетворенности. Для проверки достоверности полученного результата были определены коэффициент удовлетворенности (K_y) и коэффициент значимости (K_z), которые вычисляли по формулам:

$$K_y = \frac{n_1}{n_2}, \quad K_z = \frac{n_1 - n_2}{N},$$

где n_1 – число положительных ответов;

n_2 – число отрицательных ответов;

N – число опрошенных.

Введение данного коэффициента позволяет определить уровень удовлетворенности (неудовлетворенности) обучающихся по описанной выше методике А.А. Кыверялга. Поскольку коэффициент значимости изменяется в пределах от (-1) до (+1), то в соответствии с данной методикой уровни определялись следующими интервалами:

Уровень удовлетворенности	Низкий	Достаточный	Высокий
Значение коэффициента	[-1,00; -0,51]	[-0,50; +0,50]	[+0,51; +1,00]

Однако приведенные выше критерии оценки результатов эксперимента позволяют судить об эффективности ПК на основе фасилитации лишь при достаточно ярко выраженном соотношении количественного перехода обучающихся с одного уровня на другой. Если же переход через границу интервала в количественном отношении невелик, то представленные выше статистические показатели не позволяют установить значимое различие внутри каждого интервала, т.е. оценить качественный рост уровня эффективности ПК на основе фасилитации.

Оценка качественного роста осуществлялась нами с помощью непараметрического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Выбор данного критерия объясняется тем, что он позволяет не рассматривать анализируемое стати-

стическое распределение как функцию и не предполагает предварительное вычисление параметров распределения, поэтому его применение к порядковым критериям диагностики уровня эффективности ПК на основе фасилитации позволяет нам с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования.

Следующая задача – обеспечение репрезентативности выборки. Построение объема выборки и доказательство ее репрезентативности зависит от двух условий: выбора доверительного интервала допустимой ошибки (ошибка репрезентативности); степени представленности социальных объектов (в нашем случае обучающихся) по наиболее существенным для исследователя характеристикам.

В своей работе мы основывались на статистических исследованиях, в частности, в которых доказано, что если форма закона распределения неизвестна, то 95%-й квантиль определяет экспериментальные данные наиболее точно. А это значит, что при уровне значимости $\alpha = 0,05$ мы можем получить достоверные значения измеряемых величин, основываясь на законе нормального распределения без предварительной его оценки.

В нашем исследовании в качестве генеральной совокупности выступали слушатели Костанайского областного ИПКиПРО. При определении объема выборки обучающихся в рамках определенного курса мы основывались на исследованиях Y. Таго, в которых доказано, что для генеральной совокупности менее 500 единиц объем репрезентативной выборки с допущением 5%-й ошибки должен составлять 50%. Исходя из этого, в исследовании результаты педагогического эксперимента отслеживались по выборке, объем которой был не менее 60 обучающихся с курса.

В соответствии с задачами эксперимента было сформировано четыре группы обучающихся (одна контрольная и три экспериментальные). КГ состояла из заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе со стажем работы свыше 5 лет (75 чел.). ЭГ-1 – из заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе без стажа руководящей деятельности (75 чел.). ЭГ-2 состояла из руково-

дителей школьных методических объединений классных руководителей (75 чел) с различным стажем педагогической деятельности. ЭГ-3 – из заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе со стажем руководящей деятельности от 2-х до 5 лет (75 чел.)

На констатирующем этапе эксперимента проверялась сформированность профессионально-личностных качеств обучающихся на начало курсов повышения квалификации, для чего нами была применена авторская анкета-тест самооценки обучающихся (Глава 4.3).

Таблица 27

Уровни развития профессионально-личностных качеств на начало курсов повышения квалификации (КГ, 75 чел.)

Критерии	Уровни					
	Низкий		Достаточный		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Направленность на развитие педагогического мастерства	15	20,00	50	66,67	10	13,33
Профессиональная компетентность и коммуникативная культура	10	13,33	45	60,00	20	26,67
Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности	11	14,67	59	78,67	15	20,00

По результатам самооценки профессионально-личностных качеств на начало курсов на высоком уровне находилось от 13,33% до 26,67% обучающихся в КГ, на достаточном уровне – 60,00 – 78,67%, на низком уровне – 13,33 – 20,00%. В данной группе лучшие показатели по критерию профессиональная компетентность и коммуникативная культура.

Таблица 28

Уровни развития профессионально-личностных качеств на начало курсов повышения квалификации (ЭГ-1, 75 чел.)

Критерии	Уровни					
	Низкий		Достаточный		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Направленность на развитие педагоги-	5	6,67	45	60,00	25	33,33

ческого мастерства						
Профессиональная компетентность и коммуникативная культура	15	20,00	54	72,00	6	8,00
Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности	26	34,67	39	52,00	10	13,33

По результатам самооценки профессионально-личностных качеств на начало курсов обучающихся ЭГ-1 выявлен более высокий уровень критерия направленности на развитие педагогического мастерства.

Таблица 28

Уровни развития профессионально-личностных качеств на начало курсов повышения квалификации (ЭГ-2, 75 человек)

Критерии	Уровни					
	Низкий		Достаточный		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Направленность на развитие педагогического мастерства	18	24,00	40	53,33	12	16,00
Профессиональная компетентность и коммуникативная культура	10	13,33	45	60,00	20	26,67
Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности	10	13,33	60	80	5	6,67

По результатам самооценки профессионально-личностных качеств на начало курсов на высоком уровне развития профессиональной компетентности и коммуникативной культуры находилось 26,67% обучающихся ЭГ-2, на достаточном уровне самореализации в профессиональной деятельности – 80,00% обучающихся.

Таблица 29

Уровни развития профессионально-личностных качеств на начало курсов повышения квалификации (ЭГ-3, 75 человек)

Критерии	Уровни					
	Низкий		Достаточный		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Направленность на	13	17,33	52	69,33	10	13,33

развитие педагогического мастерства						
Профессиональная компетентность и коммуникативная культура	12	16,00	46	61,33	17	22,67
Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности	10	13,33	46	61,33	19	25,33

По результатам самооценки профессионально-личностных качеств на начало курсов на высоком уровне самореализации в профессиональной деятельности находилось 25,33% обучающихся ЭГ-3, что свидетельствует о большей развитости данного критерия по сравнению с другими.

Анализ результатов самооценки профессионально-личностных качеств обучающихся контрольной и экспериментальных групп показал, различную степень развитости выделенных критериев.

Для сравнения начального уровня групп мы провели дополнительное исследование и определили развитие профессионально-личностных качеств в целом. В обобщенном виде уровни развития профессионально-личностных качеств обучающихся контрольной и экспериментальных групп, откорректированных с помощью экспертной оценки на начало курсов повышения квалификации представлены в табл. 30.

Таблица 30

Уровни развития профессионально-личностных качеств обучающихся контрольной и экспериментальных групп на начало курсов повышения квалификации

Группа	Кол-во чел.	Уровни						χ^2
		низкий		достаточный		высокий		
		1		2		3		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
ЭГ-1	75	15	20,00	45	60,00	15	20,00	1,46
ЭГ-2	75	13	17,33	48	64,00	14	18,67	0,33
ЭГ-3	75	12	16,00	48	64,00	15	20,00	0,18

КГ	75	12	16,00	51	68,00	15	20,00	
----	----	----	-------	----	-------	----	-------	--

Для того чтобы убедиться в корректности формирования групп мы провели попарное сравнение экспериментальных и контрольной групп и определили χ^2 критерия для каждой пары исследуемых групп. Полученные значения сравниваем с табличным: если полученные значения меньше табличного, то распределение обучающихся по исходному уровню в каждой группе различается несущественно; если полученное значение больше табличного, то принимается альтернативная гипотеза, т.е. распределение обучающихся по исходному уровню отличается существенно, и сравнивать такие группы некорректно. Результаты сравнения представлены в табл. 31.

Таблица 31

Сравниваемые группы	Значение χ^2 - критерия	
	Полученное	Табличное
КГ и ЭГ-1	1,46	3,84
КГ и ЭГ-2	0,33	
КГ и ЭГ-3	0,18	

Результаты, представленные в таблице 31 показывают, что полученные значения χ^2 – критерия при сравнении оказались меньше табличного, следовательно, уровень развития профессионально-личностных качеств на начало курсов повышения квалификации приблизительно одинаков и явно недостаточен.

Таким образом, мы заранее исключили альтернативную гипотезу о том, что обнаруженные по окончании эксперимента различия между экспериментальными и контрольной группами были вызваны теми различиями, что имелись до начала эксперимента.

На формирующем этапе эксперимента работа в экспериментальных группах проводилась в рамках разработанной нами концепции. В ЭГ-1 проверялась эффективность введения организационно-педагогических и научно-теоретических условий. В ЭГ-2 проверялась эффективность введения дополнительно двух условий: социально-психологических и социально-

педагогических. В ЭГ-3 были введены дополнительно два педагогических условия: индивидуально-психологические и ценностно-ориентационные (педагогические условия представлены в первом параграфе 2 главы).

На заключительном этапе эксперимента была проведена диагностика уровней направленности на развитие педагогического мастерства обучающихся на курсах ПК в соответствии с выделенными показателями. Результаты диагностики экспериментальных и контрольной групп представлены в табл. 32, 33 и на рис. 40.

Числовые данные, представленные в табл. 32, свидетельствуют о позитивных изменениях в уровнях направленности на развитие педагогического мастерства обучающихся на курсах ПК: в ходе экспериментальной работы число обучающихся, имеющих высокий уровень развития по данному критерию, возросло в ЭГ- 1 на 26,7%, в ЭГ- 2 на 20,0%, в ЭГ-3 на 29,3%, в КГ произошли гораздо меньшие изменения, только на 8,0%. Одновременно обучающиеся, имеющие низкий уровень, перешли на более высокие уровни.

Уровни направленности на развитие педагогического мастерства
обучающихся на курсах ПК

Группа	Этап ОЭР	Уровни сформированности критерия						Ср	Кэфф	$\chi^2_{наб}$
		низкий		достаточный		высокий				
		1		2		3				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
ЭГ-1	начало	5	6,67	45	60,00	25	33,33	2,27		32,00
	конец	3	4,00	27	36,00	45	60,00	2,56	1,23	
ЭГ-2	начало	18	24,00	40	53,33	12	16,00	1,79		34,00
	конец	7	9,33	41	54,67	27	36,00	2,27	1,09	
ЭГ-3	начало	13	17,33	52	69,33	10	13,33	1,96		78,48
	конец	3	4,00	40	53,33	32	42,67	2,39	1,15	
КГ	начало	15	20,00	50	66,67	10	13,33	1,93		7,05
	конец	10	13,33	49	65,33	16	21,33	2,08		

Таблица 33

Динамика роста направленности на развитие педагогического мастерства
обучающихся на курсах ПК

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)			
	G по уровням (в %)			G по Ср
	низкий	достаточный	высокий	
ЭГ-1	-2,7	-24,0	26,7	0,3
ЭГ-2	-14,7	1,3	20,0	0,5
ЭГ-3	-13,3	-16,0	29,3	0,4
КГ	-6,7	-1,3	8,0	0,1

Анализ статистических данных, представленных в табл. 32, 33 и на рис. 40 показывает, что наблюдается заметное возрастание уровня направленности на развитие педагогического мастерства обучающихся на курсах ПК в экспериментальных группах по сравнению с контрольной группой. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что хотя в контрольной группе у обучающихся происходят изменения в направленности на развитие педагогического мастерства, однако переход на более высокий уровень происходит значительно медленнее, что подтверждает эффективность воздействия выделенных условий.

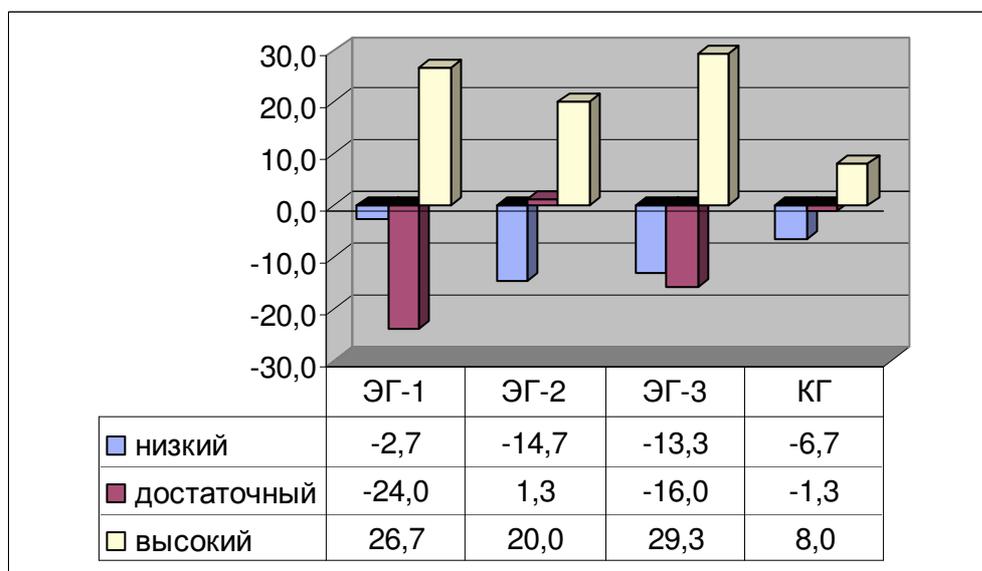


Рис. 40. Абсолютный прирост уровня направленности на развитие педагогического мастерства обучающихся экспериментальных и контрольной групп

Разница в результатах экспериментальных и контрольной групп убедительно свидетельствует о том, что выделенные условия влияют на эффективность ПК на основе фасилитации, что подтверждает и значение критерия «хи-квадрат», который является статистически значимым в экспериментальных группах. Результаты ОЭР по развитию профессиональной компетентности и коммуникативной культуры представлены в табл. 34, 35 и на рис. 41.

Уровни профессиональной компетентности и коммуникативной культуры обучающихся на курсах ПК

Группа	Этап ОЭР	Уровни сформированности критерия						Ср	Кэфф	$\chi^2_{наб}$
		низкий		достаточный		высокий				
		1		2		3				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
ЭГ-1	начало	15	20,00	54	72,00	6	8,00	1,88		14,11
	конец	9	12,00	53	70,67	13	17,33	2,05	0,97	
ЭГ-2	начало	10	13,33	45	60,00	20	26,67	2,13		15,47
	конец	4	5,33	39	52,00	32	42,67	2,37	1,12	
ЭГ-3	начало	12	16,00	46	61,33	17	22,67	2,07		61,97
	конец	2	2,67	32	42,67	41	54,67	2,52	1,19	
КГ	начало	10	13,33	45	60,00	20	26,67	2,13		4,87
	конец	5	6,67	41	54,67	24	32,00	2,12		

Таблица 35

Динамика роста уровня профессиональной компетентности и коммуникативной культуры обучающихся на курсах ПК

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)			
	G по уровням (в %)			G по Ср
	низкий	достаточный	высокий	
ЭГ-1	-8,0	-1,3	9,3	0,2
ЭГ-2	-8,0	-8,0	16,0	0,2
ЭГ-3	-13,3	-18,7	32,0	0,5
КГ	-6,7	-5,3	5,3	0,0

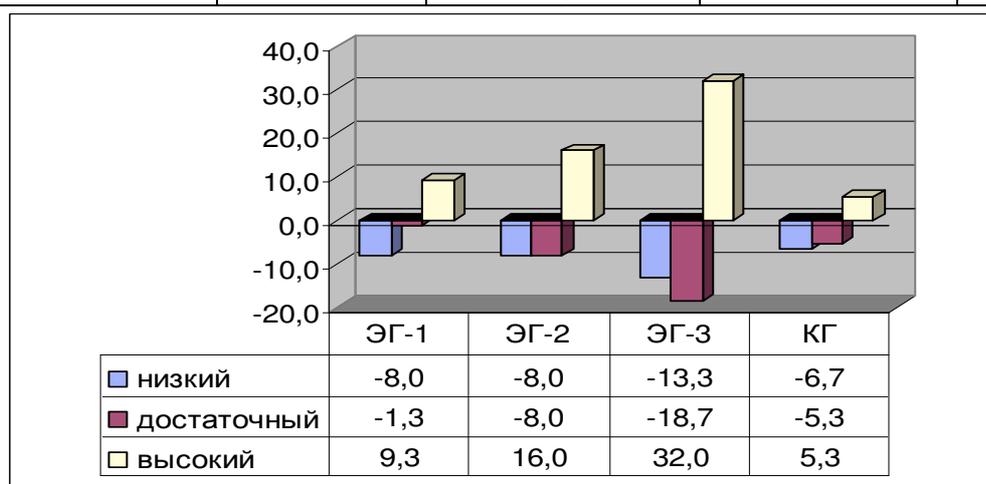


Рис 42. Абсолютный прирост уровня профессиональной компетентности и коммуникативной культуры обучающихся в ЭГ и КГ

По данному критерию нами выявлена динамика профессиональной компетентности и коммуникативной культуры в экспериментальных групп-

пах. Полученные данные показывают наибольшее число обучающихся в ЭГ-3, имеющих высокий уровень профессиональной компетентности и коммуникативной культуры. В ЭГ-1 и ЭГ-2 – 17,33% и 42,67% соответственно имеют высокий уровень. В КГ 54,67% обучающихся находятся на достаточном уровне и 32,00% – на высоком, что обусловлено большим опытом практической работы на руководящей должности, но прирост уровней в данной группе меньше, чем в экспериментальных.

Анализ статистических данных, представленных в табл. 34, 35 и на рис. 42 показывает, что наблюдается заметное возрастание уровня профессиональной компетентности и коммуникативной культуры в экспериментальных группах по сравнению с обучающимися контрольной группы. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что хотя в контрольной группе у обучающихся идет развитие профессиональной компетентности и коммуникативной культуры, однако переход на более высокий уровень происходит значительно медленнее, что подтверждает эффективность воздействия выделенных условий.

Результаты контрольного этапа ОЭР по самореализации обучающихся в профессиональной деятельности представлены в таблице 36, 37 и на рис. 43.

Таблица 36

Уровни самореализации обучающихся в профессиональной деятельности

Группа	Этап ОЭР	Уровни сформированности критерия						Ср	Кэфф	$\chi^2_{наб}$
		низкий		достаточный		высокий				
		1		2		3				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
ЭГ-1	начало	26	34,67	39	52,00	10	13,33	1,79		8,22
	конец	18	24,00	41	54,67	16	21,33	1,97	0,90	
ЭГ-2	начало	10	13,33	60	80,00	5	6,67	1,93		25,29
	конец	5	6,67	56	74,67	14	18,67	2,12	0,97	
ЭГ-3	начало	10	13,33	46	61,33	19	25,33	2,12		19,10
	конец	2	2,67	42	56,00	31	41,33	2,39	1,09	
КГ	начало	11	14,67	59	78,67	15	20,00	2,32		9,88
	конец	8	10,67	45	60,00	22	29,33	2,19		

Таблица 37

Динамика роста уровня самореализации обучающихся в профессиональной деятельности

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)			
	G по уровням (в %)			G по Ср
	низкий	достаточный	высокий	
ЭГ-1	-10,7	2,7	8,0	0,2
ЭГ-2	-6,7	-5,3	12,0	0,2
ЭГ-3	-10,7	-5,3	16,0	0,3
КГ	-4,0	-18,7	9,3	-0,1

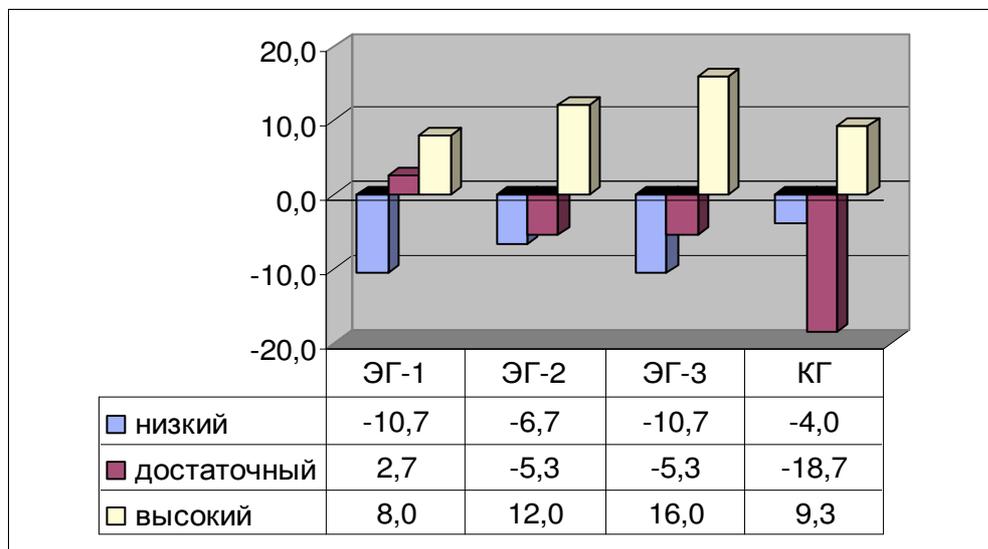


Рис. 43. Абсолютный прирост уровня самореализации обучающихся экспериментальных и контрольной групп в профессиональной деятельности

Результаты анализа статистических данных, представленных в табл. 36, 37 и на рис. 43 показывает, что наблюдается заметное возрастание уровня самореализации обучающихся в профессиональной деятельности в экспериментальных группах по сравнению с обучающимися контрольной группы. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что хотя в контрольной группе у обучающихся идет развитие данного критерия, однако переход на более высокий уровень происходит значительно медленнее, что подтверждает эффективность воздействия выделенных условий.

Оценка эффективности ПК на основе фасилитации на контрольном этапе эксперимента

Группа	Этап ОЭР	Уровни сформированности критерия						Ср	Кэфф	$\chi^2_{наб}$
		низкий		достаточный		высокий				
		1		2		3				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
ЭГ-1	начало	26	34,67	39	52,00	10	13,33	1,79		8,22
	конец	18	24,00	41	54,67	16	21,33	1,97	0,91	
ЭГ-2	начало	10	13,33	60	80,00	5	6,67	1,93		16,49
	конец	5	6,67	58	77,33	12	16,00	2,09	0,97	
ЭГ-3	начало	10	13,33	46	61,33	19	25,33	2,12		21,12
	конец	2	2,67	41	54,67	32	42,67	2,40	1,11	
КГ	начало	11	14,67	59	78,67	15	20,00	2,32		6,57
	конец	8	10,67	47	62,67	20	26,67	2,16		

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы рассматривался еще один критерий – взаимовлияние социокультурной практики и СПК на социальное воспитание. Для получения объективной картины необходим учет самых разнообразных показателей на уровне образовательного учреждения, муниципального и регионального управления. Анализ статистических данных, отчетности, результатов экспертной оценки (участие образовательных учреждений в различных конкурсах, смотрах, развитие институтов гражданского общества и пр) показывает, что наблюдается заметное возрастание уровня взаимовлияния социокультурной практики и СПК.

Количественные данные эффективности ПК на основе фасилитации на контрольном этапе ОЭР отражены в таблице 38, 39 и на рис. 44, 45, 46.

Таблица 39

Динамика эффективности ПК на основе фасилитации

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)			
	G по уровням (в %)			G по Ср
	низкий	достаточный	высокий	
ЭГ-1	-10,7	2,7	8,0	0,2
ЭГ-2	-6,7	-2,7	9,3	0,2
ЭГ-3	-10,7	-6,7	17,3	0,3
КГ	-4,0	-16,0	6,7	-0,2

Анализ результатов абсолютного прироста среднего показателя свидетельствует о более высокой динамике эффективности ПК в группе ЭГ-3, где реализовывался комплекс педагогических условий, в группе КГ наблюдается отрицательная динамика.

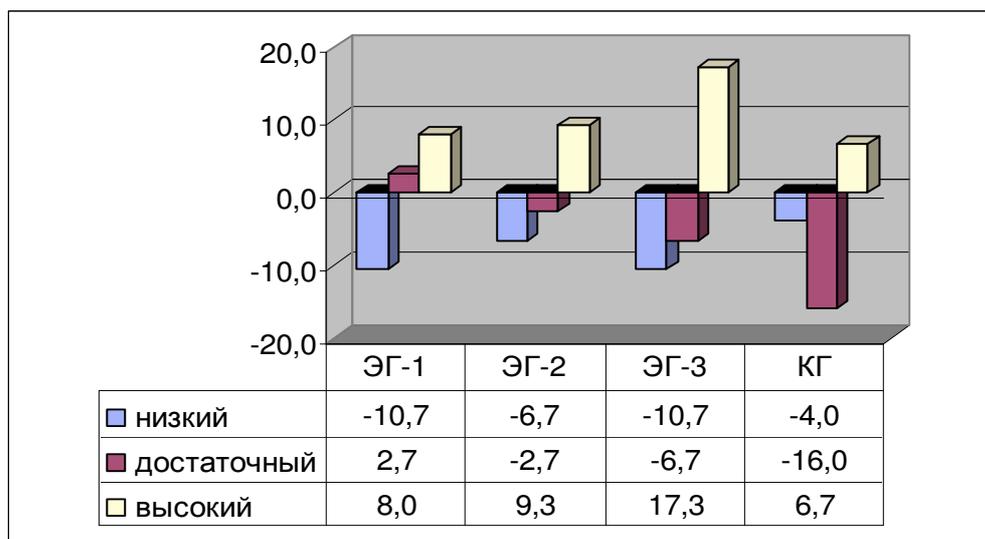


Рис. 44. Абсолютный прирост эффективности ПК на основе фасилитации в экспериментальных и контрольной группах

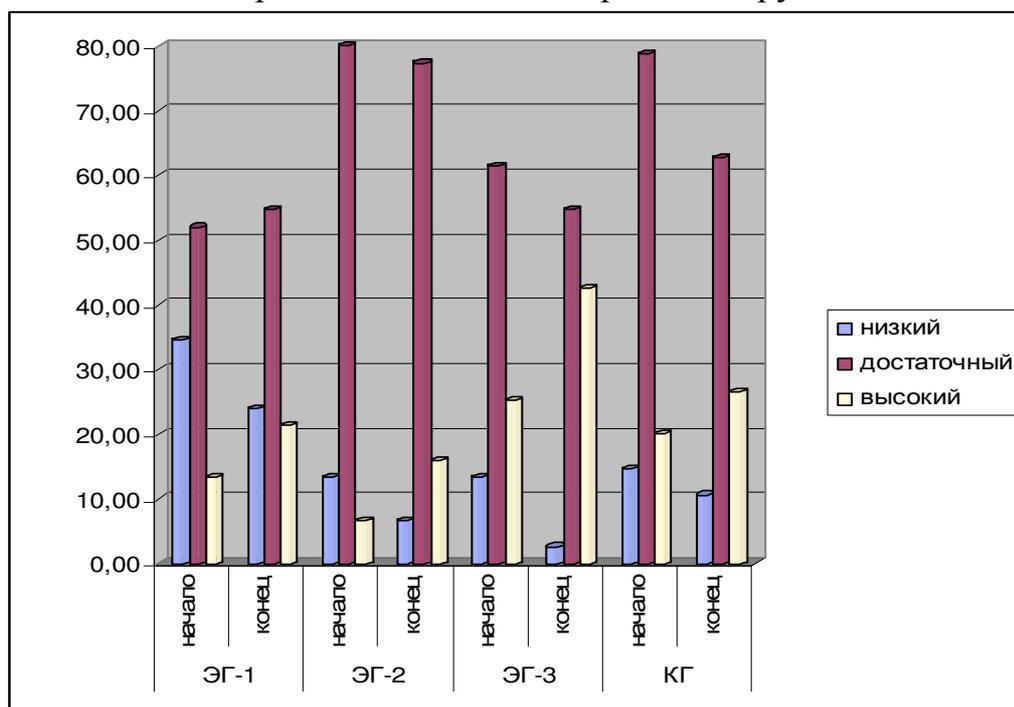


Рис. 45 Сравнение уровней развития профессионально-личностных качеств обучающихся экспериментальных и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах ОЭР

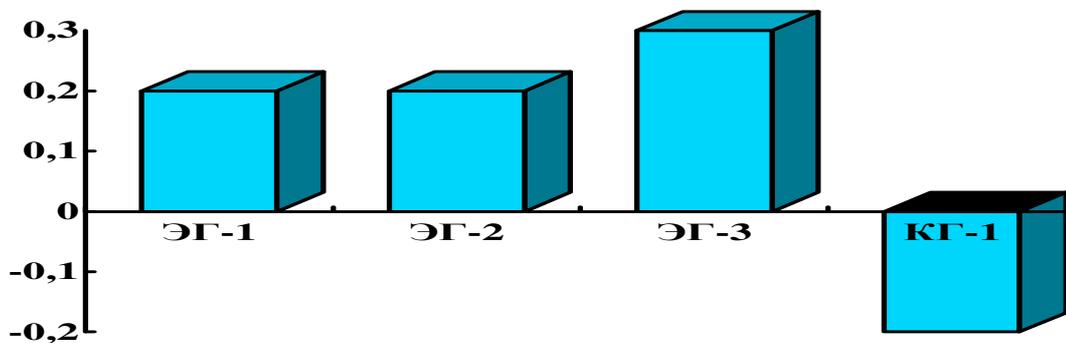


Рис. 46. Абсолютный прирост среднего показателя в экспериментальных и контрольной группах в ходе формирующего эксперимента

Сопоставляя результаты, полученные нами в контрольных и экспериментальных группах, можно сделать следующие выводы. Разница в результатах экспериментальных и контрольных групп убедительно свидетельствует о том, что повышение квалификации на основе фасилитации эффективно.

Эффективность ПК на основе фасилитации мы проверяли при помощи χ^2 – критерия К. Пирсона. Для КГ $\chi^2_{\text{факт.}} = 6,57$; это значение меньше соответствующего табличного значения, составляющего 7,81 при вероятности допустимой ошибки 0,05. Следовательно, изменения, которые произошли в КГ, незначительны. Для ЭГ-1 значение $\chi^2_{\text{факт.}} = 8,22$; для ЭГ-2 $\chi^2_{\text{факт.}} = 16,49$; для ЭГ-3 $\chi^2_{\text{факт.}} = 21,12$, что больше соответствующего табличного значения, составляющего 7,81 при вероятности допустимой ошибки 0,05. Соответственно, изменения, которые произошли в уровне развития профессионально – личностных качеств обучающихся экспериментальных групп значимы, что свидетельствует об эффективности ПК на основе фасилитации.

Следовательно, мы можем заключить, что происшедшие изменения в уровнях развития профессионально – личностных качеств обучающихся экспериментальных групп и изменения в деятельности образовательных учреждений не вызваны случайными причинами, а являются следствием реализации концепции повышения квалификации на основе фасилитации и комплекса определенных нами педагогических условий. Это подтверждает нашу гипотезу и доказывает достоверность результатов.

ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ

1) Определен алгоритм фасилитирующей деятельности методиста (преподавателя) ИПК, представленный в виде атрибутивного кольца: фасилитация мотивообразующей деятельности; фасилитация формирования цели; фасилитация поиска познания предмета; фасилитация поиска метода деятельности; фасилитация поиска познания средства; фасилитация реализации процесса обучения; фасилитация рефлексии.

2) Атрибутивное кольцо положено в основание технологии фасилитирующей деятельности, в которой целостно и емко определены главные ее параметры, обеспечивающие успех моделирования: теоретический анализ, установление диалектических противоречий, целеполагание, диагностика, логическая структура проекта, методическое обеспечение, рефлексия, коррекция.

3) Установлено, что ориентация на зону потенциального (ближайшего) развития педагога является значимой для обучающегося. Важным является применение процедур отслеживания вектора индивидуального развития педагога, позволяющего следить за динамикой его развития на начало и конец курсов ПК. Критерием самооценки педагога является критерий результативности.

4) Технология фасилитации, представляет системно-синергетическое проектирование креативного образовательного процесса на основе целей, закономерностей, принципов, содержания, организационных форм, методов и средств обучения и практическую реализацию, гарантирующую достаточный уровень эффективности, и отвечающая критериям целенаправленности, концептуальности, системности, диагностичности, гарантированности качества обучения и новизны.

5) Доказано, что 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.

6) Рассмотрена прогностическая иницирующе-резонансная инновационная модель управленческих отношений в андрагогической синергетической

системе ПК, интегрирующая на научно-методической базе систему межличностных отношений и познавательную деятельность. Технологией управления самоорганизующейся андрагогической системой становится фасилитация.

7) Образовательной системе, реализующей андрагогическую фасилитирующую модель обучения, присуща большая степень включенности субъектов в межличностные отношения с целью получения искомого образовательного продукта, ответственность за конечный результат и удовлетворенность процессом ПК.

8) Социально-педагогическую резонансную оценку эффективности повышения квалификации на основе концепции фасилитации 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.

9) Подход носит интегративный, социально-педагогический характер и заключается в мониторинговом исследовании ПК и школы по стабильным критериям и показателям в течение длительного периода с учетом конкретных социальных условий.

10) Критерии и показатели оценки эффективности повышения квалификации на основе фасилитации удовлетворяют общим логическим принципам и общим представлениям о предмете педагогики, подтверждают эффективность концепции повышения квалификации на основе фасилитации и комплекса определенных нами педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Представленное к рассмотрению диссертационное исследование служит целям модернизации педагогического образования. Оно выявляет перечень необходимых условий для повышения эффективности повышения квалификации педагогических кадров на основе фасилитации.

2. В диссертационном исследовании обозначенная цель достигнута и решены все поставленные задачи.

3. Рассмотрены психолого-педагогические аспекты, сформулированы основные положения методологии исследования системы повышения квали-

фикации на основе фасилитации.

4. Определена степень разработанности исследуемой проблемы в педагогической теории и практике деятельности учреждений повышения квалификации (дополнительного профессионального педагогического образования), которая показала, что в СПК преимущественное место занимают традиционные организационные формы и методы обучения.

5. Установлено, что психологические барьеры и стереотипы в СПК суть консервативности образовательной системы, источник кризиса профессиональной компетентности педагога, психологического дискомфорта, растерянности перед необходимостью решения задач современного образования. Их суммарное негативное воздействие, резонансно усиливаясь, оказывает существенное влияние на профессиональное становление педагога, формирование мотивационной готовности к ПК.

6. Обосновано, что обучение в модернизируемой СПК, должно идти в фасилитирующем режиме, технологиями сотрудничества (синергии), коллективного поиска, на деле осуществляя принцип фасилитации.

7. Доказано, что творческая образовательная среда, в которой реализуется коммуникативная деятельность в соответствии с принципом фасилитации, смена организационных форм и методов обучения позволяют преодолевать психологические барьеры и положительно влияют на формирование мотивационной готовности педагогов к ПК.

8. Теоретически обоснована структура, атрибуты, функции фасилитации в системе повышения квалификации. Сформулированы и обоснованы концептуальные идеи, сущностные характеристики, закономерности, принципы образовательного процесса повышения квалификации на основе фасилитации, составляющие ядро концепции.

9. Теоретически разработан и апробирован принцип фасилитации и на его основе концепция фасилитации педагогов в процессе повышения квалификации.

- Основопологающие идеи, составляющие сущность принципа фасилитации: о свободе личности и неотъемлемых его правах; о потребности человека в самоактуализации; об индивидуальности человека; об образовании как

помощи человеку в развитии индивидуальности и личностном росте; о педагогической поддержке; о развитии субъектного опыта человека в процессе жизнедеятельности; о доверии и вере в человека; о равенстве участников педагогического процесса и др.

- Принцип фасилитации рассматривается как идея саморазвития личности педагога, помощи ему в реализации латентных потенциальных творческих способностей в решении собственных проблем, в самоопределении программы конкретных действий.

- Суть фасилитации в том, чтобы актуализировать креативность педагога, чтобы он во все приносил присущие только ему отношения к происходящему, чтобы каждый его акт становился актом творчества, был тем, кем он может быть, соответствовать собственной природе. Стержневая целевая ориентация принципа фасилитации – опора на потенциальные возможности педагога в самоактуализации.

10. Показано, что андрагогический, ценностно-акмеологический, синергетический подходы и принцип фасилитация являются необходимыми и достаточными основаниями разработки концепции фасилитации ПК педагогов, которая выступает в качестве:

- педагогической инструментовки процесса ПК;
- его методологической, теоретико-практической, методической и организационно-педагогической составляющей;
- стратегии 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;
- мысленного проектирования образовательной среды, фасилитирующих отношений, обеспечивающих высокий уровень достижения в индивидуальной, групповой и коллективной формах коммуникации, в решении проблем жизненного и профессионального самоопределения;
- предвосхищения результатов ПК.

11. Разработана и апробирована технология фасилитации, представляющая системно-синергетическое проектирование креативного образовательного процесса на основе целей, закономерностей, принципов, содержания, организационных форм, методов и средств обучения и практическую реализацию, гарантирующую достаточный уровень эффективности, и отвечающая критериям целенаправленности, концептуальности, системности, диагностичности, гарантированности качества обучения, новизны;

12. Обоснован необходимый и достаточный комплекс педагогических условий профессионального развития педагога в процессе фасилитации повышения квалификации: организационно-педагогические; научно-теоретические, социально-психологические (воздействие на все сущностные сферы человека: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, предметно-практическую, экзистенциальную, сферу саморегуляции), социально-педагогические, индивидуально-психологические, ценностно-ориентационные.

13. Разработаны и обоснованы критерии и показатели оценки эффективности ПК на основе фасилитации:

- эффективность ПК рассматривается с двух взаимосвязанных сторон: а) с одной стороны, обучающиеся системы повышения квалификации, работающие в режиме фасилитации; б) с другой – взаимовлияние социокультурной практики и СПК на результаты социального воспитания;

Компонентами оценки эффективности ПК являются: предмет оценки, функции, субъекты, факторы, влияющие на эффективность/неэффективность концепции ПК педагогов, объекты оценки, критерии оценки.

14. Участники апробации начали обновление профессиональной деятельности на основе принципа фасилитации. Обращает внимание гуманистическая ориентация их педагогических проектов. Проекты школьных концепций направлены на преодоление изоляции школы от социума, на создание благоприятной среды для становления, развития и саморазвития личности учителей и школьников. Зафиксированы значимые изменения профессиональных мотивов и установок участников апробации.

15. Результаты педагогического эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу. Доказано, что эффективность функционирования системы повышения квалификации и разрешение противоречий, возникающих в ней, возможно, если в процессе повышения квалификации реализуется разработанная нами концепция.

По результатам исследования могут быть сформулированы следующие выводы и научно-практические рекомендации:

1. высокоэффективная модернизация педагогического образования возможна при условии смены образовательной парадигмы в системе повышения квалификации работников образования;

2. эффективность ПК педагогов может быть реализована в соответствующей педагогической системе, в основу которой положена концепция фасилитации, обеспечивающая личностно деятельностную позицию субъектов образовательного процесса, используются интерактивные организационные формы и методы обучения;

2. СПК как аспект развития педагога и показатель продуктивного инвестирования следует оберегать от сковывающего воздействия структурной перестройки. Признание долгосрочных выгод от инвестирования в сферу ПК следует рассматривать в соотношении с выгодами, которые связаны с повышением компетентности педагогов;

3. удовлетворение основополагающих профессионально значимых образовательных потребностей педагогов содействует укреплению их уверенности в себе и индивидуальной независимости, осуществлению основных прав, повышению эффективности творческой деятельности, педагогической и социальной компетентности, авторитета в обществе;

4. социально и личностно ориентированной системе ПК предстоит обеспечить вхождение педагога в единое мировое образовательное пространство, осуществить переход от регламентированных, алгоритмированных, рецептурных методов работы к развивающим и фасилитирующим познавательную активность самого учителя;

5. представленная концептуальная основа СПК педагогических кадров при ее непрерывном развитии, совершенствовании и конкретизации в про-

цессе дальнейшего научного поиска и практической реализации обеспечит формирование педагога, обладающего в наибольшей степени качествами творческой саморазвивающейся личности.

Однако проведенное исследование не исчерпало всех проблем. За его пределами остались вопросы непосредственно взаимосвязанные с конечными результатами СПК и требующие специального изучения:

- необходимо определить, как отражается принцип фасилитации на результатах образовательной практики педагогов;
- представляется перспективным изучение феномена фасилитации в более широких границах исследования, а также в тех странах, в которых характер образования соответствует России по параметрам этно- и поликультурности, поликонфессиональности.

Следующим блоком перспективных проблем исследования может стать разработка педагогики повышения квалификации кадров системы образования с учетом современной практики ПК педагогов в других странах СНГ и Дальнего зарубежья.

Библиография

1. Алексеев, П.В. Философия: Учеб. для вузов / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: ТЕИС, 1996. – 504 с.
2. Алексеев, Н.Г. Способность к рефлексии как существенный момент интеллектуальной культуры современного специалиста / Н.Г. Алексеев // Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалиста. Тез. докл. и сообщ. науч.-метод. конф. Новосибирского гос. ун-та. – Новосибирск, 1984. – С. 3-5.
3. Алмазов, Б.Н. Анализ профессионального языка школьного учителя /

- Б.Н. Алмазов, Е.Ф. Васюта // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 3. – С. 314-324.
4. Альмухамбетов, Б.А. История становления и тенденции развития системы повышения квалификации пед. кадров в Каз.: автореф. ... д-ра пед. наук. – Алматы, 2002. – 51 с.
5. Аменд, А.Ф. Дидактические основы непрерывного эколого-экономического общего образования: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 59 с.
6. Аменд, А.Ф. Повышения квалификации пед. кадров: проблемы, поиски, решения / А.Ф. Аменд, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3. Менеджмент в образовании. – 2003. – № 18. – С. 40-80.
7. Аменд, А.Ф. К оценке эффективности повышения квалификации пед. кадров / А.Ф. Аменд, Р.С. Димухаметов // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2004. – № 24. – С. 237-244.
8. Амонашвили, Ш.А. Основания педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили // Новое пед. мышление. – М.: Просвещение, 1989. – 144-178 с.
9. Ананьев, Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания / Б.Г. Ананьев. – М., 1980. – Т. II. – С. 61 --63.
10. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1989. – 432 с.
11. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
12. Андреева, В.П. Повышение квалификации учителей начальных классов в условиях многопредметности преподавания в современной шк.: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 171 с.
13. Андриади, И.П. Основы пед. мастерства: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.П. Андриади. – М.: «Академия», 1999. – 160 с.
14. Аргынов, А.Х. Мы – народ Казахстана: Руководство по организации мультикультурного образования в средней общеобразовательной шк. / А.Х. Аргынов, Р.А. Жумаканова. – Алматы: Науч.-информационный центр гражданского образования. – 2001. – 172 с.

15. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей шк., его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. Выс. шк., 1980. – 368 с.
16. Аршинов, В.И. Когнитивные основания синергетики. Синергетическая парадигма. Нелинейные идеи в науке и искусстве / В.И. Аршинов, В.Г. Буданов. – М., 2001.
17. Аршинов, В.И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В.И. Аршинов – М., 1999.
18. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев – М., 1976. – 160 с.
19. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов – М.: Институт практической психологии, Воронеж: «МОДЭК», 1996. – 768 с.
20. Аттестация педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и органов образования: сб. материалов. – Воронеж, 1994.
21. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980.
22. Афанасьева, Т.П. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования: метод. пособие / Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова. – М.: АПКИПРО, 2004. – 104 с.
23. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982.
24. Барабаш, Ю.Г. Определение уровня управленческой подготовленности слушателя ФППК ОНО / Ю.Г. Барабаш // Педагогика, 1992, № 5-6. – С. 78-80.
25. Баранникова, С.А. Управление процессом включения пед. коллектива в инновационную деятельность (на примере среднего пед. заведения): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 200 с.
26. Баскаков, А.М. Культура пед. общения: Моногр. / А.М. Баскаков. – Челябинск: ЧГАКИ, 2002. – 162 с.
27. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: Монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
28. Белич, В.В. Атрибутивный анализ пед. деятельности / В.В. Белич. – Челя-

- бинск, Юж.-Урал. книж. изд-во, 1991. – 144 с.
29. Белич, В.В. Познавательная рефлексия / В.В. Белич. – Челябинск, Российский центр пед. изобретательства, 1991. – 127 с.
30. Белич, В.В. Педагогические принципы в практической работе учителя: Метод. рекомендации / В.В. Белич. – Челябинск, 1990. – 67 с.
31. Белкин, А.С. Педагогика детства (основы возрастной педагогики) / А.С. Белкин. – Екатеринбург, 1995. – 152 с.
32. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
33. Белозерцев, Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е.П. Белозерцев. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
34. Беляева, Л.А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии / Л.А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1.– 36-46 с.
35. Бенцион, Я.С. Теоретические основы, принципы и формы внутришкольной методической работы с пед. кадрами / Я.С. Бенцион. – Алматы, 1977. – 76 с.
36. Бережная, С.К. Вариативная, ступенчатая система непрерывного повышения квалификации пед. работников / С.К. Бережная // Шк. технологии, 2001. – № 3.
37. Беспалько, В.П. Слагаемые пед. технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989.
38. Битинас Б.П. Социальное воспитание учащихся (основные теоретические положения): в 2-х ч. / Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова // Опыт разработки концепции воспитания / Ростовский ОИПКиПРО. – Ростов н/Д.: МО РФ, РАО, 1983. – Ч. 1. – С. 86-111.
39. Битинас, Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б.П. Битинас, Л.И. Катаева // Педагогика, 1993. – № 2. – С. 10-15.
40. Бирюков, С.В. Синергетика: монополярность / С.В. Бирюков. – http://www_russ_ru_
41. Блауберг, И.В. Системный подход: Предпосылки, проблемы, трудности / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – М.: Знание, 1969. – 48 с.
42. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блау-

берг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973.

43. Блинов, Л.В. Аксиология профессионально-личностного самоопределения педагогов в контексте синергетического подхода / Л.В. Блинов // Пед. образование и наука. № 3, 2004. – С. 13-19

44. Бодалев, А.А. Личность и общество. Избр. труды / А.А. Бодалев. – М.: АПН РСФСР, 1983.

45. Большакова, З.М. Дидактические основы становления и развития проф.-пед. деятельности у будущих учителей: Моногр. / З.М. Большакова. – Челябинск: Факел, 1997. – 73 с.

46. Бондаревская, Е.В. Методологические ориентиры разработки региональной программы развития образования / Е.В. Бондаревская // Проблемы обновления содержания общего образования. Материалы к науч.-практ. конф. – Ростов-н/Д., 1992. – Вып. II (часть I). – 119 с.

47. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – М.: Педагогика, 1997. – № 4.

48. Бранский, В.П. Социальная синергетика: теория самоорганизации индивидуума и социума / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.

49. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М., 1988.

50. Братченко, С. Вопросы, которые я задаю себе, работая андрагогом / С. Братченко // Новые знания, 2004. – № 2.

51. Буланкина, Н.Е. Культурное самоопределение личности в полиязыковом образовательном пространстве: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 380 с.

52. Булынский, Н.Н. Проблемы управления и аттестации в учреждениях общего и профессионального образования / Н.Н. Булынский, С.Г. Молчанов. – Челябинск, 2000. – Вып. 2. – 194 с.

53. Бухтиярова, И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении / И.Н. Бухтиярова // Шк. технологии, 2001. – № 2.

54. Василенко, Н.Л. О возможностях политической герменевтики / Н.Л. Василенко // Вопр. философии. – 1999. – № 6.

55. Василькова, В.В. Синергетика. Порядок и хаос в развитии социальных систем / В.В. Василькова. – СПб., 1999.

56. Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский и др.; ред. В.И. Журавлев. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
57. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
58. Вершловский, С.Г. Становление андрагогики как науки и как учебного предмета / С.Г. Вершловский // Методист. 2002. – № 2.
59. Вершловский, С.Г. Молодой учитель в системе непрерывного образования / С.Г. Вершловский // Сов. педагогика. – 1986 № 23. – С. 71-75.
60. Вишнякова, Н.Ф. Становление креативной акмеологии как новой отрасли знаний в системе высшего образования / Н.Ф. Вишнякова // Акмеология 99, науч. сессия; ред. Н.В. Кузьмина и др. – СПб.: Санкт-петербургская Акмеологическая акад., 1999 – С. 27-34.
61. Воспитательная система массовой шк.: Проблемы гуманизации; сб. науч. тр. / ред. Л.И.Новикова. – М.: Изд. НИИТиИП, 1992. –134 с.
62. Вощенкова, Н.С. Профессиональное развитие сельского учителя в системе дополнительного пед. образования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 283 с.
63. Всемирный доклад по образованию. 1998 г. Учителя, пед. деятельность и новые технологии. – UNESCO, 1998. – 175 с.
64. Вульффов, Б.З. Основы педагогики: Учеб. пособие. –2-е изд. перераб. и доп. / Б.З. Вульффов, В.Д. Иванов.– М., 1999. – 616 с.
65. Вульфсон, Б.Л. Сравнительная педагогика / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. – М., Воронеж, 1996. – 256 с.
66. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / ред. Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 432 с.
67. Галагузова, М.А. Эволюция понятия «воспитание» / М.А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 1.– С. 46-61.
68. Галиев, Т.Т. Системный подход к интенсификации учебного процесса / Т.Т. Галиев – Алматы, 1998. – 303 с.
69. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Гессен С.И. – М., 1995. – 448 с.

70. Голубев, Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К. Голубев, Б.П. Битинас. – М.: Педагогика, 1989. – 264 с.
71. Горбачева, Л.Ф. Развитие дополнительного пед. образования в условиях Крайнего Севера: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 163 с.
72. Гостев, А.Г. Теоретические основы управления развитием муниципального лицея: личностно ориентированный аспект / А.Г. Гостев. – Челябинск, 1996. – 213 с.
73. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – 2-е изд. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1988. – 560 с.
74. Гранатов, Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении: Дис... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1993. – 398 с.
75. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
76. Гузова, Л.П. Формирование профессиональной культуры учителей начальных классов в условиях закрытых административно-территориальных образований: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 155 с.
77. Гусинский, Э.Н. Образование личности. Пособие для преподавателей / Э.Н. Гусинский. – М.: Интерпракс, 1994. – 136 с.
78. Давыдов, В.В. Научное обеспечение образования в свете нового пед. мышления / В.В. Давыдов // Новое пед. мышление. – М.: Просвещение, 1989. – С. 64-90.
79. Дакарские рамки действий: Всемирный форум по образованию. Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000. – ЮНЕСКО, 2000.
80. Данилов, М.А. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / М.А. Данилов. – М.: Педагогика, 1971.
81. Демакова, И.Д. Гуманитарные критерии оценки воспитательной деятельности общеобразовательной шк. / И.Д. Демакова – Вопросы Интернет-образования, Московский Центр.htm
82. Демакова, И.Д. Воспитательная деятельность педагога: междисциплинарный подход / И.Д. Демакова – E:\синергетика\Демакова.htm
83. Деминцев, А.Д. Организация методической работы в шк. на основе разви-

- тия творческой активности учителя / А.Д. Деминцев. – М., 1974.
84. Деражне, Ю.Л. Развитие системы форм организации профессионального обучения в службе занятости населения: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 466 с.
85. Дерзкова, Н.П. Дидактические условия формирования эффективного стиля руководства образовательными учреждениями: дис. ... канд. пед. наук. – Обнинск, 1999. – 218 с.
86. Димухаметов, Р.С. Педагогика сотрудничества: учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-родители-ученик / Р.С. Димухаметов // Активизация познавательной деятельности слушателей в процессе курсовых занятий. – Алматы: ЦИУУ, 1988. – С. 30-55.
87. Димухаметов, Р.С. От деловой игры – к творческой деятельности / Димухаметов, Р.С. // Качественное обновление содержания и методов обучения педагогов-воспитателей: метод. реком. – Л.: НИИ ООВ АПН СССР, 1989. – С. 61- 64.
88. Димухаметов, Р.С. Методические рекомендации по развитию инициативы, самостоятельности и творчества. Активизация познавательной деятельности организаторов воспитательного процесса в ходе повышения квалификации / Р.С. Димухаметов, Т.Б. Ходорковская. – Алматы: ЦИУУ 1991. – 60 с.
89. Димухаметов, Р.С. Проблемы формирования новой философии воспитания / Р.С. Димухаметов. // Обновление содержания образования: проблемы и пути их решения. – Костанай: ИПКиПРО, 1994. – С. 18-24
90. Димухамето, Р.С. Общественно-пед. движение как проявление социального беспокойства / Р.С. Димухаметов. // Педагоги против насилия в семье и обществе: сб. докладов междунар. науч.-практ. конф. / Костанайский ИПКиПРО. – Костанай, 1998. – С. 20-24.
91. Димухаметов, Р.С. Творчеству множиться / Р.С. Димухаметов. – Костанай: ИПКиПРО, 2000. – 81 с.
92. Димухаметов, Р.С. Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов: Моногр. / Р.С. Димухаметов. – Челябинск: АТОКСО, 2004. – 223 с.
93. Димухаметов, Р.С. Экспериментальная разработка концепции повышения квалификации педагогов: Моногр. / Р.С. Димухаметов. – Челябинск: АТОКСО,

2005. – 200 с.

94. Димухаметов, Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации: Моногр. / Р.С. Димухаметов. – Алматы: МОиН РК, РИПКСО, Центр пед. исслед. РИПКСО, 2005. – 115 с.

95. Димухаметов, Р.С. Активизация познавательной деятельности педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации / Р.С. Димухаметов // Интеграция методической (науч.-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы IV Всероссийской науч.-практ. конф. – Челябинск: «Образование», 2003. – Ч. 3. – С. 11 – 13.

96. Димухаметов, Р.С. Управление формированием личностно обусловленных мотивов повышения квалификации педагогов / Р.С. Димухаметов // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3. Менеджмент в образовании. – Челябинск: ЧГПУ, 2003. – № 18. – С. 168-183.

97. Димухаметов, Р.С. Центр детской дипломатии как фактор управления социализацией гражданина в условиях поликультурного общества / Р.С. Димухаметов, Н.П. Димухаметова // Теория и практика формирования культуры детей и подростков // Вестн. ин-та культуры детства ЧГАКИ. – Челябинск, 2004. – Вып. 1. – С. 29-32.

98. Димухаметов, Р.С. Деятельностное опосредование и пед. фасилитация как условие модернизации пед. образования / Р.С. Димухаметов // Методика вузовского преподавания: межвуз. сб. / Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2004. – С. 38-49.

99. Димухаметов, Р.С. Социальная педагогика: модульно-рейтинговая рабочая программа и методические материалы: Учебно-методическое пособие для студентов высш. учеб. заведений / Р.С. Димухаметов, Н.В. Крыжановская. – Челябинск: ЧГПУ, 2006. – 240 с. (авт. – 9,0 п.л.).

100. Долгова, В.И. Акмеология: хрестоматия / В.И. Долгова, С.Д. Пожарский; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: ЧГПУ, 2001. – 54 с.

101. Долгова, В.И. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы) / В.И. Долгова, П.Т. Долгов; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 380 с.

102. Долгов, П.Т. Мотивация профессионального роста руководителей /

П.Т. Долгов. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 152 с.

103. Дудина, Л.И. Воспитательная система шк. № 80: Управленческий аспект / МОУ «Средняя общеобразовательная шк. № 80 г. Челябинска» / Л.И. Дудина – Челябинск: «Образование», 2001. – 199 с.

104. Дуранов, М.Е. К трактовке понятия подход в науке / М.Е. Дуранов // Вестн. ин-та пед. исследований. Сер. Педагогика и психология. – 2001. № 3. – С. 4-6.

105. Дуранов, М.Е. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности: Учеб. Пособие / М.Е. Дуранов, А.Г. Гостев; Челяб. гос. ун-т. – Челябинск: ЧГУ, 1996. – 71 с.

106. Дьяченко, В.К. Новая дидактика / В.К. Дьяченко. – М.: Народ. образование, 2001. – 496 с.

107. Жайтапова, А.А. Организация профессионального роста учителей как элемент системы управления человеческими ресурсами / А.А. Жайтапова // Современные подходы к построению и реализации системы непрерывного повышения квалификации пед. кадров. – Алматы, 2004. – С. 26-36.

108. Жижина, И.В. Психологические особенности пед. фасилитации / И.В. Жижина, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 1999. – № 2 (2).

109. Загвязинский, В.И. Творческое ядро пед. исследования / В.И. Загвязинский // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2. – С. 95-104.

110. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

111. Загвязинский, В.И. Учитель как исследователь / В.И. Загвязинский. – М., Знание, 1980. – 96 с.

112. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-пед. исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

113. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация // В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

114. Зайцев, Б.А. Активизация курсовых и семинарских занятий в процессе решения ситуативных задач / Б.А. Зайцев, А.П. Ситник – М.: МП СССР, 1980. – 48 с.

115. Замятина, С.А. Профессиональная поддержка учителей в процессе их аттестации на высшую квалификационную категорию: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 382 с.
116. Зарубин, В.В. Управление качеством дополнительного пед. образования: анализ проблем и перспективы решения // Методист. – 2003. – № 5.
117. Зевина, А. Оптимизации переподготовки кадров / А. Зевина, М. Поташник // Народ. образование, 1981. – № 9.
118. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. Учеб. пособие. / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Урал. гос. проф. -пед. ун-т. – 1997. – 244 с.
119. Зембицкий, Д.М. Проблемы повышения квалификации работников образования / Д.М. Зембицкий. – Ростов н/Д., 1993. – 62 с.
120. Зенкина, С.А. Педагогические условия развития мотивации профессиональной деятельности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 194 с.
121. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
122. Змеев, С.И. Андрагогика и образование взрослых: основные понятия и термины / С. И. Змеев //Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2. – С. 308-325.
123. Змеев, С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С.И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
124. Зорина, Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996, № 4. – С. 105-109.
125. Зотова, Н.К. О деятельности Оренбургского областного ИПКРО по формированию социально-профессиональной мобильности пед. и управленческих кадров в условиях модернизации регионального образования / Н.К. Зотова // Совершенствование системы дополнительного пед. образования в условиях модернизации российского образования. – Оренбург: ООИПКРО, 2004. – С. 3-13 с.
126. Зубарева, Н.С. Организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 133 с.

127. Зуев, Д.Д. «Духовность» как категория гуманной педагогики / Д.Д. Зуев // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург: «СВ-96», 1998. – Вып. 3. – С. 29-32.
128. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова – М.: АПКиПРО, 2003.
129. Ильин, Г.Л. Философия образования (идеи непрерывности) / Г.Л. Ильин. – М.: Вузовская книга, 2002. – 224 с.
130. Ильяшенко, Е.Г. Становление пед. антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 155 с.
131. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
132. Инновационные центры повышения квалификации. – М.: Эврика, 2003. – 208 с.
133. Инновационное обучение: стратегия и практика / ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
134. Информационные материалы об основных результатах 30-й сессии Генеральной конф. ЮНЕСКО и основных задачах ЮНЕСКО в XXI веке в области образования // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. № 10, 2000.
135. Исламшин, Р.А. Научные основы функционирования модели непрерывного образования пед. работников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1996. – 41 с.
136. Ищенко, Т.Н. Дидактические условия групповой работы как средство развития активности школьников в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 247 с.
137. Казак, Д.Я. Лекция на курсах повышения квалификации руководящих кадров шк.: метод. реком. / Д.Я. Казак. – Мн., РИУУ МП БССР. 1984. – 83 с.
138. Калашникова, Н.Г. Содержание и методы подготовки и повышения квалификации учителя начальных классов в области формирования у школьников умений самостоятельной учеб. деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2002. – 497 с.

139. Калиш, И.В. Организационно-педагогические условия повышения квалификации педагога дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 181 с.
140. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
141. Капица, С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий – М., 1997.
142. Каплунович, Т.А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Великий Новгород, 2002.
143. Караковский, В.А. Воспитательная система шк.: пед. идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М.: Творческая педагогика, 1891. – 125 с.
144. Каргина, З.А. Теория и практика повышения квалификации педагогов дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 284 с.
145. Каримова, Д.С. Социально-пед. рефлексия оценки деятельности образовательного учреждения: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 2004. – 22 с.
146. Квинн Вирджиния, Н. Прикладная психология / Вирджиния Н. Квинн – СПб: Питер, 2000. – 560 с.
147. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика, 2000. – № 7.– 12-18.
148. Климова, Т.Е. Педагогическая диагностика: Учеб. пособие / Т.Е. Климова. – Магнитогорск: Лаборатория проблем непрерывного образования, 2000. – 126 с.
149. Князева, Е.Н. Синергетическое видение креативности человека / Е.Н. Князева // Грани научного творчества. [htm](#).
150. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Наука, 1994.
151. Князева, Е.Н. Синергетическая модель эволюции научного знания / Е.Н. Князева // Эволюционная эпистемология: проблемы, перспективы. – М.: РОССПЭН, 1996. – 194 с.
152. Князева, Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 70-72.

153. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
154. Ковалевская, Г.П. Ожидания слушателей как мотиваторы пед. взаимодействия / Г.П. Ковалевская // Совершенствование системы дополнительного пед. образования в условиях модернизации российского образования. – Оренбург: ООИПКРО, 2004. – С. 109-112.
155. Кожаметова, К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика / К.Ж. Кожаметова. – Алматы: Гылым, 1998. – 314 с.
156. Койшибаев, Б.А. Имитационные методы управления учебным процессом / Б.А. Койшибаев. – Алматы: Мектеп, 1981. – 175 с.
157. Комраков, Е.С. Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 195 с.
158. Комский, Д.М. Основы теории творчества: Пособие для студентов и учителей / Д.М. Комский. – Екатеринбург, 1993. – 78 с.
159. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору шк. о системах и системном подходе: учеб. пособие / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
160. Конаржевский, Ю.А. Анализ итогов учебного года: учеб. пособие / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – 96 с.
161. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ как основа управления шк.: учеб. пособие / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск, 1978. – 102 с.
162. Конвенция о правах ребенка. – ЮНИСЕФ, 1997. – 52 с.
163. Концепция непрерывного образования // Бюллетень Госкомитета СССР по народ. образованию. – 1989. – № 8.
164. Концепция этнокультурного образования в РК. Одобрена распоряжением Президента РК 15 июля 1996 г. № 3058. // Каз. правда. – 1996, июль.
165. Концепция социокультурного развития РК. – Алматы: Казахстан, 1993. – 32 с.
166. Концепция воспитания в РК // Учитель Каз. – 1995.
167. Концептуальные основы теории управления воспитательной системой шк.: для обсуждения / В.И. Аршинов и др. – М., 1995. – 25 с.

168. Концепция воспитания в Костанайской области / Р.С. Димухаметов и др. – Костанай: Департамент образования: ИПКиПРО, 1995. – 25 с.
169. Концепция деятельности Костанайского областного института повышения квалификации и переподготовки пед. кадров / Р.А. Байсарина и др.; ред. Ю.С. Мануйлов. – Костанай, 2000.– 25 с.
170. Коратаева, Е.В. Педагогическое взаимодействие как научная категория / Коратаева Е.В. // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург: «СВ-96», 1998. – Вып. 3. – С. 100-112.
171. Котлярова, И.Ю. Принципы повышения квалификации кадров работников образования в инновациях / И.Ю. Котлярова // Науч. обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвуз. сб. – Челябинск: «Образование», 2001. – Вып. 1. – 122 с.
172. Кохановский, В.П. Философия и методология науки: учеб. для вузов / В.П. Кохановский. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – 576 с.
173. Краевский, В.В. Повышение квалификации пед. кадров / В.В. Краевский // Педагогика, 1992. – № 7-8. – С. 55-58.
174. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. для вузов / В.В. Краевский. – М.: «Академия», 2003. – 256 с.
175. Краткий словарь современных понятий и терминов. – 3-е изд., дораб. и доп. / Н.Т. Бунимович и др.; ред. В.А. Макаренко. – М.: Респ., 2000. – 670 с.
176. Краткая философская энциклопедия. – М.: «Прогресс», 1994.
177. Кроль, В.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для техн. вузов / В.М. Кроль. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 2003. – 325 с.
178. Крупина, И.В. Образовательная среда семьи и шк. как средство воспитания и обучения: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – М., 2000. – 44 с.
179. Крылов, В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки / В.Ю. Крылов // Психолог. журн. – 1998. – Т. 19.– № 3. – С. 56-62.
180. Кудайкулов, М.А. Совершенствование учебного процесса и профессиональная подготовка учителя / М.А. Кудайкулов. – Алматы, «Мектеп», 1975. – 95 с.
181. Кудрявцева, М. Синергетический подход к вопросам изучения и управ-

ления андрагогическими системами / М. Кудрявцева // Новые знания, 2004. – № 3. – С. 21-23.

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

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

184. Кузьмина, Н.В. Методы исследования пед. деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1970. – 114 с.

185. Кузьмина, Н.В. Способность, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

186. Кузьмина, Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – СПб., 1995.

187. Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М., 1989.

188. Кулюткин, Ю.И. Психология обучения взрослых / Ю.И. Кулюткин. – М., 1985. – 64 с.

189. Кулюткин, Ю.Н. Методологическая рефлексия как условие интерпретации знаний / Ю.И. Кулюткин. – М.

190. Курлов, В.Ф. Мониторинг образовательной деятельности слушателей курсов повышения квалификации как средство оценки профессионального уровня методиста / В.Ф. Курлов // Методист № 2, 2002.

191. Кустов, Л.М. Понятийный аппарат личноно ориентированной модели начального профессионального образования / Л.М. Кустов, Н.В. Кустова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1. – 224 с.

192. Кустов, Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: моногр. / Л.М. Кустов – Челябинск: ЧИРПО, 1998. – 276 с.

193. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

194. Левина, М.М. Технология профессионального пед. образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / М.М. Левина. – М.: Из-

- дательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
195. Лебедева, Н.М. Путешествие в Гештальт: теория и практика / Н.М. Лебедева, Е.А. Иванова. – СПб.: Речь, 2004. – 560 с.
196. Леднев, В.С. Понятийно-терминологические проблемы педагогики / В.С. Леднев // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
197. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Изд. 2-е. М., 1977. – 304 с.
198. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996 № 4.– С. 15-27.
199. Литвак, Р.А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1997.– 47 с.
200. Личность в воспитательной системе шк.: науч.-метод. сб. / Владимирский облИУУ. – Владимир: ОблИУУ, 1993. – 153 с.
201. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания / Селиванова Н.Л. и др.; ред. Н.Л. Селиванова и др. – М.-Тверь: «ИПФ «Ви-арт», 2004. – 336 с.
202. Лишин, О.В. Педагогическая психология воспитания: Учеб. пособие для школьных психологов и педагогов / О.В. Лишин. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
203. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся.– М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 37—52.
204. Маврин, С.А. Понятие целостности воспитания и его развитие в современной пед. науке / С.А. Маврин, Е.В. Бурмистрова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург: «СВ-96», 1998. – Вып. 3. – С. 93-100.
205. Майерс, Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
206. Макаренко, А.С. О воспитании молодежи / А.С. Макаренко. – М., 1951.

207. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: моногр. / Ю.С. Мануйлов. – Костанай, МЦСТ, 1997. – 244 с.
208. Манюкова, Е.С. Акмеологическое консультирование в повышении квалификации педагогов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 391 с.
209. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
210. Маркова, А.К. Психология профессионализма // А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
211. Маркова, А.К. Психологические проблемы повышения квалификации / А.К. Маркова // Педагогика, 1992. – №№ 9-10. – С. 65-67.
212. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
213. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
214. Материалы заседания совета руководителей учреждений дополнительного пед. образования России. – Курск, 1998.
215. Маткин, В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.
216. Методическая работа в шк.: организация и управление / А.Н. Зевина и др.; ред. М.М. Поташник. – М.: «Дидактика», 2-е изд. – 1991. – 192 с.
217. Моделирование пед. ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю.Н. Кулюткин и др. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
218. Модернизация российского образования: достижения и уроки // Сер. Актуальные вопросы образовательной политики. – М.: Алекс, 2004. – 42 с.
219. Молчанов, С.Г. Теория и практика аттестации пед. и руководящих работников образовательных учреждений / С.Г. Молчанов. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – 255 с.
220. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С.Г. Молчанов // Интеграция методической (науч.-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: в 4 ч. /

- Челябинский ин-т дополнительного проф. образования пед. кадров; ред. Д.Ф. Ильясов и др. – Челябинск: Образование, 2003. – Ч 1. – 170 с. – С. 3-7.
221. Молчанов, С.Г. Обоснование социально-образовательного проекта как средства воспитательной работы / С.Г. Молчанов // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3. Актуальные проблемы образования и воспитания подрастающего поколения. – 2003. – № 14. – С. 102-115.
222. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995.
223. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований / В.М. Монахов // Шк. технологии. – 2001. – № 5.
224. Морозов, К.Е. Математическое моделирование в научном познании / К.Е. Морозов. – М.: Мысль, 1969. – 212 с.
225. Мороз, А.Г. Организация работы со слушателями факультета повышения квалификации руководителей шк. / А.Г. Мороз, Н.М. Островерхова, В.А. Трикоз. – Киев, 1990.
226. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику: учеб. пособие для студентов / А.В. Мудрик. – М.: Ин-т практической психологии, 1997. – 365 с.
227. Найн, А.Я. Проблемы управления профессиональной подготовкой кадров в условиях рыночных отношений: учеб. пособие / А.Я. Найн. – Челябинск: Транспорт, 1991. – 202 с.
228. Найн, А.Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам / А.Я. Найн. – Челябинск: УралГАФК, 2000. – 187 с.
229. Найн, А.Я. Вопросы систематизации категорий педагогики / А.Я. Найн // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1. – С. 23-36.
230. Наука для XXI века. Новые обязательства. Всемирная конф. по науке. Будапешт, Венгрия, 26 июня – 1 июля 1999 г. – М.: МАГИСТР-ПРЕСС; UNESCO, Париж, 2000. – 56 с.
231. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. вузов; в 3-х кн. – М.: ВЛАДОС, 1998.
232. Немова, Н.В. Специфика обучения руководителей шк. умениям прини-

мать управленческие решения в процессе непрерывного повышения квалификации / Н.В. Немова // Повышение профессионализма руководителей шк. в условиях перестройки; межвуз. сб. / Моск. гос. пед. ун-т; Барнаульский гос. пед. ин-т. – М.; Барнаул, 1992. – 1992. – Вып. 1. – 79 с.

233. Никитин, Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования. История становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития: учеб. пособие / Э.М. Никитин. – М.: Минобр.; РИПКРО. – 1995. – 194 с.

234. Никитин, Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития Федеральной системы дополнительного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999.

235. Никитин, Э.М. Дополнительное пед. образование в XXI веке (из доклада на Всероссийской конф. 29 мая 2001 г.) / Э.М. Никитин // Методист, 2001. – № 2. – С. 2-10.

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

237. Никитин, Э.М. Зарубежный опыт повышения квалификации пед. кадров: учеб. пособие / Э.М. Никитин. – М., 1995.

238. Никитин, Э.М. Модернизация российского образования и повышение квалификации педагогов / Э.М. Никитин // Методист. – 2002. – № 6.

239. Никитин, Э.М. Модернизация учреждений повышения квалификации пед. кадров в 80-90-е годы XX века / Э.М. Никитин, А.П. Ситник // Методист. – 2004. – № 2. – С. 2-7.

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

241. Николис, Г. Познание сложного. Введение / Г. Николис, И. Пригожин. – М.: Мир, 1990. – 334 с.

242. Новиков, А.М. Построение системы непрерывного образования / А.М. Новиков. – М.: АПО, 2000. – 46 с.

243. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы на-

- следия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
244. Новиков, А.М. Докторская диссертация? / Пособие для докторантов и соискателей ученой степ. д-ра наук / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.
245. Новое педагогическое мышление / ред. А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1988. – 280 с.
246. Новоселов, С.А. К проблеме объективизации пед. творчества / С.А. Новоселов, Э.Ф. Зеер // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2.– С. 104-118.
247. Носков, И.А. Организационно-педагогические основы индивидуализированной системы повышения профессиональной квалификации учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 391 с.
248. Образование взрослых в системе повышения квалификации / сб. науч. тр. – М.: АПКиПРО, 2003. – 94 с.
249. Образование для всех. Коллективные рамки действий. – ЮНЕСКО, 2000.
250. Образование: Сокрытое сокровище. Доклад Междунар. комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – ЮНЕСКО, 1996.
251. Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного пед. образования (повышение квалификации) специалистов. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 418 от 21 июля 1995 г. – М., 1995. – С. 3.
252. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; РАН, Ин-т русс. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: «ИТИ Технологии», 2003. – 944 с.
253. Омарова, В.К. Теоретические основы и методика совершенствования переподготовки руководящих кадров шк. на ФПК ОНО / В.К. Омарова, Е.К. Кустобаева, Е.П. Нечитайло– Алматы, 1992. – 108 с.
254. О новых подходах к методической работе / сост. Л.В. Бритикова – Алматы, 1991. – 54 с.
255. О программе модернизации пед. образования. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 1313 от 01. 04. 2003. – М., 2003.
256. Основные направления и план действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002 – 2003 годы // Вос-

питание школьников. – 2002. – № 3.

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

258. Панова, О.А. Формирование правовой компетентности педагогов современной шк.: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 156 с.

259. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

260. Педагогика: пед. теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов и др.; ред. С.А. Смирнов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: «Академия», 1999. – 544 с.

261. Педагогическая диагностика как условие формирования содержания повышения квалификации: метод. рекомендации / сост. Т.С. Лопатина. – СПб.: ВИПК, 1993. – 76 с.

262. Педагогика: учеб. пособие для ст-тов пед. уч. завед. / В.А. Сластенин и др. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

263. Педагогические исследования в учреждениях начального профессионального образования / ред. Л.М. Кустов и др. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2001. – 378 с.

264. Перенкова, Е.В. Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 180 с.

265. Перспективы развития системы непрерывного образования / ред. Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1990.

266. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982.

267. Петровский, А.В. Нерешенные проблемы перестройки пед. науки / Петровский А.В. // Новое пед. мышление / ред. А.В. Петровский. – М.: Просвещение 1989. – С. 5-35.

268. Петряевская, Л.Г. Кризисы развития педагога и его образовательная деятельность / Петряевская Л.Г. // Современные ориентиры в образовании педагогов. Материалы науч.-практ. конф. «Непрерывное образование педагога: ве-

- роятностный прогноз и новые проекты». – СПб. – Иркутск, 1998. – 188 с.
269. Питюков, В.Ю. Основы пед. технологии: учеб.-практическое пособие / В.Ю. Питюков. – М.: Тандем: Роспедагентство, 1997. – 176 с.
270. Платов, В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: учеб. / В.Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
271. Подросток на перекрестке эпох / ред. С.В. Кривцова. – М.: Генезис, 1997. – 288 с.
272. Полат, Е.С. Дистанционное обучение / Е.С. Полат, М.В. Моисеева. – М.: Владос – 1998. – 192 с.
273. Положение детей в мире, 2003. – UNICEF, 2003.
274. Поляков, С.Д. О новом воспитании: очерки коммунарской методики / С.Д. Поляков. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
275. Попова, И.Н. Культура шк. как феномен пед. теории и практики: дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2004. – 210 с.
276. Порховник, Ю.М. Активные методы в дистанционном обучении / Ю.М. Порховник. – Интернет // [st047.html](#)
277. После краха. Что принесли людям десять лет переходного периода. – UNICEF. – 1999. – 42 с.
278. Пospelов, Д.А. Мышление и автоматы / Д.А. Пospelов, В.Н. Пушкин. – М.: «Советское радио», 1972.
279. Поташник, М.М. Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса на основе внедрения идей оптимизации / М.М. Поташник. – М., 1982. – 145 с.
280. Поташник, М.М. Диссертации по управлению образованием: Состояние, проблемы, современные требования: пособие в помощь авторам дис. по управлению в сфере образования / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая шк., 1998. – 176 с
281. Поташник, М.М. Управление современной шк.: В вопросах и ответах: пособие для рук. образовательных учреждений и органов образования / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая шк., 1997. – 350 с.
282. Пахомова, Е.М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителей: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.

283. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: Учеб. пособие. Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2000. – 672 с.
284. Пригожин, И. Порядок из хаоса / Пригожин И., Стенгерс И. – М., 1986.
285. Прикладная социальная психология: учеб. пособие / ред. А.Н. Сухов и др. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 688 с.
286. Проблемы непрерывного образования взрослых / сб. науч. тр.; ред. В.Г. Онушкин. – Л.: НИИ ООВ, 1979. – 77 с.
287. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / ред. Е.П. Тонконогая. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.
288. Проблемы и методы исследования вопросов социологии образования взрослых / сб. науч. тр.; ред. С.Г. Вершловский и др. – Л., 1973.
289. Прокопенко, В.И. Игры и национальные виды спорта нивхов Амура и Сахалина: учеб.-метод. пособие / В.И. Прокопенко. – Екатеринбург: Урал. ун-т, 1993. – 136 с.
290. Прутченков, А. Социальное проектирование в воспитательной работе шк. / А. Прутченков // Воспитание школьников. – 2001. – № 9. – С. 33-37.
291. Психология: учеб. пособие для пед. ин-тов / ред. А.Г. Ковалев и др. – М., 1966. – 431 с.
292. Психологический словарь / ред. В.В. Давыдов и др.; Науч. исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. – М., 1983. – 448 с.
293. Психология: Словарь / ред. А.В. Петровский и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494. с.
294. Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации работников образования: межвуз. сб. – М., 1994. – Вып. 3. – Ч. 1. – 129 с.
295. Пустовой, Е.А. Дистанционное обучение в системе профессиональной переподготовки работников образования / Е.А. Пустовой, В.Г. Гульчевская // Пути совершенствования профессиональной квалификации учителей ср. шк. – Л., 1980.
296. Пятая междунар. конф. по образованию взрослых. Гамбург, Германия. 14-18 июля 1997 г. Заключительный доклад. – ЮНЕСКО, 1997.
297. Рабочая книга андрагога / ред. С.Г. Вершловский. – СПб., 1998. – С. 58.

298. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М.: Когито-центр, 2002.
299. Рахимов, А.З. Педагогическая акмеология / А.З. Рахимов. – Уфа: Баш-ГПИ, 1999.– 246 с.
300. Раченко, И.П. Научная организация пед. труда / И.П. Раченко. – М.: Педагогика, 1972. – 320 с.
301. Редько, Л.Л. Управление качеством непрерывного уровневого пед. образования в условиях формирования региональных образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-н/Д., 2001. – 409 с.
302. Репин, С.А. Реализация непрерывности пед. образования: науч.-методическое пособие / С.А. Репин, И.О. Котлярова, Р.А. Циринг – Челябинск: «Образование», 1989. – 204 с.
303. Роджерс, К. Межличностные отношения в фасилитации учения / К. Роджерс. – DOCUMENTS AND SETTINGS\USER\ ФАСИЛИТАЦИЯ\4.НТМ
304. Российская педагогическая энциклопедия 2-х т. – М., 1993.
305. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1948.
306. Рубинштейн, С.Л. Основы психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1935.
307. Рыльская, Е.А. Психологические проблемы в управлении инновационной деятельностью преподавателя / Е.А. Рыльская // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3. Менеджмент в образовании.– Челябинск: ЧГПУ, 2003. – № 18.– С. 119-123.
308. Рындак, В.Г. Синергетический подход в управлении качеством образования / В.Г. Рындак. – E:\синергетика\Школа третьего тысячелетия.htm
309. Рындак, В.Г. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия / Рындак В.Г. и др.; ред. В.Г. Рындак. – Екатеринбург: Ур.отделение РАО, 2002. – 394 с.
310. Савичева, Н. Гражданское общество в синергетическом аспекте / Н. Савичева. xtm
311. Сайтбаева, Э.Р. Теоретические основы самоопределения педагога-профессионала: моногр. / Э.Р. Сайтбаева. – М.: Прометей, 2000. – 203 с.

312. Сайтбаева, Э.Р. Научно-теоретические основы самоопределения педагога-профессионала: моногр. / Э.Р. Сайтбаева. – М.-Оренбург: ООИПКРО, 2001. – 379 с.
313. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народ. образование, 1998. – 256 с.
314. Селиванова, Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н.Л. Селиванова. – Тула: ТИПКиПРО, 1993.
315. Семенов, В.Д. Педагогика среды: учеб. пособие / В.Д. Семенов. – Екатеринбург: Урал. пед. ин-т, 1993. – 63 с.
316. Семенов, Г. Активные формы повышения квалификации педагогов / Семенов Г. // Воспитание школьников. – 2001. – № 8. – С. 2 – 3
317. Семушкина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования / Л.Г. Семушкина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерство, 2001.
318. Сериков, Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Иркут. ун-т. – 1991. – 232 с.
319. Сериков, Г.Н. Образование: Аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: «Зауралье». – 1997. – 464 с.
320. Сериков, Г.Н. Управление образованием: Системная интеграция: моногр. / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.
321. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент / В.П. Симонов. – М.: Роспедагентство, 1997. – 264 с.
322. Ситаров, В.А. Педагогика ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студ. вузов / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М., 2000.
323. Ситник, А.П. Должность – методист / Ситник А.П. // Методист. – 2001. – № 1. – С. 11-13.
324. Ситник А.П. Андрагогические аспекты повышения квалификации пед. кадров: учеб. пособие / Ситник А.П. и др. – М., 2000. – 84 с.
325. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1980.
326. Скаткин, М.Н. Методология и методика пед. исследований: (В помощь начинающему исследователю) / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

327. Сластенин, В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Сластенин. – М.: Магистр-пресс, 2000. – 488 с.
328. Сластенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособие / В.А. Сластенин. – М.: Прометей, 1993. – 180 с.
329. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; ред. А.П. Евгеньева. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Русс. яз., 1981. – 1984. – Т. 2. – К-О. – 1983. – 736 с.
330. Словарь синонимов русского языка: Ок. 9000 синонимических рядов / ред. Л.А. Чешко. – 5-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 600 с.
331. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. вузов / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
332. Смыковская, Т.К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 383 с.
333. Советский энциклопедический словарь. – М., 1981.
334. Современный словарь иностранных слов. – М., 1993.
335. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В.В. Юрчук. – Мн.: Элайда, 2000. – 704 с.
336. Соловейчик, С. Воспитание по Иванову / С. Соловейчик. – М., 1989.
337. Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие / ред. В.А. Лабунская. – М.: Гардарики, 1999. – 397 с.
338. Социально-психологический диагностико-коррекционный инструментарий / ред. С.А. Беличева. – М.: Социальное здоровье России, 1999. – 198 с.
339. Спирин, Л.Ф. Теория и технологии решения пед. задач (развивающееся проф.-пед. обучение и самообразование) / Л.Ф. Спирин. – М.: Роспедагентство, 1997. – 174 с.
340. Стариченко, Б.Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 39 с.
341. Степанов, Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика: моногр. / Е.Н. Степанов

– Псков: ПОИПКРО, 1998. – 263 с.

342. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. Сер. учебники и учеб. пособия. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 544 с.

343. Стуканов, А.П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации пед. кадров: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 247 с.

344. Сухобская, Г.С. Формирование творческого мышления педагога как социально-психологическая проблема / Сухобская Г.С. // Проблемы высшего пед. образования. – Л., 1978.

345. Таланчук, Н.М. Введение в неопедагогику / Н.М. Таланчук. – М.: РАО, 1991.

346. Таланчук, Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием законов системного синергетизма / Н.М. Таланчук. – Казань: НИИССО РАО, 1993.

347. Талманова, Г.М. Формирование исследовательской компетенции учителя начальных классов в системе непрерывного образования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 217 с.

348. Тебиев, Б.К. На рубеже веков / Б.К. Тебиев. – М.: Интеллект, 1996. – 256 с.

349. Теоретические основы непрерывного образования / ред. В.Г. Онушкин; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. – М.: Педагогика, 1987. – 307 с.

350. Технология подготовки педагога-исследователя в условиях повышения квалификации: акмеологический подход / Н.В. Кухарев // Акмеология 99, науч. сессия. – СПб., Санкт-петербургская Акмеолог. акад., 1999. – С. 248-251.

351. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышении квалификации) специалиста. Утверждено Постановлением Правительства РФ от 26 июня 1995 г. № 610 // Вестн. образования. – 1995. – № 10.

352. Тулькибаева, Н.Н. Теоретико-методологическая концепция экспертизы качества образования на основе стандартизации / Тулькибаева Н.Н., Яковлева Н.М., Большакова З.М. – Челябинск: Факел. – 1998. – 161 с.

353. Узнадзе, Д.Н. Теория установки / Д.Н. Узнадзе – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК. – 1997. – 448 с.

354. Управление воспитательной системой шк.: проблемы и решения / ред. В.А. Караковский и др. – М.: Педагогическое общество России.– 1999. – 264 с.
355. Усова, А.В. Теория и практика развивающего обучения / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 2004. – 128 с.
356. Ушаков, К.М. Подготовка управленческих кадров образования / Ушаков К.М. – М.: Сентябрь, 1997. – 176 с.
357. Файзуллаев, А.А. Принятие мотива личностью / Файзуллаев А.А. // Психологический журн. – 1985. – Т. 6. – № 4.
358. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК. – 1996. – 512 с.
359. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: Ювента, 1999. – С. 15–52.
360. Филатова, Л.И. Методическая работа: опыт науч. исследования / Л.И. Филатова. – М.: АПК и ПРО. – 2002. – 120 с.
361. Философский энциклопедический словарь / ред. С.С. Аверинцев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
362. Философский энциклопедический словарь / ред. Л.Ф. Ильичев и др. – М.: Сов. энциклопедия. – 1983. – 840 с.
363. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка личностно профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – Биробиджан, 2004. – 453 с.
364. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: Концептуальные основы региональной системы / Фишман Б.Е. // Пед. образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 20-28.
365. Фишман, Л.И. Проблемы гуманизации непрерывного образования пед. и руководящих кадров шк. и альтернативные образовательные ин-ты / Фишман Л.И. // Подготовка студентов и повышение квалификации пед. кадров в условиях гуманизации шк.: межвуз. сб.; М-во образования России, Самар. гос. пед. ин-т им. В.В. Куйбышева. – Самара: СамГПИ, 1992. – С. 119-123.
366. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990.
367. Фридман, С.М. Проблемы пед. труда / С.М. Фридман. – М.-Л.: Госизд-

дат, 1929. –174 с.

368. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 664 с.
369. Хадиуллин, И.Г. Педагогические условия организации инновационной методической деятельности в общеобразовательной шк.: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 198 с.
370. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен. – М., 1985.
371. Хмель, Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя / Н.Д. Хмель. – Алматы: Гылым, 1998. – 320 с.
372. Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья: пособие для пед. ун-тов, ин-тов и колледжей. – М.: Ин-т практической психологии, 1996. – 528 с.
373. Хруцкий, Е.А. Организация проведения деловых игр: учеб.-метод. пособие / Е.А. Хруцкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 320 с.
374. Худоминский, П.В. Методическая работа в шк. / П.В. Худоминский. – М.: МП СССР, 1979. – 35 с.
375. Худоминский, П.В. Развитие системы повышения квалификации пед. кадров советской общеобразовательной шк. (1917 – 1981 гг.) / П.В. Худоминский. – М.: Педагогика, 1986. – 184 с.
376. Худоминский, П.В. Новое содержание деятельности муниципальных методических служб и перспективы их реформирования / П.В. Худоминский // Методист. – 2001. – № 2. – С. 24-27.
377. Чапаев, Н.К. Категориальные характеристики пед. методологии / Чапаев Н.К., Воробьева Э.Л. // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2. – С. 80-95.
378. Чегодаев, Н.М. Организационно-педагогические условия совершенствования системы повышения квалификации пед. кадров: автореф. ... канд. пед. наук. – Л., 1991.
379. Чепурных, Е.Е. Организационно-педагогические основы социальной защиты детей в сфере образования: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – Ярославль, 2001. – 38 с.
380. Чечель, И.Д. НИР в институтах повышения квалификации: необходимость корпоративного развития / И.Д. Чечель // Народ. образование. – 1999. – № 7-8. – С. 14-17.

381. Чикунова, Г.К. Подготовка учителя к исследовательской деятельности в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2003. – 167 с.
382. Шадриков, В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК. – 1997. – 288 с.
383. Шакуров, Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.
384. Шамова, Т.И. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
385. Шамова, Т.И. Профессионализм директора шк. – условия ее успешного обновления / Шамова Т.И. // Повышение профессионализма руководителей шк. в условиях перестройки: межвуз. сб.; Моск. пед. гос. ун-т; Барнаульский гос. пед. ин-т. – М.; Барнаул, 1992. – 1992. – Вып. 1. – 79 с.
386. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для ст-тов вузов / Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
387. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии // Н.И. Шевандрин. – М.: Владос, 1995. – Ч.1.– 544 с.
388. Шек, Г.Г. Современные подходы к управлению качеством развития городской образовательной системы / Г.Г. Шек // Современные подходы к построению и реализации системы непрерывного повышения квалификации пед. кадров. – Алматы: РИПКСО, 2004. – 146 с.
389. Шикун, А.Ф. Управленческая психология / А.Ф. Шикун, И.М. Филинова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 332 с.
390. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология / П.Н. Шихирев. – М.: ИП РАН; КСПН; Академический Проект, 1999. – 448 с.
391. Школе – нового педагога: Пед. образование в условиях реформирования российской шк. / ред. Е.В. Ткаченко. – М., 1996. – 124 с.
392. Шувалова, С.С. Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования взрослых «Информационно-образовательный центр»

/ С.С. Шувалова // Методист. – 2002. – № 6.

393. Щедровицкий, Г. Педагогика и логика / Щедровицкий Г. и др. – М.: Касталь, 1993. – 416 с.

394. Щенников, С.А. Развитие системы открытого дистантного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 456 с.

395. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Высш. шк., 1977.

396. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М., 1970.

397. Щуркова, Н.Е. Практикум по пед. технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 250 с.

398. Шустер, Г. Детерминированный хаос / Г. Шустер. – М., 1988.

399. Этнопедагогика народов Каз.: сб. науч. тр. / ред. Г.Н. Волков и др. – Алматы: Алем, 2001. – 305 с.

400. Юнг, К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1997. – 336 с.

401. Юсупов, В.З. Теоретические основы социально-пед. проектирования в региональных системах образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Киров, 1999. – 364 с.

402. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной шк. / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996.

403. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

404. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 128 с.

405. Яковлева, Н.О. Концепция пед. проектирования: методологические аспекты: моногр. / Н.О. Яковлева. – М.: АТиСО, 2002. – 194 с.

406. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. – 355 с.

407. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Полиус, 1998. – 639 с.

408. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектирова-

НИЮ / В.А. ЯСВИН. – М.: СМЫСЛ, 2001. – 365 с.

409. Gewalt gegen Fremde. Rechtsradikale, Skinheads und Mitlaufer. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), 1993.

410. Population Change in the Former Soviet Republics. Du Carl Haub // Population Bulletin, Vol. 49, No. 4. December 1994.

411. Dr. Detlef Hardorp. Was will Waldorfpädagogik? – Berlin, 1998. – 8 s.

412. Knowks M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Andragogy to Pedagogy. – Chicago. – 1980. – P. 43-59.

413. Lothar Bohnisch. Sozial pädagogik der Lebensalter/ Eine Einführung. Juventa Verlag Weinheim und München. – 1997. – 319 s.

414. Jaide Walter: Bilanz der Jugendforschung (Student zur Politik; Bd 13). – Paderborn;München; Wien; Zurrik:Schoningh, 1989. – 253 s.

415. 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).

416. 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.

417. A Sense of Belonging. Guidelines for values for the humanistic and international dimension of education. A UNESCO/CIDREE Publication, 1993.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Индивидуальная технологическая карта

(Ф.И.О. слушателя курсов ПК)

по курсу _____
 в период с «___» _____ по «___» _____ 200_ г.
 по теме: _____

Индивидуальная цель: (формулируется в форме: «знать...», «уметь...», «понимать...»)

Цель микроколлектива: (формулируется в форме: «решить...», «разработать...»)

1. Что необходимо знать для решения проблемы?
 1.
 2.
 3.
 4.

2. Упражнение «Камень на дороге»
 Я бы положительно решил проблему, если бы не...
 (установление противоречий)
 1.
 2.
 3.

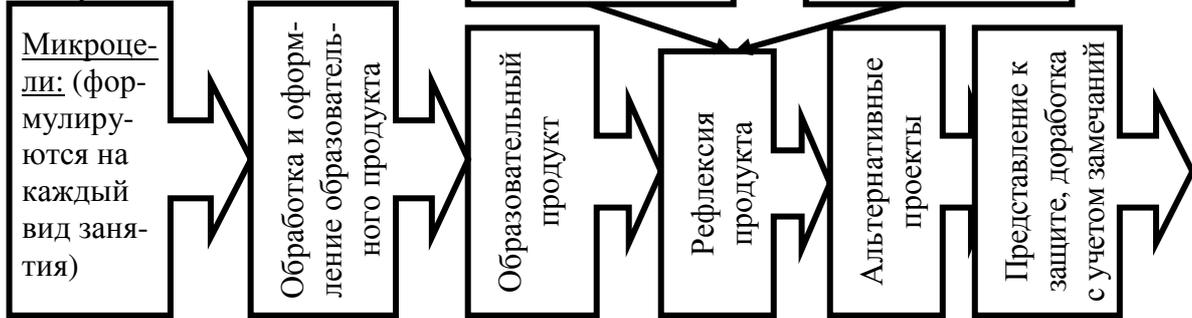
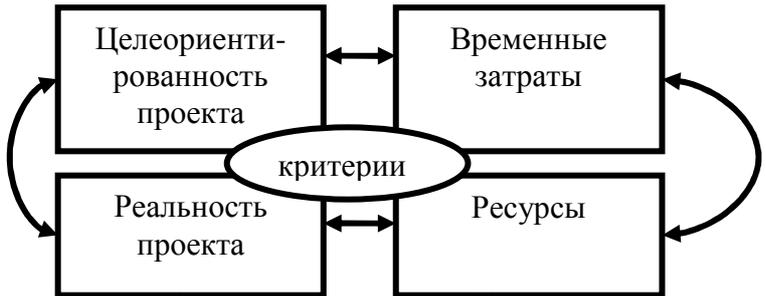
3. Этапы разрешения противоречий
 А. Что изучить?
 Б. У кого получить совет?
 В. Чей опыт изучить?
 Г. С кем возможно сотрудничество?

4. Индивидуальный образовательный маршрут:
 А). Работа в библиотеке
 Б). Какие лекции, семинары, практикумы посетить?
 В). В каких тренингах принять участие?
 Г). У кого получить консультации?
 Д). Тема индивидуальной работы
 Е). Чей опыт изучить?
 Ж). Какие изучить образовательные технологии?
 З). С каким сообщением выступить?

5. Коллективный образовательный маршрут:
 А). Тема научно-исследовательского проекта
 Б).
 В).
 Г).
 Д).
 Е).

Микроцели микроколлектива

Предполагаемые организационные формы и методы деятельности
 1.
 2.
 3.
 4.



**Персональная карта-проект
повышения квалификации**

Ф.И.О. _____,
год рождения _____, образование _____,
окончил (а) _____
специальность по образованию _____,
место работы _____,
занимаемая должность _____,
стаж педагогической работы: общий _____ лет, в должност-
сти _____ лет, квалификац. разряд _____, последний раз
был (а) на курсах в 200_ году, по

_____ (указать на каких: по должности, проблемные)

_____ (указать проблему, над которой работаете самостоятельно)

Готов(а) поделиться: _____

Тема доурсовой работы _____

**Индивидуальный план – проект
повышения квалификации**

Обоснование актуальности проблемы

- насколько полно Вами изучены философские, психо-лого-педагогические основы данной проблемы;
- как Ваша проблема решается в передовой практике, в опыте работы коллег;

- *найти противоречия между теоретическими знаниями и практическими действиями, которые создают проблему (преграду) на этапе развития школы, ее воспитательной системы;*
- *сформулировать тему, значимую в исследованном, творческом плане, требующую интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.*

1. Определение конечных целей индивидуального проекта, объекта, предмета, гипотезы и методов исследования;
2. Определение практической, теоретической и познавательной значимости предполагаемых результатов для себя, воспитательной системы школы.
3. Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов. Разработать подробную индивидуальную программу деятельности в процессе повышения квалификации (по прилагаемому образцу):

Образец содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов

Этапы исследования	Задачи исследования	Рабочая гипотеза	Содержание исследования	Методы исследования	Ожидаемый результат	
					форма	содержание
1. Теоретический	Определить сущность исследуемой проблемы, понятийный аппарат. Определить базовых знаний из различных областей, необходимых для работы над проектом.	Эффективность творческого решения Вашей проблемы будет значительно выше, если: изучена литература, проанализирован опыт, определены диалектические – связи и т. п., разработаны проект, концепция	Изучение философской, психолого-педагогической, специальной и пр. литературы	Анализ литературных источников и массовой практики, собственного опыта (подбор различных диагностических методов)	Конспект, реферат, библиографический список, текст обобщения актуальности	Основываясь на теоретическом анализе выделить уровни, показатели, критерии оценки результата
2. Констатирующий	Определить на каком уровне искомые Вами качества (показатели) сформированы в Вашем коллективе	Уровни сформированных показателей находятся во взаимосвязи с практической деятельностью	Исследование с применением диагностических методик	Метод опроса, анализ школьной документации, опыта работы кл. руководителей, административной, школьного актива, родителей	Таблицы, схемы, статьи	Доказательство того, что определенному уровню работы соответствует уровень педагогов

3. Преобразующий	Разработать структуру и содержание работы, методики преодоления несоответствий между деятельностью педагога и практикой	Преодоление несоответствия требует адекватной деятельности. Разработанная методика и содержание формируют необходимый уровень решения проблемы	Разработать планы, программы реализации целей и задач исследования: обучение педагогов, школьного актива, родителей и т. п.	Контрольные срезы, анализ преобразований, нововведений (тесты, анкеты, наблюдения и др.)	Выступления перед педагогами, родителями, органами школьного самоуправления.	тельность Программа для педагогов, доклад. Достагочно высокий уровень обшеметодической подготовки
------------------	---	--	---	--	--	--

Защита проекта состоялась _____
(дата)

Замечания и дополнения к проекту

Заключение по итогам курсовой работы:

Мною, _____
(Ф.И.О. слушателя)

представлены итоги курсовой работы по индивидуаль-
ному плану-проекту (подробно указать, что именно).

Защита курсовой работы по теме: (указать тему)
состоялась «___» _____ 200_ года. В обсуждении
работы приняли участие ___ человек.

Замечания (рекомендации) по итогам защиты (указать

Фасилитатор курсов _____

какие):

Общее заключение (защита прошла удовлетворитель-
но, неудовлетворительно).

Фасилитатор курсов:

«___» _____ 200_ года.

Комплексная организационно-деятельностная игра «Заседание Комитета ООН по правам ребенка» на тему: «Социальная защита и охрана детства, достоинства и прав ребенка – важнейшая функция гуманистического воспитания»

ООН объявила, что право на развитие является одной из главных целей, а поощрение уважения прав человека – ключевым элементом помощи в целях развития.

При правозащитном подходе к развитию конкретные ситуации рассматриваются не просто через призму людских потребностей или потребностей развития, а через призму обязанности общества удовлетворять неотъемлемые права человека. При таком подходе у людей появляется возможность требовать справедливость по праву, а не в качестве милостыни.

Эта ОДИ требует времени и серьезной подготовки и от организаторов и участников. Можно заранее составить подробный план подготовки и оповестить участников, но главное, чтобы участники предварительно ознакомились с литературными источниками, основными документами, исследовали проблемы школы, микрорайона, села (социологические исследования среди детей, родителей, педагогов), подготовили схемы, таблицы, листовки и т.п. Среди учащихся, родителей и педагогов можно провести такие мероприятия как сочинение-эссе «Я имею право на...», «Здоровый образ жизни – это...», анкетирование, рисуночные тесты и т.п. Целесообразно проанализировать воспитательное пространство, детско-родительские отношения, планы внеклассной и внешкольной воспитательной работы и т.п. с позиции уважения основных свобод, достоинства и прав личности, произвести валеопсихолого-педагогическую экспертизу внутренней и внешней среды образовательного пространства.

Цель: скорректировать цель, задачи и функции воспитания в современном обществе.

Роли: председатель Комитета ООН по правам ребенка, представитель Правительства РФ, эксперты по правам ребенка (педагоги, приглашенные), представители СМИ.

На заседание приглашены эксперты Комитета ООН: педагоги, представители органов власти, родительского, попечительского советов, медицинских учреждений, общественных организаций, социально-психологических служб, центров временной изоляции, адаптации и реабилитации детей и подростков, хозяйствующих субъектов, органов ученического самоуправления, ИДН, СМИ и др.

Оборудование: символы ООН, РФ.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации.
2. Закон РФ «Об образовании».
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации;
4. Концепция модернизации российского образования.
5. Об основных гарантиях прав ребенка в РФ: федеральный Закон РФ от 24 июля 1998. // Образование в документах. – 1998. № 22. – С. 43-61.
6. Дети России на пороге XXI века: Независимый доклад Российского детского фонда о положении детей и реализации Конвенции о правах ребенка в Российской Федерации / Ред. А. Лиханов и др.; Российский детский фонд. – М.: Дитя человеческое, 2000.
7. Конвенция о правах ребенка (рассмотрение докладов, представленных государствами-участниками в соответствии со ст. 44 Конвенции): Добавление Российская Федерация // Вестник образования. – 1993. – № 8.
8. Конвенция прав ребенка.
9. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции Юнеско 16 ноября 1995 года.
10. Декларация и программа действий в области культуры мира. Приняты 53-й сессией Генеральной Ассамблеи ООН 13 сентября 1999 года.

План проведения:

1. Председатель Комитета ООН по правам ребенка делает сообщение об итогах работы за период с 1989 по 2003 год, мерах, принятых международным сообществом по соблюдению прав детей, существующих проблемах и т.п.

2. Представитель Правительства РФ представляет Комитету ООН доклад о мерах по реализации прав ребенка в России (право на жизнь, развитие, защиту и обеспечение активного участия в жизни общества).

3. Организуется работа экспертных групп Комитета ООН по правам ребенка (микروгруппы по 5-7 человек).

Задачи экспертов:

– дать оценку соблюдения прав ребенка в РФ (доклад подвергается экспертизе);

– разработать рекомендации правительству (СМИ, педагогическому коллективу школы и т.п.) по соблюдению прав ребенка.

4. Сообщения по итогам экспертизы представляют группы экспертов (на основе данных анализируется состояние по выполнению школой Закона РФ «Об образовании», медицинские работники докладывают о состоянии здоровья детей, инспектор ИДН сообщает о состоянии преступности, наркомании, алкоголизма среди несовершеннолетних, представители родительской общественности вскрывают факты насилия над детьми в семьях, школе, по месту жительства и т.д.

5. Выработка комплексного проекта решения Комитета ООН: «Социальная защита и охрана детства, достоинства и прав ребенка – важнейшая функция гуманистического воспитания» (один из разделов проекта может содержать кодекс прав и обязанностей субъектов воспитательного процесса «учитель–ученик–родители», который в дальнейшем представляется на утверждение общешкольной конференции; другой – программу валеопсихолого-педагогического обеспечения обучения и воспитания: профилактика нар-

компании, табакокурения, алкоголизма, ВИЧ/СПИДа и др.; третий – программу социальной защиты и охраны детства).

Разработанные решения могут лечь в основу модернизации образования и концепции воспитательной системы школы.

ДЕЛОВАЯ ИГРА «АЛГОРИТМ»

Проводится методом «Мозговой атаки»

(может быть обсуждена любая тема педагогического совета, методического объединения, родительского собрания, деятельность органов школьного самоуправления, внеклассной работы, урока и пр.).

Примечание: В нашей логике деловая игра способствует обобщению полученных знаний, а результаты ее должны стать фрагментами компонентов, например, моделирования воспитательной системы школы.

План игры:

1. Вступительная беседа фасилитатора.
2. Объяснение хода деловой игры.
3. Работа на нулевом туре.
4. Обсуждение проблемы (прохождение пяти туров).
5. Подведение итогов наработанного материала в микрогруппах (МГ).
6. Коллективное обсуждение в соответствии с планом рассмотрения проблемы.
7. Подведение итогов, поощрение лучших игроков.

Подготовка к игре

В зависимости от количества играющих, организатор игры должен подготовить аудиторию. Поставить 5 столов: А, В, С, D, Е и по 5 стульев за каждый стол. Приготовить на каждого игрока маршрутный лист, листы бумаги, скотчи, фломастеры для оформления наработанного материала. Определить проблему.

Ход игры

Игра проводится за столами А, В, С, D, Е. Формируются команды по пять человек. Проблема, обсуждаемая за столами, может быть единая. Может быть и другой вариант, когда за каждым столом обсуждаются детально отдельные вопросы общей темы. Это на усмотрение организаторов игры. Игра может проходить в нескольких аудиториях в зависимости от количества уча-

стников семинара, педагогического совета, родительского собрания и т. п. Важным условием игры является наличие в каждой группе не менее 25 участников. Если в группе больше участников можно выделить 2-3 человека в группу пресс-центра, 2-3 – в группу экспертов (оппонентов, сомневающихся и т. д.). Перед началом игры четко определяется тема, до участников семинара доводится цель. Каждый игрок получает персональный маршрутный лист. Игра начинается с нулевого тура, на котором микрогруппы обозначают канву проблемы, записывают их на отдельных листах бумаги и оставляют за своим столом для анализа участникам последующих туров (чтобы получить больший эффект от результатов игры, лучше, если каждая микрогруппа исследования начнет с чистого листа).

Игра проходит в 5 туров. На маршрутных листах указывается № тура, игровой стол и роль участника за игровым столом (ведущий, выступающий). В последней колонке маршрутного листа каждый участник может отметить № лучшего выступающего (№ ЛВ). По окончании игры помощники фасилитатора собирает маршрутные листы и определяет лучшего выступающего, который по итогам игры может быть поощрен. На каждый тур выделяется до 10 минут для обсуждения проблемы, оформления результатов исследования на листах бумаги. (После каждого тура ведущий собирает наработанные группой материалы и возвратит их после пятого тура). После прохождения 5 туров группы возвращаются на исходные позиции. Им предоставляется время (до 30 минут) для обсуждения и редактирования наработанных материалов. Микрогруппы могут соглашаться или не соглашаться с тем, что им досталось «в наследство». Их цель – все подвергнуть сомнению, искать пути решения проблемы, выдать «на гора» как можно больше идей. Каждая микрогруппа представляет результаты исследования или выбирает одного игрока, которому доверяет выступить на заключительной части деловой игры.

Маршрутные листы
(оформляются на каждого участника)

Маршрутный лист № 1			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	А	Вед	
2	Е	2 выс	
3	Д	1 выс	
4	С	2 выс	
5	В	3 выс	

Маршрутный лист № 2			
Тур	стол	Роль	№ ЛВ
1	А	1 выс	
2	Е	4 выс	
3	В	Вед	
4	С	3 выс	
5	Д	1 выс	

Маршрутный лист № 3			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	А	3 выс	
2	Д	2 выс	
3	Е	2 выс	
4	В	1 выс	
5	С	Вед	

Маршрутный лист № 4			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	А	2 выс	
2	С	1 выс	
3	Д	2 выс	
4	Е	Вед	
5	В	4 выс	

Маршрутный лист № 5			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	А	2 выс	
2	В	4 выс	
3	С	1 выс	
4	Д	Вед	
5	Е	3 выс	

Маршрутный лист № 6			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	В	Вед	
2	А	3 выс	
3	Е	1 выс	
4	Д	4 выс	
5	С	2 выс	

Маршрутный лист № 7			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	Д	1 выс	
2	А	4 выс	
3	Е	Вед	
4	В	4 выс	
5	С	2 выс	

Маршрутный лист № 8			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	С	3 выс	
2	А	Вед	
3	Д	3 выс	
4	Е	1 выс	
5	В	1 выс	

Маршрутный лист № 9			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	В	2 выс	
2	А	1 выс	
3	С	4 выс	
4	Д	4 выс	
5	Е	Вед	

Маршрутный лист № 10			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	Е	1 выс	
2	А	3 выс	
3	В	4 выс	
4	С	3 выс	
5	Д	Вед	

Маршрутный лист № 11			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	С	Вед	
2	В	3 выс	
3	А	1 выс	
4	Е	2 выс	
5	Д	4 выс	

Маршрутный лист № 12			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	С	1 выс	
2	Д	4 выс	
3	А	Вед	
4	Е	2 выс	
5	В	3 выс	

Маршрутный лист № 13			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	В	2 выс	
2	С	Вед	
3	А	3 выс	
4	Д	1 выс	
5	Е	2 выс	

Маршрутный лист № 14			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	Е	2 выс	
2	В	1 выс	
3	А	2 выс	
4	С	Вед	
5	Д	1 выс	

Маршрутный лист № 15			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	Д	Вед	
2	Е	3 выс	
3	А	4 выс	
4	В	1 выс	
5	С	4 выс	

Маршрутный лист № 16			
Тип	стол	Роль	№ ЛВ
1	Д	4 выс	
2	С	2 выс	
3	В	4 выс	
4	А	3 выс	
5	Е	Вед	

Маршрутный лист № 17			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	В	4 выс	
2	С	4 выс	
3	Д	Вед	
4	А	2 выс	
5	Е	4 выс	

Маршрутный лист № 18			
Тип	стол	Роль	№ ЛВ
1	Е	4 выс	
2	В	Вед	
3	С	2 выс	
4	А	1 выс	
5	Д	3 выс	

Маршрутный лист № 19			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	D	4 выс	
2	E	1 выс	
3	B	3 выс	
4	A	Вед	
5	C	2 выс	

Маршрутный лист № 20			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	C	4 выс	
2	D	3 выс	
3	E	Вед	
4	A	3 выс	
5	B	1 выс	

Маршрутный лист № 21			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	E	Вед	
2	D	2 выс	
3	C	1 выс	
4	B	3 выс	
5	A	1 выс	

Маршрутный лист № 22			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	E	1 выс	
2	B	2 выс	
3	C	4 выс	
4	D	4 выс	
5	A	Вед	

Маршрутный лист № 23			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	D	3 выс	
2	E	Вед	
3	B	3 выс	
4	C	2 выс	
5	A	4 выс	

Маршрутный лист № 24			
Тур	стол	Роль	№ ЛВ
1	C	3 выс	
2	D	1 выс	
3	E	2 выс	
4	B	Вед	
5	A	3 выс	

Маршрутный лист № 25			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	B	3 выс	
2	C	Вед	
3	D	3 выс	
4	E	4 выс	
5	A	2 выс	

Один из образцов заданий микрогруппам по теме:
«Научно-методическое обеспечение реализации национальной
доктрины образования»

Вариант 1

СТОЛ А	
Функция	Социальный заказ
Деятельность по планированию, организа-	<ul style="list-style-type: none"> Воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих

ции и анализу воспитательно-го процесса	<p>права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализации личности. • Формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения.
---	--

СТОЛ В	
Функция	Социальный заказ
Создание воспитательной системы школы	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование культуры мира и межличностных отношений. • Уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. • Гармонизация национальных и этнокультурных отношений. • Сохранение и поддержка этнической и национально-культурной самобытности народов России, гуманистических традиций их культур. • Сохранение языков и культур всех народов Российской Федерации. • Развитие образования и культуры коренных малочисленных народов.

СТОЛ С	
Функция	Социальный заказ
Организация методической помощи классным руководителям, воспитателям, родителям, школьному активу	<ul style="list-style-type: none"> • Система образования призвана обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России.

СТОЛ D	
Функция	Социальный заказ
Формирование воспитывающей среды, социаль-	<ul style="list-style-type: none"> • Ликвидация детской беспризорности, предотвращение преступности среди молодежи. • Создание условий для полноценного и ответственного

ная защита детства, жизни и здоровья детей, профилактика девиантного поведения школьников	ного образования детей в семье, образовательных учреждениях. <ul style="list-style-type: none"> • Всесторонняя забота о сохранности жизни, здоровья и физическом воспитании детей. • Воспитание молодого поколения в духе высокой нравственности и уважения к закону. • Противодействие негативным социальным процессам.
---	---

СТОЛ Е	
Функция	Социальный заказ
Деятельность зам. директора школы по выявлению, обобщению и пропаганде передового педагогического опыта (разработать программу).	Закон РФ «Об образовании»: <ul style="list-style-type: none"> • Ст. 27. п. 1. повышение квалификации и переподготовка кадров являются основными формами дополнительного профессионального образования и осуществляются ... с целью углубления профессиональных знаний и навыков...». • С. 41. п. 3. Педагогические работники... имеют право на: «свободный выбор способов и форм организации педагогической деятельности...», «повышение своей квалификации...». • Ст. 41. п. 7. «педагогические работники обязаны повышать свою квалификацию».

Вариант 2

План проведения семинара методом деловой игры «Алгоритм»
«Конвенция ООН о правах ребенка. Новое педагогическое мышление»

Стол А	Какие позиции Конвенции о правах ребенка вступают в противоречие с Законами Российской Федерации?
Стол В	Какие положения Конвенции вступают в противоречие с массовой школьной практикой? Определите пути их разрешения.
Стол С	Какова должна быть педагогическая инструментовка воспитательного процесса в соответствии с положениями Конвенции.
Стол D	В чем Вы видите суть нового педагогического мышления, заложенного в Конвенции о правах ребенка?
Стол Е	Разработайте программу методического обеспечения реализации Конвенции о правах ребенка.

Вариант 3
План проведения семинара методом деловой игры «Алгоритм)
«Создаем новую школу»

Стол А	Сегодняшний школьник – выпускник нового тысячелетия. Личность XXI века, какой Вы ее видите?
Стол В	Гуманистическое воспитание. Его сущность, цели, задачи на современном этапе развития школы.
Стол С	Демократизация школьной жизни. Что это значит? Разработайте программу демократизации Вашей школы. Определите, как это сделать?
Стол D	Определите пути, формы и методы перестройки (обновления) воспитательной системы Вашей школы.
Стол Е	Разработайте программу методического обеспечения перестройки (обновления) воспитательной системы Вашей школы.

Упражнение для саморефлексии

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

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

Ответьте, пожалуйста, на вопросы теста-анкеты

При ответе на вопросы теста респондент по десятибалльной шкале оценивает степень выраженности соответствующих профессионально-личностных качеств, способствующих повышению профессиональной компетентности. При выставлении оценки респондент мысленно представляет себе высокий (10 баллов) и очень низкий (1 балл) уровень развития соответствующего профессионального качества, а затем находит себе место на десятибалльной шкале. Выбранный балл самооценки обводится кружком. По результатам ответов на вопросы путем сложения определяется общий уровень профессионально значимых личностных качеств обучающихся.

Анкета-тест

самооценки профессионально-личностных качеств обучающихся

1. Умею ли я вычленивать, понять и объяснить причину того или иного явления и провести качественный анализ ситуации?
(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)
2. Умею ли я принимать нестандартные решения ситуаций?
(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)
3. Овладел ли я портативными методиками изучения коллектива и отдельной личности?
(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)
4. Овладел ли я технологиями личностно ориентированного подхода в воспитании, методикой КТД, технологиями формирования и развития коллектива?
5. Удовлетворен ли я собственной педагогической деятельностью?
(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)
- 6) Моя «зона ближайшего развития» (ориентация не на то, что могу, а на то, что должен уметь делать»). Какие идеи курсов требуют самостоятельной проработки? (задание не тестируется).

