

УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

НЕКЛЮДОВА Людмила Викторовна

**АДАПТИВНАЯ КУРСОВАЯ ПОДГОТОВКА
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация

диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
доцент М.А.Захарищева

Ижевск – 2005

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Психолого-педагогические аспекты адаптивной курсовой подготовки педагогов	11
1. 1. Теоретические проблемы повышения квалификации педагогов в современных условиях	–
1. 2. Специфика адаптивной курсовой подготовки педагогов	46
Выводы по первой главе	66
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации адаптивной курсовой подготовки педагогов	70
2. 1. Модель адаптивной курсовой подготовки педагогов	–
2. 2. Использование педагогических технологий в адаптивной курсовой подготовке	90
2. 3. Реализация модели адаптивной курсовой подготовки педагогов	100
Выводы по второй главе	132
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	135
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	138
ПРИЛОЖЕНИЕ	152

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Происходящие в России политические, социокультурные, духовные и экономические изменения привели к тому, что общество перешло от относительно стабильной фазы своей истории к динамической фазе развития. Все это требует коренного пересмотра общественной концепции развития производства, науки, культуры, что, в свою очередь, заставляет по-новому взглянуть на человека, на его роль в процессе становления общества. Сегодня человек обладает значительно большей, чем раньше, мерой свободы и ответственности. Мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал становится ресурсом развития экономического и производственного потенциала государства, поэтому – в век прогрессивных технологий – невозможно не заботиться о сохранении и умножении и интеллектуального потенциала страны.

Вместе с тем потребность общества в воспитании личности духовно богатой, ощущающей гармонию окружающего мира и, одновременно, творчески активной, способной на позитивные преобразования в природе и обществе привела к необходимости по-новому взглянуть на процесс воспитания и обучения. Гуманное отношение к человеку, забота о его успешной социализации, развитии творческих начал, заложенных при рождении, становится первостепенной задачей, которая, в свою очередь, приводит к пересмотру сложившихся в практике педагогических позиций.

В работах И.Ю. Алексашиной, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, В.С. Кульневич, И.С.Якиманской и др. отмечается, что именно в контексте ведущих идей гуманизации образования происходит обновление категориального аппарата профессионального мышления учителя, а переход к личностно-ориентированному образованию возможен только при осмыслении педагогами изменений в образовательном пространстве и

сообществе, то есть зависит прежде всего от учителя, от его желания, общей и педагогической культуры, личностных качеств.

Модернизация российского образования, отражающая общенациональные, государственные интересы и мировые тенденции, предполагает реорганизацию системы учреждений повышения квалификации работников образования, а значит, преодоление ее оторванности от запросов современной образовательной практики.

Таким образом, актуальной проблемой педагогической науки и практики является создание концепции повышения квалификации, которая соответствовала бы современным социально-экономическим отношениям.

Реальное состояние педагогической науки приводит к тому, что сегодняшняя система повышения квалификации педагогических работников по многим параметрам не соответствует требованию современной школы. Это прежде всего связано с ярко выраженной ориентацией данной системы на аспектно-фрагментарные образовательные цели повышения квалификации, а не на целостный подход, адекватный потребностям конкретных образовательных учреждений. Для реализации таких целей необходима система повышения квалификации, обладающая адаптивными свойствами. Проблему адаптации педагогов и образовательных учреждений исследовали многие известные ученые: В.А. Сластенин, В.П. Кашарин, Т.М. Давыденко, Т.И. Шамова, Е.А. Ямбург и др., однако работы, посвященные адаптивному подходу в системе повышения квалификации, еще достаточно редки.

Существует разрыв между традиционными концепциями повышения квалификации педагогов и реальным процессом развития личности, динамикой развития образовательных учреждений. Поиски решения этой проблемы являются актуальными для институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических работников.

Таким образом, существует проблема реального осмысления и разработки адаптивной курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов на основе целостного подхода, адекватного потребностям конкретных образовательных учреждений.

В рамках этой проблемы определились **противоречия**:

– между потребностями меняющегося общества и традициями, сложившимися в учреждениях повышения квалификации педагогических работников;

– между изменившимися условиями деятельности образовательных учреждений и традиционной системой повышения квалификации педагогов;

– между современными требованиями к педагогам и реальным уровнем их профессионально-педагогической культуры;

– между реальной потребностью в практике адаптивной курсовой подготовки педагогов и отсутствием научно обоснованных механизмов, необходимых для ее формирования и функционирования.

Данные противоречия подтверждают актуальность **проблемы** исследования: какова специфика и педагогические условия адаптивной курсовой подготовки педагогов?

Учитывая актуальность и недостаточную теоретическую и практическую разработанность проблемы, нами определена **тема исследования**: «Адаптивная курсовая подготовка в системе повышения квалификации педагогов».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить модель адаптивной курсовой подготовки педагогов.

Объект исследования: процесс повышения квалификации педагогических кадров.

Предмет исследования: адаптивная курсовая подготовка как оптимальный вариант повышения квалификации педагогов.

Гипотеза исследования: адаптивная курсовая подготовка обеспечит качественное повышение квалификации педагогов, если она реализуется поэтапно, вариативно, с учетом концепции развития образовательного учреждения и индивидуально-личностной ориентацией всех участников учебного процесса.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой исследования определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать концепции повышения квалификации педагогов с учетом специфики современного этапа развития педагогической науки и практики.

2. Определить теоретические подходы к адаптивной курсовой подготовке в системе повышения квалификации педагогических работников.

3. Разработать модель адаптивной курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов.

4. Экспериментально выявить профессионально-личностные изменения педагогов в результате внедрения в практику модели адаптивной курсовой подготовки.

Общей **теоретико-методологической** основой исследования являются положения о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений реального мира; философские положения о социальной природе человека; положения о творческой сущности человека, развитии его профессиональных способностей в процессе деятельности.

Исследование существенным образом опирается на следующие современные теории: теории совершенствования и развития системы повышения квалификации (И.Ю. Алексашина, Н.М. Ващенко, С.Г. Вершловский, А.Н. Зевина, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Ю. Ерофеева, Н.В. Немова, П. Юцявичене и др.), дидактические и психологические основания модели адаптивной школы (Т.М. Давыденко, Т.И. Шамова, Е.А. Ямбург и др.); теорию формирования личности учителя (К.М.Дурай-Новакова, М.А.За-

харищева, Н.В. Котряхов, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.); теорию педагогического творчества (Л.К. Веретенникова, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.П. Поташник и др.); теорию и практику педагогической технологии (М.Е. Бершадский, В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Н.А. Кулемин, Т.В. Машарова, В.К. Селевко, Н.Е. Эрганова и др.).

Большое значение для нашей работы имеют идеи формирования творческой личности с позиции личностно-ориентированного (В.А. Беликов, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, Г.С. Трофимова, И.С. Якиманская и др.) и деятельностного (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.) подходов.

В процессе работы над диссертацией были использованы следующие **методы**: изучение психолого-педагогической литературы, монографических материалов в аспекте исследуемой проблемы; изучение, обобщение и научный анализ педагогического опыта; системно-структурный и аналитико-сравнительный анализ педагогических процессов и исследований; методы наблюдения, опроса, анкетирования, беседы, экспертного оценивания; проведение констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента.

Первый этап (1999–2000 гг.). Определены направления и проблемы исследования, проанализирована научно-исследовательская литература и передовой педагогический опыт. Осуществлена разработка понятийного аппарата исследования. Проведен пробный констатирующий эксперимент.

Второй этап (2000–2003 гг.). Осуществлен основной констатирующий и формирующий эксперимент. Выявлены и систематизированы педагогические условия и этапы адаптивной подготовки педагогов в системе повышения квалификации. Разработана и апробирована модель адаптивной подготовки педагогов. Проведена поэтапная проверка профессионально-личностных изменений педагогов во время адаптивной подготовки. Отработаны методы педагогического эксперимента.

Третий этап (2004 г.). Отработаны и проверены теоретическая и практическая идея исследования. Проведена обработка экспериментальных данных, сформулированы выводы, завершено оформление диссертационной работы.

Базой исследования являлись муниципальные образовательные школы № 77 и 82 г. Ижевска, Июльская средняя школа Воткинского района Удмуртской Республики, Центр детского творчества Ленинского района г. Ижевска, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

– конкретизированы научные предпосылки и практические основания разработки адаптивной курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов для конкретных образовательных учреждений;

– выявлены и обоснованы педагогические условия, позволяющие реализовать адаптивную курсовую подготовку в системе повышения квалификации педагогов на основе системно-целостного подхода;

– разработана организационно-процессуальная модель адаптивной курсовой подготовки, которая характеризуется с позиции целостности (структуры, содержания, форм профессионального совершенствования, технологичности) и включает четыре взаимосвязанных этапа: ориентировочный, целевой, деятельностный, проектировочный;

– уточнены критерии и уровневые показатели, определяющие профессионально-личностные изменения педагогов, проявившиеся в результате участия их в адаптивной курсовой подготовке.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

– уточнены и конкретизированы основополагающие понятия проблемы исследования, связанные с адаптационными процессами в педагогике (адаптивная курсовая подготовка, адаптационная функция повышения квалификации, личностно-ориентированные технологии обучения);

– содержательно обогащена теория адаптивного подхода к построению курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов.

Практическая значимость состоит в том, что разработано содержательно-технологическое обеспечение организации процесса адаптивной курсовой подготовки педагогов в системе повышения квалификации. Материалы настоящего исследования используются учреждениями повышения квалификации педагогических кадров.

Достоверность полученных результатов обеспечена исходными теоретико-методологическими положениями и воспроизводимостью результатов проведенного исследования; разнообразием и взаимодополняемостью методов исследования, адекватных целям, гипотезе и задачам исследования; многолетним вариативным характером исследования, репрезентативностью объема выборки участников педагогического эксперимента; методами математической статистики.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Специфика адаптивной курсовой подготовки педагогов заключается в поэтапном, вариативном ее осуществлении, с учетом концепции развития образовательного учреждения и индивидуально-личностной ориентации всех ее участников; каждый участник курсовой подготовки является активным ее субъектом, который совместно с другими участниками разрабатывает концепции, инновационные проекты и педагогические технологии, реализуя их на практике, рефлексивно оценивая и осмысливая полученные результаты.

2. Модель адаптивной курсовой подготовки, разработанная на основе целостного подхода с учетом единства структуры, содержания, форм профессионального совершенствования, технологичности, включает четыре взаимосвязанных этапа: ориентировочный, целевой, деятельностный, проектировочный.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством публикаций, докладов и выступлений на различного уровня семинарах, совещаниях и конференциях: всероссийских (Екатеринбург, 1998 г.; Ижевск, 2002 г.), межвузовских (Ижевск, 1998, 1999, 2002, 2004 гг., Глазов, 1999, 2001 гг.), – а также посредством чтения лекций, проведения практических занятий со слушателями и на заседаниях кафедры педагогических инноваций и ученых советах ИПКиПРО УР.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 183 источника, и приложения. Изложена на 161 странице, содержит 15 рисунков и 9 таблиц.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТИВНОЙ КУРСОВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

1. 1. Теоретические проблемы повышения квалификации педагогов в современных условиях

Глобальные изменения в социально-экономической сфере общества предъявляют новые требования к системе повышения квалификации педагогических кадров, в которой важное место отводится профессиональному развитию, саморазвитию и самоактуализации специалистов.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, одобренная Правительством РФ, отражающая общенациональные, государственные интересы и мировые тенденции, предполагает реорганизацию системы повышения квалификации работников образования, преодоление неоправданного дублирования ведомственных институтов и научных учреждений Российской академии образования, оторванности их от запросов современной образовательной практики, возрождение практико-ориентированных научных школ и построение принципиально новых моделей прикладных исследований, способствующих развитию педагогической науки и распространению образовательных инноваций. Концепция также нацеливает образовательные учреждения страны на подготовку разносторонне развитой личности, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, способной к активной социальной адаптации в обществе, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию, самосовершенствованию [95]. Важная роль в решении

этих задач принадлежит системе повышения квалификации педагогических работников. От деятельности этих учреждений во многом зависит реализации реформ школьного образования.

Повышение квалификации является важным звеном последипломного образования педагогов, стимулирующим их профессиональный рост. Критический анализ существующих моделей повышения квалификации образования [2, 7, 8, 14, 25, 32, 37, 40, 41, 46, 49, 61, 68, 74, 100, 149, 153, 178 и др.] показывает, что они обладают недостатками, для преодоления которых нужны изменения принципиального характера.

Чаще всего целью повышения квалификации является обновление устаревших знаний, замена неполноценных элементов педагогической деятельности на новые и более прогрессивные.

Повышение квалификации относится к системе образования взрослых. А.К. Маркова отмечает: «Предполагается, что взрослый обучающийся обладает следующими психологическими качествами: осознает себя как самостоятельная личность; обладает запасом жизненного, профессионального, специального опыта, который является важным источником его обучения, стремится с помощью учебы решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; стремится к безотлагательной реализации полученных в обучении знаний, умений, навыков и качеств» [116, с. 43].

Опираясь на вышесказанное, мы считаем, что современные модели повышения квалификации педагогов должны давать возможность учителю влиять на формирование содержания программ повышения квалификации, а для этого необходимо анализировать все предложения и пожелания учителей и, если нужно, вносить коррективы.

Для рассмотрения психологических особенностей повышения квалификации прежде всего необходимо определить основные понятия. Понятие «квалификация» в энциклопедических словарях и специальной литературе определяется как степень и вид профессиональной

подготовленности специалиста, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы. Наряду с традиционным пониманием данного определения утверждается более объемное толкование, где квалификация рассматривается как система знаний, умений и навыков, а также профессионально важных качеств личности, необходимых для продуктивного и качественного выполнения профессиональной деятельности. Э.Ф. Зеер считает, что система знаний, умений и навыков может быть объединена понятием компетентности специалиста, которая включает социальную, правовую, экономическую, экологическую компетентность; общепрофессиональную компетентность; специальную компетентность; аутокомпетентность [78].

А.К. Маркова по этому поводу пишет: «Повышение квалификации – это до-формирование или пере-формирование профессиональной деятельности, профессионального общения, личностных качеств, овладение новыми способами решения профессиональных проблем и новыми приемами профессионального мышления, преодоление негативных установок и тормозящего влияния прошлого опыта, если оно было, изменение мотивационной и операционной сферы профессиональной деятельности, становление самого человека как субъекта повышения квалификации» [116, с. 48].

Результативность деятельности педагога зависит от его профессиональной компетентности. Существуют разные определения этого ведущего понятия. «Мы полагаем, что профессиональная компетентность – это многофакторное явление. В нее входят не только специальные базовые научные и методические знания, умения, навыки, но и умение работать с людьми, зависящее от профессиональной, но более от общей культуры педагога, ценностных его ориентаций, представления о смысле своей деятельности и себе как специалисте» [42, с. 59].

В научной литературе компетентность рассматривается также как способность к актуальному выполнению действий, интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, постоянно наращиваемая специалистом способность эффективно решать проблемы профессиональной деятельности, соответствие профессионально-личностных качеств требованиям профессиональной деятельности и др.

А.К. Маркова обосновала правомерность рассмотрения профессионализма педагога как интеграцию различных компетентностей: специально-деятельностной, социальной, личной, индивидуальной [117].

М.И. Лукьянова под педагогической компетентностью учителя понимает «совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе» [107].

Н.В. Кузьмина и другие авторы под профессионально-педагогической компетентностью понимают совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия особым образом структурировать научное и практическое знание в целях наилучшего решения педагогических задач. Исходя из сказанного можно выделить следующие элементы педагогической компетентности:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемого предмета;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний и умений учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности [100].

Качественным отличием современной парадигмы педагогического образования является ее ориентация не на трансляцию знаний, а на развитие индивидуальных особенностей учащихся, что, в свою очередь, требует от педагогов владения личностно-ориентированными образовательными технологиями.

Между тем проведенный нами теоретический [2, 6, 9, 11, 13, 16, 20, 22, 28, 31, 36, 40, 41, 45, 48, 57, 60, 65, 74, 77, 99, 104, 118, 136, 142, 150, 171, 174 и др.] и практический анализ работы педагогов свидетельствует, что у них еще не сформирована готовность работать в соответствии с требованиями современного образовательного процесса. Получив образование в рамках традиционной системы обучения, педагоги испытывают трудности в овладении новыми педагогическими технологиями, более того, оказываются психологически не готовыми работать по-новому.

По этому поводу В.С. Безрукова пишет: «Сегодня уже нельзя утверждать, что только власть повинна в кризисе образовательных учреждений, падении нравственности учащихся, снижении уровня их обученности. Невольно встает вопрос: почему никакие новации последних лет не дали ожидаемого эффекта? Почему вновь, в который раз, происходит откат к традиционному обучению? Причин такого явления немало. Одна из них сугубо педагогическая – низкая инновационная квалификация педагога: неумение выбрать нужную книгу и технологию, вести внедренческий эксперимент, диагностировать изменения» [25, с. 25].

Проведенные нами в ходе констатирующего эксперимента исследования выявили у молодых специалистов неустойчивость представлений о целях педагогической деятельности: они проявляют неуверенность в своих силах, испытывают большие затруднения в планировании и осуществлении образовательного процесса в школе, а также в решении различных коммуникативных задач. Все эти недостатки профессионально-педагогического образования требуют качественного

улучшения работы учреждений повышения квалификации, которым необходима организация такого учебного процесса, в результате которого можно было бы оказать значительную помощь педагогу в освоении инновационных технологий.

В.С. Сластенин и Н.Г. Руденко называют следующие побудительные причины возникновения и практического использования педагогических технологий в современных условиях:

- назревшая необходимость внедрения в педагогическую практику системно-деятельностного подхода, систематизация способов обучения в школе и вузе;
- потребность в осуществлении личностно-ориентированного обучения во всех звеньях образовательной системы, замены малоэффективного вербального способа передачи знаний;
- возможность экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов, организационных форм взаимодействия учеников и учителя, обеспечивающих гарантированные результаты обучения и снижающих негативные последствия работы малоквалифицированного учителя [153].

Конечно, осуществление такого стратегического шага потребует больших изменений в содержательных и технологических компонентах деятельности учреждений повышения квалификации педагогических кадров. В целом анализ современного состояния исследований и практики педагогического образования свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме личностно-ориентированного образования. Однако имеющиеся исследования проблем образования взрослых и концепции личностно-ориентированного образования еще не позволяют в достаточной мере определить теоретические и технологические основы курсовой подготовки педагогов, направленной на освоение современных педагогических технологий.

Любые педагогические концепции требуют для своей реализации системы действий, следовательно, прежде чем обучать педагогов современным педагогическим технологиям, необходимо провести тщательный анализ данного понятия.

В психолого-педагогической литературе часто встречаются термины «технология в образовании», «технология образования», «педагогическая технология».

Анализ предыстории современного понятия «педагогическая технология», проведенный В.И. Боголюбовым, свидетельствует о том, что данное понятие непрерывно развивалось и трансформировалось. Термин «технология в образовании» соответствует периоду 40–50-х годов, связанному с использованием технических средств, в основном бытового назначения (магнитофон, проигрыватель, проектор, телевизор), получивших название «технические средства обучения», в учебном процессе.

Следующий период – 50–60-е годы, – определяемый использованием термина «технология образования», характеризуется распространением идей программированного обучения со свойственным ему пониманием педагогического процесса как совокупности средств и методов, обеспечивающих получение заданного результата.

Собственно термин «педагогическая технология», по мнению В.И. Боголюбова, стал формироваться в 70-е годы и развивается по сегодняшний день как в теории, так и в практике [37].

Н.В. Масловой удалось обнаружить, что первое упоминание о педагогической технологии в отечественной литературе датируется началом 17 века. Понятие технологии впервые применил в 20-е годы 17 века Федор Поликарпов (ставший позднее директором Московского печатного двора), автор ряда учебных книг, одна из которых (1725 г.) так и называлась – «Технология» [114].

Как показали исследования Т.С. Назаровой и Е.С. Полат, термин «педагогическая технология» возник вновь, уже в современном его значении, в 20-е годы 20 века [122]. Его появление было во многом спровоцировано попытками интенсивного внедрения в учебный процесс новых технических средств. Активным сторонником технологического подхода к построению учебно-воспитательного процесса был А.С. Макаренко. В «Педагогической поэме» он писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка» [113].

Однако в советском образовании победила идеология. Понятие технологии было закрыто для педагогической среды и вернулось лишь в 80-е годы как достижение западной мысли.

В современной западной педагогической литературе для обозначения технологий, применяющихся в системе образования, обычно используется понятие «an educational technology», которое, согласно установившейся традиции, можно перевести как «образовательная технология». «Понятие “образовательной технологии” является предельно широким, оно может описывать любые технологии, применяющиеся в различных подсистемах образования (управлении, материальном обеспечении, финансах, повышении квалификации, подготовке кадров, учебном процессе в образовательных учреждениях различных типов и т. д.). Понятие педагогической технологии, претендует на ту же меру общности, что и понятие образовательной технологии. Это связано с тем, что ранее учебный процесс часто называли педагогическим. В определенном смысле понятие образовательной и педагогической технологии можно рассматривать как синонимы» [29, с. 9].

Понятие образовательной, или педагогической, технологии в современных исследованиях трактуется по-разному.

«Глоссарий современного образования» рассматривает три подхода к определению образовательной технологии:

1) «систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения эффективной формы образования»;

2) «решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться описанию и определению»;

3) «...выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, с помощью конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством применяемых методов» [64].

И. Кучумов и Д. Шопова к понятию образовательной технологии подходят в узком смысле:

1. «...Всякая социальная деятельность имеет свою логическую структуру, благодаря которой и она может быть поэтапно расчленена и последовательно реализована. В этом смысле технология входит в социальную сферу».
2. «...Под дидактической технологией мы понимаем трансформацию абстрактных теоретических постановок и обобщений дидактики и методики преподавания в практическую деятельность (процедуры, операции), перед выполнением которой обязательно ставится определенная дидактическая цель или решается данная дидактическая задача».
3. «...Дидактическая технология – это алгоритм выполнения определенной преподавательской деятельности через ее

расчленение на систему последовательных взаимосвязанных элементарных дидактических действий, которые определены более или менее однозначно и имеют целью обеспечение достижения высокой эффективности в этой деятельности» [181].

В.С. Безрукова рассматривает понятие образовательной технологии как новую ступень «методики обучения», которая гораздо более приближена к практике. «...Суть ее в разработке конкретной системы использования тех “правил” (целей, принципов, содержания, методов, форм), которые выработала методика, с учетом времени, места, конкретных субъектов образования и условий и протяженности педагогического процесса обучения. Поэтому об эффективности ее можно говорить не вообще, а лишь по отношению к отдельным учащимся и педагогам. Методики обучения более устойчивы, чем технологии, они изменяются вместе со сменой образовательных парадигм. Технологии, напротив, многовариантны, даже в рамках одной методики» [25, с. 26].

А. Кушнир отмечает: «Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих “если”: если талантливый учитель, талантливые дети, богатая школа. Уже давно стало привычным, что методика возникает в результате обобщения опыта или изобретения нового способа представления знаний. Технология же проектируется исходя из конкретных условий и ориентируясь на заданный, а не предполагаемый результат» [106, с. 22].

Некоторые исследователи отмечают, что к 90-м годам XX века педагогическая технология сформировалась как отдельная научная дисциплина. Нами разделяется точка зрения Г.К. Селевко, утверждающего, что «педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [151]. «Педагогическая технология –

прикладная педагогическая дисциплина, обеспечивающая реальное взаимодействие педагога с детьми как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром, посредством тонкого психологического оправданного “прикосновения к личности”, искусством которого владеет педагог» [174, с. 12].

Таким образом, можно предположить, что педагогическая технология постепенно входит в очередную стадию развития и рассматривается уже как предметная педагогическая дисциплина.

Проанализировав современные определения педагогической технологии, мы пришли к выводу, что данное понятие рассматривается в психолого-педагогической литературе и узко – как область конкретного объекта, и широко – как область науки. Такой диапазон содержательного смысла понятия значительно усложняет процесс его осмысления, а следовательно, тормозит процесс внедрения педагогических технологий в образовательных учреждениях. И это, на наш взгляд, одна из основных причин, которая тормозит инновационные процессы в педагогической практике.

Анализ работ В.П. Беспалько [31], Г.Ю. Ксензовой [99], Г.К. Селевко [151] показывает, что технологии имеют достаточно много сходств по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам. Г.К. Селевко в качестве сущностных и инструментальных свойств выделяет такие, как целевая ориентация, характер взаимодействия учителя и ученика, организация обучения. Классификация В.П. Беспалько содержит в своей основе тип организации и управления познавательной деятельностью.

М.Е. Бершадским и В.В. Гузеевым предложены классификации, которые рассматривают группы технологий, используемых в педагогике, во-первых, в соответствии с образовательной парадигмой (эмпирическая парадигма, алгоритмическая и стохатическая), во-вторых, с опорой на исследование дидактической структуры урока [29].

В психолого-педагогической литературе описано несколько подходов к проектированию образовательной технологии.

В вопросах проектирования образовательной технологии нами принимается, что образовательная технология – это (по М.Е. Бершадскому и В.В. Гузееву) «система, состоящая из: модели исходного состояния учащегося, заданной множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса; из некоторого диагностичного и операционного представления планируемых результатов обучения (модель конечного состояния учащегося); средств диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга) системы; набора моделей обучения; критериев выбора или построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий; механизма обратной связи, обеспечивающего взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным» [29, с. 33].

Изучив психолого-педагогические труды, где рассматриваются теоретико-методологические основы педагогических технологий, мы пришли к выводу, что в науке нет общего подхода к данному аспекту. Как было показано выше, исследователи по-разному трактуют понятие педагогической технологии и, в соответствии с этим, по-разному классифицируют педагогические технологии, предъявляют различные требования к их описанию, проектированию и внедрению. Все это значительно усложняет и тормозит процесс внедрения педагогических технологий в образовательных учреждениях.

Мы полагаем, что для активизации внедрения инновационных технологий необходимо обучать педагогов теоретическим и практическим вопросам их разработки и использования в учебном процессе в системе повышения квалификации. При этом программы курсов повышения квалификации должны быть скорректированы в соответствии с конкретным

методологическим подходом к внедрению педагогических технологий, который, на наш взгляд, можно осуществить только учитывая организационно-педагогические условия образовательного учреждения. Другими словами, программы повышения квалификации необходимо, на наш взгляд, составлять для конкретных образовательных учреждений и осуществлять процесс повышения квалификации, охватывая всех педагогических работников.

В психолого-педагогической литературе придается особое значение технологиям, применяемым в системе повышения квалификации. Они, по мнению Ф.С. Исмагиловой, определяются психологическими особенностями взрослых:

- невысоким уровнем обучаемости, обусловленным снижением с возрастом умения учиться и познавательных способностей;
- условной готовностью к профессиональному обучению, определяемой существенными психологическими различиями учебной и профессиональной деятельности.

Ниже, в таблице 1, приведены психологические различия учебной и профессиональной деятельности (по Ф.С. Исмагиловой).

Таблица 1

**Психологические различия
учебной и профессиональной деятельности**

Профессиональная деятельность	Учебная деятельность
Преимущественно репродуктивный характер деятельности: многократное воспроизведение одних и тех же приемов, работа с одним и тем же материалом, получение знакомого результата	Создание качественного нового для себя продукта – обретение новых знаний, умений и навыков, а также профессионально важных качеств личности

<p>Частое обращение к оперативному практическому мышлению, использование соответствующих мыслительных приемов</p>	<p>Обращение к логическому мышлению. Оперирование логическими абстрактно-знаковыми схемами, символами, системами</p>
<p>Интеллектуальная установка носит повествовательных характер. Отношение к вопросам как к непрестижной форме активности: спрашивает – значит, чего-то не знает</p>	<p>Интеллектуальная установка на задавание вопросов, поиск и обнаружение вероятных противоречий. Вопрос – важное условие выявления и устранения пробелов в новых профессиональных знаниях и вновь формируемом профессиональном опыте</p>
<p>Способы решения профессиональных задач стали привычными и не осознаются, за счет этого возрастает скорость решения</p>	<p>Осознание способа решения задачи становится условием эффективности формирования профессионального опыта</p>
<p>Запоминание в основном произвольное. Востребована прежде всего оперативная или кратковременная память</p>	<p>Запоминание в основном произвольное. Востребована прежде всего долговременная память</p>
<p>Внимание регулируется самопроизвольно. Темпоритм поступающего информационного потока привычен, организм и перцептивные системы настроены на него</p>	<p>Внимание организуется извне преподавателем или учебным процессом. Темпоритм часто меняется в зависимости от характера учебной среды. Требуется достаточное частое переключение или длительная концентрация внимания</p>
<p>Психологические функции, обеспечивающие познавательную активность, могут быть детренированы и рассогласованы друг с другом</p>	<p>Необходима согласованность психологических функций: внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения, речи</p>
<p>Профессиональная роль привычна и хорошо усвоена</p>	<p>Освоение профессиональной роли требует познавательной эмпатии, т. е. умения вчувствоваться в новую для себя профессиональную ситуацию, сменив прежнюю позицию</p>
<p>Сложившиеся операционные структуры компенсируют неблагоприятные возрастные психофизиологические изменения</p>	<p>Новые операционные структуры формируются на фоне определенных возрастных психофизиологических ограничений</p>

Возможные профессиональные деформации выступают позитивным условием успешной профессиональной деятельности, практического мышления, использования соответствующих мыслительных приемов	Возможные профессиональные деформации служат ограничивающим фактором в обучении новому логическими абстрактно-знаковыми схемами, символами, системами
--	---

Приведенные различия обуславливают необходимость оказания психологической поддержки взрослому и организации особой системы обучения в последипломном образовании.

В зависимости от уровня познавательной активности, Ф.С. Исмагилова делит взрослых «учеников» на четыре группы.

1. Высокий уровень познавательной активности. Лица с реальной готовностью к обучению. В эту группу могут быть включены все те, кто сохранил умение учиться и сумел адаптировать его к своему возрасту.
2. Средний уровень познавательной активности. Лица с условной готовностью к обучению. В эту группу входят те, кому необходимо восстановить умение учиться и адаптировать его к своему возрасту.
3. Сниженный уровень познавательной активности. Лица с ситуативным снижением готовности к обучению. Группа взрослых, которым необходимо помочь сформировать умение учиться в зрелом возрасте.
4. Низкий уровень познавательной активности. Лица с отсутствием умения учиться. В эту группу попадают те, у кого умение учиться по тем или иным причинам не восстанавливается [85].

На наш взгляд, при организации современной системы повышения квалификации очень важно учитывать психологические особенности познавательной активности педагогов, что требует проведения психологической диагностики слушателей в начале обучения и применения

особых технологий обучения, направленных на профессиональное развитие всех составляющих личности специалиста.

Э.Ф. Зеер считает, что в последипломном образовании необходимо применять личностно-ориентированные технологии, основанные на следующих положениях:

- признание профессионального развития личности главной целью профессионально-образовательного процесса;
- ориентация на субъективный профессиональный опыт специалистов и учет их индивидуально-психологических особенностей;
- актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста и удовлетворение потребности личности в саморазвитии и реализации себя [78].

Проблема личностно-ориентированного образования в последние годы была предметом специальных исследований И.С.Якиманской [178, 179], В.В.Серикова [152], Е.В.Бондаревской [40, 41], С.В.Кульневич [101, 102, 103] и др.

Истоки развития личностно-ориентированного образования содержатся в положениях диалоговой концепции культуры Бахтина–Библера [35], где обоснована идея всеобщности диалога как основы человеческого осознания. В традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, тогда как в личностно-ориентированном образовании – понимание и взаимопонимание. В.С. Библер объясняет отличие этих феноменов следующим образом: «При объяснении – только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании – два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение – всегда взгляд "сверху вниз", всегда назидание. Понимание – это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании» [35, с. 208].

Фундаментальная идея этой теории состоит, на наш взгляд, в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению. «Основная

установка педагога – не на познание “предмета”, а на общение, взаимопонимание с учениками, на их “освобождение для творчества”» [35].

«Одна из причин возникновения личностно-ориентированного образования заключается в том, что личность ученика в своей основе многогранна, “неисчерпаема” в проявлении своих свойств и особенностей, а потому, какие бы критерии, признаки дифференциации и индивидуализации обучения мы не взяли, мы всякий раз односторонне подходим к личности ученика, не учитывая многомерности его развития» [15, с. 63].

Проблема воспитания личности традиционна для педагогики. В 20–30-е годы в советской науке возникло направление, основателем которого стал Л.С. Выготский. Он впервые выявил проблему и сделал вывод о том, что изучение психических явлений невозможно при исследовании человека вне историко-культурного контекста, в котором он существует. (В силу исторических обстоятельств, развитие проблемы «личность и культура» не нашло своего продолжения вплоть до 70-х годов.)

Изменение направления вектора движения: «не от педагогических воздействий к ученику, а от самого ученика к этим воздействиям» – рассматривалось исследователями разных эпох – от античности до современности.

Методологические особенности гуманистического образования тесно связаны с взглядами Абрахама Маслоу. По его теории, сущность человека изначально заложена в нем как бы в «свернутом виде» и главным предназначением человека является «открытие своей идентичности, своего подлинного “Я”». А. Маслоу считает, что полное, здоровое, нормальное и желательное развитие состоит в актуализации человеческой природы, в реализации ее потенциальных возможностей, в развитии ее до уровня зрелости и по тем путям, которые диктует эта скрытая, слабо различимая основная природа. Ее актуализация должна обеспечиваться скорее ростом изнутри, а не формированием извне.

Так, благодаря работам А. Маслоу, в психологии появилось понятие самоактуализации. Сам автор вкладывал в данное понятие множество смыслов, однако наиболее значимым для гуманистической педагогики является, скорее всего, следующее: самоактуализация – это желание человека самоосуществиться, а именно – его стремление стать тем, чем он может стать. Это использование самим человеком талантов, способностей, возможностей и т.д. «Самоактуализированного человека Маслоу представлял не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничего не отнято. “Средний человек – это полное человеческое существо, с заглушенными и подавленными способностями и одаренностями”» [115].

А. Маслоу выделяет следующие характеристики самоактуализации:

- более эффективное восприятие реальности и более комфортное отношение с ней;
- принятие (себя, других, природы);
- спонтанность, простота, естественность;
- центрированность на задаче;
- некоторая отъединенность и потребность в уединении;
- автономия, независимость от культа и среды;
- постоянная свежесть оценки;
- мистичность и опыт высших состояний;
- чувства сопричастности, единения с другими;
- демократическая структура характера;
- различение средств и цели, добра и зла;
- философское, невраждебное чувство юмора;
- сопротивление аккультурации (усредненному «окультивированию», приобщению к массовой культуре).

Проанализировав современную литературу, посвященную проблеме личности, мы пришли к выводу, что по данному вопросу в педагогической науке сложилась принципиально новая позиция:

- меняется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как культурного процесса, суть которого проявляется в гуманистических и творческих способах взаимодействия участников образовательного процесса;
- изменяется представление о личности, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономию, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т. п., в связи с чем меняется и роль личности в педагогическом процессе – она становится его системообразующим началом;
- подвергается пересмотру отношение к ученику как объекту педагогических воздействий, за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования, обладающего уникальной индивидуальностью.

В педагогику активно проникают и становятся востребованными результаты новейших исследований о психологических механизмах развития личности.

В связи с этим нельзя не отметить, что существуют весьма разные понимания и трактовки понятия «личность». Чаще всего в данном понятии акцентируется внимание на социальной сущности: «Личность – специфическая социальная характеристика человека, его обобщенная сущность, выявленная в конкретно мыслящем и чувствующем человеке» (Н.А. Бердяев).

Исследование проблемы природы человека и личности представлено в работе З. Фрейда, который писал: «Человеческий организм является

продуктом эволюции всего человеческого рода и жизни отдельного индивида» [162, с. 119].

Представляет интерес более многомерный подход к определению понятия «личность» в философских работах Н.М. Амосова: «Личность человека можно определить сочетанием таких факторов, как сила характера, значимость потребностей и убеждений, система отношений, информированность, обобщенный статус» [13, с. 10]. В этом определении, на наш взгляд, очень удачно выделены основные компоненты структуры, характеризующие понятие личности: мотивационная направленность личности и ее отношения, сила характера и способности к самоуправлению, информированность, а также интеллектуальное развитие личности.

Л.И. Божович обращает внимание на способность личности к самоуправлению: «Человек становится личностью, когда достигает такого уровня психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью» [39].

Углублению представлений о сущности личностных качеств человека способствуют высказывания В.П. Тугаринова: «Мостом, соединяющим биологическое и социальное, является психика... Без психики, без того, что издревле называется "душой", нет человека. Психика человека занимает, в его природе, как бы среднее место между его биологическим и социальным началом, которые объединяют их. Образы и понятия, создаваемые психикой, отражают объекты внешней природы, общества и такой объект, как сам человек. Таким образом, психика есть и познание и самопознание, сознание и самосознание...» [160, с. 47].

И. Зарецкая выделяет такие существенные характеристики личности, как целеустремленность, настойчивость в достижении цели, работоспособность и готовность к самостоятельным решениям. Однако, отмечает исследователь, целеустремленность немыслима без ценностной

установки, предполагающей ответственность за нравственно ценностный выбор средств достижения цели [75].

Г.К. Селевко дает следующее определение: «Личность – это психическая, духовная сущность человека, выступающая в разнообразных обобщенных системах качеств: совокупность социально значимых свойств человека; система отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой; система деятельности, осуществляемых социальных ролей, совокупность поведенческих актов; осознание окружающего мира и себя в нем; система потребностей; совокупность способностей, творческих возможностей, совокупность реакций на внешние условия и т. д.» [151, с. 5].

В психологии и педагогике сделано немало попыток описать структуру, свойства и качества личности. Одни описания характеризуются большей подробностью, другие – большей специфичностью. Приведем некоторые из них.

В качествах личности сочетаются наследственные (биологические) и приобретенные при жизни (социальные) составляющие. К.К. Платонов выделяет в структуре личности четыре иерархических уровня-подструктуры.

Уровень темперамента, который наиболее обусловлен наследственностью и включает в себя связанные с индивидуальными особенностями нервной системы человека качества личности (особенности потребностей и инстинктов, половые, возрастные, национальные и некоторые другие).

Уровень особенности психических процессов, который образует качества, характеризующие индивидуальный характер ощущений и восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления, чувств, воли.

Уровень опыта личности. Сюда входят такие качества, как знания, умения, навыки, привычки, которые формируются в процессе изучения школьных учебных дисциплин, в трудовой и практической деятельности.

Уровень направленности личности, который включает социальные по содержанию качества, определяющие отношение человека к окружающему миру, служащие направляющей и регулирующей психологической основой его проведения: интересы, взгляды, убеждения, социальные установки, ценностные ориентации, морально-этнические принципы и мировоззрения [136].

В.П. Беспалько предлагает граф «Структура личности». В качестве первой его градации, названной «Главные (основные) свойства», выступают всего четыре, сильно укрупненные, главные, или основные, структурные свойства личности: социальные, экзистенциальные (опыт), психические (интеллектуальные), биологические (генетические). Социальными свойствами личности определяется наиболее общее поведение человека среди людей и в природе, его отношение к происходящим там процессам и степень участия в них. Экзистенциальными (от английского «existence» – существование) свойствами личности определяется степень подготовленности человека к жизни, его полезность обществу людей, его место и ценность в развивающихся общественно-производственных процессах. Этими же качествами в значительной мере определяется благосостояние человека и его успех в жизни. Психологическими свойствами личности называют свойства человеческого интеллекта, эмоциональность и устойчивость психики. Биологическими свойствами характеризуются анатомо-физиологические свойства личности: рост, вес и форма тела, физиологические функции организма, инстинкты.

Экзистенциальные качества личности являются в первую очередь приобретенным опытом деятельности и ее житейскими привычками – именно то, что ценится при общественном признании и вознаграждается в человеке. Как социальные, так и экзистенциальные свойства приобретаются личностью только прижизненно в результате организованного обучения и всевозможных контактов с людьми.

Вторая градация названа «Качества». Моральными (нравственными) качествами определяются отношения между людьми, эстетическими – представления о красоте и безобразном в природе и в произведениях искусства.

Третья градация графа личностных свойств человека показывает некоторые признаки, по которым можно судить и измерять степень развития тех или иных свойств личности, что очень важно, по мнению В.П. Беспалько, для построения процессов образования [32].

Разные ученые делали попытки выделить так называемый профиль личности как совокупность ее характерологических свойств и качеств. Наибольшего успеха, на взгляд В.П. Беспалько, в этом отношении достиг немецкий философ и психолог Е. Штрангер. «...В опубликованной еще 1928 году книге "Types of Men" Е. Штрангер приводит классификацию типов личности по их направленности на вполне определенные области деятельности». Опираясь на логическую структуру личности, а также на выявленные Г. Гандером компоненты человеческого интеллекта, В.П. Беспалько дает относительно развернутую характеристику штрангеровских личностных типов: теоретического, экономического, эстетического, политического, религиозного, индустриального, информационного. Далее мы приводим краткие характеристики этих типов.

Для *теоретического типа* характерно, что его цели связаны с получением знаний, с объективными наблюдениями, достоверными результатами. Его инструментами в добывании истины являются мысль, исследование, рассуждение. В нем явно выражен логико-математический интеллект с прогностическим и имиджинативным элементами. Его стремление – это творчество.

Для *экономического типа* характерно добывание прибыли и повышение полезности и эффективности в бизнесе. Его инструментами являются активность в бизнесе и накопление полезного эффекта. В это

интеллекте явно выражен логико-математический и прогностический компоненты. Он чаще всего хороший организатор с творческими способностями.

Эстетический тип характеризуется чувствительностью к красоте и благозвучию. Его инструменты – это эмоции, воображение, цвет и форма. Его интеллектуальный мир занят словом, музыкой, общением и воображением. В обществе он обычно выступает как исполнитель и творец.

Политический тип – это человек, стремящийся к власти, к руководству другими людьми. Его инструменты – дискуссии, интриги, стратегии достижения цели. Лингвистический и межличностный компоненты – основа его интеллекта, уклонение и угодничество – ведущие стили его поведения.

Религиозный тип – человек с набожными и миссионерскими склонностями, проповедник общечеловеческих ценностей. Лингвистический, музыкальный и общественный компоненты – основа его интеллекта. Несмотря на мягкость манер и речи, он может быть достаточно деспотичным в достижении цели.

Индустриальный тип – это тип личности, порожденный промышленной революцией 18–19 веков и развитием машинной индустрии. Его основные цели – создание и использование машин, его инструменты – изобретение, изображение и исследование. Интеллект построен вокруг логико-математического, пространственного и кинестетического компонентов. Стил поведения – преимущественно исполнитель с элементами творчества.

Информационный тип личности порожден развитием информатики и вычислительной техники в 20-м столетии. Логико-математический, пространственный и имиджинативный компоненты составляют базу его интеллекта, а точное исполнительство – стил поведения.

В.П. Беспалько считает, что, опираясь на показательную структуру личности и описание личностных типов, можно довольно точно задать цели

образования, как на уровне социального (государственного) заказа, так и на уровне отдельных предметов. В обоих случаях, считает ученый, цели должны быть общепонятными, действенными и достижимыми, а их постановка должна удовлетворять требованию диагностичности цели [32].

Применительно к личностно-ориентированному образованию, по мнению И.С. Якиманской, «наиболее плодотворными являются три взаимодополняющие модели личности: социально-педагогическая, предметно-дидактическая и психологическая».

Социально-педагогическая модель реализует как бы социальный заказ общества на то, какую личность необходимо образовывать и воспитывать.

Предметно-дидактическая модель личностно-ориентированной педагогики традиционно связана с организацией научных знаний в процессе обучения с учетом их предметного содержания, объективной трудности, новизны [178].

Психологическая модель личностно-ориентированной педагогики [152] до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях личности, понимаемых как сложная психическая структура, обусловленная генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии.

Для более полного анализа рассматриваемой проблемы необходимо обратиться к современным трактовкам образования. В психолого-педагогической литературе имеется множество несовпадающих подходов к данному понятию.

В законе Российской Федерации «Об образовании» говорится:

- «...под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов);

- под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется, соответствующим документом» [73].

И.С. Гессен дает более широкое определение образования. Он считал, что образование есть не что иное, как культура индивида, и если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Связывая цели образования с целями культуры, Гессен полагал, что, таким образом, образование по своему существу никогда не может быть завершено [63].

Термины «обучение» и «образование» часто встречаются в психолого-педагогической литературе, но они достаточно трудно понимаются педагогами-практиками. В.П. Беспалько по этому поводу пишет: «Обучение – это совокупный процесс преподавания и учения, совершаемый в одно и тоже время; образование – это совокупный процесс и результат обучения и воспитания» [31, с. 20].

А вот что пишут некоторые авторы о лично-ориентированном образовании.

«Гуманистическая педагогика сориентирована на личность. Ее отличительные признаки: смешение приоритетов на развитие психических, физических, интеллектуальных, нравственных и других сфер личности вместо овладения информацией и формирования определенного круга умений и навыков; сосредоточение усилий на формирование свободной, самостоятельно думающей и действующей личности, гражданина-гуманиста, способного делать обоснованный выбор в разнообразных учебных и жизненных ситуациях; обеспечение надлежащих организационных условий для успешного достижения переориентации учебного процесса» [143].

«Сегодня разрабатываются концепции подлинного развивающего образования, идеалом которого становится "человек способный" и "человек свободный". Субъектом образования в этом случае выступает личность, способная ориентироваться во всем многообразии противоречий современного мира, а не только в конкретном пространстве социально-хозяйственной системы» [119, с. 32].

«Основная и очень ответственная задача школы – раскрыть индивидуальность ребенка, помочь ей проявиться, развиться, устояться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям» [179, 34].

«Если обозначить главное, что движет мною в мыслях и делах учительских, – это желание понять внутреннюю сущность ученика, ту изначальную загадку, которую каждый из нас носит в себе. У детей она еще не так сокрыта под многослойными одеждами суетного бытия. Моя задача – помочь им раскрыть свой безмерный космос внутреннего мира и войти в окружающий мир как в родной дом» [179, с. 6].

Далее заметим, что в литературе часто встречается термин «лично-центрированное обучение», и порой он нередко заменяет термин «лично-ориентированное обучение». Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова отмечают: «Важно отметить, что за этими похожими словами могут стоять принципиально различные представления о построении процесса образовательного взаимодействия. Лично-ориентированным может называться обучение, при котором ученик является не субъектом образовательного взаимодействия, а объектом более или менее изоциренного педагогического воздействия. При таком подходе усилия со стороны организаторов направлены на изучение возможностей каждого ученика, чтобы спрогнозировать его функцию в обществе. Здесь нет речи о диалоге, свободном выборе пути и самостоятельном движении по жизни, перед нами так называемый индивидуальный подход, при котором считается, что сам

ученик ничего про себя не знает, но зато педагог очень хорошо представляет, что будет для него лучше» [69, с.187].

Проведенный нами анализ литературы показал, что в теории и практике личностно-ориентированного образования существуют множество проблем. Применим ли технологический подход для проектирования учебного процесса, направленного на достижения целей личностно-ориентированного образования? Как показал проведенный нами анализ, у исследователей нет единого ответа на данный вопрос. Приведем некоторые суждения:

Е.В. Бондаревская считает, что личностно-ориентированное содержание требует реализации адекватных педагогических технологий. Она выделяет их характерные черты: сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения, сотворчество учителя и учащихся. В соответствии с этими характеристиками исследователь выделяет три основные группы педагогических технологий: смыслопоисковые, личностно-развивающие, технологии педагогической поддержки [41].

Т.И. Шамова полагает, что, независимо от содержания, любая технология, даже самая жестко алгоритмизированная, может быть личностно-ориентированной или личностно-отчужденной. Личностно-отчужденной она называет модель традиционной школы, целью обучения которой является овладение определенными знаниями, умениями и навыками [167].

Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова весьма решительно отрицают существование личностно-ориентированной технологии. Рассматривая проблемы развития ребенка в личностно-ориентированном образовании, они приходят к выводу: «Решение проблем такого типа в принципе нельзя обеспечить какой-то определенной технологией» [68, с. 187].

Сейчас наблюдается повышенный интерес теоретиков и практиков к концепциям личностно-ориентированного образования. Термин «личностно-ориентированное образование» в настоящее время имеет широкое употребление. В психолого-педагогической литературе описано несколько моделей личностно-ориентированного образования.

В.В. Сериков предлагает модель личностно-ориентированного образования, имеющую динамический характер (ситуативно-позитивная концепция), за основу которой берется классическая теория понимания личности, предложенная в свое время С.В. Рубинштейном. Суть ее в том, что личность – это способность человека занимать определенную позицию.

В.В. Сериков указывает на некоторые диагностические функции личности:

- функция рефлексии (личность должна уметь рефлексировать, оценивать свою жизнь);
- функция бытийности, состоящая в поиске смысла жизни и творчестве (существует иерархия смыслов, выстраивание ее – одна из важнейших функций личности);
- формирующая функция (формирование образа «Я»);
- функция ответственности (в соответствии с формулировкой: «Я отвечаю за все»);
- функция автономности личности (по мере развития она все более становится освобожденной от других факторов) [152].

О.С. Газманом была предложена концепция педагогики свободы. Он по-новому ставит вопрос об «объекте» образования. В гуманистической педагогике объектом не может выступать ни отдельная личность, ни класс (группа, коллектив). Им является только образовательный материал (предметы, явления, символы, модели, ситуации, ценности, деятельности, отношения, психологическая атмосфера), в процессе выбора, исследования и преобразования которого происходит самоопределение и саморазвитие и

учителя, и ученика, и взаимодействующей группы. Подобное определение объекта образования ведет к такой работе с ним, которая изменяет и данный материал, и самих субъектов образования, их взаимодействие и взаимовлияние [57, 58].

Е.В. Бондаревская рассматривает личностно-ориентированное образование в культурологическом аспекте. Она считает, что главные ценности личностно-ориентированного образования – сам ребенок, культура и творчество. Отсюда вытекает положение о сущности образования как деятельности, которая охраняет и поддерживает детство и ребенка, сохраняет, передает и развивает культуру, создает творческую среду развития ребенка, стимулирует индивидуальное и коллективное творчество. Полностью разделяя точку зрения Е.В. Бондаревской, мы считаем, что важным ключевым звеном в личностно-ориентированном образовании является педагог [40, 41].

Ожидаемый эффект от деятельности ученика в гуманистическом понимании во многом зависит от учителя, который выступает как помощник ребенка в процессе его обучения и облегчает процесс учения. Сам переход к личностно-ориентированному образованию во многом зависит от учителя – от его желания, общей педагогической культуры, личностных качеств.

Чтобы успешно осуществлять личностно-ориентированное обучение, учителю необходимо выработать у себя систему новых (в отличие от авторитарных) установок. В частности, К. Роджест особо выделяет такие установки учителя, как открытость своим мыслям и переживаниям и способность адекватно их выражать в общении с другими (альтернатива – традиционно ролевое поведение учителя); доброжелательное принятие ученика как личности, уверенность в его творческом потенциале, педагогический оптимизм (альтернатива – авторитарное руководство каждым шагом ученика); эмпатическое понимание, т. е. видение педагогом внутреннего мира ученика [147].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что существует разноплановое видение концепций личностно-ориентированного образования. Однако, отстаивая убежденность в том, что осуществление концепций личностно-ориентированного обучения возможно и в отдельной, конкретной школе, приведем мнение известного педагога Р. Барта, который считает: «Имеется крайне мало доказательств того, что тот или иной стиль, метод, философия обучения лучше, чем какой-либо другой... Если плюрализм призван стать как политическим, так и педагогическим преимуществом, то школы могут разрабатывать, изучать и подвергать сомнению самые разные педагогические идеи и методы».

Привлекательность идей личностно-ориентированного образования для образовательных учреждений обусловлена общей гуманизацией российского образования. Идеи на уровне внедрения требуют разработки определенных концепций, причем концепция должна строиться с учетом специфики, унификации и вида образовательного учреждения.

В психолого-педагогической литературе существуют различные классификации педагогических ценностей. Нами взята за основу классификация, разработанная научной школой В.А. Сластенина.

Данная классификация представлена ценностями-знаниями, которые определяют компетентность личности в мире идей, закономерностей предмета, педагогического процесса, личности и деятельности. Следующей составляющей педагогических ценностей являются ценности-качества, представленные многообразием взаимосвязанных и взаимодополняющих индивидуальных статусных, профессиональных, поведенческих качеств личности. Еще одной составляющей является ценности-отношения, раскрывающие совокупность отношений участников педагогического процесса, внутреннюю позицию учителя по отношению к себе, собственной профессионально-педагогической деятельности. Данной составляющей в последнее время придается особое значение. Она рассматривается с точки

зрения психологического накопления (умение строить общение), лингвистического (владеть иностранным языком) и информированного (строить коммуникации через разнообразные средства связи). Значительное место занимают ценности-средства (технологическая составляющая) – сформированная у педагога система педагогических техник, технологий, мониторинга и т. д. И, наконец, в структуру педагогических ценностей входят ценности-цели, которые являются логическим основанием смысла педагогической деятельности (мировоззренческая составляющая). Они заключаются в культуре прогнозирования, целеполагания, проектирования, моделирования собственного развития, развития других субъектов образовательного процесса [154].

Однако подобного рода установки и ориентации нельзя просто передать учителю извне, как невозможно извне сформировать у него и систему его самооценок, способностей к рефлексии, эмпатии, самоидентификации. Ко всему этому он должен прийти сам, накапливая соответствующий опыт взаимодействия с другими участниками процесса обучения, осознавая и анализируя его. Учителю необходимо самому «прожить» опыт эмпатического понимания учащихся, организации диалогового общения, проблематизации содержания обучения и т. д.

Мы считаем, что такое «проживание» целесообразно осуществлять непосредственно в системе повышения квалификации, но это требование заставляет кардинально пересмотреть концепцию данной системы. Ведь в основном, как показывает проведенный нами анализ, здесь преобладают объяснительно-иллюстративные технологии, которые никак не выполняют условия личностно-ориентированного образования. Данное предположение еще раз подтверждает вывод Э.Ф. Зеера, который считает, что в системе повышения квалификации необходимо применять личностно-ориентированные технологии [78]. В соответствии с этим в системе повышения квалификации педагогов необходимо не только обучать учителей

технологиям личностно-ориентированного образования, но и сам процесс обучения в этой системе осуществлять с использованием личностно-ориентированного подхода.

Из теоретического анализа, посвященного технологиям личностно-ориентированного образования, видно, что такой подход в образовании можно осуществлять только тогда, когда вся школа или учебное заведение участвуют в данном процессе, а это предполагает охват всех педагогов-предметников при освоении названных технологий.

В соответствии с законом образования, каждый работник образования обязан раз в пять лет проходить курсовую подготовку в институтах повышения квалификации. Статистика показывает, что каждый год повышение квалификации осуществляют в среднем 15–25% педагогов образовательных учреждений. Причем проходят они разные предметные курсы (квалификационные, аттестационные, проблемные и др.), где отдельно обучаются учителя русского языка и литературы, физики, математики и т.д., а каждый курс имеет определенные цели и задачи. Объем курсовой подготовки составляет 72 часа, за который необходимо рассмотреть вопросы философии, психологии, педагогики, методики преподавания предмета, правоведения, экономики и др. За такой небольшой период времени перечисленные дисциплины удастся рассмотреть только поверхностно, и, как показал проведенный нами констатирующий эксперимент, результативность такой курсовой подготовки невелика.

Данные констатирующего эксперимента свидетельствуют также, что цели и задачи действующей системы повышения квалификации педагогов не соответствуют реальным запросам педагогической практики. Существующая система имеет ярко выраженную ориентацию на аспектно-фрагментарные цели повышения квалификации, которые не учитывают целостной подготовки педагогов к инновационной деятельности и организационно-педагогические условия конкретных образовательных учреждений.

В. Гаргай отмечает: «В будущем при подготовке и повышении квалификации специалистов ПК [повышения квалификации] необходимо в большой мере ориентироваться на потребности школ. Образовательные учреждения как развивающиеся системы будут иметь более гибкие и адаптивные структуры управления, которые, заметно децентрализуясь, представляют ярко выраженный интеграционный процесс развития под воздействием общей миссии школы, ее корпоративной культуры, информационных технологий» [61, с. 95].

Задача настоящего исследования заключается в том, чтобы разработать и реализовать на практике модель курсовой подготовки педагогов в системе повышения квалификации, которая будет отвечать запросам и требованиям современной педагогической практики, а значит, учитывать

- специфику конкретного образовательного учреждения (уровень и вид);
- запросы и потребности педагогов и руководителей образовательных учреждений.

Помимо всего этого, современная курсовая подготовка должна способствовать смене педагогических парадигм, что значительно усложняет ее разработку и внедрение в системе повышения квалификации.

В последнее время немало исследований посвящено совершенствованию моделей повышения квалификации педагогов [6, 8, 25, 44, 51, 53, 54, 55, 79, 80, 81, 82, 92, 93, 123]. Однако в основном эти работы касаются только методов, форм и средств повышения квалификации педагогов. На сегодняшнем этапе развития образования актуальным вопросом является разработка такой системы повышения квалификации педагогов, которая будет способствовать профессионально-личностным изменениям педагогов.

Исследователи активно пересматривают положения и функции этой системы.

Э.Ф. Зеер считает, что современная система повышения квалификации должна выполнять следующие функции:

- 1) диагностическую – определение социально-профессиональной направленности (мотивов, интересов, отношений, установок), выявление уровня компетентности, установление степени выраженности профессионально важных качеств и способностей;
- 2) адаптационную – развитие профессиональной мобильности, способности к самообразованию, самоменеджменту (проектированию альтернативных сценариев профессиональной жизни), нахождение индивидуального стиля выполнения профессиональной деятельности;
- 3) коррекционную – внесение изменений в траекторию профессиональной жизни, преодоление профессиональных кризисов, деформации и стагнации, гармонизацию профессионально-психологического профиля личности;
- 4) прогностическую – раскрытие творческого потенциала специалиста, формирование установки на профессиональный рост и карьеру, готовности к нововведениям [78].

Полностью разделяя позицию Э.Ф. Зеера и перекладывая названные функции (от общего к частному) на педагогическое повышение квалификации с учетом современных требований к образовательным учреждениям, а именно, что курсовая подготовка педагогов должна способствовать профессионально-личностным изменениям педагогов, мы приводим уточнение относительно адаптационной функции системы повышения квалификации. Современная система повышения квалификации должна не только выполнять адаптационную функцию, но и сама быть адаптивной, а значит, быть ориентированной на конкретное образовательное учреждение и одновременно способствовать адаптации педагогов к технологиям, разработанным в личностно-ориентированной парадигме.

1. 2. Специфика адаптивной курсовой подготовки педагогов

Проблема адаптации человека длительное время является одним из теоретических направлений и прикладных исследований многих наук: социологии, психологии, педагогики, медицины, биологии и др.

Возникновение понятия «адаптация» (от лат. *adaptare* – приспособлять) ученые относят ко второй половине 18 века. «Адаптация – способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды» [131, с. 20]. В психолого-педагогической литературе проблемы адаптации рассматриваются с позиции двух систем – биологической и психологической. «В целом, рассматривая проблемы адаптации человека, целесообразно исходить из общеизвестного факта: человек представляет совокупность двух систем – биологической и психической. Каждая из них состоит из многих подсистем. В психике, например, выделяют такие подсистемы, как интеллектуально-познавательная, эмоциональная, волевая, психомоторная, потребностно-мотивационная» [154]. В.А. Сластенин пишет, что психологическая адаптация – это процесс психологической включенности личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, умение использовать соответствующие ролевые функции [153].

В нашем исследовании мы будем опираться на обоснование социальной адаптации, которая рассматривается «как приспособление человека к условиям новой социальной среды» [131, с. 21].

В психолого-педагогической литературе приводится термин «адаптация педагога». Рассмотрим значение этого термина. «Адаптация педагога в образовательном учреждении – это процесс и результат приспособления педагогического работника к профессиональной деятельности, педагогическому коллективу» [131, с. 21].

В психолого-педагогической литературе приводится также определение «адаптивная система». Это «система, которая сохраняет работоспособность при непредвиденных изменениях свойств управляемого объекта, целей управления или окружающей среды путем алгоритма функционирования или поиска оптимального состояния. По способу адаптации различают самонастраивающиеся, самообучающиеся и самоорганизующиеся системы» [131, с. 20].

В последнее время много исследований проводится по образовательным моделям адаптивной школы. Современный педагогический энциклопедический словарь пишет об адаптивной школе следующее: «Адаптивная школа – модель образовательного учреждения, ориентированная на адаптацию школьной системы к возможностям и особенностям учащихся (в отличие от традиционной школы, стремившейся приспособить ребенка к своим требованиям)» [131, с. 22]. Идея адаптивной школы опирается на один из главных принципов государственной политики Российской Федерации в области образования: общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников.

Создателями концепций адаптивной школы являются Е.А. Ямбург, Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко и др.

Е.А. Ямбург полагает, что в адаптивной школе должно быть место каждому ребенку, вне зависимости от его индивидуальных психофизиологических особенностей, способностей и склонностей. Он рассматривает адаптивную школу как школу быстрого и гибкого реагирования на стремительно изменяющуюся социально-педагогическую ситуацию, школу разноуровневого и многопрофильного образования [180].

Т.И. Шамова по этому поводу пишет: «В адаптивной школе должна быть создана определенная образовательная среда, помогающая каждому ребенку быть личностью. Адаптивность школы – это способность обеспечить

для каждого ребенка: открытость и дружеский характер информационной, познавательной, социальной среды в школе; разнообразие образовательных программ и согласованных с ними образовательных технологий (с учетом индивидуальных особенностей и интересов ребенка); полноценность эмоционально-нравственного, интеллектуального, физического развития» [170].

Такой подход научно обосновывает адаптацию целостной системы образования, а так как нами разрабатывается система повышения квалификации, то при разработке ее мы основывались именно на теории адаптивной школы.

Адаптивная курсовая подготовка – это гибкая, мобильная, динамичная система повышения квалификации педагогов, учитывающая их педагогическую компетентность и адекватная требованиям конкретных образовательных учреждений. Она адаптируется к конкретному образовательному учреждению и одновременно помогает педагогам адаптироваться к новым образовательным парадигмам. К последним мы относим личностно-ориентированное образование, в соответствии с которым и будем рассматривать адаптивную курсовую подготовку.

Для более детального обоснования данного определения необходимо пояснить, что понимается под системой, которая адаптируется к конкретному образовательному учреждению и помогает педагогам адаптироваться к современным педагогическим парадигмам.

Проведя теоретический анализ, мы обнаружили, что в настоящее время существует несколько концепций личностно-ориентированного образования, которые имеют существенные различия. Поэтому важным условием является, чтобы образовательное учреждение внедряло определенную концепцию личностно-ориентированного образования. Для этого необходимо прежде всего определить концептуальные идеи курсовой подготовки и только потом разрабатывать технологию ее проведения. Так,

Т.И. Шамова и Т.В. Давыденко отмечают: «Без определения, понимания и переосмысления концептуальных идей сегодня уже практически невозможно обоснованно спроектировать образовательный процесс и управлять им».

Однако одного определения концептуальных идей для проектирования курсовой подготовки недостаточно – необходимо еще разработать и провести тщательную диагностику по определению потребностей и запросов педагогов и руководителей, возможностей педагогического коллектива. Таким образом, наша система будет значительно отличаться от традиционных систем повышения квалификации, которые не сами адаптируются к конкретным условиям, а принуждают слушателей адаптироваться к ней.

Как было замечено ранее, основной проблемой внедрения личностно-ориентированных технологий в образовательные учреждения является проблема смены ценностных ориентаций педагогов. Как известно, смена ценностных ориентаций – это процесс достаточно длительный и постепенный. Адаптивная курсовая подготовка способствует смене ценностных ориентаций педагогов и тем самым помогает им адаптироваться к новым условиям педагогической деятельности. Н. Немова отмечает: «Заметим, что обучение непосредственно в школьных стенах отражается на всей деятельности педагогического коллектива, поскольку в наибольшей степени, нежели другие формы повышения квалификации, ориентировано на решение первостепенных проблем, стоящих перед школой. Оно способствует развитию педагогического коллектива, выработке единых ценностных ориентаций, стимулирует учителей на достижение высоких результатов в учебно-воспитательной и инновационной деятельности. и еще – делает коллектив более дружным, сработавшимся» [123, с. 23].

Гуманистическое образование предполагает целостное понимание сущности протекающих процессов, а потому мы предполагаем, что адаптивная подготовка будет способствовать формированию

концептуального педагогического мышления. С.В. Кульневич пишет: концептуальное педагогическое мышление «...отличается от рационально-прагматического (ремесленно-исполнительского) тем, что направлено на глубинное понимание смысла заложенных в них [педагогических концепциях] идей, проникновение в существо планируемых принципов реализации научных замыслов» [101, с. 5]. Исследователи отмечают, что школе, применяющей гуманистические парадигмы образования, нужен учитель, который не только умеет думать, но способен мыслить, т. е. порождать собственные смыслы педагогической деятельности.

Адаптивная курсовая подготовка педагогов – это сложный дидактический процесс, предполагающий сложную многоэтапную структуру и существенно затратный с позиции временного фактора.

В.П. Беспалько считает, что на любой педагогический процесс необходимо смотреть как на процесс, осуществляемый в педагогической системе [32, с. 21]. Согласно этому, адаптивная курсовая подготовка педагогов учитывает заказ образовательного учреждения и состоит из следующих групп элементов:

- формирующих педагогическую задачу (участники подготовки, цели и содержание повышения квалификации);
- образующих педагогическую технологию (процесс повышения квалификации, профессорско-преподавательский состав, средства повышения квалификации).

Заказ образовательного учреждения должен исходить из стратегии его развития. После четкого определения заказа образовательного учреждения необходимо приступить к проектированию педагогической системы. Во первых, необходимо точное осмысление и формулирование педагогической задачи: каков педагогический потенциал школы; какое психолого-педагогическое и специальное содержание необходимо включить в курсовую подготовку. После постановки задачи следует разработать технологию

обучения, которая должна осуществляться поэлементно. Сначала намечается процесс обучения, который наилучшим образом (то есть в кратчайшие сроки и с наименьшими затратами сил и средств) может решить поставленную задачу. Затем проектируются и создаются реальные условия, в которых будет проходить процесс обучения (если предполагается использовать компьютерную технологию, должны быть в наличии компьютеры и помещения для них). Далее подбирается профессорско-преподавательский состав, который будет осуществлять адаптивную курсовую подготовку. Описанная выше структура приводится на рис. 1.

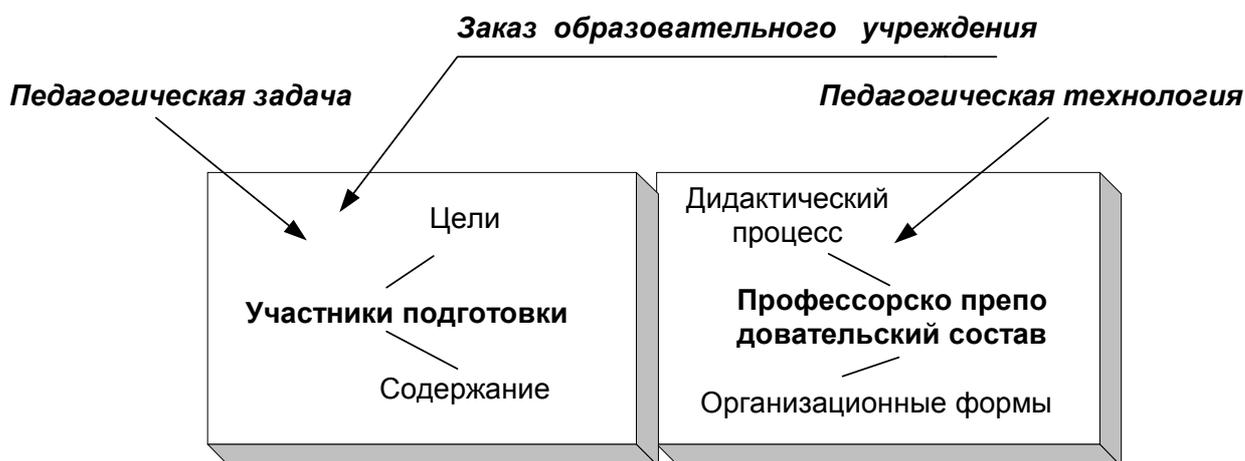


Рис.1 Структура адаптивной курсовой подготовки педагогов.

Адаптивная курсовая подготовка должна осуществляться на основе общедидактических принципов и системы специфических принципов. Понятие «принцип» определяется как «руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности и поведению, вытекающие из установленных наукой закономерностей» [131].

Общедидактические принципы представляют собой самые общие положения, применяемые на всех ступенях обучения. Некоторые берут свое

начало с трудов Я. А. Коменского и И.Г. Песталоцци. С развитием общества принципы обучения и их система развиваются. И хотя взгляды ученых на современную систему общедидактических принципов не являются абсолютно тождественными, однако в формулировках отдельных принципов мнения в основном совпадают. Ю.К. Бабанский [22], И. Вайткявичюс [182], Т.А. Ильина [84], Ч. Куписевич [105], Т. Стульпинас [183] единодушно включают в систему общеобразовательных принципов такие, как принцип наглядности обучения, принцип сознательности и активности, принцип системности и последовательности, принцип прочности знаний, принцип доступности. Ю.К. Бабанский [21] ввел принцип оптимального сочетания методов, форм и средств обучения. А.А. Кирсанов [87] считает целесообразным включить принцип индивидуализации учебной деятельности.

Общедидактические принципы являются в сущности исходными положениями, на которые следует опираться при организации адаптивной курсовой подготовки.

Принцип целенаправленности обучения требует четкого определения целей обучения, которым будет подчинен весь процесс обучения.

Принцип научности требует, чтобы в процессе обучения перед обучаемыми раскрывалась объективная научная картина мира, закономерности развития природы, общества, культуры, мышления. Он также предполагает формирование у обучаемых концептуального педагогического мышления. Реализуется этот принцип прежде всего при разработке адаптивных программ повышения квалификации.

Принцип индивидуализации учебной деятельности направлен на создание благоприятных условий для реализации каждым обучаемым целей обучения.

Принцип сознательности и активности заключается в целенаправленном, активном восприятии изучаемых явлений, их

осмыслении, творческой переработке и применении. Он отражает активную позицию обучаемого в учебном познании и раскрывает значение процесса «осознание – понимание – осмысление».

Принцип наглядности обучения требует привлечения к восприятию информации всех органов чувств человека. Я.А. Коменский четко сформулировал этот принцип в своем известном «золотом правиле» дидактики – все, что возможно, представить для восприятия чувствами: видимое – для восприятия зрением; слышимое – слухом; запахи – обонянием; имеющее вкус – вкусом; доступное осязанию – путем осязания.

Принцип системности и последовательности обучения состоит из двух частей. Системность отражает логику самого курса и, таким образом, тесно связана с важнейшей характеристикой развития – системным мышлением. Системность проявляется и в установлении внутрисубъектных и межпредметных связей.

Принцип оптимального сочетания методов, форм и средств обучения, по утверждению Ю.К. Бабанского, «исходит из того, что не было, нет и не будет каких-то универсальных подходов к обучению <...> которые срабатывают в любых педагогических ситуациях».

Принцип прочности знаний выражает требования к результатам педагогического процесса. Согласно взглядам Ю. К. Бабанского, он требует прочности и осознанности знаний, ориентирует педагогический процесс на формирование действенных знаний, умений и навыков.

Мы считаем, что наряду с общедидактическими принципами адаптивная курсовая подготовка должна базироваться и на системе специфических принципов, которые, по мнению П. Юцявичене, коррелируют с общедидактическими [176].

Принцип динамичности предполагает свободную корректировку содержания адаптивных программ курсов – их можно в любое время изменять и дополнять.

Принцип метода деятельности требует, чтобы участники подготовки овладевали системой действенных знаний.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания и осознания участниками близких, средних и отдаленных перспектив курсовой подготовки.

Принцип разносторонности методического консультирования требует высокого профессионализма в познавательной деятельности профессорско-преподавательского состава и участников подготовки.

Принцип паритетности требует субъект-субъектного взаимодействия профессорско-преподавательского состава и участников подготовки.

Содержание программы адаптивной курсовой подготовки – это не только совокупность психолого-педагогических и специальных знаний, оно должно быть направлено на формирование действенных умений – умений педагогически мыслить. «Умение педагогически мыслить предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проектировочных, а также рефлексивных умений» [154, с. 218].

Аналитическое умение, по мнению В.А. Сластенина, состоит из ряда частных умений:

- расчленять педагогическое явление на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);
- осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами;
- находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;
- правильно диагностировать педагогическое явление;
- находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения [154].

Прогностическое умение – это умение, которое помогает субъекту четко представить конечный результат. (В полной мере этой способностью обладал А.С. Макаренко. Обобщая свой опыт, он писал: «Мой глаз в то время был уже достаточно набит, и я умел с первого взгляда по внешним признакам, по неуловимым гримасам физиономии, по голосу, по походке, еще по каким-то мельчайшим завиткам личности, может быть даже по запаху, сравнительно точно представить, какая продукция может получиться в каждом отдельном случае из этого сырья» [113].)

В нашем случае важным является развитие педагогического прогнозирования, которое требует овладения такими прогностическими методами, как моделирование, выдвижение гипотез, мыслительный эксперимент, экстраполирование и др.

Развитие проектировочных умений позволит педагогам проектировать технологии, уроки, внеклассные мероприятия в соответствии с парадигмами личностно-ориентированного образования.

Проектировочные умения, по мнению В.А. Сластенина, включают:

- перевод цели и содержания образования и воспитания в конкретные педагогические задачи;
- учет при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, своего опыта и личностно-деловых качеств;
- определение комплекса доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса;
- отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам, планирование системы совместных творческих дел;
- планирование индивидуальной работы с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований;

- отбор содержания, форм, методов и средств педагогического процесса в их оптимальном сочетании;
- планирование системы приемов стимулирования активности школьников и сдерживания негативных проявлений в их поведении;
- планирование развития воспитательной среды и связей с родителями и общественностью.

Рефлексивные умения понимаются нами как умения педагога осуществлять контрольно-оценочную деятельность, направленную прежде всего на себя. В литературе приводится несколько трактовок понятия «рефлексия». «Рефлексия – обращение назад, отражение; анализ собственных действий и состояний». «В целом, всеми психологами, исследующими феномен рефлексии, отмечается ее большое значение для развития как отдельной личности, так и социальной общности в зависимости от содержания задач жизнедеятельности: во-первых, рефлексия позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; во-вторых, делает человека субъектом своей активности» [159, с. 43].

Наряду с перечисленными умениями программа адаптивной курсовой подготовки должна быть направлена на формирование умений, которые относят к организаторской и коммуникативной деятельности.

Организаторская деятельность педагога, по мнению В. А. Сластенина, обеспечивает включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива. К организаторским умениям относят: мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные.

Мобилизационные умения направлены на развитие у учащихся интереса к учению, формирование у них навыков учебной работы.

Информационные умения – это умения интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания.

Развивающие умения предполагают определение «зоны ближайшего развития» [56] отдельных учащихся, создание проблемных ситуаций и других условий познавательных процессов.

Ориентационные умения направлены на формирование у воспитанников морально-ценностных установок и научного мировоззрения.

Коммуникативная деятельность складывается из перцептивных умений и умений педагогического общения. Совокупность перцептивных умений В.А. Слостенин представляет следующим рядом:

- воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе совместной деятельности;
- глубоко проникать в личностную суть других людей; устанавливать индивидуальное своеобразие человека; на основе быстрой оценки внешних характеристик человека и манер поведения определять внутренний мир, направленность и возможность будущих действий человека;
- определять, к какому типу личности и темперамента относится человек; по незначительным признакам улавливать характер переживаний, состояние человека, его причастность или непричастность к тем или иным событиям;
- находить в действиях и других проявлениях человека признаки, отличающие его от других и самого себя в исходных обстоятельствах в прошлом;
- видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям, учитывать в поведении людей «поправки» на воспринимающего, противостоять стереотипам восприятия другого человека.

Умения педагогического общения складывается из следующих: умение привлекать к себе внимание, устанавливать психологический контакт с классом, владеть педагогической техникой и др.

Проанализировав современные источники [3, 4, 10, 23, 24, 30, 33, 38, 43, 52, 58, 59, 62, 66, 67, 69, 71, 72, 83, 86, 88, 89, 109, 110, 127, 128, 129, 135, 158, 163, 176, 177], мы пришли к выводу о том, что наиболее распространенными технологиями последипломного образования являются:

словесно-иллюстративные методы: лекции, семинары и практические занятия;

интерактивные способы обучения. К ним относятся имитационные, ролевые и деловые игры. Эти методы позволяют существенно повысить познавательную активность слушателей, что способствует значительному росту их компетентности, а также помогает развить такие профессионально значимые компетенции, как способность формулировать проблему, индивидуальность, самостоятельность, умение работать в команде;

тренинги корпоративности, повышения социально-профессионального статуса, профессионального самосохранения, социально-профессиональной адаптивности, ведения переговоров и т. д. Они дают возможность развивать многие ключевые квалификации и компетентности специалистов;

развивающая диагностика – диагностика проблем развития организации, социального и профессионального потенциала специалиста. Эта технология позволяет значительно повысить мотивацию профессионального роста, сформировать у слушателей адекватную самооценку, представление о своем профессионально-психологическом профиле;

метод «кейс-стадии». Суть его заключается в том, что обучаемым предлагается реальная профессиональная проблема или ситуация. Исходным материалом при обучении является пакет (кейс), содержащий информацию о проблеме, имеющейся или имевшей место в данной школе. Обучаемые,

всесторонне проанализировав и обсудив проблемную ситуацию, предлагают и обосновывают ее решение, которое в дальнейшем подвергается экспертной оценке. В процессе анализа и поиска оптимального решения развиваются такие важные для специалиста компетенции, как мотивация достижения, гибкость мышления, корпоративность и ответственность.

Основными методами адаптивной подготовки педагогов являются активные методы обучения. «Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучаемых. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы» [144, с. 496].

А.А. Вербицкий интерпретирует сущность данного понятия следующим образом: активное обучение знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [48]. К активным методам обучения относятся: проблемные лекции; анализ конкретных ситуаций; имитационные упражнения; семинары-дискуссии; деловые игры; ролевые игры; педагогические мастерские.

Еще в 1926 г. Л.С. Выготским было отмечено, что лекция, преподносимая учителем в готовом виде, может многому научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук [56]. Поэтому основной организационной формой проведения занятия мы считаем проблемную лекцию. *Проблемная лекция* – лекционная форма, в которой процесс познания обучающихся приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Следовательно, основной задачей лектора является не передача информации, а приобщение

слушателей к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения.

Анализ конкретных ситуаций – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности обучающихся. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу нерафинированных жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучаемый должен определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации. Различают следующие виды ситуаций: ситуация-упражнение, ситуация-оценка, ситуация-проблема. Целесообразно в адаптивной курсовой подготовке использовать все виды ситуаций.

1. Ситуация-проблема представляет определенное сочетание факторов из реальной жизни. Участники являются действующими лицами, своего рода актерами, пытающимися найти решение или прийти к выводу о его невозможности.
2. Ситуация-оценка описывает положение, выход из которого в определенном смысле уже найден. Приводится критический анализ ранее принятых решений. Дается мотивированное заключение по поводу происшедшего события. Позиция слушателей – позиция стороннего наблюдателя.
3. Ситуация-иллюстрация поясняет какую-либо сложную процедуру или ситуацию, относящуюся к основной теме и заданную преподавателем. Она в меньшей степени стимулирует самостоятельность в рассуждениях. Это примеры, поясняющие излагаемую суть.
4. Ситуация-упражнение предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем. Такие ситуации могут развивать определенные навыки (умения) педагогов в

обработке или обнаружении данных, относящихся к исследуемой проблеме.

Мы считаем, что метод анализа конкретных ситуаций необходим в нашей курсовой подготовке, потому что он стимулирует обучаемых обращаться к научным источникам, усиливает их стремление приобретать теоретические знания для получения ответов на поставленные вопросы и развивает аналитические способности обучающихся.

Разыгрывание ролей – игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими признаками: наличие задачи (проблемы) и распределение ролей между участниками ее решения. Например, с помощью метода разыгрывания ролей может быть имитирован школьный педагогический совет, педагогический консилиум или процесс суда по обвинению какого-нибудь педагогического феномена. Допустим, можно проводить суды по обвинению традиционного обучения или личностно-ориентированного образования.

При проведении адаптивной курсовой подготовке целесообразно использовать *педагогические мастерские*.

В ходе нашего исследования мы определили, что освоение педагогических мастерских позволяет не только знакомиться с педагогическими инновациями, но и способствует профессионально-личностным изменениям педагогов. В процессе разработки мастерских меняется менталитет педагога, что является исключительно важным для нашей модели повышения квалификации.

Каждая мастерская несет в себе свой секрет, свою тайну познания и творчества. И.А. Мухина пишет: «В мастерской рождается радость открытий, дарующая нам восторг собственного творчества и ощущения собственной значимости и уважения к неповторимости другого. Это принцип радуги, многоцветия, где каждый цвет одинаково важен и не может быть заменен другим, контрастирует с ним и дополняет его. А истина, как белый цвет,

дается лишь сложением всех цветов, ибо она есть целое» [133]. Конструкция мастерской предполагает такой характер обучения, чтобы участвующий в ней педагог (или ученик) в сжатое время «пережил то, что человечеством зарабатывалось веками».

При всем многообразии мастерских существует общий алгоритм их проведения. В этом алгоритме несколько этапов: индукция, само- и социоконструкция, социализация, разрыв, рефлексия.

Индукция («наведение») – актуализация части внутреннего мира участника (ассоциативные ряды, воспоминания, ощущения, эмоции, личный опыт), пробуждение личностного интереса, создание эмоционального настроя, включение подсознания, области чувств каждого участника, создание личностного отношения к предмету обсуждения, мотивационного механизма.

Самоконструкция – создание собственного интеллектуального продукта (описание собственного опыта, наблюдения, формулирование идеи, гипотезы, проекта, конструирование модели явления, природного объекта, системы взаимодействия и т. д.).

Социоконструкция – создание продукта в группе.

Социализация – предъявление созданного интеллектуального продукта другим участникам занятия (в паре, в группе, между группами), всему коллективу. Происходит в разных формах: афиширование, устный рассказ, чтение вслух, вывешивание работ и т. д.

Групповая социализация – рассмотрение индивидуальных гипотез, мнений, проектов внутри группы.

Межгрупповая социализация – рассмотрение, анализ и защита групповых гипотез и проектов.

Разрыв – особое эмоциональное и интеллектуальное состояние участника мастерской: внутреннее осознание им неполноты собственного знания или несоответствия своего старого знания новому, внутренний

эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответов, сверке нового знания с литературными или научными источниками.

Рефлексия – отражение и воспоминание своего проживания мастерской (чувств, ощущений, эмоций, состояний и др.), ведущее к анализу собственного психического состояния и интеллектуального уровня.

«Мастерская – это мощное средство изменения опыта человека и системы его ценностей. Наша способность сознавать себя и свои переживания, раскрывать свои убеждения и отношения дает возможность выстраивать иерархию ценностей, определять их значимость в конкретной жизненной ситуации» [60, с. 19]. Именно это средство помогает изменению ценностных ориентаций педагогов, а значит, способствует эффективному применению ими педагогических технологий.

Сказанное выше еще раз доказывает необходимость использования в системе повышения квалификации личностно-ориентированного подхода.

«Личностно-ориентированные технологии профессионального развития направлены в первую очередь на перестройку сознания специалиста, ориентацию его на новые ценности, развитие профессионально важных качеств и способностей. Важное значение придается коррекции профессионально-психологического профиля личности. И, конечно, личностно-ориентированные технологии профессионального развития решают конкретные проблемы повышения социально-психологической и профессиональной компетенции, нацелены на реализацию развивающей функции» [78, с. 398].

Основополагающими идеями современной концепции повышения квалификации для конкретных образовательных учреждений являются идеи демократизма, гуманизма, личности, культуры, нравственности, диалогичности общения, плюрализма мнений и многое другое. Опираясь на исследования гуманистического подхода в образовании [5, 9, 12, 14, 17, 18, 19, 40, 47, 50, 70, 77, 76, 96, 97, 100, 125, 145, 146, 147, 155, 156, 164, 165, 167, 169, 173 и др.], мы считаем, что современная система повышения квалификации должна

нацеливать учителя не только на достижение общей ориентации в подходах к решению гуманистических вопросов, но и на выработку способов их решения в конкретных условиях работы школы. Основываясь на теоретическом анализе, мы полагаем, что адаптивная курсовая подготовка педагогов должна исходить из следующих предпосылок:

- идеи гуманизма более эффективно воплотятся в образовательном учреждении, в котором весь педагогический коллектив будет привлечен к освоению ценностно-смысловых структур (отношений, установок, убеждений);
- более глубокое осмысление ценностно-смысловых структур, т. е. внутреннее принятие и использование в качестве основы для организации собственной деятельности, не может быть достигнуто прямой передачей информации об их содержании – это может быть только результат деятельности определенной личности;
- такая деятельность предполагает, что обучаемый выступает в ней как активный субъект, анализирующий проблемные ситуации, формулирующий задачи, подлежащие решению, разрабатывающий и апробирующий способы их решения;
- данная деятельность выступает также как деятельность групповая, где каждый становится полноправным участником совместной выработки решений, вступая для этого в общение, взаимодействие и диалог с другими ее участниками, разрабатывая совместно с ними концепции и инновационные проекты, педагогические технологии, основанные на идеях гуманизма образования, реализуя их в практике работы школы, обмениваясь опытом этой работы, рефлексивно оценивая и осмысливая полученные результаты;
- задача организаторов деятельности заключается в том, чтобы создать условия для совместной и индивидуальной работы учителей, выступая в качестве ее координаторов, консультантов и

ответственных за подбор преподавателей, комплектование групп, создание материально-технических условий их работы (учебные материалы, литература, информационные технологии и т. д.).

Данные предпосылки позволили нам выявить и обосновать педагогические условия эффективного функционирования адаптивной курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов.

Понятие «условие» в философии определяется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. В нашем исследовании речь идет о педагогической системе, поэтому нам необходимо использовать понятие «педагогические условия». Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность мер в процессе обучения, обеспечивающих достижение слушателями профессионально-творческого уровня деятельности.

Педагогические условия эффективного функционирования адаптивной курсовой подготовки заключаются в том, что

- она осуществляется поэтапно, вариативно, с учетом концепции развития образовательного учреждения и индивидуально-личностной ориентации всех ее участников;
- каждый участник подготовки является активным ее субъектом, который совместно с другими участниками разрабатывает концепции, инновационные проекты и педагогические технологии, реализуя их на практике, рефлексивно оценивая и осмысливая полученные результаты;
- организация подготовки и ее управление способствуют профессиональному самоопределению и самореализации каждого участника.

Таким образом, нами сформулированы теоретические предпосылки и дана характеристика педагогических условий эффективной реализации адаптивной курсовой подготовки, которые позволят обосновать модель данного типа курсовой подготовки педагогов.

Выводы по первой главе

Изучение и анализ теоретических источников по проблеме современного подхода к системе повышения квалификации педагогических работников, изучение и анализ опыта работы учреждений повышения квалификации и образовательных учреждений, а также результаты констатирующего эксперимента и собственные теоретические исследования по рассматриваемой в настоящей работе проблеме позволяют сделать ряд выводов:

1. Повышение квалификации педагогов становится актуальной проблемой, как в научном, так и в практическом плане, в связи с большими социально-экономическими изменениями в обществе. Кардинально меняется деятельность учреждений повышения квалификации педагогов. Пересматриваются ее цели и задачи, функции и механизмы реализации.
2. Как показывают результаты педагогического исследования, основой организации процесса обучения выступает сама личность учителя – уровень сформированности его педагогического мышления, педагогической культуры. Качественным отличием современной парадигмы образования является ее ориентация не на трансляцию знаний, а на развитие учащихся. Между тем анализ работы педагогов свидетельствует, что у них еще не сформирована готовность работать в соответствии с требованиями современного образовательного процесса. Получив образование в рамках традиционной системы обучения, они не только испытывают трудности в овладении новыми педагогическими технологиями, но и оказываются психологически не готовыми работать по-новому. На сегодняшнем этапе развития образования актуальным вопросом

является разработка такой системы повышения квалификации, которая будет способствовать профессионально-личностным изменениям педагогов.

3. Ставя вопрос о современном повышении квалификации, способствующем профессионально-личностным изменениям педагогов, логично ориентировать курсовую подготовку на конкретное образовательное учреждение и использовать адаптивный подход. Между тем данные констатирующего эксперимента свидетельствуют, что цели и задачи системы повышения квалификации педагогов в данное время не соответствуют реальным запросам педагогической практики. Сложившаяся система имеет ярко выраженную ориентацию на аспектно-фрагментарные цели повышения квалификации, которые не учитывают целостной подготовки педагогов к инновационной деятельности и организационно-педагогических условий конкретных образовательных учреждений.

Опираясь на исследования, посвященные проблемам адаптационных процессов в психологии и педагогике, мы определили, что адаптивная курсовая подготовка в системе повышения квалификации должна учитывать заказ образовательного учреждения и состоять из двух групп элементов – формирующих педагогическую задачу (участники подготовки, цели и содержание повышения квалификации) и образующих педагогическую технологию (процесс и организацию повышения квалификации, профессорско-преподавательский состав, средства повышения квалификации).

Опираясь на исследования гуманистического подхода в образовании, мы установили, что адаптивная курсовая подготовка педагогов должна исходить из следующих предпосылок:

- идеи гуманизма более эффективно воплотятся в образовательном учреждении, в котором весь педагогический коллектив будет привлечен к освоению ценностно-смысловых структур (отношений, установок, убеждений);
- более глубокое осмысление ценностно-смысловых структур, т. е. внутреннее принятие и использование в качестве основы для организации собственной деятельности, не может быть достигнуто прямой передачей информации об их содержании – это может быть только результат деятельности определенной личности

В соответствии с этим адаптивная курсовая подготовка предполагает, что обучающийся выступает как активный ее субъект, анализирующий проблемные ситуации, формулирующий задачи, подлежащие решению, разрабатывающий способы их решения. Такая деятельность выступает как деятельность групповая, где каждый становится полноправным участником совместной выработки решений, вступая для этого в общение, взаимодействие и диалог с другими участниками, разрабатывая совместно с ними концепции и инновационные проекты, педагогические технологии, основанные на идеях гуманизма образования, реализуя их в практике работы школы, обмениваясь опытом этой работы, рефлексивно оценивая и осмысливая полученные результаты. Задача организаторов такой деятельности заключается в том, чтобы создать условия для совместной и индивидуальной работы учителей, выступая в качестве ее координаторов, консультантов и ответственных за подбор преподавателей, комплектование групп учителей, создание материально-технических условий их работы (учебные материалы, литература, информационные технологии и т. д.).

Процесс повышения квалификации педагогов на основе адаптивного подхода оказывается наиболее эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- курсовая подготовка осуществляется поэтапно, вариативно, с учетом концепции развития образовательного учреждения и индивидуально-личностной ориентации всех ее участников;
- каждый участник курсовой подготовки является активным ее субъектом, который совместно с другими участниками разрабатывает концепции, инновационные проекты и педагогические технологии, реализуя их на практике, рефлексивно оценивая и осмысливая полученные результаты;
- организация подготовки и ее управление способствуют профессиональному самоопределению и самореализации каждого участника.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИВНОЙ КУРСОВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

2. 1. Модель адаптивной курсовой подготовки

На основе теоретических положений, представленных в первой главе диссертационного исследования, нами была разработана модель адаптивной курсовой подготовки педагогов.

Основополагающими идеями адаптивной курсовой подготовки являются современные идеи демократизма, гуманизма, личности, культуры, нравственности, глобального мировосприятия, диалогичности общения, плюрализма мнений и многое другое. Для того чтобы учитель мог достичь не только общей ориентации в подходах к решению всех этих вопросов, но и выработывал способы их решения в конкретных условиях работы определенной школы, модель курсовой подготовки должна опираться на целостный подход, который обусловлен:

- определением единых методологических основ (по вопросам проектирования технологий и концепций личностно-ориентированного образования) подготовки и учетом специфики и запросов конкретных образовательных учреждения;
- необходимостью осознания участниками замысла подготовки и единого смыслового поля ведущих идей гуманизации образования;
- освоением педагогами профессионально значимых технологий в условиях личностно-ориентированного образования и воплощением их в собственной педагогической деятельности.

С позиции целостности адаптивная курсовая подготовка характеризуется следующими аспектами.

Целостность замысла: ориентация не на аспектно-фрагментарные образовательные цели повышения квалификации, а на целостный уровень педагогической компетентности, адекватный требованию конкретного образовательного учреждения; ориентация на охват всей профессиональной среды в образовательном учреждении, т. к. в подготовке участвуют и учителя, и администрация.

Структурная целостность всех ее этапов: педагогическая задача – целеполагание – разработка программы – реализация – мониторинг – коррекция.

Содержательная целостность: актуальное знание – адекватные цели – целостность гуманистического знания – целостность общепрофессиональной и предметной подготовки.

Субъективная целостность – учет индивидуальных особенностей участников курсовой подготовки.

Целостность относительно форм профессионального совершенствования – сочетание организационных форм с выраженной ориентацией на последующее саморазвитие.

Технологическая целостность – последовательность в применении образовательных технологий.

Модификационная целостность, т. е. целостность модели при ее осуществлении в различных модификациях (гимназиях, школах, центрах детского творчества, профессиональных училищах, колледжах и др.).

Применение системно-целостного подхода в учреждениях повышения квалификации требует обязательного пересмотра сложившейся в них управленческой структуры. При традиционной системе повышения квалификации организатором курсовой подготовки является методист, а общее руководство осуществляет заведующий кафедрой или заведующий предметным кабинетом. Управленческая структура адаптивной курсовой подготовки состоит из координатора площадки и команды тьюторов.

Чем же отличается тьютор от методиста института повышения квалификации? Д.В. Абашева выделяет специфические черты деятельности тьютора: «Специалист любого ранга должен быть профессионалом, компетентным в своей области знаний, но тьютору необходимо обладать и широтой мышления, взглядов, чтобы быть привлекательным для учителей разных специальностей, и подлинно гуманной личностью, ядро которой составляют целостные представления о мире, человеке, собственном "Я". Коммуникабельность важна и для методиста, и для тьютора. Но ключевая характеристика коммуникабельности тьютора – толерантность, умение принять другое, другого, других... Тьютору важно быть любознательным, стремиться к новому, быть искренне заинтересованным делом и коллегами-учителями, их проблемами и поисками. Он должен быть спокоен, не входить в конфликтные ситуации, а если такое все же случилось, с достоинством выходить из них, уметь работать в команде и в то же время брать ответственность на себя» [1, с. 113].

Координатором площадки должен быть специалист системы повышения квалификации, имеющий ученую степень в области педагогики или психологии. Он должен хорошо владеть практическими вопросами образования и по возможности иметь опыт работы в школе или в профессиональном училище.

Тьютор-организатор – это специалист, курирующий адаптивную подготовку в конкретной школе. Им может быть специалист системы повышения квалификации, имеющий опыт работы в школе или профессиональном училище и обладающий качествами, перечисленными выше. Тьютор является связующим звеном между институтом повышения квалификации и образовательным учреждением, в котором проходит адаптивная курсовая подготовка, и отвечает за всю подготовку в целом, т. е. за все ее этапы. Тьюторы по предметным областям организуют и курируют предметную подготовку. Тьютор-предметник должен быть специалистом в

курирующем предмете (физике, математике, истории, географии и др.) и обладать качествами, перечисленными выше. Тьюторы-предметники отвечают за предметную подготовку, которая осуществляется на деятельностном этапе.

Еще раз подчеркиваем, что освоение учителем новых ценностно-смысловых отношений (ориентаций, установок, убеждений) не может быть осуществлено путем прямой передачи рационально-логической информации о содержании тех или иных ценностей. В крайнем случае учитель может кое-что узнать о них, но превращение ценностных ориентаций в «свое», внутреннее достояние предполагает организацию специальной деятельности и общения, «проживание» тех ситуаций, в которых перед учителем раскрываются внутренний человеческий смысл и личностная значимость этих ценностей. Организация такой специальной деятельности воплощена в адаптивной курсовой подготовке педагогов.

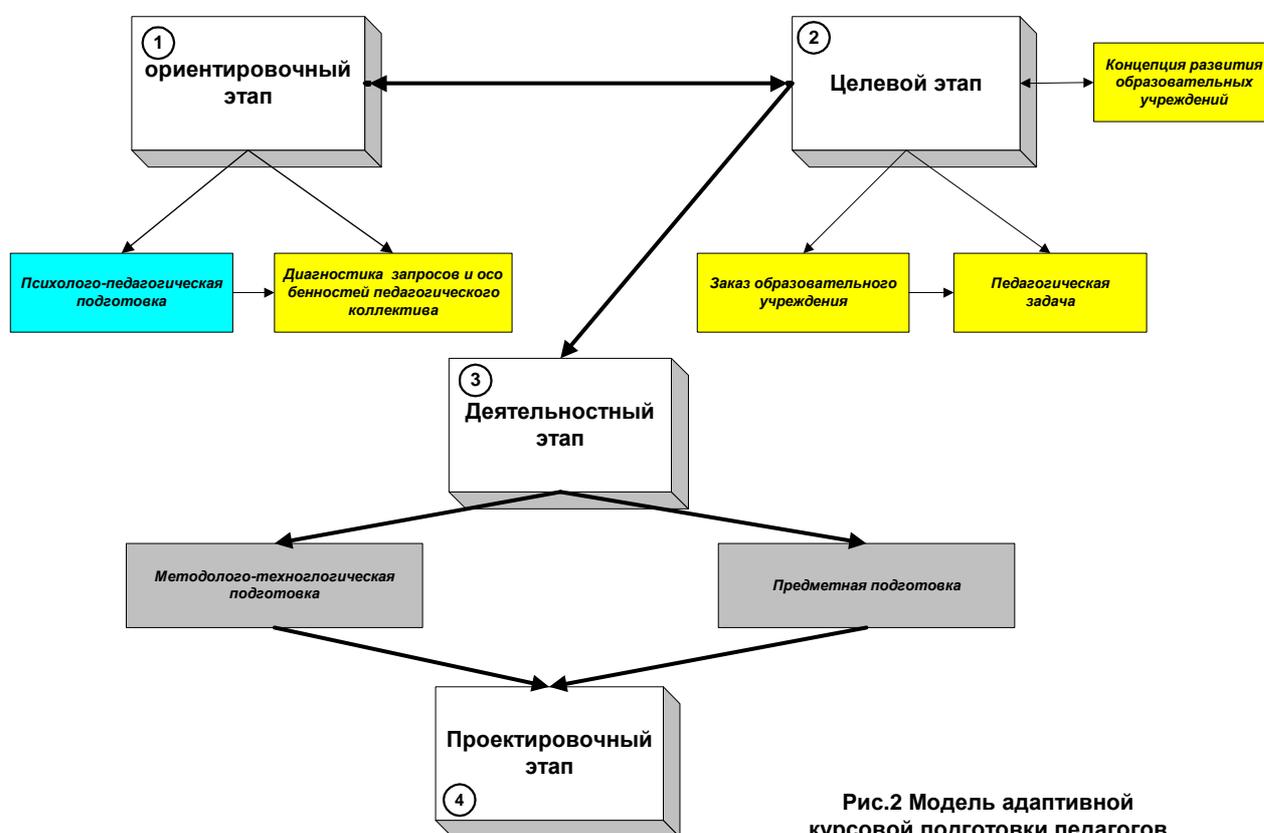


Рис.2 Модель адаптивной курсовой подготовки педагогов

С позиции системного подхода реализация модели адаптивной курсовой подготовки включает в себя четыре взаимосвязанных этапа: ориентировочный, целевой, деятельностный, проектировочный. Модель адаптивной курсовой подготовки представлена на рис. 2.

Все эти этапы являются обязательными, каждый из них имеет свою специфику.

Специфика содержания **ориентировочного** этапа (1) обусловлена необходимостью осознания участниками замысла всей курсовой подготовки через осознание единого смыслового поля ведущих идей гуманизации образования, что, в свою очередь, создает условия для формирования мотивов и потребностей участников, которые служат основой для конструирования следующих этапов адаптивной курсовой подготовки. Для этого на ориентировочном этапе осуществляется психолого-педагогическая подготовка (рис. 3) и проводится диагностика всего педагогического коллектива. Целью психолого-педагогической подготовки является актуализация и осознание позиции педагога в гуманистическом подходе к образовательному процессу.

Ориентировочный этап дает хороший материал для дальнейшего проектирования адаптивной курсовой подготовки. На этом этапе педагогов знакомят с основами гуманистического подхода к учебно-воспитательному процессу, с различными концепциями личностно-ориентированного образования, с технологическим подходом к процессу обучения. Основные идеи, освещаемые на этом курсе: новое понимание человека в современном мире; современные педагогические системы, концепции и педагогические технологии; образовательное пространство Удмуртской Республики; осмысление концепции развития школы. Курс состоит из теоретического и практического блока.

В теоретическом блоке основной формой обучения является проблемная лекция. На проблемных лекциях освещаются вопросы

философии образования; вопросы психологии; основные концепции развития личности; обзор педагогических технологий.



Рис. 3. Структура психолого-педагогической подготовки педагогов.

В практическом блоке проводятся семинарские и практические занятия, тренинги. На семинарских занятиях формируются навыки конструктивного взаимодействия с учащимися. Для этого используются: методика «слушания и высказывания»; техники сотрудничества с учетом индивидуальных особенностей учащихся, разрешения конфликтных ситуаций, психологической безопасности в педагогическом общении. На практических занятиях используются диагностики психологических состояний, личностных особенностей, личной деловой эффективности. Для

сплочения педагогического коллектива и формирования команды педагогов-единомышленников в адаптивную курсовую подготовку включены социально-психологические тренинги по созданию групповой атмосферы, выработке уверенного поведения, выработке партнерского взаимодействия обучающихся.

Курс проводится непосредственно в образовательном учреждении в каникулярное время. Его общая продолжительность – не менее 72 часов. Очень важно, чтобы этот курс был проведен весь и сразу, без переносов и разрывов. После окончания курса психолого-педагогической подготовки участники получают удостоверение о краткосрочном повышении квалификации установленного образца.

В теоретический блок входят следующие темы: основные концепции развития личности и личностно-ориентированного образования (концепция «поиска истины» Сократа, концепция самоактуализации А.Маслоу, концепции культурологического типа Е.В. Бондаревской, ситуативно-позитивная концепция В.В. Серикова, психолого-дидактическая концепция И.С. Якиманской); основы гуманистической психологии; здоровье как феномен культуры; развивающее обучение; игровые технологии; модульное обучение и др.

В практическом блоке формируются умения и навыки взаимодействия с учащимися с позиции гуманистической парадигмы, умения проводить различного рода психологические диагностики по выявлению личностных особенностей учащихся, а также организуются социально-психологические тренинги для педагогов по педагогическому общению.

На этом же этапе, в начале обучения и по окончании курса, проводится психолого-педагогическая диагностика педагогического коллектива. Целью «входной» диагностики является выявление проблем и запросов педагогов. Результаты выходной диагностики характеризуют общую удовлетворенность слушателей курсовой подготовкой.

При проведении психолого-педагогической диагностики используются следующие методы: анкетирование, наблюдение, тестирование, беседы.

В анкетах по изучению запросов педагогов приводятся следующие вопросы:

1. В какой степени Вы используете потребности что-то исследовать, реформировать в области обучения или воспитания?
2. Если у Вас возникла какая-то блестящая педагогическая идея, то в какой степени Вы способны предварительно теоретически ее обосновать, экспериментально проверить?
3. Укажите, насколько Вы удовлетворены достигнутым профессиональным уровнем (удовлетворен полностью, удовлетворен в основном, удовлетворен частично, не удовлетворен, можно было достичь гораздо большего).
4. Насколько успешно Вам удается решить педагогические задачи, которые ставит перед Вами школа:
 - полностью доволен тем, как справляюсь с поставленными задачами;
 - в основном доволен тем, как справляюсь с поставленными задачами;
 - не совсем доволен тем, как справляюсь с поставленными задачами;
 - не доволен тем, как справляюсь с поставленными задачами.
5. Какие проблемы своей профессиональной деятельности Вы хотели бы решить с помощью повышения своей квалификации?

Далее перечисляются примерные проблемы, наиболее волнующие учителей:

- улучшить знания школьников по преподаваемому предмету;
- развить у учащихся способность мыслить, решать интеллектуальные задачи;
- научить школьников приемам развития абстрактного мышления;
- научить школьников методам включения в учебную деятельность в качестве субъекта;

- повысить заинтересованность и активность школьников в изучении предмета;
- научить школьников поддерживать сознательную дисциплину в классе;
- научиться побуждать школьников к достижению успеха, развивать у них уверенность в своих силах и возможностях;
- научить школьников новым методам оценки учебной деятельности, поднимающим учебную мотивацию;
- развить у школьников способность работать самостоятельно;
- научиться правильно организовывать парную и групповую работу;
- научиться методам и приемам развития волевой регуляции поведения школьников;
- научить школьников развивать фантазию, интуицию, творческие способности;
- овладеть приемами развития памяти и внимания детей;
- научить школьников снимать усталость, утомление, овладевать методами обучения без перегрузок;
- научиться методам работы с детьми со школьной «дезадаптацией»;
- научиться предупреждать и преодолевать «отказ» учеников от учения, конфликты на почве нежелания учиться;
- научиться методам работы с детьми с низкими способностями к учебной деятельности;
- научиться выявлять одаренность и работать с одаренными детьми как по индивидуальному плану, так и на уроке;
- овладеть методами организации и сплочения детского коллектива в учебной деятельности;
- научиться воспитывать в детях высокие нравственные ценности и убеждения, оказывать влияние на изменение общественно вредной ценностной ориентации.

6. Насколько Вы уверены, что обучение, проводимое в школе, поможет Вам улучшить результаты педагогической деятельности и будет для Вас полезным:

- уверен полностью;
- кое в чем поможет;
- сомневаюсь, что обучение в школе повлияет на мои результаты;
- не уверен, что обучение будет для меня полезным;
- нужно другое обучение, не то, которое проводится у нас в школе;
- затрудняюсь ответить.

При организации адаптивной курсовой подготовки мы использовали модульный подход к структурированию программ курсов, предложенный П. Юцявичене [177]. Весь курс адаптивной подготовки поделен на учебные модули. Под учебным модулем мы понимаем законченный блок информации. Каждый учебный модуль содержит: обоснования модуля; описание общей компетентности или планируемых результатов обучения; описание продолжительности изучения данного модуля; формы практических занятий; список литературы; дидактическое обеспечение модуля. Рассмотрим для примера учебный модуль «Педагогические технологии обучения».

Обоснование модуля. Зародившийся более четырех десятилетий назад технологический подход к организации образовательного процесса к концу 20 века, охватив практически все страны мира, получил признание такой авторитетной международной организации, как ЮНЕСКО. Его популярность в педагогической среде объясняется тем, что предлагается решение такой насущной педагогической проблемы, как повышение эффективности образовательного процесса. Знакомство с данным модулем позволит педагогам увидеть резервы повышения эффективности образовательного процесса, познакомиться с научным подходом к его конструированию.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения.

По завершении данного модуля слушатель будет компетентен:

- 1) в определении понятия педагогическая технология, в классификациях педагогических технологий, в теоретических основах проектирования педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе;
- 2) в специфике современных педагогических технологий;
- 3) в вопросах анализа урока с технологическим подходом.

Продолжительность изучения. Модуль рассчитан на 8 академических часов. Из них 6 часов составляют лекции, 2 часа – практические занятия.

Теоретическое содержание. Понятие «педагогическая технология». Необходимость технологии в учебно-воспитательном процессе. Причины возникновения и практического использования современных педагогических технологий. Классификация педагогических технологий. Модульное обучение и его сущность. Развивающее обучение и его сущность. Игровое обучение и его сущность. Дифференцированное обучение и его сущность. Проблемное обучение и его сущность. Концентрированное обучение и его сущность. Проектирование урока при технологическом подходе.

Форма практических занятий – индивидуальная и групповая работа слушателей по оценке конкретного урока с позиции технологического подхода к обучению.

Дидактическое обеспечение модуля:

- раздаточный материал для практического занятия по анализу урока, учитывающего технологический подход к обучению;
- видеофильм «Я х Вас = люблю». Опыт преподавателя физики А.И. Горбушина по реализации технологического подхода к процессу обучения.

Модульное структурирование учебных планов и программ значительно упрощает разработку нашей модели повышения квалификации. В программу

психолого-педагогической подготовки включены учебные модули в основном ознакомительного характера. Если какой-то модуль заинтересует участников подготовки, то более подробно с его содержанием слушателей познакомят на деятельностном этапе адаптивной курсовой подготовки. Для систематизации учебных планов и программ и простоты в использовании мы ввели нумерацию учебных модулей: учебные модули, используемые на первом этапе подготовки (ориентировочном), обозначены одно- или двузначными цифрами (1–20). Учебные модули, применяемые на деятельностном этапе – той же цифрой, к которой через точку добавляются цифры по содержательному порядку. Допустим, на первом этапе подготовки мы используем учебный модуль «Игровые технологии обучения» под номером 11. Предположим, слушателей эта технология заинтересовала, и они подробно знакомятся с ней на деятельностном этапе адаптивной подготовки. Для более глубокого освоения содержания этой темы мы используем несколько подмодулей:

11. 1. «Философия игры».
11. 2. «Психология игры».
11. 3. «Дидактическая игра».
11. 4. «Игра как средство формирования у учащихся общеучебных умений и навыков».
11. 5. «Ролевая игра».
11. 6. «Игровое проектирование».

Далее мы приводим структуру учебного модуля № 11 «Игровые технологии обучения». Его продолжение на деятельностном этапе (т. е. подмодули) приведены в приложении диссертационной работы.

Обоснование модуля. Овладение данной технологией проведения урока поможет учителю решить проблемы мотивации познавательной деятельности учащихся; сделать сам процесс приобретения нового знания, закрепления

старого или обобщения учебного материала интересным для учащихся; способствовать проявлению настоящей, а не формальной активности на уроке.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения.

По изучении данного модуля слушатель будет компетентен:

1) в определении понятия «педагогическая игра», классификациях педагогических игр, организационно-педагогических условиях игрового обучения;

2) в составлении картотеки и банка педагогических игр.

Продолжительность изучения. Модуль рассчитан на 8 академических часов. Из них 6 часов составляют лекции, 2 часа – практические занятия.

Теоретическое содержание модуля. Понятие «педагогическая игра». Классификация педагогических игр. Виды и классы педагогических игр. Характерные особенности дидактических, ролевых и деловых игр. Методика составления игровой картотеки и банка учебных игр. Достоинства и недостатки учебных игр. Перспективы игрового обучения.

Виды и формы практических занятий – групповая работа по отработке групповых упражнений.

Дидактическое обеспечение модуля – раздаточный материал для проведения методического тренинга по отработке игровых упражнений, применяемых на уроках.

Очень важно, чтобы на этом этапе не было никаких организационных срывов по вине обучающей стороны, также важно, чтобы учебный процесс осуществлял качественный преподавательский состав, так как от этого этапа зависит успешность всей последующей подготовки.

Целевой этап необходим для определения и разработки содержания повышения квалификации на всех последующих этапах. Этот этап проводится в межсессионный период. Обучающего процесса на этом этапе не

предусматривается. Организаторы (руководитель площадки и тьюторы) уточняют концепцию развития образовательного учреждения и разрабатывают стратегию курса.

В первой главе мы указывали на то, что в настоящее время существует несколько концепций личностно-ориентированного образования, каждая из которых имеет свои принципиальные отличия. Однако для любой концепции личностно-ориентированного образования необходима целостная среда, которая способна адаптироваться к каждому ребенку на всех вертикалях возрастного развития. Следовательно, вначале необходимо разработать концепцию образовательного учреждения и отразить в ней методологический аппарат и пути воплощения педагогических идей в определенном смысле. Концептуальные идеи конкретизируются в процессе конструирования содержания, обоснования и разработки технологической обеспеченности образовательного процесса, управленческой деятельности руководителя школы и учителя, и, соответственно, содержание адаптивной подготовки будет учитывать концепцию школы и механизмы ее реализации.

Далее тьюторы конкретизируют взятую за основу концепцию личностно-ориентированного образования, обобщают образовательные потребности и запросы педагогов, которые формируют заказ образовательного учреждения, вытекающий в педагогическую задачу для системы повышения квалификации. После определения педагогической задачи производится подбор учебных подмодулей и разрабатываются недостающие модули и подмодули. Подбираются педагогические технологии и профессорско-педагогический состав, который будет осуществлять курсовую подготовку, разрабатывается структура следующего этапа.

На целевом этапе организаторам можно провести дополнительную диагностику коллектива по определению потребностей и запросов педагогов в области психологии, педагогики и преподаваемого предмета. Хотя диагностика с такой целью уже проводилась на предыдущем этапе, за

прошедший промежуток времени у педагогов могли возникнуть дополнительные потребности. Более того: если у обучаемых возникают дополнительные потребности, значит, первый этап подготовки был выполнен качественно и задачи его выполнены.

На **деятельностном этапе** (3) проводится курсовая подготовка, состоящая из двух блоков – методолого-технологического и предметного. Основной целью этого этапа является обучение педагогов технологиям личностно-ориентированного образования, а также содержательное обогащение преподаваемых дисциплин с позиции современных подходов. В методолого-технологическом блоке проходят обучение все педагоги образовательного учреждения. Он осуществляется непосредственно в образовательном учреждении. Предметная подготовка, которую курируют тьюторы по предметным областям, осуществляется в институте повышения квалификации в течение года по графику. Ее проходят одновременно педагоги-предметники из разных школ, гимназий, лицеев, в которых проводится адаптивная курсовая подготовка. Содержание предметного блока должно включать в себя следующие разделы: обзор состояния предметной области; профильное обучение в рамках конкретного предмета; единый государственный экзамен; каналы обновления содержания образования; учебные программы; учебные пособия; анализ учебных пособий.

Структура методолого-технологический блока должна состоять из следующих компонентов: целеполагательного; содержательного; процессуального; рефлексивно-диагностического; корректирующего.

Цели являются систематизирующим фактором любой образовательной структуры. При составлении целеполагательного компонента необходимо проектировать дидактическую цель и цель учения. «Дидактическая цель направлена только на организацию познавательного действия (или деятельности). Цель учения ориентирована не только на организацию, но и

на перспективу реального использования результатов познавательного действия. Иначе говоря, цель учения может оказывать более сильное воздействие на формирование мотивов осуществления познавательного действия и, тем самым, познавательной деятельности» [177, с. 83]. Таким образом, целеполагательный компонент должен состоять из двухъярусной цели учения, направленной на организацию познавательного действия и на перспективу использования его результатов. Мы полагаем, что при таком варианте воздействие цели учения на формирование мотивов значительно возрастает.

Например, при изучении раздела «Формирование и развитие коллектива» цели учения представлены следующим образом:

усвоив данный раздел, Вы сможете:

- правильно определить состав коллектива;
- сформировать цели деятельности коллектива;
- выявить неформальных лидеров в коллективе;
- всесторонне использовать положительных неформальных лидеров;
- организовать социально-культурную деятельность коллектива.

Формулировка цели учения должна быть настолько конкретной и четкой, чтобы она могла однозначно пониматься различными людьми и выступать критерием результативности обучения.

Содержательный компонент должен способствовать побуждению концептуального педагогического мышления и смыслотворческой активности [101, с. 7].

Очевидно, что современный учитель поставлен в ситуацию, когда ему необходимо делать собственный выбор метода обучения или педагогической технологии. С.В. Кульневич считает: «Учитель вынужден научиться не столько выбирать метод, сколько размышлять над тем, почему именно этот метод необходим. Для этого уже недостаточно знать, какой метод (прием, средство) следует поставить в ту или иную ячейку учебно-воспитательного

процесса. Необходимо понимание смысла этого места. Такое понимание может возникнуть только тогда, когда учитель знает концептуальные основы реально гуманистического образования». Он же отмечает: «Однако для того, чтобы идеи воплотить в практику, необходимы отправные точки – то, с чего имеет смысл начинать создание авторских педагогических программ» [101, с. 69].

Учитывая все вышесказанное, мы полагаем, что содержание адаптивной курсовой подготовки должно ознакомить педагогов с методологией гуманистического образования, которая позволит не только обоснованно подбирать педагогические методы и педагогические технологии, но и воплощать их непосредственно в практической деятельности. За основу выбирается гуманистическая модель, которая определена в концепции образовательного учреждения. Это могут быть следующие модели: психолого-дидактической концепции И.С. Якиманской, ситуативно-позитивная концепция В.В. Серикова, культурологическая концепция Е.В. Бондаревской, проективная концепция Н.И. Алексеева и др. В содержании образования должны быть заложены основы для пробуждения личностных характеристик. Для этого целесообразно содержание учебного материала разделить на несколько условных частей или структурных компонентов. В.Ф. Гревцевой удалось разработать и доказать эффективность этих компонентов [65]. Судя по результатам экспериментов, оптимальное их сочетание таково: эмоционально-ценностный, критический, рефлексивный, творческий и регулирующий.

Мы считаем, что выявление структурных компонентов в программном материале является важнейшим условием для формирования основ самоорганизации личности.

Процессуальный компонент включает в себя набор педагогических технологий, используемых в адаптивной курсовой подготовке. Данный этап более подробно раскрыт в следующем параграфе.

Рефлексивно-диагностический компонент состоит из двух этапов: рефлексивного и диагностического.

В отечественной психологической литературе существует множество разнообразных определений и характеристик понятия «рефлексия». В рамках нашей модели мы придерживаемся психологических исследований гуманитарно-культурологической ориентации, трактующих рефлексю как «переосмысление и перестройку субъектом содержания своего опыта, которые отражают проблемно-конфликтные ситуации и порождают действенное отношение его как целостного "Я" к собственному поведению и общению, к осуществляемой деятельности, ее кооперантам, социокультурному и вещно-экологическому окружению» [170, с. 43]. В целом всеми психологами, исследующими феномен рефлексии, отмечается ее большое значение для развития как отдельной личности, так и социальной общности в зависимости от содержания задач жизнедеятельности: во-первых, рефлексия позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; во-вторых, делает человека (социальную систему) субъектом своей активности. Рефлексия в методолого-технологической подготовке может проводиться в рамках организационной формы или как самостоятельное мероприятия, допустим, в виде психологического тренинга.

Основная цель диагностического компонента заключается в своевременной коррекции содержания повышения квалификации, организации консультаций, адаптации и поддержке учителя. Все это требует высокого профессионализма, соблюдения этических норм и правил, четкой нравственной позиции со стороны руководителей площадки и учебного заведения. Диагностика осуществляется на всех этапах адаптивной курсовой подготовки. Она должна состоять из психологической и педагогической диагностики.

Под диагностикой в общем смысле этого слова понимается особый вид познания, так как «диагноз» в переводе с греческого означает «распознавание», «определение».

Краткий психологический словарь [98, с. 270] определяет психодиагностику как область психологии, которая разрабатывает методы выявления индивидуальных особенностей и перспектив личности.

Педагогическая диагностика должна включать в себя такие функции, как ориентационная, аналитическая, собственно диагностическая, оценочная и информационная [170].

Ориентационная функция – это ориентация педагогического коллектива на решение задач гуманистического содержания и выявление запросов и потребностей для ее реализации.

Аналитическая функция – это психолого-педагогический анализ образовательного процесса на всех уровнях его структурной организации как педагогической системы. В отличие от контролирующей функции, направленной лишь на выявление недостатков, аналитическая функция выявляет причинно-следственные связи в учебно-воспитательном процессе, между условиями и результатами обучения.

Собственно диагностическая функция – это психолого-педагогическое изучение уровня профессиональной компетентности учителя.

Оценочная функция – это качественная и количественная оценка деятельности администрации школы, каждого учителя.

Коррекционная функция – это психолого-педагогическая коррекция собственной активности учителя в сторону саморазвития.

Информационная функция – это постоянная информация всех участников педагогического процесса о позитивных результатах педагогической диагностики.

Корректирующий компонент вводится для оказания психолого-педагогической помощи учителям в сложных для них вопросах. Форма

проведения может быть в виде групповых и индивидуальных консультаций. Назначается по мере необходимости.

Проектировочный этап. Этот этап является завершающим в курсовой подготовке, но не окончательным в осуществлении гуманистических идей в образовательном учреждении. Внедрение этих идей в образование – процесс длительный и очень сложный. Данный этап предполагает воплощение педагогических технологий в собственной педагогической деятельности. На этом этапе предусматриваются мероприятия: конференции, круглые столы, семинары, открытые уроки, конкурсы и др. Организаторы подготовки должны подвести общий итог и обязательно ознакомить с ним педагогический коллектив, а также дать рекомендации образовательному учреждению по дальнейшему совершенствованию внедряемого новшества. Методика оценки результатов адаптивной подготовки представлена ниже.

2. 2. Использование педагогических технологий в адаптивной курсовой подготовке

Гуманистическое содержание требует для своей реализации адекватных педагогических технологий. Учитывая особенность нашей курсовой подготовки, мы считаем, что педагогическим технологиям должны быть присущи следующие черты: сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, учет индивидуальных особенностей в выборе содержания и способах обучения, сотворчество.

Основой личностно-ориентированного обучения, по мнению В.В. Серикова, является учебная ситуация, конструирование которой предполагает использование трех базовых технологий [152, с. 19]:

- представление элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач (технология заданного подхода);
- усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности (технология учебного диалога);
- имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в ситуациях внутренней конфликтности, коллизийности, состояний (технология имитационных игр).

Автор делает вывод о том, что триада «задача–диалог–игра» образует базовый технологический комплекс личностно-ориентированного обучения.

«Чтобы педагогические ценности обрели личностное значение для будущего учителя, их формирование должно происходить не посредством культуры "делания", а за счет специфической культуры педагогического

сознания, "работающего" с содержательной стороной образования. Иными словами, необходимо новое понимание содержания образования, которое ценно своими культурными смыслами. Культура педагогического сознания развивается не только приемами, методами и технологиями образовательных отношений, но, в первую очередь, содержательной стороной данных практических действий» [101, с. 102]. Поэтому в адаптивной курсовой подготовке предусмотрены технологии, которые не только предполагают деятельностный подход, но их содержание несет глубокий культурный смысл. Представить содержание таким образом нам помогает технология педагогических мастерских. Сущность и основные этапы этой технологии описаны в первой главе.

«Отбор текстов для мастерских определяется их метафоричностью, широкой ассоциативностью, способностью к интерпретации, толкованию» [60, с. 19]. Например, в мастерской «Философия нового образования» индуктор представлен следующим образом: «Определите, в какое время были составлены следующие цитаты и кто их автор:

1. Наша молодежь любит роскошь, она дурно воспитана, она надсмехается над начальством, не уважает стариков. Наши нынешние дети стали тиранами, они не встают, когда в комнату входит пожилой человек, перечат родителям, попросту говоря, они очень плохие.
2. Я утратил всякие надежды относительно будущего нашей страны, если сегодняшняя молодежь завтра возьмет в свои руки бразды правления. Ибо эта молодежь невыносима, невыдержанна, просто ужасна.
7. Эта молодежь растленна до глубины души, молодые люди злокозненны и нерадивы, никогда они не будут походить на молодежь былых времен. Молодое поколение сегодняшнего дня не сумеет сохранить нашей культуры.

Ответы: 1) Сократу (470 г. до н. э.); 2) Гесиоду (720 г. до н. э.); 3) этот текст обнаружен на глиняном горшке среди развалин Вавилона, возраст горшка – около 3 тыс. лет».

Такой индуктор позволяет задуматься над некоторыми стереотипами, сложившимися не только в педагогическом обществе, но и среди других социальных слоев.

Для реализации адаптивной курсовой подготовки необходимо организовать систему мероприятий, направленных на формирование и развитие творческого потенциала педагога, его профессионального мастерства, а в конечном счете – на рост уровня образованности, развитости и воспитанности обучающихся. Названные педагогические установки можно получить с помощью активных методов обучения, таких, как «круглый стол», «карусель идей», педагогический совет в форме педагогической мастерской, «школа успеха», «групповое интервью», дискуссия.

Очень важно использовать во время курсов дискуссию. Приблизительная тематика для проведения дискуссии:

- В чем философия нового образования?
- Из каких компонентов складывается информационная культура педагога и учащегося?
- В чем специфика создания развивающей среды жизнедеятельности школьников?
- В чем заключается организация успешности в обучении?
- Современный педагог – это творец или ремесленник?
- Что мешает организации работы педагога с опорой на науку?
- Существуют ли общие закономерности нашего ремесла?
- Высокий профессионализм. Применимы ли эти слова к нашей профессии?

Приведем описание некоторых методов, упомянутых нами выше.

«*Карусель идей*». Проблема разбивается на возможные составляющие, по которым педагоги записывают свои идеи. Записанные идеи передаются по кругу от одного педагога к другому. Все педагоги имеют возможность прочитать идеи своих коллег и добавить новые. Далее записи собираются и размножаются, после чего все идеи рассматриваются и анализируются. В заключение проводится беседа, где отбираются наиболее ценные идеи.

Метод «*прослушивания*» заключается в следующем. Для выступления в рамках одной тематики приглашаются специалисты, занимающие по данному вопросу различные позиции. После их представления гости делают небольшие сообщения по означенным проблемным областям, отвечают на вопросы слушателей, ведут дискуссию. Обсуждение волнующих педагогов проблем (воспитательных, дидактических, социальных) дает возможность не только корректировать технологию повышения квалификации, но и способствует созданию педагогического коллектива единомышленников.

Круглые столы целесообразно проводить по конкретным узким, актуальным вопросам путем обмена знаниями между педагогами. Результатом работы круглого стола могут быть методические рекомендации, предложения по использованию результатов научных исследований и др.

В адаптивной курсовой подготовке необходимо использовать игровые технологии. О.С. Газман уточняет: «Игровая деятельность – это особая сфера человеческой активности, в которой личность не преследует никаких других целей, кроме получения удовольствия, удовольствия от проявления физических и духовных сил» [57, с. 20].

В адаптивной курсовой подготовке мы используем в основном дидактические и ролевые игры. Целесообразно проводить с педагогами дидактические игры по отработке понятийного аппарата. Для достижения

этих целей можно использовать настольно-карточные игры: «Цепочка», «Домино», «Составь последовательность» и др.

Игра «*Цепочка*» состоит в следующем: педагогам необходимо разделится на группы (от 4 до 6 человек) и собрать цепочку из карточек (в комплекте 20 карточек). Каждая карточка разделена на две части. В левой части записано понятие, в правой – определение. Определения и понятия расположены в хаотическом порядке. При составлении «цепочки» необходимо, чтобы определение соответствовало понятию и наоборот, понятие соответствовало определению. После того как педагоги распределят все карточки, «цепочка» должна замкнуться. Если она не замыкается, то, значит, допущена ошибка и ее необходимо найти. Комплект одного из вариантов такой игры приводится в приложении.

Дидактическая игра «*Составь последовательность*» заключается в следующем: педагогам необходимо описать 7 педагогических технологий (проблемное обучение, концентрированное обучение, модульное обучение, развивающее обучение, дифференцированное обучение, активное обучение, игровое обучение).

Педагоги делятся на несколько групп (по 4–6 человек). Каждая группа получает конверт с 28 карточками – фрагментами игрового поля и само игровое поле в виде таблицы, в которой обозначены только заголовки столбцов (название, цель, сущность, механизм), а все строки пустые. Педагогам необходимо из фрагментов игрового поля, т. е. из карточек, составить последовательность столбцов таблицы и тем самым заполнить все строки. После того как игровое поле будет заполнено карточками, оно примет вид, отраженный в таблице 2. В конце игры педагогам необходимо дать образец игрового поля для проверки выполненной работы.

При разработке этой игры использовались данные из учебника «Профессиональная педагогика».

Таблица 2

Игровое поле дидактической игры «Составь последовательность»

Название	Цель	Сущность	Механизм
Проблемное обучение	Развитие познавательной и творческой активности обучающихся	Последовательное и целенаправленное выдвижение перед обучающимися познавательных задач, разрешая которые они активно усваивают знания	Поисковые методы, постановка познавательных задач
Концентрированное обучение	Создание максимально близкой к естественным психологическим особенностям человеческого восприятия структуры учебного процесса	Гибкое изучение предметов за счет объединения занятий в блоки	Методы обучения, учитывающие динамику работоспособности обучающихся
Модульное обучение	Обеспечение гибкости, приспособления обучения к индивидуальным потребностям личности, уровню ее базовой подготовки	Самостоятельная работа обучающихся с индивидуальной учебной программой	Проблемный подход, индивидуальный темп обучения
Развивающее обучение	Развитие личности и ее способностей	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию	Вовлечение обучающихся в различные виды деятельности
Дифференцированное обучение	Создание оптимальных условий для выявления задатков, развитие интересов и способностей	Усвоение программного материала на различных планируемых уровнях	Методы индивидуального обучения
Активное обучение	Организация активности обучаемых	Моделирование предметного содержания будущей профессиональной деятельности	Методы активного обучения
Игровое обучение	Обеспечение личностно-деятельного характера усвоения знаний, навыков, умений	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации	Игровые методы вовлечения обучаемых в творческую деятельность

Игра «*Домино*» состоит в следующем. Педагоги делятся на группы по 4–7 человек. Каждая группа получает комплект карточек-домино из 28 штук и таблицу «стоимости» учебной информации. Игра идет по правилам классического домино. Первой ходит пустая карточка. Доминошным точкам (очкам) соответствует учебная информация: 1 очко – педагогические принципы; 2 очка – педагогические методы из традиционной классификации (по типу источника знаний); 3 очка – педагогические методы из современной классификации (по типу познавательной активности учащихся); 4 очка – педагогические методы контроля и самоконтроля учебной информации; 5 очков – педагогическое средство; 6 очков – педагогические формы организации учебной деятельности на уроках.

Если во время игры возникают затруднения, целесообразно использовать шпаргалку.

Помимо дидактических игр адаптивная курсовая подготовка предполагает проведение ролевых игр. К таким играм педагогов готовят заранее (знакомят со сценарием, с ролями и системой оценки). Гармонично вписывается в содержание адаптивной курсовой подготовки ролевая игра «Суд». «Судебные процессы» можно проводить по обвинению традиционного обучения; единого государственного экзамена; профильности в обучении и др.

Мы считаем, что очень важно проводить с педагогами анкетирование, которое не только позволит собрать информацию, но и даст повод учителям задуматься над некоторыми педагогическими вопросами. Примерные темы анкет: «Ваш стиль общения»; «Мотивация к успеху»; «Ваш стиль разрешения конфликтных ситуаций».

В заключение методических семинаров, круглых столов можно предложить тест, в котором необходимо закончить следующие фразы:

1. Педагог перестал быть...

Педагог потерял следующие черты профессионализма...

Педагог разучился...

Педагог не хочет...

Педагог боится...

2. Педагог – хранитель следующих черт человека, которые потеряло наше общество ...

Педагог может...

Педагог любит...

Педагог ждет...

Педагог понимает ...

Педагог хотел бы научиться...

Первый цикл теста позволит критически отнестись к некоему обобщенному образу педагога, второй – воздать ему должное в комплиментарном плане.

Профессионализм немислим без критического взгляда на свой труд. Главный ориентир профессиональной позиции педагога – личность воспитанника. А.А. Окунев пишет: «Учитель-профессионал не боится услышать от учеников, коллег и родителей правду о себе, о своей работе. Это дает толчок росту его мастерства, позволяет пересмотреть и изменить некоторые приемы, методы преподавания и воспитания, да и просто способ общения с ребятами. Способность к изменчивости является неизменным условием становления профессионала. Когда учитель теряет профессионализм, тогда на место воспитания приходит антивоспитание, на место педагогики – антипедагогика» [127, с. 28]. Поэтому мы считаем, что без проведения открытых уроков с обязательным последующим анализом очень сложно добиться высокого профессионализма педагога. Отчетливо понимая, что анализ – это не только подведение итогов уже прошедшего занятия, но и важное условие успешной работы педагога в будущем, мы предлагаем краткую схему анализа личностно-ориентированного занятия, включающую в себя несколько аспектов.

Мотивационно-ориентационный аспект:

1. Смог ли педагог обеспечить мотивационную готовность и положительный эмоциональный настрой воспитанников на занятии?
2. Насколько точно и доходчиво разъяснены целевые ориентиры учебного занятия? Стали ли они лично значимыми для воспитанников?
3. Нацелена ли деятельность педагога на развитие индивидуальности учащихся, на формирование их способности к самопознанию и самостроительству?

Содержательный аспект:

1. Является ли отобранный учебный материал адекватным требованиям образовательной программы, цели, задачам и ведущим идеям занятия?
2. Смог ли педагог правильно определить групповые и индивидуальные познавательные возможности воспитанников, установить взаимосвязь учебного материала с субъективным опытом ребенка? Насколько изучаемое является интересным и значимым для воспитанников?
3. Пытался ли педагог сформировать системное представление учащихся об изучаемом явлении или процессе, выявить в нем наиболее важное и характерное, обнаружить и установить внутрисубъектные и межпредметные связи?
4. Очевидна ли практическая направленность учебного материала, его значение для формирования эмоционально-волевой сферы, ценностных отношений и творческих способностей ребенка?

Организационный аспект:

1. Какие педагогические приемы использовались для актуализации и обогащения субъективного опыта учащихся?

2. Применялись ли диалоговые и полилоговые формы общения в ходе учебного занятия?
3. Стимулировал ли педагог воспитанников к коллективному и индивидуальному выбору вида задания и формы его выполнения?
4. Создавалась ли на занятии ситуация успеха для каждого учащегося? Чувствовалось ли проявление педагогом толерантности и доверия в учебном взаимодействии?
5. Были ли созданы на занятии условия для проявления самостоятельности воспитанников? Оптимальна ли мера помощи педагога? Учитывался ли индивидуальный темп и стиль учебной деятельности воспитанников?

Оценочно-результативный аспект:

1. Стали ли предметом оценочных суждений педагога не только правильность ответа, но и его оригинальность, а также рациональность путей и способов выполнения учебного задания?
2. Способствовала ли оценочно-аналитическая деятельность педагога формированию положительной Я-концепции личности воспитанников, выработки у ребенка индивидуального стиля познания?

Применение этой схемы при анализе учебных занятий помогает педагогу лучше осознать основополагающие идеи-принципы личностно-ориентированного подхода, более детально разобраться в технологических аспектах такого занятия, более наглядно сопоставлять воплощенные идеи и действия в проведенном занятии с характерными чертами личностно-ориентированного занятия. Правильное использование предлагаемой схемы в аналитической деятельности может способствовать, по нашему мнению, совершенствованию профессионального мастерства педагога, обогащению его теоретического и методического арсенала.

2. 3. Результативность адаптивной курсовой подготовки педагогов

На основе теоретических положений, представленных в первой главе диссертационного исследования, и концептуальных основ предложенной модели адаптивной курсовой подготовки педагогов нами была проведена опытно-экспериментальная работа по определению эффективности адаптивной курсовой подготовки педагогов для конкретных образовательных учреждений.

Цель опытно-экспериментальной работы мы сформулировали следующим образом: обосновать выявленный комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию модели адаптивной курсовой подготовки педагогов для конкретных образовательных учреждений.

В соответствии с целью были определены следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

- изучить степень удовлетворенности педагогов и руководителей образовательных учреждений традиционной курсовой подготовкой в системе повышения квалификации педагогических кадров;
- разработать и реализовать в опытно-экспериментальной работе критерии и показатели профессионально-личностных изменений педагогов (учителей), полученных в результате их участия в адаптивной курсовой подготовке;
- обобщить полученные результаты профессионально-личностных изменений педагогов с позиции типа образовательного учреждения и педагогического стажа участников адаптивной курсовой подготовки;
- изучить степень удовлетворенности педагогов и руководителей различными аспектами адаптивной курсовой подготовки.

Для достижения поставленных задач мы использовали комплекс методов научно-педагогического исследования: диагностические (анкетирование, интервьюирование, тестирование); прогностические (экспертные оценки, самооценка, шкалирование, ранжирование); наблюдательные (прямое и косвенное наблюдение, самонаблюдение); метод моделирования (метод модельных конструкций); праксиметрические (анализ продуктов деятельности, изучение и обобщение работы педагогов); методы математической статистики.

Основой опытно-экспериментальной базы исследования является Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики. В институте были открыты экспериментальные площадки на базе следующих учебных заведений: муниципальных образовательных школ № 77 и 82 города Ижевска; Июльской, Пихтовской, Волховской, Большекиварской, Кукуевской средних школ Воткинского района Удмуртской Республики; центра детского творчества Ленинского района города Ижевска.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа:

1 этап (1999–2000 гг.) – проводился констатирующий эксперимент, в результате которого выявилось, что цели и задачи повышения квалификации не всегда соответствуют реальным запросам педагогической практики, а следовательно, не учитывают организационно-педагогические условия конкретных образовательных учреждений.

Основными методами данного этапа эксперимента стали методы наблюдения, анкетирования, тестирования, беседы с учителями и руководителями, изучение передового педагогического опыта и нормативной документации в аспекте исследуемой проблемы.

2 этап (2000–2003 гг.) – был осуществлен формирующий эксперимент. Проводилась экспериментальная апробация адаптивной курсовой подготовки педагогов для конкретных образовательных учреждений на основе реализации выявленных педагогических условий.

На данном этапе эксперимента мы использовали следующие методы: моделирование, формирующий эксперимент, прогностические методы, диагностические методы, педагогический анализ, статистические методы обработки результатов эксперимента.

3 этап (2004 г.) – проводилась обработка экспериментальных данных, оформление результатов исследования, формулировка выводов, разработка методических рекомендаций.

На данном этапе мы использовали теоретический анализ, синтез, обобщение и систематизацию материала.

Во время проведения констатирующего этапа эксперимента были опрошены и протестированы педагоги, прошедшие курсовую подготовку в институтах повышения квалификации. Было выявлено, что существующая система повышения квалификации не вполне устраивает руководителей и педагогов образовательных учреждений, так как она не учитывает специфики, запросов и возможностей конкретных образовательных учреждений, а значит, не соответствует запросам педагогической практики. Эта система имеет ярко выраженную ориентацию на аспектно-фрагментарные цели повышения квалификации, которые не предполагают целостной подготовки педагогов к инновационной деятельности и не принимает в расчет организационно-педагогические условия конкретных образовательных учреждений. Анализ анкетных материалов показал, что педагоги слабо владеют методологическими знаниями, имеют поверхностные представления о новых педагогических идеях, теориях, концепциях, испытывают затруднения в практической реализации идей личностно-ориентированного, системно-деятельностного и других подходов в обучении. У многих учителей наличествует в преподавании объяснительно-иллюстративный режим. Педагоги не используют или редко используют активные и интенсивные методы и формы обучения.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали недостаточный уровень готовности педагогов к творческой профессиональной деятельности, что в значительной мере обусловлено их недостаточным владением теоретическими и практическими знаниями по проектированию и использованию современных педагогических технологий. Так, 57,3% педагогов показали «фрагментарность и лоскутность» в психолого-педагогических знаниях, что отрицательно проявляется в профессиональной мобильности специалистов.

Данные констатирующего эксперимента и теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволили нам определить педагогические условия повышения квалификации, учитывающие требования современных образовательных учреждений. Основываясь на этих условиях, мы разработали адаптивную курсовую подготовку педагогов, эффективность которой определялась на формирующем этапе эксперимента.

Прежде чем рассматривать процессуальные аспекты формирующего этапа педагогического эксперимента, необходимо решить проблему критериев и показателей, позволяющих получить объективную информацию об эффективности опытно-экспериментальной работы.

При разработке критериальных показателей мы использовали общие критерии готовности учителя к проектированию личностно-ориентированного содержания образования, предложенные А.В. Зеленцовой [79]. Среди таковых: наличие у учителя замысла личностно-ориентированной ситуации; осознание ответственности за предоставляемую ученику возможность свободного личностного проявления и продумывание педагогического сценария взаимодействия с учеником в личностно-ориентированной ситуации; умение актуализировать ценностные аспекты изучаемого материала, переводить их в деятельностно-коммуникативную форму; способность и потребность не только реализовывать свой проект, но и отходить от него, если это благоприятствует становлению личностного

потенциала учащихся; рефлексия собственной профессиональной эффективности. На основе общих показатели были разработаны уровневые критериальные показатели, определяющие динамику изучения личностных и профессиональных изменений педагогов в процессе адаптивной курсовой подготовки.

Профессионально-личностные изменения педагогов, происходившие в результате участия в адаптивной курсовой подготовке, изучались на двух уровнях – осознания (1 уровень) и конкретного действия (2 уровень).

Для изучения динамики личностных и профессиональных изменений участников адаптивной подготовки нами были использованы:

1. Анализ данных анкетного опроса педагогов-участников – в начале эксперимента и по итогам каждого этапа.
2. Анализ данных анкетного опроса педагогов-участников в целом по итогам участия в курсовой подготовке.
3. Анализ анкетных опросов руководителей образовательных учреждений, участвующих в адаптивной подготовке.
4. Общий экспертный анализ уроков (занятий) и методических разработок, который проводился в начале подготовки и по итогам каждого этапа.
5. Обобщенный анализ результатов анкетных опросов учеников и родителей образовательных учреждений, участвующих в адаптивной курсовой подготовке.

Изучение отношения педагогов к профессионально-личностным изменениям на уровне осознания (1 уровень) проводилось в начале курсовой подготовки и на всех ее этапах. Изучалось отношение педагогов к следующим аспектам учебно-воспитательного процесса: к проектированию урока, поведенческому стилю педагога, к теоретическим вопросам, касающимся современных парадигм образования. При составлении анкет мы использовали номинальную шкалу (С. Стивенс), по которой интервьюер

должен расклассифицировать свои данные. Были использованы анкеты, в которых каждый вопрос оценивался по 2-балльной шкале (0 баллов – если педагог не использует и не считает важным условие личностно-ориентированного образования; 1 балл – если использует иногда или частично согласен с поставленным в анкете условием; 2 балла – если педагог использует в учебно-воспитательном процессе и считает важным теоретическое условие личностно-ориентированного образования). Общий максимальный результат по данной процедуре анкетирования на каждом этапе адаптивной подготовки – 200 баллов. После каждого этапа определялись результаты всех педагогов, по которым находился средний обобщенный критериальный результат профессионально-личностных изменений педагогов на уровне осознания (Роб.1).

При изучении поведенческого стиля педагога в анкетах использовались следующие вопросы, которые оценивались по шкале, описанной выше:

- Я разговариваю отдельно с каждым учащимся и называю его по имени.
- Я словами выражаю любовь и радость, которые я ощущаю от преподавания.
- Когда я хвалю учащегося, то называю конкретно, за что.
- Я понимаю негативные чувства учащегося и словами говорю ему, что я его понимаю.
- Я принимаю мысли учащегося, даже если они и не совсем правильные.
- Я делаю ребенку замечание или ограничиваю его в чем-то положительными словами.

При ответе на вопросы необходимо, что бы интервьюер оценил свои педагогические действия во время учебного процесса словами: да, нет, иногда. Данная анкета не только помогает оценить педагогический стиль, но и дает педагогу толчок задуматься над своим поведенческим стилем.

При изучении отношения педагогов к проектированию учебного процесса в анкетах использовались следующие вопросы:

- Предоставляете ли Вы возможность учащимся по ходу урока внести изменения в планирование работы?
- Предлагаете ли Вы учащимся задания на выбор (по содержанию, по форме)?
- Используете ли Вы разные по сложности задания (репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские, творческие)?
- Используете ли Вы на уроке различные формы общения (монолог, диалог, полилог)?
- При введении нового понятия предлагаете ли Вы ученикам дать свои версии его содержания?
- При изучении новой темы опираетесь ли Вы на субъективный опыт учеников, обобщаете его, систематизируете, научно «культивируете»?
- Предлагаете ли Вы ученикам домашнее задание на выбор (по форме, по содержанию)?
- Обсуждаете ли Вы с учащимися итоги уроков: что понравилось, что нет, что хотелось бы повторить, изменить, от чего отказаться?
- Обсуждаете ли Вы с учащимися наиболее рациональные способы работы?
- При выставлении отметки учитываете ли Вы не только правильность, но и самостоятельность, оригинальность ответа, выполненного задания?

Требуется, чтобы на все перечисленные вопросы интервьюер выбрал ответы: да, нет, иногда.

По окончании ориентировочного этапа адаптивной курсовой подготовки использовались анкеты, определяющие потребности педагогов к содержательному расширению педагогических знаний и умений. В анкетах был предложен следующий вопрос:

Стимулировало ли у Вас содержание курсовой подготовки следующие профессиональные потребности:

- а) потребность в расширении и углублении содержательной основы преподаваемого предмета;
- б) потребность в совершенствовании методической подготовки;
- в) потребность в совершенствовании коммуникативных умений и навыков?

Обобщенный анализ результатов анкетирования по определению профессионально-личностных изменений педагогов в ходе ориентировочного этапа курсовой подготовки (на уровне осознания) показал, что

- положено начало формированию группы единомышленников, способных работать творчески, достигая конкретных результатов, в проблемном режиме поиска и коллективного взаимодействия («все мы – единое целое»);
- в ходе занятий произошло «погружение» слушателей в проблему, расширение «проблемного поля», одновременно появилась уверенность в свои силы, значимость собственной деятельности;
- положено начало формированию навыков конструктивной оценки собственной деятельности и деятельности других, потребности в теоретических, философских и методологических знаниях высокого уровня;
- высоко оценен опыт группового взаимодействия, проявлена заинтересованность в освоении современных педагогических технологий.

Теоретическое обоснование адаптивной курсовой подготовки предполагает, что на деятельностном этапе педагоги проходят методолого-технологическую и предметную курсовую подготовку. Методолого-технологическая подготовка предполагает овладение педагогическими технологиями, осуществляющимися в лично-ориентированной

парадигме. Предметная подготовка предполагает освещение актуальных предметных вопросов, связанных с развитием образования. По окончании деятельностного этапа изучались последствия прохождения адаптивной курсовой подготовки, сказавшиеся в профессиональной деятельности педагогов, с позиции самих педагогов. В анкетах использовались вопросы:

– Какие положительные и отрицательные последствия Вы отметили бы в Вашей профессиональной деятельности в связи с прохождением адаптивной курсовой подготовки?

а) Изменился познавательный-профессиональный интерес в данной предметной области.

б) Изменился уровень преподавания (по глубине, новизне видения предметной области).

в) Изменились профессиональные и коммуникативные компоненты деятельности.

г) Изменился творческий компонент профессиональной деятельности.

– Изменились ли Ваши взгляды на проблемы содержания учебного предмета, который Вы преподаете?

а) Содержание курсовой подготовки способствовало разрушению определенных стереотипов в данной предметной области и выработке новой концепции.

б) Содержание курсовой подготовки способствовало разрушению определенных стереотипов в данной предметной области, но не способствовало созданию новой концепции.

Системно-целостный подход, на котором основывается модель адаптивной курсовой подготовки педагогов, предполагает воплощение профессионально значимых технологий в условиях личностно-ориентированного образования в собственной педагогической деятельности педагогов. Поэтому на данном этапе изучалась уже не стилевая манера профессионального поведения, а целостная авторская педагогическая

система, если таковая сложилась у педагога. В анкетах использовались следующие вопросы:

1. В чем состоят цели обучения по Вашему предмету (в принципе вообще, в данном классе, по данной теме, для данного урока, для данного ученика, для данной ситуации и коллизии в учебном процессе)?
2. Каковы основные элементы преподаваемого Вами предмета (идеи, понятия, умения)?
3. Каковы процедуры их усвоения (набор необходимых действий, образующих систему «гарантированного успеха»; логика прохождения различных по типу тем и понятий; самостоятельные работы, фонд учебно-методических материалов, приемы самоконтроля)?
4. В чем специфика Вашей авторской технологии?

В процессе опытно-экспериментальной деятельности были получены следующие значения обобщенных критериальных результатов профессионально-личностных изменений педагогов Р_{об.1}: начальный этап – 64%; ориентировочный этап – 79,2%; деятельностный этап – 82,2%; проектировочный этап – 85,5%. Всего в исследовании приняло участие 134 педагога. Результаты динамики профессионально-личностных изменений педагогов на этом уровне представлены на рис. 4.

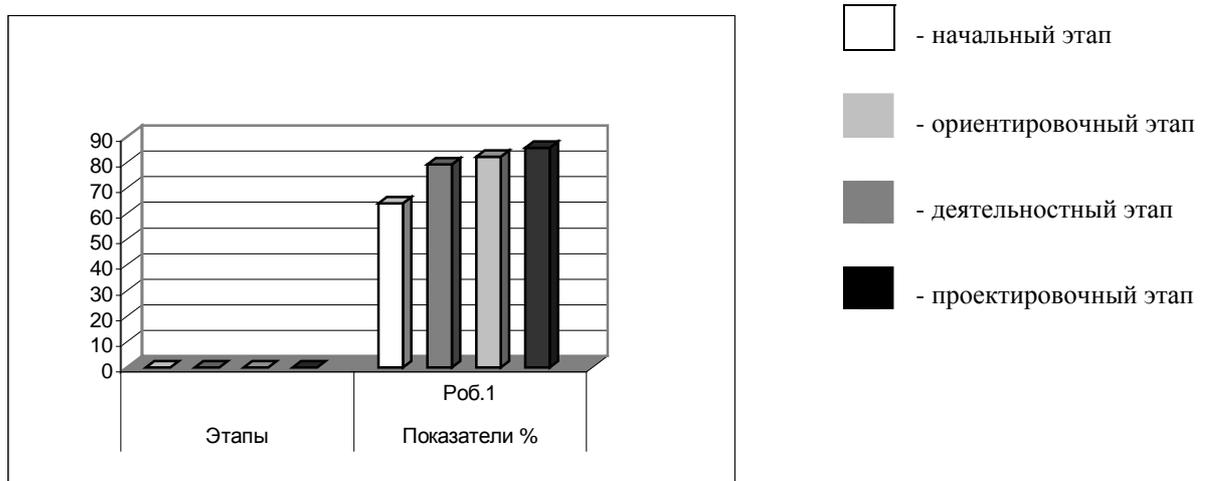


Рис. 4. Обобщенные результаты критериальных показателей оценки профессионально-личностных изменений на уровне осознания.

Обобщенный анализ итоговых анкет по изучению профессионально-личностных изменений педагогов (на уровне осознания) позволяет сделать вывод о том, что после ориентировочного этапа выявились значительные позитивные изменения в исследуемых параметрах. Учитывая специфику содержания этого этапа, которая обусловлена необходимостью осознания участниками замысла всей курсовой подготовки через осознание единого смыслового поля ведущих идей гуманизации образования, можно сделать вывод, что основные задачи этапа выполнены. Данные выводы являются хорошей основой для конструирования следующих этапов адаптивной курсовой подготовки, следовательно, подтверждают условия и предпосылки адаптивной курсовой подготовки, которые подробно описаны в параграфе 2.1. этой главы – «Модель адаптивной курсовой подготовки педагогов».

Для изучения динамики личностных и профессиональных изменений участников адаптивной подготовки на деятельностном уровне (конкретного применения) необходимо использовать уже не только внутренние, но и внешние источники педагогических исследований. Для этого нами были разработаны критериальные показатели данного уровня на основе рейтингового оценивания результатов: экспертные оценки уроков педагогов учреждений – участников подготовки – в начале и после всех ее этапов (Пср.1); анализ анкетных опросов руководителей учреждений – участников подготовки (Пср.2); анализ анкетных опросов учащихся учреждений – участников подготовки (Пср.3); анализ анкетных опросов родителей (Пср.4); экспертный анализ методических разработок педагогов – участников адаптивной подготовки (Пср.5). Результаты критериальных показателей изучались в начале и после каждого этапа адаптивной курсовой подготовки. В основу всех критериальных показателей положено изучение учебно-воспитательного процесса с позиции личностно-ориентированного подхода. Для более точного изучения мы ввели подуровни, которые характеризуют каждый критериальный показатель.

Низкий подуровень характеризуется отсутствием ярко выраженного положительного отношения к профессиональной деятельности в решении педагогических задач; сравнительно низким уровнем психолого-педагогических знаний, слабым владением методами и приемами творческого мышления, недостаточной активностью при выполнении творческих профессионально-педагогических заданий, преимущественно стереотипным подходом к решению возникающих в педагогическом процессе проблем (обычно педагог с трудом отказывается от привычных способов решения возникающих в его деятельности задач); отсутствием индивидуального подхода к каждому учащемуся; использованием в преподавании объяснительно-иллюстративного режима.

Средний подуровень характеризуется наличием представлений о профессионально-творческой деятельности в целом и желанием направлять свои усилия на решение педагогических задач; проявлением инициативы, отдельных форм творческой активности, стремлением к овладению современными психолого-педагогическими знаниями, осознанием важности и необходимости нетрадиционного решения возникающих в педагогической деятельности проблемных ситуаций.

Высокий подуровень характеризуется осознанием важности совершенствования учебно-воспитательного процесса, наличием глубоких психолого-педагогических знаний, желанием работать с любыми школьниками, проявлением самостоятельности, инициативы по разработке и введению инновационных технологий; критическим подходом к своей деятельности и ее результатам, стремлением к совершенствованию деятельности.

Все три подуровня взаимосвязаны, и каждый предыдущий обуславливает следующий, включаясь в его состав.

Итак, мы определили критериальную структуру профессионально-личностных изменений педагогов на деятельностном уровне, вызванных

участием педагогов в адаптивной курсовой подготовке. Выделенные критериальные показатели не исчерпывают всего многообразия профессионально-личностных изменений педагогов, необходимых для осуществления в профессиональной деятельности условий личностно-ориентированного образования, но в контексте нашего исследования они являются наиболее значимыми.

Для подведения результатов по каждому критериальному показателю на деятельностном уровне введена номинальная шкала оценивания, по которой интервьюеры (эксперты, руководители, учащиеся, родители) оценивали каждый этап процедуры в балловом соотношении: низкий подуровень – 0 баллов, средний подуровень – 1 балл, высокий подуровень – 2 балла. Средний результат определялся в зависимости от максимального количества баллов, отведенного на одну контрольную процедуру.

При определении показателя Пср.1 (экспертные оценки уроков, проводимых педагогами учреждений, участвующих в адаптивной курсовой подготовке) нами разработаны анкеты, которые направлены на изучение деятельности педагога на уроке с позиции личностно-ориентированного образования, в которых выделены следующие моменты:

1. Способствует ли педагог эффективному накоплению каждым учащимся своего собственного опыта и включаются ли механизмы, учитывающие индивидуальные особенности каждого учащегося?
2. Используются ли на учебном занятии задания на выбор и механизмы поощрения учащихся к самостоятельному поиску путей решения учебных заданий?
3. Учитывает ли педагог реальные интересы, запросы и возможности учащихся и согласовывает ли с ними подбор и организацию учебного материала?
4. Осуществляется ли индивидуальная работа с каждым учащимся?

5. Способствует ли педагог формированию у учащихся умений самостоятельно планировать свою деятельность, стимулирует ли самооценку (взаимооценку) результатов деятельности и умение самостоятельно исправлять допущенные ошибки?
6. Способствует ли педагог формированию у учащихся самостоятельно выработанных правил поведения и контролирует ли их соблюдение?
7. Способствует ли педагог обсуждению возникающих между учащимися конфликтных ситуаций и самостоятельному поиску путей их разрешения?
8. Способствует ли педагог формированию на уроке творческой инициативы учащихся, умению коллективной деятельности?

К экспертной оценке уроков были привлечены независимые педагоги высшей категории, руководители образовательных учреждений, методисты институтов повышения квалификации и др. Общие результаты показателя Пср.1 (%): начальный этап – 52,0; ориентировочный этап – 54,0; деятельностный этап – 74,6; проектировочный этап – 89,0. Средний показатель находился из расчета максимального результата по данной контрольной процедуре, который составляет 30 баллов. Диаграмма результатов оценки этого показателя представлена на рис. 5.

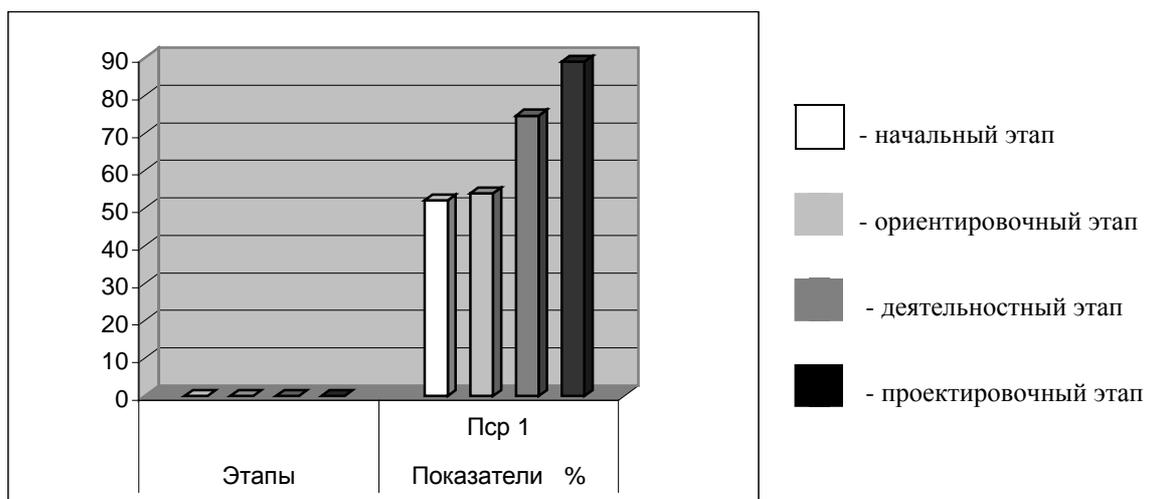


Рис. 5. Результаты оценки показателя Пср.1 профессионально-личностных изменений педагогов на деятельностном уровне (на основе экспертных оценок уроков).

По динамике полученных результатов видно, что значительное положительное изменение наблюдается после деятельностного этапа, а после ориентировочного данный этот показатель практически не изменился. Это характеризует теоретическую специфику адаптивной курсовой подготовки, так как на ориентировочном этапе обучение практическим навыкам не предполагается, а только закладываются теоретические предпосылки ведения инновационной деятельности. Обучение педагогов практическим навыкам ведения инновационной деятельности происходит на деятельностном этапе адаптивной курсовой подготовки, поэтому эксперты отмечают значительные изменения в использовании нетрадиционных подходов именно после этого этапа.

При определении показателя Пср.2 были составлены анкеты, с помощью которых изучалась оценка деятельности педагогов – участников адаптивной подготовки руководителями образовательных учреждений, в которых они работают. В данной процедуре приняло участие 29 руководителей образовательных учреждений (директора, зам. директоров, завучи и др.). Средний балл по названному показателю находился относительно максимального результата, который составляет на всех этапах 34 балла. Результат Пср.2 на этапах адаптивной курсовой подготовки составляет (в %): начальный этап – 59,7; ориентировочный – 65,8; деятельностный – 72,0; проектировочный – 87,6. Диаграмма с результатами этого уровня представлена на рис. 6.

По полученным данным видна стабильная динамика роста этого показателя на всех этапах адаптивной курсовой подготовки.

Руководители отметили следующие качественные изменения, которые произошли в профессиональной деятельности педагогов:

- мобилизован творческий потенциал личности;
- появилась вера в успех, оптимизм, эмоциональная устойчивость;
- появилось отчетливое стремление к саморазвитию;

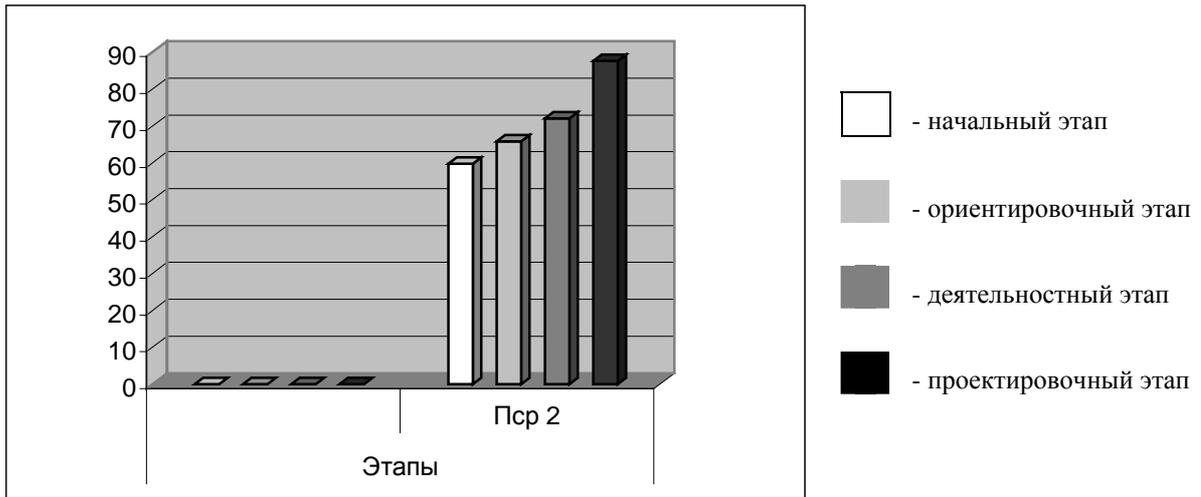


Рис. 6. Результаты оценки показателя Пср.2 профессионально-личностных изменений педагогов на деятельностном уровне (на основе оценок руководителей образовательных учреждений)

- появилась большая целеустремленность и продуманность действий;
- наблюдается расширение собственных интересов, понимание и видение общешкольных проблем, желание участвовать в их решении.

Было также отмечено, что педагоги стали активнее участвовать в педагогических советах, творческих мастерских, конференциях и семинарах, в проектной деятельности. Они стали чаще публиковаться в различных учебно-методических сборниках.

Руководители указали на возможности, которые открывает перед образовательным учреждением адаптивная курсовая подготовка:

- осмысление собственного опыта школы, обмен опытом с другими;
- более активная реализация потенциала педагогов;
- разработка и реализация школьных проектов;
- гармонизация образовательного пространства школы;
- создание условий для гуманизации учебного процесса.

При определении показателя Пср.3 использовался анкетный опрос учащихся, с помощью которого изучалось их отношение к учебе по

отдельным предметам и степень комфортности в учебном процессе в целом. В анкетах, касающихся отношения учащихся к учебе, использовались следующие утверждения:

- на уроке бывает интересно;
- нравится учитель;
- нравится получать хорошие отметки;
- родители заставляют учиться;
- учусь, так как это мой долг;
- предмет полезен для жизни;
- на уроках узнаю много нового;
- учебный материал заставляет думать;
- получаю удовольствие, работая на уроке;
- с нетерпением жду урока;
- стремлюсь узнать больше, чем требует учитель;
- проявляю интерес к отдельным фактам;
- стараюсь добросовестно выполнять программу;
- получаю интеллектуальное удовольствие от решения задач;
- проявляю интерес к обобщениям и законам;
- мне интересны не только знания, но и способы их добывания;
- испытываю интерес к самообразованию.

В анкеты по изучению условий комфортности учащихся в учебном процессе были включены следующие вопросы:

- Созданы ли благоприятные условия для учебных занятий?
- Устраивает ли тебя микроклимат в коллективе?
- Есть ли взаимопонимание с учащимися (учителями)?
- Нравится ли тебе учиться в школе?

На начальном этапе 56% учащихся отметили «учение по необходимости», а на конечном этапе адаптивной курсовой подготовки «интерес к предметам» проявили 68% и повышенный познавательный

интерес – 18% учащихся. В центре детского творчества вырос процент сохранности контингента (на начальном этапе он составлял 78%, на конечном этапе – 98%).

Общий (средний) результат показателя Пср.3 на отдельных этапах адаптивной курсовой подготовки составляет (в %): начальный – 62,0; ориентировочный – 63,8; деятельностный – 75,3; проектировочный – 86,5. Находился исходя из результата максимального показателя, который составляет 40 баллов. Диаграмма данного показателя представлена на рис. 7.

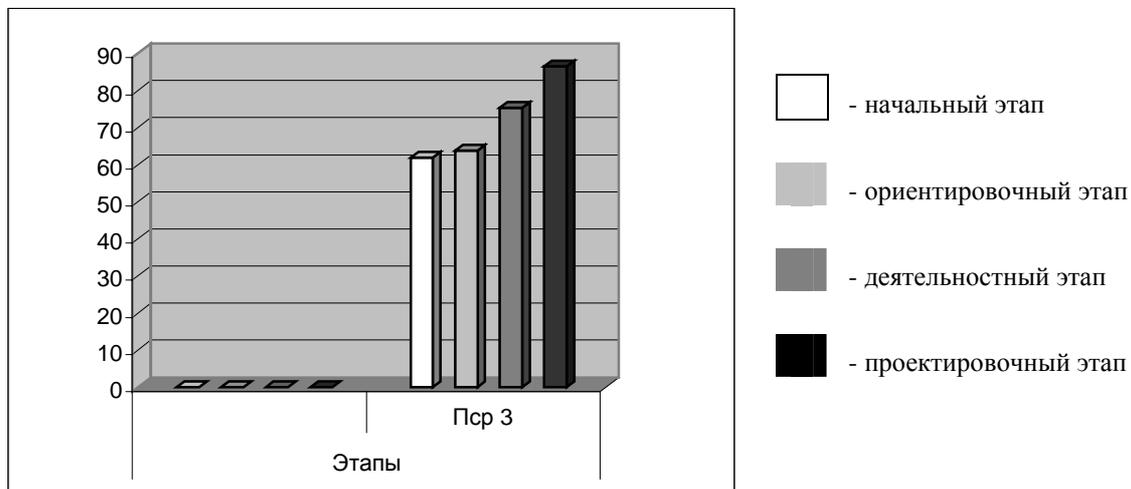


Рис. 7. Результаты оценки показателя Пср.3 профессионально-личностных изменений педагогов на деятельностном уровне (на основе анкетных опросов учащихся).

Для определения показателя Пср.4 использовался анкетный опрос родителей учащихся. В анкетах использовались следующие вопросы:

- Удовлетворены ли Вы организацией учебно-воспитательного процесса в школе?
- Считаете ли Вы, что Вашему ребенку легко учиться в школе?
- Наблюдаете ли Вы переутомление у Вашего ребенка к концу учебной недели?
- Считаете ли Вы, что в качестве домашних заданий даются трудоемкие, но малоэффективные виды работ?

- Реагируют ли учителя на Ваши замечания и предложения по учебной нагрузке?
- Имеют ли место жалобы со стороны Вашего ребенка на нехватку времени для отдыха и подготовки к следующему уроку?

В начале адаптивной подготовки 48% родителей ответили, что их дети выполняют домашние задания «без желания, но с чувством долга», 18% – «без интереса и желания». В конце подготовки 62% родителей ответили, что их дети выполняют домашние задания «с большим желанием и интересом». 71% родителей отметили, что их дети учатся с удовольствием и 86% родителей хотели бы, чтобы их дети учились только в этой школе. 84% родителей считают, что их детям комфортно в школе и 60% считают, что школа много дает их детям.

Итоги определения данного показателя (в %): начальный этап – 48,9; ориентировочный – 52,1; деятельностный – 64,5; проектировочный – 76,6. (максимальный результат – 38 баллов). Диаграмма представлена на рис. 8.

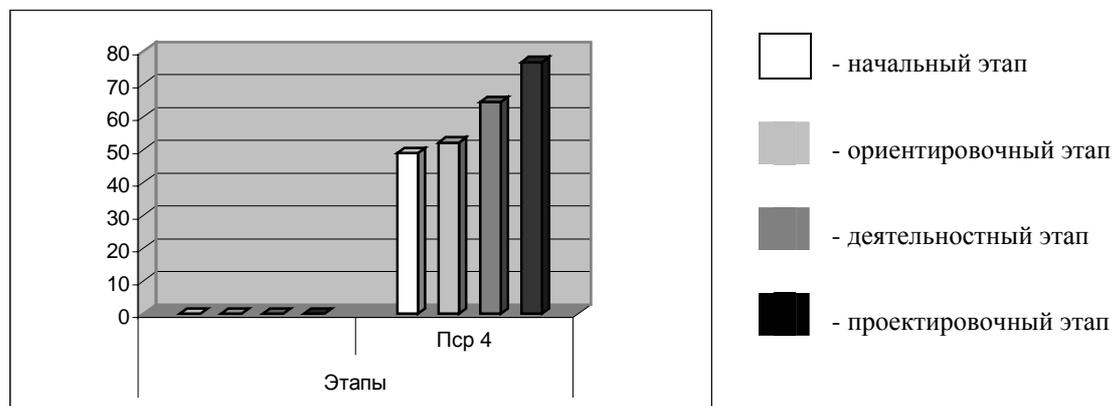


Рис. 8. Результаты оценки показателя Пср.4 профессионально-личностных изменений педагогов на деятельностном уровне (на основе анкетного опроса родителей учащихся).

При определении показателя Пср.5 использовался экспертный анализ методических разработок педагогов – участников адаптивной курсовой подготовки. На каждом этапе адаптивной курсовой подготовки проводились методические конкурсы: педагогических мастерских, педагогических игр,

внеклассных мероприятий и др. Оценивались методические разработки по следующим критериям: актуальность; научность; новизна; соответствие личностно-ориентированному подходу; технологичность.

Общий результат рассматриваемого показателя на этапах адаптивной курсовой подготовки (в %): начальный этап – 58,8%, ориентировочный – 61,1%, деятельностный – 74,1%, проектировочный – 92,7%. Результаты оценки показателей Пср.5 приведены на рис. 9.

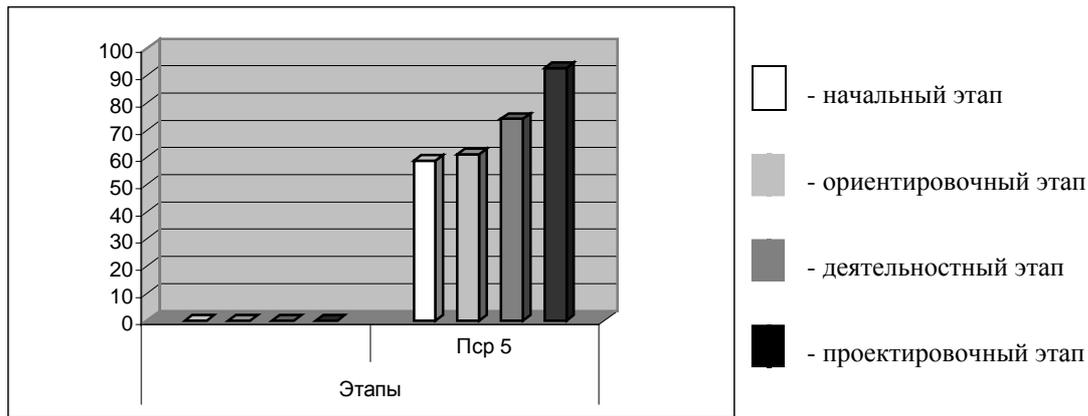


Рис. 9. Результаты оценки показателя Пср.5 профессионально-личностных изменений педагогов на деятельностном уровне (на основе экспертного анализа методических разработок).

Обобщенные результаты критериальных показателей профессионально-личностных изменений педагогов на деятельностном уровне приводятся в таблице 2 и на рис. 10.

Таблица 2

Результаты критериальных показателей оценки профессионально-личностных изменений педагогов на деятельностном уровне

Этапы	Показатели %				
	Пср 1	Пср 2	Пср 3	Пср 4	Пср 5
Начальный	52	59,7	62	48,9	58,8
Ориентировочный	54	65,8	63,8	52,1	61,1
Деятельностный	74,6	72	75,3	64,5	74,1
Проектировочный	89	87,6	86,5	76,6	92,7

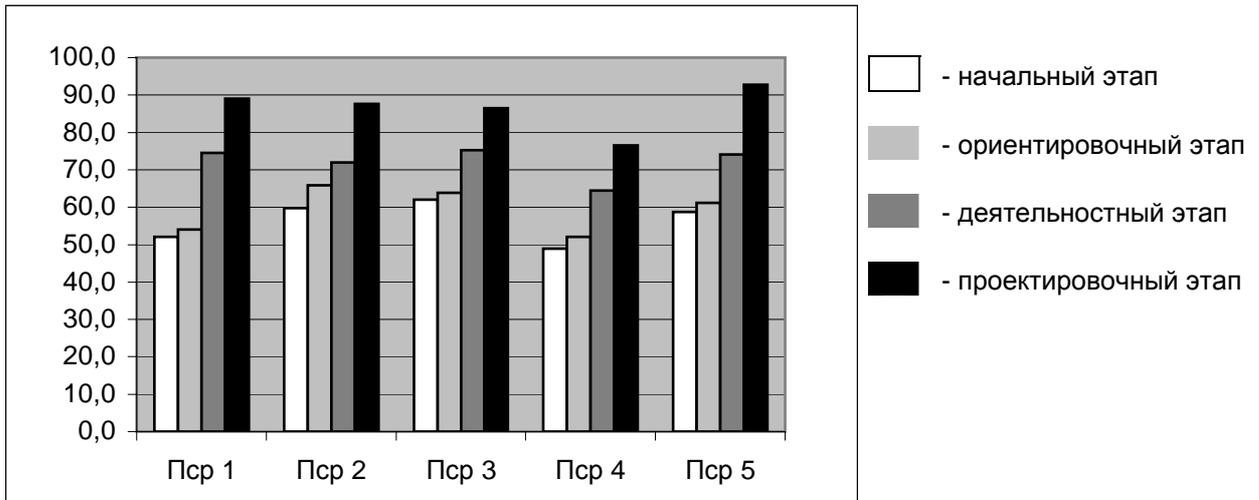


Рис. 10. Результаты критериальных показателей оценки профессионально-личностных изменений педагогов на деятельностном уровне.

Обобщенные результаты критериальных показателей оценки профессионально-личностных изменений педагогов, проявившихся в результате участия их в адаптивной курсовой подготовке, приводятся в таблице 3 и на рис. 11. Анализ этих результатов позволяет сделать вывод о том, что профессионально-личностные изменения педагогов в процессе адаптивной курсовой подготовке имеют положительную динамику.

Таблица 3

Обобщенные результаты критериальных показателей оценки профессионально-личностных изменений педагогов в процессе адаптивной курсовой подготовки

Этапы	Показатели %	
	Роб.1	Роб.2
Начальный	64	54
Ориентировочный	79,2	58,35
Деятельностный	82,15	64,1
Проектировочный	85,5	77

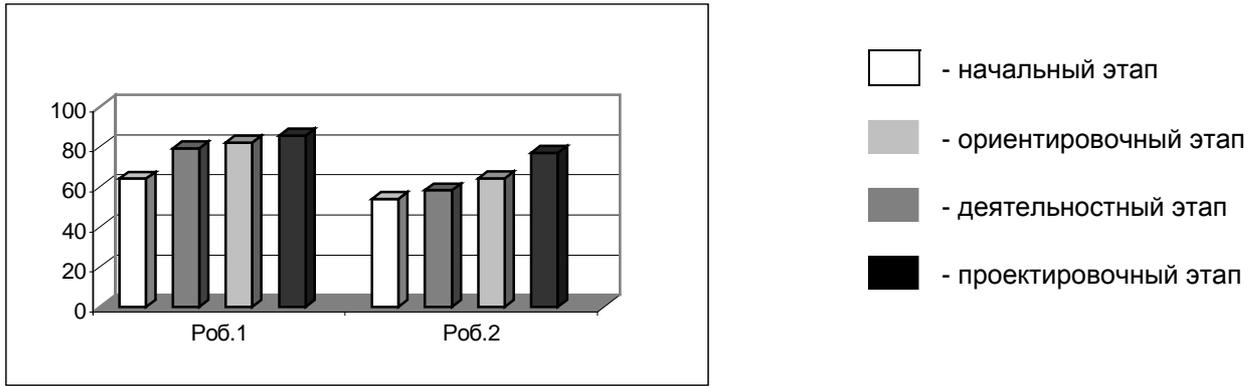


Рис. 11. Обобщенные результаты критериальных показателей оценки профессионально-личностных изменений педагогов в процессе адаптивной курсовой подготовки.

Проведенное нами исследование показало, что после ориентировочного этапа на деятельностном уровне профессионально-личностные изменения педагогов незначительные, хотя в целом задача данного этапа в полном объеме выполнена. Это объясняется тем, что содержание курсовой подготовки на ориентировочном этапе не предусматривает обучения педагогическим технологиям, инновационным методам и приемам обучения. Обучение педагогическим технологиям, требующим лично-ориентированного подхода, проводилось на деятельностном и проектировочном этапах, поэтому именно после этих этапов у педагогов-участников наблюдаются значительные изменения на уровне конкретных действий.

Данные, полученные на каждом этапе адаптивной курсовой подготовки, как видно из приведенных выше таблиц и рисунков, обнаруживают определенную тенденцию к преобладанию профессионально-личностных изменений педагогов на уровне осознания и на деятельностном уровне. Процентное соотношение динамики профессионально-личностных изменений педагогов, связанных с участием в адаптивной курсовой подготовке, указывает на эффективность разработанной нами адаптивной курсовой подготовки и целесообразность ее применения в учреждениях повышения квалификации педагогических кадров.

Следующей задачей опытно-экспериментальной деятельности является обобщение полученных результатов с позиции разных типов образовательных учреждений и педагогического стажа педагогов – участников адаптивной курсовой подготовки.

В опытно-экспериментальной деятельности участвовали педагоги разных образовательных учреждений: городских (муниципальных) школ, сельских школ и центров детского творчества. Нами было проведено обобщение результатов профессионально-личностных изменений педагогов, достигнутых ими в процессе адаптивной курсовой подготовки, в зависимости от типов учебных заведений.

В таблице 4 и на рис.12 приведены значения показателя Р_{об.1} для разных типов образовательных учреждений (на начало и конец эксперимента).

Таблица 4

Результаты показателя Р_{об.1} для разных типов образовательных учреждений

Р _{об. 1}	Центры детского творчества	Сельские школы	Городские школы
Начальный этап	76,0%	65,0%	54,0%
Конечный этап	94,8%	88,0%	74,0%

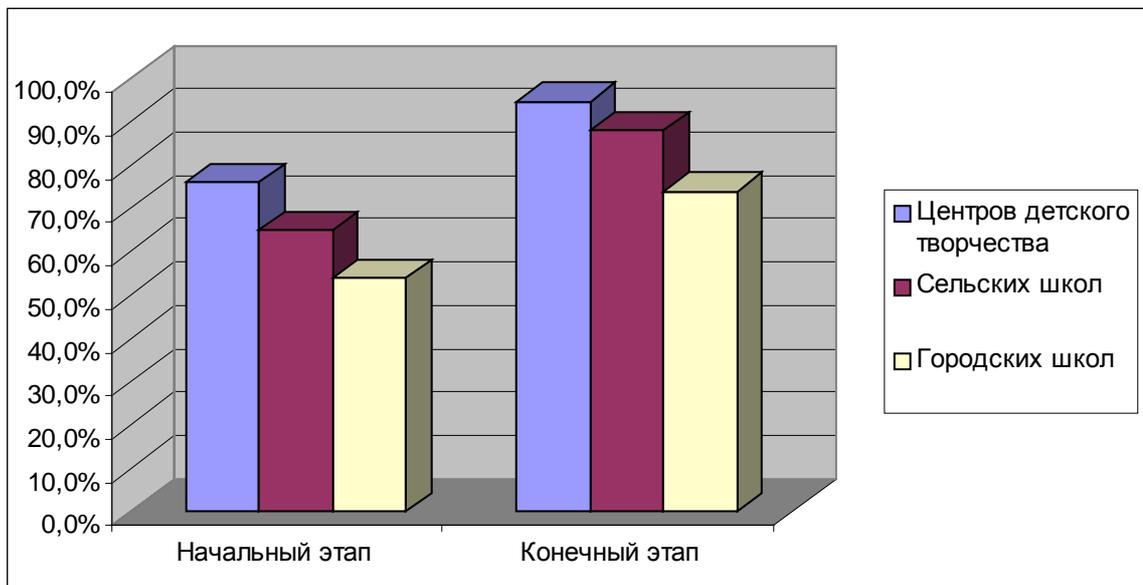


Рис. 12. Результаты показателя Р_{об.1} для разных типов образовательных учреждений.

По представленным результатам видно, что на момент окончания курсовой подготовки готовность к применению личностно-ориентированного обучения оказалась выше у педагогов центров детского творчества.

Результаты показателя Р_{об.2} для разных типов образовательных учреждений представлены в таблице 5 и на рис. 13.

Таблица 5

Результаты показателя Р_{об.2} для разных типов образовательных учреждений

Роб. 2	Центры детского творчества	Сельские школы	Городские школы
Начальный этап	65,0%	51,0%	47,0%
Конечный этап	82,0%	79,0%	69,0%

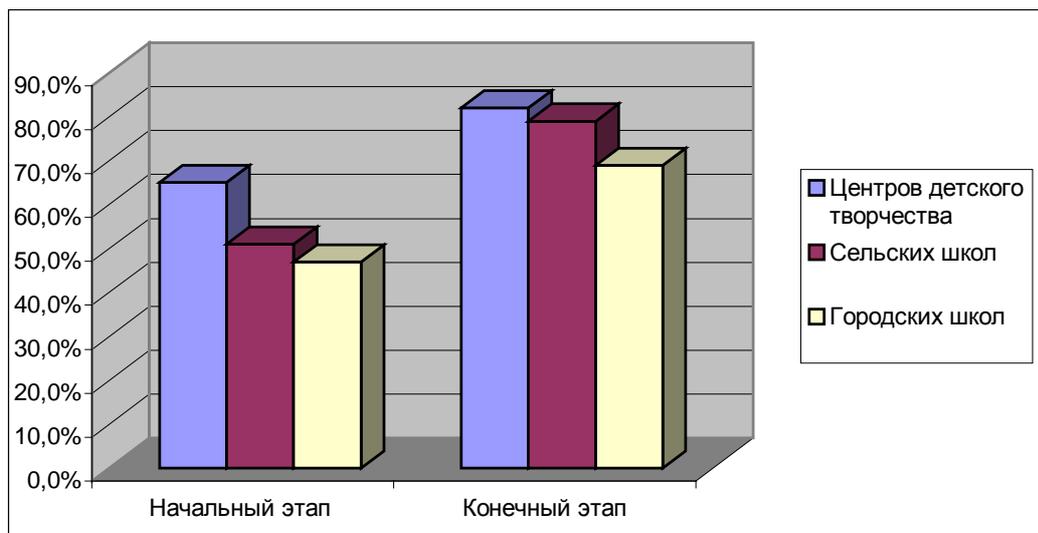


Рис. 13. Результаты показателя Р_{об.2} для разных типов образовательных учреждений.

Результаты данного показателя позволяют сделать вывод о том, что более всего адаптивная подготовка оказала положительное воздействие на педагогов сельских школ. В сельских школах этот показатель увеличился на 23%, в городских – на 20% и в учреждениях детского творчества – на 18,8%. Хотя, если рассматривать окончательный результат, педагоги центров

детского творчество значительно больше придерживаются личностно-ориентированного подхода.

В своем исследовании мы также рассмотрели полученные показатели с позиции педагогического стажа педагогов, принявших участие в адаптивной курсовой подготовке. Результаты показателя Р_{об.1} с позиции педагогического стажа представлены в таблице 6 и на рис. 14.

Таблица 6

Результаты показателя Р_{об.1} с учетом педагогического стажа участников

Роб. 1	до 5 лет	от 5 до 10 лет	от 10 до 20 лет	Свыше 20 лет
Начальный этап	72,0%	68,0%	63,0%	55,0%
Конечный этап	92,0%	90,0%	81,0%	74,0%

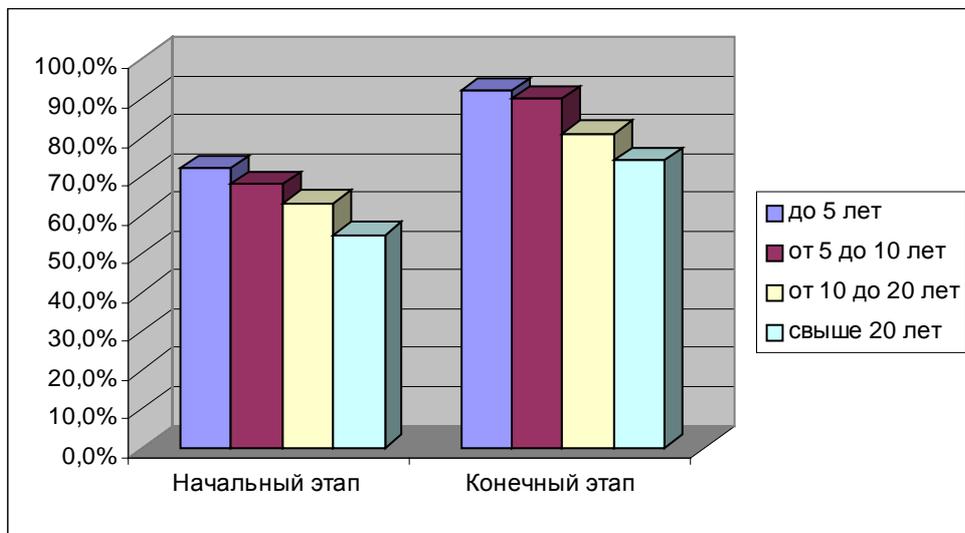


Рис. 14. Результаты показателя Р_{об.1} с учетом педагогического стажа участников адаптивной подготовки.

Результаты показателя Р_{об.2} с позиции педагогического стажа педагогов представлены в таблице 7 и на рис. 15.

Анализ этих результатов показывает, что самое эффективное воздействие адаптивная подготовка оказала на молодых педагогов со стажем до 5 лет (на 35%), но более эффективно применяют в обучении личностно-

ориентированный подход педагоги, имеющие стаж от 5 до 10 лет. А самыми авторитарными педагогами являются педагоги с большим стажем работы, и они же сложнее всего поддаются обучению.

Таблица 7

Результаты показателя Р_{об.2} с учетом педагогического стажа участников адаптивной подготовки

Роб. 2	до 5 лет	от 5 до 10 лет	От 10 до 20 лет	Свыше 20 лет
Начальный этап	55,0%	59,0%	52,0%	50,0%
Конечный этап	80,0%	85,0%	76,0%	67,0%

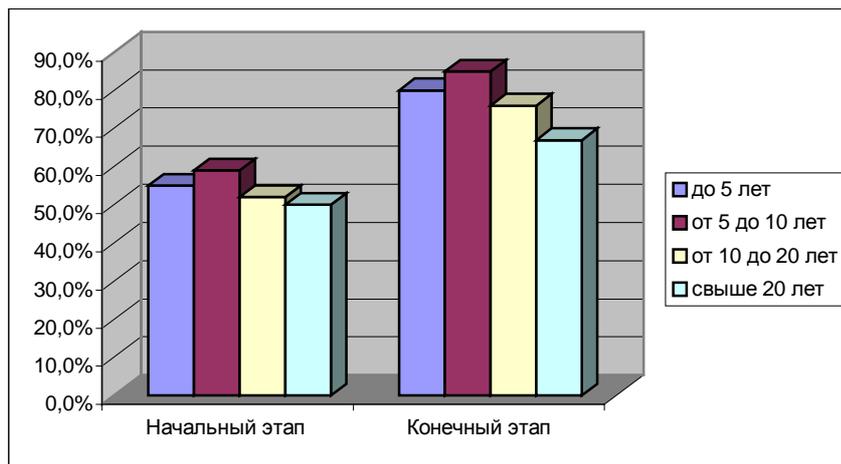


Рис. 15. Результаты показателя Р_{об.2} с учетом педагогического стажа участников.

Заключительной задачей опытно-экспериментальной деятельности являлось изучение степени удовлетворенности педагогов различными аспектами адаптивной курсовой подготовки. В результате этого изучения мы сформировали несколько выводов, которые приводятся ниже.

Первый вывод, который следует из анализа эмпирических данных и непосредственного общения с педагогами, состоит в констатации их высокого профессионального уровня и личностного потенциала. Об этом говорит не только образовательный уровень, но и то, что 85% педагогов в

своей учебно-педагогической работе постоянно пользуются специальной литературой и журналами (пользуются иногда 7,6% педагогов и лишь 2,18% педагогов не пользуются в своей учебно-педагогической работе специальной литературой и журналами). Содержание курсовой подготовки является постоянным источником информации для 20,7% педагогов, 62,1% пользуются данной информацией иногда. Не оказалось таких, кто никогда не пользуется при подготовке к урокам информацией, полученной в процессе адаптивной курсовой подготовки.

О профессионализме педагогов школ – участников адаптивной курсовой подготовки свидетельствует и высокий образовательный уровень: 94,8% педагогов имеют высшее образование (из них 65,4% – педагогическое).

Подавляющее большинство учителей – участников адаптивной курсовой подготовки считает, что влияние такого обучения на реализацию идей гуманизации образования возможно: полностью – 34,7%, частично – 62,3%. В то же время 45,8% педагогов ответили, что влияние традиционных курсов на процесс гуманизации затруднено.

По мнению учителей, содержание адаптивной подготовки адресовано прежде всего педагогу (89,3%), хотя не менее важно оно также и для родителей, учеников, руководителей образовательных учреждений и др.

Велика разница в степени удовлетворенности педагогов содержанием традиционных курсов повышения квалификации и содержанием работы в адаптивной курсовой подготовке. Полностью удовлетворены содержанием традиционных курсов 10,9% педагогов, содержанием адаптивных курсов – 53,4%. Нет таких, кто не удовлетворен содержанием адаптивной подготовки. Однако не удовлетворены традиционными курсами 14,2%.

Большинство педагогов полностью удовлетворены методическими формами работы в адаптивной подготовке – 58,9% (тогда как методикой традиционных курсов удовлетворены лишь 10,9%).

54,6% педагогов считают, что информации, которую они получили во время обучения, достаточно для эффективной работы в школе. Вместе с тем информационные запросы многих педагогов велики, и поэтому 33,6% отметили, что информации недостаточно, а 7,8% затруднились ответить. Вероятно, это одна из причин интереса к межсессионной работе и желания обмениваться информацией в рамках добровольного профессионального сообщества.

Участники адаптивной подготовки считают, что уровень сложности учебного материала адекватен их методической подготовке (66,7%), материал преподносится логично, системно, доказательно (84%), изложение является доступным (65,3%), присутствует опора на практический опыт учителей (65,7%).

Педагоги отметили, что адаптивное обучение полностью (31,9%) или частично (53,4%) способствовало разрушению определенных стереотипов в предметной области и формированию новой педагогической концепции. 12% респондентов указали, что адаптивная подготовка способствовала разрушению данных стереотипов, но не сформировала новой концепции. Лишь 6,7% отметили, что в их профессионально-личностном состоянии ничего не изменилось. Такие результаты вполне закономерны, поскольку, как уже неоднократно указывалось в диссертационном исследовании, восприятие нового на высоком концептуальном уровне требует определенных и значительных усилий. Данный вывод подтверждает ответы педагогов, связанные с определением последствий адаптивной курсовой подготовки для профессиональной деятельности.

Педагоги – участники адаптивной подготовки отмечают следующие положительные последствия: изменился познавательно-профессиональный интерес – 85%; изменился уровень преподавания – 76,3%; изменились профессионально-коммуникативные компоненты деятельности – 64,2%;

изменился творческий компонент профессиональной деятельности – 85%.
Отрицательных последствий в адаптивном обучении не отмечено.

Адаптивная подготовка явилась основой для дальнейшего совершенствования педагогов и стимулировала следующие профессиональные потребности:

- потребность в расширении и углублении содержательной основы преподаваемого предмета (90,1%);
- потребность в совершенствовании методической подготовки (92,7%);
- потребность в совершенствовании коммуникативных умений и навыков (86,2%).

Таким образом, большинство руководителей образовательных учреждений и педагогов отметили положительные изменения в уровне преподавания, в профессиональных и коммуникативных качествах педагогической деятельности.

Обобщенная оценка педагогов эффективности адаптивной системы повышения квалификации отражена в таблице 8.

Таблица 8

**Оценка педагогов эффективности адаптивной курсовой подготовки
(в процентах от числа участников)**

Показатели эффективности	Оценка		
	Полностью	Частично	Нет
Возможность влияния на реализацию лично-ориентированного подхода	34,7	61	4,2
Удовлетворенность:			
– информационными запросами	54,6	7,6	33,8
– содержанием	53,4	43,4	3,2
– формами и методами работы	58,9	42,2	-
Трансформация стереотипов преподавания в предметной области	31,9	53,4	15

На основании вышесказанного можно сделать итоговые выводы по результатам опытно-экспериментальной деятельности.

1. Проведенные исследования позволяют утверждать, что адаптивная курсовая подготовка педагогов повысила общий уровень профессиональной компетентности ее участников.
2. Исследования показывают, что адаптивная подготовка способствовала творческому саморазвитию личности педагогов, усилению их стремления к самосовершенствованию в различных сферах жизни.
3. Педагоги стремятся к взаимоподдержке и взаимопомощи, испытывают необходимость в позитивном профессиональном и личностном общении, что влияет на создание благоприятного микроклимата в коллективе.

Проверка гипотезы в нашем экспериментальном исследовании осуществлялась с помощью статистического критерия F (Фишера), использование которого позволяет ответить на вопрос: имеется ли положительная динамика профессионально-личностных изменений педагогов во время адаптивной курсовой подготовки по отношению к первоначальному уровню и каковы причины этих изменений, если они имеются?

Профессионально-личностные изменения педагогов на уровне осознания и на деятельностном уровне в условиях конкретного образовательного учреждения могли быть либо следствием случайных факторов, либо возникнуть под влиянием целенаправленной системы повышения квалификации педагогов, учитывающей организационно-педагогические условия конкретных образовательных учреждений. Если результаты профессионально-личностных изменений педагогов на начало и конец эксперимента существенны, то должно выполняться условие $F_{\text{расч.}} > F_{\text{кр.}}$ на определенном уровне значимости α .

Величина $\varphi^*_{\text{расч.}}$ определялась по формуле [157]

$$\varphi^*_{\text{расч.}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ где } n_1, n_2 - \text{ количество наблюдений в}$$

первой и во второй выборке (на начало эксперимента и на конец эксперимента). В нашем случае $n_1 = n_2$ для всех показателей; φ находится по формуле

$$\varphi = 2 \arcsin (\sqrt{P}).$$

Полученные результаты приведены в таблице 9.

Таблица 9

**Расчет статистических данных
(формирующий эксперимент)**

Экспериментальные показатели	Роб.1 (н)	Роб.1 (к)	Пер.1 (к)	Пер.1 (н)	Пер.2 (к)	Пер.2 (н)	Пер.3 (к)	Пер.3 (н)	Пер.4 (к)	Пер.4 (н)	Пер.5 (к)	Пер.5 (н)
Расчетные показатели												
n	134	134	36	36	29	29	520	520	380	380	36	36
P	64	85,5	89	52,6	87,6	59,7	86,5	62	76,6	48,9	92,7	58,8
φ	1,88	2,25	2,5	1,57	2,21	1,77	2,35	1,77	2,21	1,57	2,5	1,77
φ*_{расч.}	3,9		3,86		1,7		9,3		3,9		3,1	

$\varphi^*_{\text{кр.}} (\alpha=0,01)=2,31, \varphi^*_{\text{кр.}} (\alpha=0,05), \varphi^*_{\text{кр.}} (\alpha=0,10)$ [155].

Для всех полученных нами показателей $\varphi^*_{\text{расч.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$ на уровнях значимости $\alpha = 0,01; 0,05; 0,1$.

Рассматривая результаты проверки статистической гипотезы, можно сделать вывод о том, что результаты профессионально-личностных

изменений педагогов на уровне осознания и на деятельностном уровне определяются не случайными факторами, а являются следствием внедрения в систему повышения квалификации адаптивной курсовой подготовки педагогов.

Рассматривая результаты нашего исследования в целом, отмечаем, что теоретическая разработка изучаемой проблемы и опытно-поисковая работа подтвердила выдвинутую гипотезу о том, что адаптивная курсовая подготовка обеспечит качественное повышение квалификации педагогов и позволит эффективно внедрять в практике конкретных образовательных учреждений современные педагогические технологии.

Выводы по второй главе

Разработанная и апробированная ними модель адаптивной курсовой подготовки позволила сформулировать следующие выводы.

1. Адаптивная курсовая подготовка должна опираться на системно-целостный подход, который обусловлен: определением единых методологических основ подготовки (по вопросам проектирования технологий и концепций личностно-ориентированного образования) и учетом специфики и запросов конкретных образовательных учреждений; необходимостью осознания участниками замысла этого обучения и единого смыслового поля ведущих идей гуманизации образования; освоением педагогами профессионально значимых технологий в условиях личностно-ориентированного образования и воплощением их в собственной педагогической деятельности.

2. С позиции системного подхода адаптивная курсовая подготовка характеризуется:

- 1) целостностью замысла, т. е. ориентацией не на аспектно-фрагментарные образовательные цели повышения квалификации, а на целостный уровень педагогической компетентности, адекватный требованию конкретного образовательного учреждения; ориентацией на охват всей профессиональной среды в образовательном учреждении, так как в подготовке участвуют и учителя и администрация;
- 2) структурной целостностью всех ее этапов (педагогическая задача – целеполагание – разработка программы – реализация – мониторинг – коррекция);
- 3) содержательной целостностью (актуальное знание – адекватные цели – целостность гуманистического знания –

- целостность общепрофессиональной и предметной подготовки);
- 4) субъективной целостностью (учет индивидуальных особенностей участников курсовой подготовки);
 - 5) целостностью относительно форм профессионального совершенствования (сочетание организационных форм с выраженной ориентацией на последующее саморазвитие);
 - 6) технологической целостностью (последовательность в применении образовательных технологий);
 - 7) модификационной целостностью, т. е. целостностью модели при ее осуществлении в различных модификациях (гимназиях, школах, центрах детского творчества, профессиональных училищах, колледжах и др.).

3. С позиции системного подхода реализация модели адаптивной курсовой подготовки включает в себя четыре взаимосвязанных этапа: ориентировочный, целевой, деятельностный, проектировочный. Каждый этап имеет определенную специфику:

- 1) специфика содержания ориентировочного этапа обусловлена необходимостью осознания участниками замысла всей курсовой подготовки через осознание единого смыслового поля ведущих идей гуманизации образования, что, в свою очередь, создает условия для формирования мотивов и потребностей участников, которые служат основой для конструирования следующих этапов адаптивной курсовой подготовки;
- 2) целевой этап необходим для определения и разработки содержания повышения квалификации всех последующих этапов. На этом этапе организаторы (руководитель площадки и тьюторы) уточняют концепцию развития

образовательного учреждения и разрабатывают стратегию курса;

- 3) основной целью деятельностного этапа является обучение педагогов педагогическим технологиям, а также содержательное обогащение преподаваемых дисциплин с позиции современных подходов;
- 4) проектировочный этап предполагает воплощение педагогических технологий в собственной педагогической деятельности.

4. Гуманистическое содержание требует для своей реализации адекватных педагогических технологий. Учитывая особенности нашей курсовой подготовки, мы считаем, что педагогическим технологиям должны быть присущи следующие черты: сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, учет индивидуальных особенностей при выборе содержания и способов обучения, сотворчество. В адаптивной курсовой подготовке реализуются игровые технологии, активные технологии, технология педагогических мастерских и др.

5. Результаты эксперимента позволяют сделать вывод об эффективности разработанной нами модели адаптивной курсовой подготовки педагогов.

6. Правильность выдвинутой гипотезы подтверждается также статистическим анализом данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на совершенствование системы повышения квалификации за счет реализации адаптивной курсовой подготовки педагогов. Педагогическая проблема изучалась с позиции философии, психологии, социологии, педагогических технологий, используемых в системе повышения квалификации, в результате чего была подтверждена выдвинутая гипотеза, решены поставленные задачи.

В ходе исследования была проанализирована специфика системы повышения квалификации с учетом особенностей современного этапа развития педагогической науки и практики. Нами было доказано, что цели и задачи системы повышения квалификации педагогов в данное время не соответствуют реальным запросам педагогической практики. Сложившаяся система имеет ярко выраженную ориентацию на аспектно-фрагментарные цели повышения квалификации, которые не учитывают целостной подготовки педагогов к инновационной деятельности и организационно-педагогических условий конкретных образовательных учреждений. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, анализ опыта педагогической практики и проведенное исследование показали, что современная система повышения квалификации должна быть адаптивной, а значит, учитывать организационно-педагогические условия конкретных образовательных учреждений. Опираясь на исследования, посвященные проблемам адаптационных процессов в психологии и педагогике было введено определение адаптивной курсовой подготовки педагогов и разработаны педагогические условия ее эффективного функционирования и развития. Адаптивная курсовая подготовка педагогов – это гибкая, мобильная, динамичная система повышения квалификации педагогов, учитывающая их педагогическую компетентность и адекватная требованиям

конкретных образовательных учреждений. Педагогические условия реализации адаптивной курсовой подготовки заключаются в следующем: в осуществлении ее поэтапно, вариативно, с учетом концепции развития образовательного учреждения и индивидуально-личностной ориентации всех участников; каждый участник подготовки является ее активным субъектом, который совместно с другими участниками разрабатывает концепции, инновационные проекты и педагогические технологии, реализуя их на практике, рефлексивно оценивая и осмысливая полученные результаты; организация подготовки и ее управление способствуют профессиональному самоопределению и самореализации каждого участника. Проведенное исследование доказывает эффективность гипотетически заявленных педагогических условий.

В ходе исследования была создана концептуальная модель адаптивной подготовки на основе системно-целостного подхода, который требует реализации четырех взаимосвязанных этапов: ориентировочного, целевого, деятельностного, проектировочного. Специфика содержания ориентировочного этапа обусловлена необходимостью осознания участниками замысла всей курсовой подготовки через осознание единого смыслового поля ведущих идей гуманизации образования, что, в свою очередь, создает условия для формирования мотивов и потребностей участников, которые служат основой для конструирования следующих этапов адаптивной курсовой подготовки. Целевой этап необходим для определения и разработки содержания повышения квалификации всех последующих этапов. На этом этапе организаторы (руководитель площадки и тьюторы) уточняют концепцию развития образовательного учреждения и разрабатывают стратегию курса. Основной целью деятельностного этапа является обучение педагогов педагогическим технологиям, а также содержательное обогащение преподаваемых дисциплин с позиции

современных подходов. Проектировочный этап предполагает воплощение педагогических технологий в собственной педагогической деятельности.

Теоретическое обоснование адаптивной курсовой подготовки позволяет разработать критериальные показатели оценки профессионально-личностных изменений педагогов в исходном, промежуточном и конечном состоянии. Эти показатели дают возможность не только оценить курсовую подготовку в целом, но и корректировать ее реализацию.

Результаты и выводы исследования, полученные на кафедре педагогических инноваций Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики, могут быть использованы другими институтами и центрами, которые занимаются повышением квалификации педагогов.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий характер. Это одна из попыток не только теоретического осмысления современного подхода к повышению квалификации педагогов, т. е. совокупности необходимых и достаточных педагогических условий для обеспечения рассмотренной нами адаптивной курсовой подготовки педагогов, но и практической разработки, позволяющей реализовать данные педагогические условия в учреждениях повышения квалификации педагогических работников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абашева Д.В. Систематизирующая роль тьютора в разработке модели проекта «Переподготовка учителей-гуманитариев» / Гуманизация образования в межпредметном взаимодействии. Чебоксары, 1998. С. 113–116.
2. Абдуллина О.А. Личностно-ориентированная технология обучения: проблемы и поиски // Наука и школа. 1998. № 3. С. 34–37.
3. Активные формы и методы обучения: Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.Е. Гущев / Горьковск. высш. шк. МВД СССР, 1981. 131 с.
4. Активные формы обучения – основа интенсификации учебного процесса в вузах: Сб. статей. Л.: ЛФЭИ, 1980. 121 с.
5. Альтшуллер Г.С. Творчество как точка науки: Теория решения изобретательных задач. М.: Сов. радио, 1979. 172 с.
6. Алексашина И.Ю. Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы: Учеб. пособие. СПб., 1995. 104 с.
7. Алексашина И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. СПб.: СпецЛит, 2000. 223 с.
8. Алексашина И.Ю. Подготовка учителей к осмыслению концепции глобального образования // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры: Информационный бюллетень. СПб.; Новгород, Псков, 1996. № 6. С. 35–38.
9. Александрова Е. Современный урок: каким он видится учителям и каким – ученикам? // Директор школы . 2002. № 8. С. 34–38.
10. Ананьев Б.Г. Избр. психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А. Бодолева. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 288 с.

11. Асмолов А.Г. От культуры полезности к культуре достоинства // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 5–12.
12. Арстанов М.Ж., Гарунов М.Г., Хайдаров Ж.С. Проблемное обучение в учебном процессе вуза. Алма-Ата: Мектеп, 1979. 79 с.
13. Амосов Н.М. Мое мировоззрение // Вопросы философии. 1992. № 6.
14. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / Казан. гос. ун-т, 1988. 236 с.
15. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс / Казан. гос. ун-т, 1998. Книга 2-я. 317 с.
16. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высш. шк., 1980. 368 с.
17. Афанасьев В.Г. Системность и общество. М.: Политиздат, 1980. 308 с.
18. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление. М.: Политиздат, 1981. 432 с.
19. Бабанский Ю.К. Избр. педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 559 с.
20. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
21. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения, общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. 254 с.
22. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М.: Педагогика, 1982. 192 с.
23. Балашов Ю.К., Рыжов В.А. Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма. М.: Высш. шк., 1987. 174 с.
24. Барская О.Л. Социальное самоуправление: методологические проблемы исследования: Автореф. ... дисс. канд. филос. наук. М., 1989. 18 с.
25. Безрукова В.С. Образовательные технологии: ориентиры для выбора // Директор школы. 1999. № 8. С. 25–30.
26. Бердяев Н.А. Человек и машина // Вопросы философии. 1989. № 2. С. 147–162.

27. Бердяев Н.А. Опыт эсхатологической метафизики. // Философия свободного духа. М., 1994. С. 342.
28. Бершадский М.Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе? // Школьные технологии. 1999. № 1. С. 3–19.
29. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.
30. Бершадский М.Е. Понимание как педагогическая категория. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. 176 с.
31. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
32. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / Моск. псих.-соц. ин-т, 2002. 352 с.
33. Беюр И.О. Образование взрослых в США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1981. 18 с.
34. Блонский П.П. Избр. педагогические произведения. М.: АПН РСФСР, 1961. 694 с.
35. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. 413 с.
36. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятий // Советская педагогика. 1991. № 9. С. 123–128.
37. Боголюбов В. И. Педагогическая технология и подготовка учителя // Учительская газета. 1993. № 5. С. 21.
38. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1991. 401 с.
39. Божович Л.И. Личность и ее формирование в раннем возрасте. М., 1968
40. Бондаревская Е.Н. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37–43.

41. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Монография. Ростов н/Д, 2000.
42. Браже Т.Г. Слагаемые профессионализма // Учитель. 2001. № 2. С. 59–64.
43. Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения. М.: Первое сентября, 2000. 224 с.
44. Васильев Т.В. Модули самообучения // Вестник высшей школы. 1998. № 6. С. 86–87.
45. Вальдорфская педагогика / Сост. А.А. Пинский и др.; Под ред. А.А. Пинского. М.: Просвещение, 2003. 494 с.
46. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: Сб. избр. трудов. М., 1993. 276 с.
47. Вернадский В.И. Труды по всеобщей истории науки. М., 1988.
48. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
49. Вербицкий А.А. Педагогическая технология контекстного обучения в системе непрерывного образования // Непрерывное образование как педагогическая система. М.: НИИ ВШ, 1989.
50. Вербицкий А.А. От парадигмы обучения к парадигме образования // Гуманистические ценности в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. М., 1994. С. 29–37.
51. Веретенникова Л.К. Подготовка будущего учителя к формированию творческого потенциала школьника. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1996. 134 с.
52. Волков В.Н. Современные методические разработки в педагогике США. М.: Знание, 1977. 64 с.
53. Вооглайд Ю. Владение методами – мера профессионального преподавателя // Методы в деле повышения квалификации: Сб. Таллинн: Валгус, 1986. Т. 2. С. 283–287.

54. Вооглайд Ю. Как систематизировать методы образования взрослых? // Методы в деле повышения квалификации: Сб. Таллинн: Валгус, 1986. Т. 2. С. 283–287.
55. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. Псков, 1997. 421 с.
56. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
57. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века // Новые ценности образования. М., 1996. Вып. 6. С. 10–37.
58. Газман О.С. Каникулы: игра, воспитание. М., 1988.
59. Галицких Е.О. Дом нашего счастья // Воспитание школьников. 2001. № 7.
60. Галицких Е.О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников. СПб.: Паритет, 2003. 160 с.
61. Гаргай В. Педагог для учителя // Народное образование. 2002. № 9. С. 93–98.
62. Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. 1987. № 8. С. 30–33.
63. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995. 447 с.
64. Глоссарий современного образования (терминологический словарь) // Народное образование. 1997. № 3. С. 95.
65. Гревцовой В.Ф. Профессиональное воспитание педагога средствами дидактической игры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 1999. 20 с.
66. Гузеев В.В. Инновационные идеи в современном образовании // Школьные технологии. 1997. № 1. С. 3–10.
67. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001. 224 с.
68. Гусинский Э., Турчанинова Ю. Показать перспективу и дать надежду, или Этапы роста компетентности учителя // Директор школы. 1998. № 7. С. 3–8.

69. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. 224 с.
70. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 239 с.
71. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1. С. 17–22.
72. Дружинин А.Е., Стафурина Н.А., Полещук В.В. Сервис-тренинг экипажей пассажирских судов // Методы в деле повышения квалификации: Сб. Таллинн: Валгус, 1986. Т. 2. С. 225–226.
73. Закон Российской Федерации об образовании // Учительская газета. 1992. 4 авг. № 4. С. 10–15.
74. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. СПб., 1995. 235 с.
75. Зарецкая И. Цель воспитания – личность, готовая к взаимодействию со средой // Директор школы. 2003. № 1. С. 33–41.
76. Захарищева М. А. Структура профессиональной компетентности специалиста // Психолого-педагогическая подготовка специалиста: образование и образованность: Матер. конф. М.: Изд-во УРАО, 2004. С. 65–67.
77. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. 223 с.
78. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. 480 с.
79. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996. 22 с.
80. Зинченко В. П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
81. Ерофеева Н.Ю. Аттестация руководящих кадров системы образования. Ижевск: Изд-во Удм. ИУУ. 2000. 48 с.

82. Ерофеева Н.Ю. Настольная книга руководителя: Учеб.-метод. пособие для руководителей школ в системе повышения квалификации. Ижевск: Изд-во Удм. ИУУ, 1997. 96 с.
83. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
84. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1984. 496 с.
85. Исмагилова В.С. Основы профессионального консультирования / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. Екатеринбург, 1999. С. 189–191.
86. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982. 223 с.
87. Кирсанов А.А. Педагогические основы индивидуализации учебной деятельности учащихся: Дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1982. 434 с.
88. Китайгородская Т.А. Методы активизации возможностей личности и коллектива в системе повышения квалификации преподавателей иностранных языков // Методы в деле повышения квалификации: Тез. докл. науч.-практ. конф. Таллинн, 1986. С. 232–235.
89. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. М.: Педагогика, 1984. 255 с.
90. Коменский Я.А. Избр. педагогические соч. / Под. ред. А.А. Красновского. М.: Учпедгиз, 1955. 651 с.
91. Коменский Я.А. Великая дидактика // Коменский Я.А. Избр. педагогические соч.: В 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
92. Кондратьева М.А. Методологические проблемы адаптации программ дошкольного образования к условиям конкретного учреждения // Проблемы воспитания и подготовка будущего учителя к воспитательной работе в школе: Тез. докл. региональной науч.-практ. конф. Глазов: Изд-во ГГПИ, 2000. С. 87.
93. Кондратьева М.А., Знаева С.Р. Проблема адаптации монтессори-педагогике к условиям конкретного дошкольного учреждения // Совершенствование воспитательно-образовательного процесса в до-

- школьном учреждении: Тез. 2-й региональной Уральской науч. конф. Пермь, 1996. С. 11–12.
94. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школ / Под ред. В. Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Воронцовой. СПб., 1996. 122 с.
95. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: АПК и ПРО, 2002. 24 с.
96. Костюк Г.С. Развитие и воспитание // Общие основы педагогики. М.: Педагогика, 1967. С. 168–169.
98. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко. М.: Политиздат, 1985. 270 с.
99. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. М.: Педагогическое общество России, 2000. 224 с.
100. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Педагогика, 1990. 97 с.
101. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепции до технологии. Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. 160 с.
102. Кульневич С.В., Гончарова В.И., Мигаль Е.А. Управление современной школой. Выпуск 3. Муниципальные методические службы: Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2003. 224 с.
103. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока. Ростов н/Д: Учитель, 2003. 224 с.
104. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики: Что и как преподавать в современной школе. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 120 с.
105. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. М.: Высш. шк., 1986. 367 с.
106. Кушнир А. Новая Россия подрастает... // Народное образование. 1997. № 5. С. 20–24.
107. Лукьянов М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. 2001. № 10. С. 56–61.

108. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
109. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М.: Институт практической психологии; Воронеж, 1998. 288 с.
110. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 181 с.
111. Мадди Сальваторе Р. Теория личности: сравнительный анализ / Пер. с англ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
112. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. СПб.: Образование–культура, 1998. 344 с.
113. Макаренко А.С. Собр. соч.: В 5 т. М., 1956. Т. 2.
114. Маслова Н.В. Неосферное образование: технология, методология, методика. М.: РАЕН, 1998. 58 с.
115. Маслоу А. Мотивация и личность // Теория личности в западноевропейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности. Самара: Изд. дом «БАРХАТ», 1996. С. 422–449.
116. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1986. 303 с.
117. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
118. Машарова Т.В., Ходырева Е.А. Моделирование учебных ситуаций в личностно ориентированной образовательной среде. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2000. 96 с.
119. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. М.: МГПИ, 1985. 103 с.
120. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Изд. центр «Академия», 1997. 432 с.
121. На пути к новому гуманитарному образованию: Матер. новгород. программы «Переподготовка учителей-гуманитариев» / Под ред. И.А. Коложвари. Новгород. 1998. 347 с.
122. Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения: технология создания и использования. М.: Изд-во УРАО, 1998. 123 с.

123. Немова Н.В. Цель – повышения квалификации: Подходы к обучению учителей непосредственно в школе // Директор школы. 1998. № 6. С. 23–29.
124. Немова Н.В. Управление методической работой в школе. М.: Сентябрь, 1999. 176 с.
125. Новикова Л.И. Школа и среда. М.: Знание, 1985. С 3–4 (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 8).
126. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов / Под ред. Н.Б. Крыловой. М., 1994. 96 с.
127. Окунев А.А. Как учить не уча: 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы. СПб., 1996.
128. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: Организация, управление, пути развития. СПб., 1994. 204 с.
129. Павлов Н. Проектирование образовательной сферы и сообщества в малом городе // Новые ценности образования: образование и сообщество / Ред. Н.Б. Крылова. М.: Инноватор, 1996. 136 с.
130. Педагогика / Сост. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
131. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002.
132. Педагогика / Сост. В.В. Белорусова, И.Н. Решетень, З.В. Блинова и др. М.: Физкультура и спорт, 1989. 288 с.
133. Педагогические мастерские: теория и практика / Сост. Н.И. Белова, И.А. Мухина. СПб., 1998.
134. Пиаже Ж. Избр. психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. / Пер. с франц. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
135. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М.: Гном и Д, 2001. 192 с.

136. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высш. шк., 1984.
137. Пригожин И. Переоткрытие времени // Вопросы философии. 1989. № 8. С. 3–19.
138. Проект «Переподготовка учителей-гуманитариев»: Педагогические проекты: Итоги и перспективы развития школ – участников Проекта в Санкт-Петербурге / Под. ред. И.Ю. Алексашиной, С.В. Тарасова. СПб., 1997. 49 с.
139. Поляков С.Д. Основы инновационных процессов в сфере воспитания: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: Наука, 1976. 303 с.
140. Пономарев Я. Л. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 303 с.
141. Попов С. А. Сознание и социальная среда. М.: Прогресс, 1979. 231 с.
142. Поташник М.М. Инновационные школы России: Становление и развитие. М., 1996. С. 4–54.
143. Подласый И.П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996. 432 с.
144. Профессиональная педагогика. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.
145. Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы / Пер. с англ. М.: Ника-Центр, 2001. 560 с.
146. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Пер. с англ. М. Золотник. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.
147. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии (30–60 гг. 20 в.). М.: Прогресс, 1986. С. 12–77.
148. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТА-ДАНА, 1990. 317 с.
149. Русских Г.А. Новые подходы к курсовой подготовке творчески работающего учителя // Методист. 2001. № 2. С. 34–36.
150. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.

151. Селевко В.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
152. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. 272 с.
153. Слостенин В.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовке учителя // Педагог. 1997. № 3.
154. Слостенин В.А., Кашарин В.П. Психология и педагогика. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 480 с.
155. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
156. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. 504 с.
157. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2001. 350 с.
158. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. М.: Педагогическое общество России, 1999. 430 с.
159. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
160. Тугаринов В.П. Природа, цивилизация, человек. Л., 1978. 78 с.
161. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 144 с.
162. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / Пер. с нем. / Коммент. М.Г.Ярошевского. М.: Наука, 1989. 455 с.
163. Фридман Л. Как построить новую школу // Народное образование. 1993. № 7–8.
164. Фромм Э. Человеческая ситуация. М.: Смысл, 1995. 240 с.
165. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. М.: Междунар. пед. академия, 1998.

166. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та; Москва: Барс, 1997. 392 с.
167. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. СПб.: Питер, 2001. 608 с.
168. Шацкий С.Т. Избр. педагогические соч.: В 2 т. / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. М.: Педагогика, 1980, Т. 1. 304 с.
169. Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1964. Т. 1. 640 с.
170. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Педагогический поиск, 2001. 384 с.
171. Шишов С.Е., Кальнев В.А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.
172. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. 240 с.
173. Штейберг В.Э. Управление учебной познавательной деятельностью // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 12–17.
174. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
175. Юцявичене П.А., Тересявичене М.Г. Обеспечение преемственности в системе вуз – последипломное образование // Планирование и управление повышением квалификации руководящих работников и специалистов союзной республики: Тез. докл. респ. конф. Вильнюс, 1987. С. 60–61.
176. Юцявичене П.А. Основы модульного обучения. Вильнюс: Минвуз Лит.ССР, 1989.
177. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Вильнюс: Минвуз Лит.ССР, 1989. 271 с.
178. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 95 с.

179. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 176 с. (Б-ка журн. «Директор школы», № 7).
180. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). М.: Новая школа, 1996. 352 с.
181. Кучинов Й., Шопова Д. Разработване и внедряване на някои дидактически технологии в обучението по математике в 4–6 клас на ЕСПУ // Обучението по математике и информатике. 1990. Кн. 6. С. 1–6.
182. Pedagogika / Bitinas B., Rajeckas V., Vaitkevicius J., Dajorunas Z., V.: Mokslo, 1981. 368 p.
183. Stulpinas T. Didaktikos principai... V.: LTSR Aukst. ir spec vid. mokslo ministerija, 1979. 73 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Учебный модуль 11.1. **Философия игры**

Обоснование. Данный модуль предлагает понимание игры не как отдельной научной проблемы, приема или метода обучения, формы воспитания, а как необходимого, стержневого качества человеческого бытия – того, без чего нельзя понять онтологии и антропологии, учения о бытии человека. Игра рассматривается как стержневое качество нашей жизни, основной феномен. В модуле предлагается игрообразующий механизм, законы, классы игр. Учебная игра рассматривается как определенный режим работы и вписывается в игровую полисферу.

Цель. Развитие представлений о сущности игры, роли игры в развитии человека и общества, а также в более конкретном плане – игры как способа обучения, многообразии игровых форм и типов.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. По изучении данного модуля слушатель будет компетентен в следующих вопросах:

- игрообразующие механизмы;
- философия учебной игры.

Продолжительность. Модуль рассчитан на 3 часа. Из них 2 часа составляют лекционные занятия и 1 час – практическое занятие.

Теоретическое содержание. Понятие «игра». Игрообразующий механизм. Особенности взрослой и детской игры. Классификация игры (Р. Кайсоа). Философия учебной игры.

Виды и формы практических занятий. Групповая дискуссия по обсуждению вопроса: «Роль игры в учебно-воспитательном процессе».

Список литературы.

1. Гадамер Г.Г. Истина и метод. М., 1998.
2. Кальве Л.-Ж. Игры в обществе // Апокрил. 1993. № 2.
3. Кривцун О.А. Искусство и игрок. Пограничные формы деятельности. М., 1998.
4. Лотман Ю.М. Карточная игра // Беседы о русской культуре. СПб., 1994.
5. Смирнов С.А. Философия игры (пролегомены к построению онтологии игры) // Кентавр. 1995. № 2.

Учебный модуль 11.2. Психология игры

Обоснование. Модуль посвящен вопросам психологии игры. Знание психологических механизмов игры позволит учителю подходить к разработке педагогических игр в учебном процессе более осмысленно, а значит, делать этот процесс более эффективным.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. По изучении данного модуля слушатель будет компетентен в следующих вопросах:

- общие теории игр (К. Гросман и Ф. Бойтендак);
- теория детской игры;
- значение игры в психологическом развитии.

Продолжительность. Модуль рассчитан на 3 часа. Из них 2 часа составляют лекционные занятия и 1 час – практическое занятие.

Теоретическое содержание. Теория игры. Общие вопросы теории игры (К. Гросс и Ф. Бойтендак). Теории и проблемы исследования детской игры. Проблемы психологии игры.

Игра и психологическое развитие. Игра и развитие мотивационно-потребностной сферы. Игра и преодоление «познавательного эгоцентризма». Игра и развитие произвольного поведения.

Виды и формы практических занятий. Групповая дискуссия по обсуждению вопроса: «Может ли педагогическая игра помочь детям, испытывающим сложность в обучении?».

Список литературы.

1. Библер В. Мышление как творчество. М., 1975.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Брунер Д. Игра, мышление и речь // Перспективы. Вопросы образования. 1987. № 1.
4. Валлон А. Психологическое развитие ребенка. М., 1967.
5. Выгодский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.

Учебный модуль 11.3. Дидактическая игра

Обоснование. Овладение данным модулем позволит учителю использовать на своих занятиях дидактические игры с учетом особенностей учащихся и учебно-воспитательной цели урока.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения: По изучении данного модуля слушатель будет компетентен в следующих вопросах:

- специфика дидактических игр;
- разработка и использование дидактических игр в учебно-воспитательном процессе.

Продолжительность. Модуль рассчитан на 8 академических часов. Из них 3 часа составляют лекции, 5 часов – практические занятия.

Теоретическое содержание. Сущность дидактических игр. Признаки дидактических игр. Система оценивания в дидактических играх. Регламент и правила дидактических игр. Достоинства и недостатки дидактических игр. Особенность проведения настольных и соревновательных игр.

Виды и формы практических занятий:

- групповая отработка комплекта дидактических игр;
- индивидуальная разработка игры на отработку понятий и определений;
- индивидуальная разработка игры на систематизирование и классифицирование определений и понятий;
- фронтально-групповой анализ урока с использованием дидактических игр.

Список литературы.

1. Гадалко А.Е. Задачи и упражнения по развитию творческой фантазии учащихся. М., 1985.
2. Геллер Е.М. Наш друг – игра. Минск, 1979.
3. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрусинского. М., 1991.
4. Акмашина А. Игры на уроках русского языка. М., 1988.

Дидактическое обеспечение модуля:

- раздаточный материал для отработки комплекта дидактических игр;
- варианты дидактических игр по различным предметам, разработанные педагогами-практиками;
- видео-урок с использованием дидактической игры.

Виды и формы контроля и оценки уровня компетентности.

Для *текущего контроля* и оценки знаний и умений используются материалы практической работы по применению изученных дидактических игр в рамках своего предмета.

Для *итогового контроля* предусмотрено выполнение зачетной работы – создание комплекта дидактических игр по своему предмету.

Учебный модуль 11.4. **Игра как средство формирования у учащихся общеучебных умений и навыков**

Обоснование. Современная педагогическая практика показывает, что у школьников недостаточно сформированы общеучебные умения и навыки. Учащиеся не умеют работать с литературой и справочным материалом, испытывают затруднения при работе с текстом. Содержание данного модуля направлено на формирование этих умений и навыков при помощи игровых методов обучения, которые делают этот процесс результативным.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. По изучении данного модуля слушатель будет компетентен в следующих вопросах:

- понятия «умение» и «навык»;
- формирование аналитических и информационных умений и навыков;
- методика разработки игр с текстами.

Продолжительность. Модуль рассчитан на 6 часов. Из них 3 часа составляют лекционные занятия и 3 часа – практические занятия (групповая работа – 2 часа, индивидуальная работа – 1 час).

Теоретическое содержание. Понятие «умение», «навык» в педагогике. Классификация общеучебных умений и навыков. Формирование аналитических и информационных умений и навыков. Методика составления игр с текстами (ходики, сюрприз, интервью).

Виды и формы практических занятий:

- групповая работа по отработке предложенных дидактических игр;

- индивидуальная работа по осмыслению предложенных вариантов применительно к собственной педагогической деятельности.

Список литературы.

1. Минский Е.М. Игротеки в детских внешкольных учреждениях и школах. М., 1953.
2. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. М., 1991.
3. Яновская М.Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. М., 1974.
4. Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения. М., 2000.
5. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. М., 1994.

Учебный модуль 11.5. Ролевая игра

Обоснование. Содержание модуля позволит педагогам эффективно внедрять в учебно-воспитательном процессе ролевую игру «Суд».

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. По изучении данного модуля слушатель будет компетентен в 1) теоретических и методических аспектах ролевой игры; 2) разработке ролевой игры «Суд».

Продолжительность. Модуль рассчитан на 6 часов. Из них 3 часа составляют лекционные занятия и 3 часа – практические занятия.

Теоретическое содержание. Сущность ролевой игры. Признаки ролевой игры. Методика разработки ролевой игры. Роли и сценарий. Оценивание ролевой игры. Достоинство и недостатки ролевых игр.

Виды и формы практических занятий: 1) групповая отработка игры «Суд»; 2) индивидуальная работа по разработке собственных ролевых игр.

Список литературы.

1. Геллер Е.М. Наш друг – игра. Минск, 1979.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. М.: Прогресс, 1988.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
4. Игры – обучение, тренинг, досуг / Под ред. В.В. Петрусинского. М.: Новая школа, 1994.

Дидактическое обеспечение модуля: 1) раздаточный материал по отработке ролевой игры «Суд»; 2) видео-урок с использованием ролевой игры.

Учебный модуль 11.6. **Игровое проектирование**

Обоснование. Содержание данного модуля позволит педагогу эффективно внедрять в учебный процесс игровое проектирование и тем самым вносить в него элементы исследовательской и творческой деятельности.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. По изучении данного модуля педагог будет компетентен в использовании игрового проектирования в учебном процессе.

Продолжительность. Модуль рассчитан на 6 часов. Из них 3 часа составляют лекционные занятия и 3 часа – практические занятия.

Теоретическое содержание. Сущность и механизм игрового проектирования. Разработка задания на проект. Создание рабочих групп. Роли и их функции в проектировании. Критерии оценивания. Перспективы игрового проектирования.

Виды и формы практических занятий: 1) индивидуальная разработка задания на игровое проектирование; 2) групповое создание методической разработки по конкретному предмету.

Список литературы.

1. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление процессом в адаптивной школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
2. Гадалко А.Е. Задачи и упражнения по развитию творческой фантазии учащихся. М., 1985.
3. Геллер Е.М. Наш друг – игра. Минск, 1979.
4. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрусинского. М., 1991.

Дидактическое обеспечение модуля: 1) видео-урок с применением игрового проектирования; 2) методические разработки игрового проектирования педагогов республики по различным предметам.