Е. И. Снопкова

Критериальные модели повышения квалификации работников образования

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Министерство образования Республики Беларусь
Могилевский областной институт повышения квалификации
и переподготовки руководящих работников и специалистов образования
Кафедра психологии и педагогики

Е. И. Снопкова

Критериальные модели повышения квалификации работников образования

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Минск
УП «Технопринт»
2001

УДК 378.048.2(476)
ББК 74.58
Сн 53

Рекомендовано к печати редакционно–издательским советом Могилевского областного института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования

Рецензенты: В.М. Кротов, кандидат педагогических наук
Б. В. Пальчевский, доктор педагогических наук, профессор

Снопкова Е. И.

Сн 53 Критериальные модели повышения квалификации работников образования / Под ред. Н.А. Масюковой. — Минск: Технопринт, 2001. — 52 с.
ISBN 985-464-100-7

Читателю предлагаются полярные стратегии повышения квалификации, представленные в форме критериальных моделей, реализующих функцию научно–методического обеспечения процесса повышения квалификации работников образования. Представленные в издании модели решают задачу нормативного описания организации личностного и профессионального развития учителя в период курсовой подготовки.

Данные материалы являются объектом экспертизы со стороны преподавательского и методического состава институтов повышения квалификации работников образования.

Пособие предназначено для научных и практических работников ИПК.

УДК 378.048.2(476)
ББК 74.58

© Снопкова Е.И., 2001
© Технопринт, 2001

ISBN 985-464-100-7

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Введение

В проекте рекомендаций научно–практической конференции "Инновации в системе повышения квалификации педагогических кадров", проходившей 18 — 20 декабря 2000 года в городе Минске, в числе других направлений инновационной деятельности областных ИПК была зафиксирована необходимость разработки разноцелевых моделей повышения квалификации (ПК) педагогов. В том числе разработка и реализация личностно ориентированных моделей организации ПК и разработка технологий развития квалификационных способностей кадров образования [15]. Мы считаем, что предельными основаниями для дифференциации разноцелевых моделей ПК являются ценностные универсалии.

Все многообразие моделей повышения квалификации работников образования, несмотря на их самостоятельность, динамизм, представляет собой целостную систему. Их системообразующим фактором выступают предельные основания каждой модели, представленные мировоззренческими универсалиями. В.С. Степин определяет мировоззренческие универсалии как категории, "которые аккумулируют исторически накопленный социальный опыт и в системе которых человек определенной культуры оценивает, осмысливает и переживает мир, сводит в целостность все явления действительности, попадающие в сферу его опыта" [34, с. 11]. Применительно к процессу повышения квалификации системообразующим фактором, имеющим всеохватывающий характер относительно проектируемой деятельности по повышению квалификации, выступает система ценностных ориентиров. Ценность, понимаемая глобально, мировоззренчески, — главный критерий отношения людей к миру, к различным жизненным явлениям, к друг другу. Основываясь на проведенной Д.А. Леонтьевым реконструкции понятия "ценность" и выделенной им системы основных базовых оппозиций этого понятия [20], мы считаем необходимым задать контекстуальные рамки определе-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

ния ценностных ориентиров процесса повышения квалификации в ИПК и рассматривать ценность как

- некий объект, являющийся ценностью сам по себе, а не как атрибут;
- объект, определяющий конкретные, значимые, а не абстрактные сущности;
- надындивидуальную реальность, не исключающую существование субъективно–психологических коррелятов;
- результат жизнедеятельности конкретного социума (субъектом ценностного отношения может быть любая социальная общность, в том числе и педагоги);
- жизненные цели, смыслы, идеалы, не сводимые к четко описанным нормам, задающие общую направленность деятельности [20].

Ценностные ориентиры как фундаментальные основания деятельности по повышению квалификации обеспечивают развитие данного типа социальной практики. Их постулирование является предпосылкой для систематизации этого опыта.

Систематизация и схематизация социального опыта по повышению квалификации педагогов на основе мировоззренческих универсалий возможна в специфическом виде, то есть в виде принципиальных технологических схем или критериальных моделей ПК. В реальной деятельности по повышению квалификации данные схемы могут наполняться авторскими образцами со всеми конкретизациями. Функциональное значение таких моделей в том, что они могут служить своеобразными матрицами воспроизводства процесса повышения квалификации на конкретных уровнях. Такие матрицы аккумулируют абстрактное, всеобщее содержание деятельности, которое изменяется в зависимости от смены ценностных ориентиров.

Если в качестве базисного принципа преобразований процесса повышения педагогической квалификации в ИПК использовать принцип субъектности в образовании, тогда аксиомой становится тезис свободы выбора, в том числе ценностей и целей, которые обнаруживаются в конкретной ситуации учения–обучения. Решая данную задачу, прежде всего необходимо ответить на следующий вопрос: каков веер возможных ценностных оснований в универсуме деятельности по повышению квалификации педагогов? Принципи-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

альная депроблематизация возможна на основе проведенного автором структурно–функционального анализа ретроспективных и современных моделей повышения квалификации работников образования [32].

Системообразующее ценностное основание для всей онтологической картины универсума деятельности по повышению квалификации носит всеохватывающий характер, является потенциалом для всех иных регулятивов деятельности. Под влиянием данного системообразующего фактора формируется цель как представление конечного результата, то есть модели педагога, повысившего свою квалификацию, и строится вся технологическая цепочка как проект будущей деятельности по повышению квалификации.

Образование как естественное и наиболее оптимальное место встречи личности и общества имеет два предельных стратегических ориентира — " на личность (ее духовное становление и развитие базовых способностей) и на общество (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям)"[31,с.5]. Данный вывод подтверждается проведенным исследованием генезиса моделей повышения квалификации педагогов. На этом основании возможно представить две полюсные принципиальные технологические схемы или две критериальные модели, с помощью которых идентифицируется и научно описывается ценностно–смысловое, целевое и функциональное поля повышения квалификации.

Еще одним доводом для анализа сущностных характеристик двух полярных моделей повышения квалификации для нас явилась формулировка Ю.В. Громыко следующих базовых функций образования:

- материально–культурное воспроизводство труда базовых профессий;
- духовно–культурное воспроизводство возможностей личности осуществлять саморазвитие и программирование своего пути и карьеры[10].

Если принять в качестве аксиомы положение о том, что ценностной основой современного образования выступает развитие, тогда фундаментальными основаниями для дифференциации критериальных моделей являются такие ценностные ориентиры, как "личностное развитие" и "профессиональное развитие". Необходимо помнить о том, что ценностные ориентиры задают общую направленность деятельности, но не конкретные параметры. Тем не менее общая

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

направленность деятельности может рассматриваться в императиве долженствования, что усиливает значение онтологизации и постулирования ценностных оснований повышения квалификации.

Разработка критериальных моделей — один из этапов пошагового конструирования понятия "модель ПК", которое может быть выражено следующим образом:

1–й этап — создание теоретической модели технологического описания деятельности по повышению квалификации [33];

2–й этап — анализ ретроспективных и современных моделей ПК [32];

3–й этап — на основе рефлексии практики в ее историческом развитии описание критериальных моделей ПК, дифференцируемых на основе ценностных универсалий [31];

4–й этап — экспертная оценка критериальных моделей.

Таким образом, критериальная модель повышения квалификации — это идеальный конструкт, состоящий из следующих взаимосвязанных компонентов, реализующих нормативную функцию для процесса ПК: цели; подход; система понятий, категорий и законов; методы; методики; организационные формы; средства. Представляемые модели решают задачу нормативного описания организации процесса личностного и профессионального развития в период курсовой подготовки на основе такого идеального конструкта (рис. 1.)

Представляемые в пособии модели прошли экспертизу как со стороны учителей, повышающих свою квалификацию на курсах, так и со стороны преподавательского и методического состава институтов повышения квалификации работников образования республики. Материалы для экспертизы (анкета эксперта и оргпрограмма организационно–мыслительной игры как формы проведения экспертизы) представлены в приложении.

Таким образом, на основании концептуального положения о паритетности, приоритетности и расстановке акцентов в отношении сопоставляемых стратегий развития, выдвинутого Ш.А. Амонашвили и В.И. Загвязинским, мы делаем вывод о паритетном подходе к выбору стратегий развития в ИПК. Исходя из принципа паритетности, должны быть равнопредставлены все разноцелевые модели ПК. На уровне же локальной, конкретной образовательной ситуации выявляются приоритеты. Свободный выбор приоритетов возможен, если представлены предельные оппозиции.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

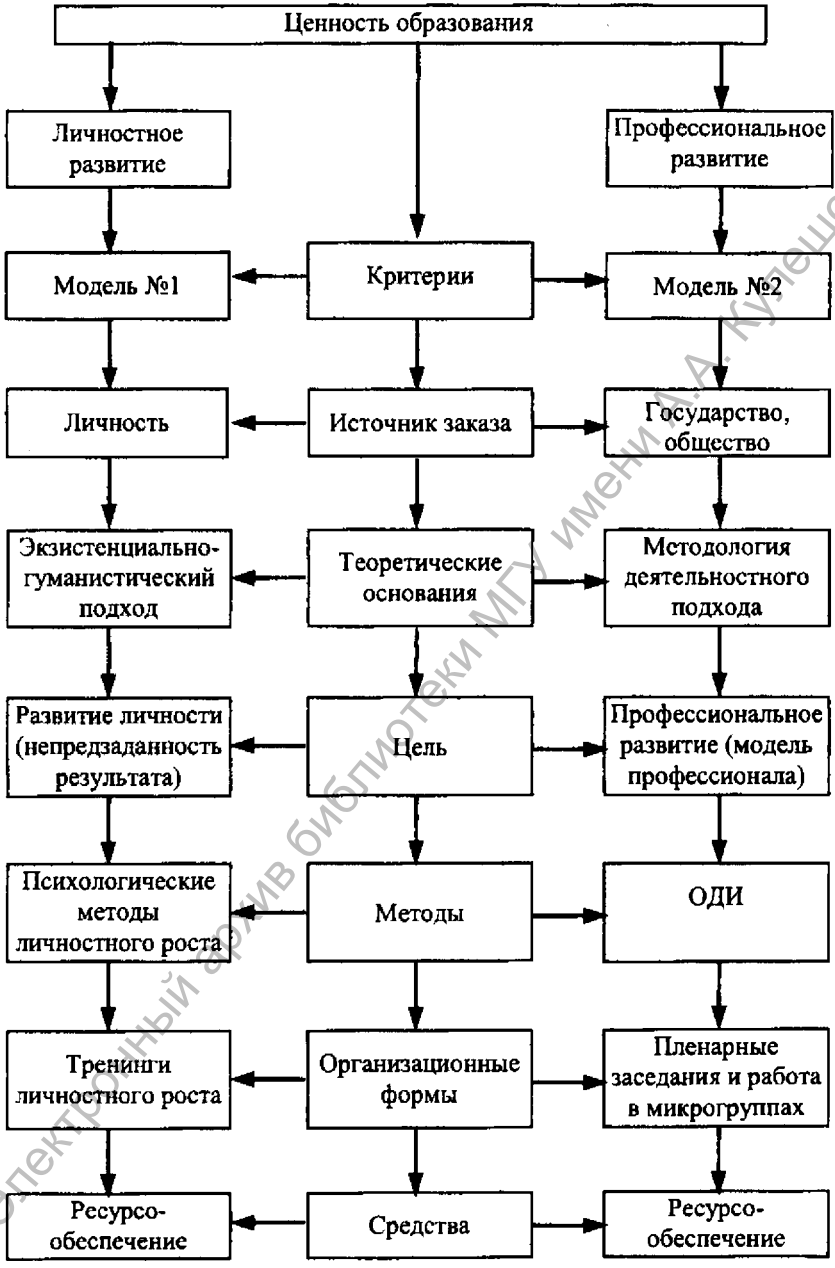

Рис.1. Критериальные модели повышения квалификации

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Модель личностного роста работников образования

Категория развитие может рассматриваться в различных аспектах: как объективный факт, как объяснительный принцип, как методологический принцип и т. п. Нас интересует развитие как ценность и цель процесса повышения квалификации. Личностное развитие рассматривается как развитие субъективной реальности, то есть развитие "внутреннего мира", "индивидуальности" и "самости" [30]. В такой трактовке личностное развитие — это сдвиг, преобразование субъективной реальности, это всегда саморазвитие. В данной модели ценностными универсалиями являются такие категории, как творческая индивидуальность, уникальность и неповторимость, akme как вершина творческой зрелости личности, характеризующие разные стороны личностного развития, рассматриваемого через призму профессии. Субъективность обнаруживает себя в главной способности человека — "способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть действительным субъектом собственной жизни" [30]. Ценность "личностное развитие" воплощается в личностной самоактуализации и личностной самореализации. Эти понятия рассматриваются современной психологией как врожденные потребности человека. Одним из постулатов экзистенциальной философии является утверждение о том, что человек существует лишь настолько, насколько себя реализует, и судьба человека, в трактовке экзистенциализма, полагается в нем самом [27]. В конечном счете, смысл образования и состоит в позитивной самореализации личности. Воля как высшее выражение субъективных качеств, самоопределение на творческую индивидуальность — это те, по нашему мнению, личностные ценности, которые могут выступить объективным условием достижения творческой индивидуальности, уникальности и неповторимости.

Ценность и цель в данной модели повышения квалификации педагогов — личностное развитие. Так как мы рассматриваем психологический аспект понятия развития личности, не требуется вводить различение понятий "рост" и "развитие". Н.Р.Битянова отмечает, что в общей психологии и психологии личности аспект "личнос-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

тного роста" не получил целостной разработки и не сформировалась соответствующая система понятий. Она выделяет следующие психологические структуры личностного роста [4]:

- самопознание;
- самопобуждение;
- программирование профессионального и личностного роста;
- самореализация.

Тогда задачи, решающиеся в процессе повышения квалификации педагогов, следующие:

1. Создать курсантам условия для самопознания, самоотношения ("Я– концепция") и самооценки.

2. Создать условия для побуждения к саморазвитию и овладения способами саморегуляции.

3. Оказать действенную психолого–педагогическую помощь в самопрограммировании личностного и профессионального роста.

4. Создать условия для принципиального видения курсантами путей самореализации в профессиональном и жизненном планах.

Н.И. Шевандрин выделяет пять потенциалов, реализующих функцию динамических доминант, задающих направленность процессу развития [38]. При самоопределении участник процесса ПК программирует любые комбинации доминант личностного роста из представленных на схеме (рис. 2), которые и являются объектами личностного роста.

Общенаучным подходом, позволяющим анализировать и реализовывать модели повышения квалификации, основанные на ценности "личностный рост", является экзистенциально–гуманистический подход, который конкретизируется на уровне педагогики в личностно ориентированном подходе. Его основные положения раскрываются в работах Ш.А. Амонашвилли, Е.В. Бондаревской, М.В. Кларина, И.С. Якиманской и др. Для системы повышения квалификации педагогов наиболее важны следующие его положения [3; 5; 16]:

- Переосмысление традиционного понимания образования, которое понимается как особая реальность становления человека, обретения им себя, своего образа.
- Акцентировка следующих характеристик образованности: индивидуальное восприятие мира, способность к его творческому преобразованию, использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов и явлений социальной и матери-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

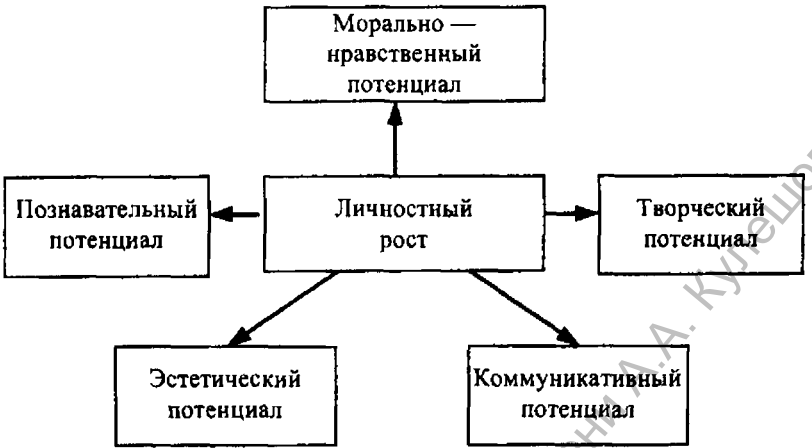

Рис. 2. Доминанты личностного роста

альной действительности. Глубинные основания дифференциации субъектного отношения к окружающему миру лежат в личностно значимых ценностях. Ценностное отношение к миру — специфическая черта человеческого сознания, родовое свойство человека.

- Содержание образования направлено на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека, среди которых важное место занимают личностное развитие, самоактуализация, самореализация.
- Функции образования есть прежде всего человекообразующие функции.

В.И.Слободчиков и Ю.В.Громыко, характеризуя системообразующие принципы развития образования в XXI веке, раскрывают принципы фундаментализации и открытости образования, опережающего образования, полноты и вариативности. По нашему мнению, два последних принципа максимально конкретизируют личностно ориентированный подход в педагогике. Принцип полноты образования, полагая в качестве нормы единство общего, специального и дополнительного образования во всех формах организации, позволяет обеспечить "построение культуро– и природосообразной образовательной среды, ее насыщенность ресурсами личностного развития каждого из участников образования..." [31, с. 7].

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Принцип вариативности как единства многоообразия образования "позволяет каждому человеку выбрать и выработать собственную образовательную траекторию, становиться действительным субъектом своего образования и саморазвития" [31, с. 7]. Одним из условий гарантированности реализации этих принципов в СПК является концептуальная проработанность и научное осмысление образовательного процесса (его содержания и функциональных параметров) как процесса становления личности.

Образовательную среду возможно рассматривать как антропосферу, сферу бытия человека. С.А.Смирнов выделяет три мира конституирующих бытие человека — мир природы, мир деятельности и мир культуры. С другой стороны, человек реализует эти три мира и бытийствует в них [29]. В ИПК, если рассматривать данный образовательный институт как организационную форму непрерывного образования, возможно достижение ценности личностного развития при создании антропосферы культуры, мира образования личности в человеке. С точки зрения философской антропологии человек заполняет экзистенциальную топику на протяжении всей своей жизни. С. А. Смирнов называет четыре сферы, конституирующие личность человека: имя, символ, образ, понятие, и все это ипостаси феномена человека. Феномен выражает природу человека, закон развития личности.

С точки зрения экзистенциально–гуманистического подхода формы развития личности представлены категориями "личностный рост", "самоактуализация", "саморазвитие". Для стимулирования личностного развития в период повышения квалификации в ИПК необходимо знать детерминанты этого процесса. Веер подходов к изучению движущих сил развития в психологии личности многообразен. З. Фрейд в качестве движущих сил развития видел врожденные потребности (либидозную и агрессивную), А. Адлер — стремление к превосходству, которое снимается в различных видах компенсации, Э. Эриксон — внешние факторы эпигенеза.

Представители неофрейдизма Доллард и Миллер детерминантами развития определяли фрустрации — препятствия, которые выставляет внешний мир. В рамках экзистенциально–гуманистической психологии личность представляется как психологическое образование, относящееся не только к окружающей действительности, но и к самой себе. Центральное ядро такого образования — "Я –систе-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

ма", "Я — концепция", "Я — образ" и т.п. Следовательно, движущими силами такого развития выступают: трайты — черты–мотивы, черты–интересы, выражающие тенденцию к самореализации личности (Г. Олпорт), самоактуализация (А. Маслоу), развитие самооценки (К. Роджерс). Представители гуманистической психологии источник развития видят в разрушении гомеостаза, так как человек — открытая система, которая развивается, разрушая равновесие.

Методологической базой научного поиска движущих сил развития личности в отечественной науке является диалектический подход, в рамках которого причина развития и саморазвития — внутренние противоречия. Проанализировав возможные теоретические подходы, Л. М. Митина определяет внутриличностное противоречие "как субъективно переживаемое рассогласование тех или иных тенденций в самосознании личности (оценок, притязаний, установок, интересов), которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе своего развития" [23, с. 79]. Тогда основной психологический механизм личностного роста — внутренняя активность личности в направлении самореализации, выражающаяся в динамике внутриличностных противоречий. Такая динамика охватывает следующие этапы:

1. Представления о себе перестают соответствовать представлениям о своих возможностях.

2. Осознание противоречивых тенденций.

3. Разработка стратегии поведения.

4. Качественно новый способ жизнедеятельности — творческая самореализация в профессии [23].

Эти этапы соответствуют психологическим структурам личностного роста (рис. 3).

Проблему личностного развития возможно рассматривать не только с точки зрения психологии, но и в контексте философской антропологии. Данные подходы органично дополняют друг друга. Философская антропология, характеризуя сущность человека, оперирует категорией "экзистенция". Этапы построения экзистенции в рамках педагогической практики непрерывного образования взрослых в конечном счете детерминируются психологическими механизмами личностного роста. С.А. Смирнов называет 8 этапов построения экзистенции, которые возможно наложить на структуры личностно-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Рис. 3. Связь между структурами личностного роста и динамикой внутренних противоречий

го роста и динамику внутриличностных противоречий. Этапу самопознания соответствуют два этапа построения экзистенции:

- предварительный — сбор эмпирического материала и описание личного опыта человека;
- постижение исходной интенции и базовых потребностей человека [29].

Этап самопобуждения — этап нахождения места разрыва интенции, фиксация природы страха, поиск правды. Программирование профессионального и личностного роста в контексте философской антропологии происходит по следующим направлениям: обозначение планов "Я–Мы–Они" ("Я — план личного усилия и самовоспитания", "Мы — план влияния общества, социализация", "Они —

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

план бессознательного, памяти культуры); построение языкового ядра личности (имя, образ, символ, логос, феномен); выявление своего культурного героя, социального типа, психотипа.

Этап самореализации выражается в идентификации с формой бытия в культуре. Обретение правды собственного образа [29].

Таким образом, методы и методики личностного роста, рассматриваемые в контексте методического обеспечения процесса квалификации педагогов в ИПК, возможно классифицировать исходя из структур личностного роста, динамики внутриличностных противоречий и этапов построения экзистенции. Цель методов — развитие творческой индивидуальности личности профессионала в контексте самореализации. Основанием для выбора методов могут служить исследования, проводимые в рамках прикладной креативной акмеологии. Центральной проблемой в прикладной креативной акмеологии и является проблема развития личности в аспекте психологического понятия "личностный рост". Процессы личностного развития связаны с индивидуальными приобретениями в инновационно–рефлексивной практике, которые могут быть реально осознаны в период курсовой подготовки при создании соответствующих условий и использовании психологических способов взаимодействия с каждой отдельной личностью педагога.

Как уже было отмечено, методы повышения квалификации работников образования в данной модели можно представить на основании психологических структур личностного роста и выделить следующие группы методов:

1. Методы самопознания как методы психодиагностики.
2. Методы самопобуждения.
3. Методы программирования профессионального и личностного роста.

Методы самопознания можно классифицировать по использованию диагностического инструментария и характеризовать их на основе общепринятой операциональной классификации, включив в ее состав личностные опросники, проективные методы, репертуарные методы и объективные тесты.

Диагностическим инструментарием многофакторного метода исследования личности являются личностные опросники, которые разрабатываются исходя из определенных теоретических положений той или иной концепции личности. На основе определенной

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

концепции личности строится модель исследуемого феномена, отбирается ряд диагностических признаков и их индикаторов, формулируется набор вопросов, позволяющих оценить степень выраженности этих признаков. Для нас важно, что эти перечни вопросов могут применяться для самооценивания. Теоретическая основа метода — интроспектизм — психология самонаблюдения. Тесты–опросники позволяют диагностировать личностные черты, установки, ценностные ориентации. Важным направлением изучения взрослой личности является диагностика креативности.

В основе проективных методов лежит принцип психологической проекции, согласно которому испытуемый проецирует на неструктурированный стимульный материал (цвета, сказочные персонажи и т. д.) свои неосознаваемые или скрываемые психологические потребности, комплексы, переживания, мотивы. В результате подобных проекций происходит субъективное упорядочение стимульного материала или придание ему личностного смысла. Этот метод разработан на основе метода словесных ассоциаций на базе ассоционистского течения в психологии и психоанализа. Он позволяет изучить интересы и установки личности. Интерпретация результатов определяется контекстом принятой концепции личности. Он конкретизируется и практически реализуется в различных методиках. В.А Янчук объясняет возрастающую популярность этого метода в 90–е годы диффузией экзистенциально– феноменологических и социально–конструктивистских идей в отношении необходимости изучения интерпретаций [45]. Наиболее известными проективными методиками являются тесты Роршаха и Тематический апперцептивный тест (ТАТ). Кроме того, основными видами проективных методик являются методики "структурирования, конструирования, интерпретации, дополнения, катарсиса, изучения экспрессии, а также импрессивные методики" [45, с. 269].

Репертуарные методы являются еще одним направлением диагностики. По сравнению с проективными они более стандартизированы. Метод репертуарных решеток является одним из группы наиболее общих и универсальных методов. Он включает в себя черты самооценочных техник и является индивидуально ориентированным методом личностной психодиагностики. Термин "репертуарная решетка" был предложен автором теории конструктов Джорджем Келли, который разработал репертуарный тест личностных конструк-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

тов. Этот тест позволяет увидеть, по определению Ф.Франселла и Д.Баннистера, "в чем данный конкретный человек похож на других людей и чем он от них отличается" [37, с. 27]. Наиболее эффективными сферами применения репертуарных методов является диагностика уровня развития личности учителя, диагностика личностных особенностей, оценка результатов педагогического воздействия.

Следующую группу методов личностного роста составляют методы самопобуждения. К ним можно отнести гештальтупражнения и трансакционный анализ (ТА). Гештальттерапия — один из методов работы с собой, а не с Другим в современной гуманистической психологии. Это не просто техника самопознания, хотя Ф. Перлз предлагает инструкции, с помощью которых вы можете, если захотите, "отправиться в путешествие внутрь себя" [25, с. 14]. Гештальтупражнения позволяют обнаружить свое "Я", организовать и направить его "на конструктивное использование и проживание своей жизни" [25, с. 14–16]. На этом основании возможно в нашей классификации отнести гештальтупражнения к методам самопознания. Цель гештальттерапии — "помочь людям стать целостными, помочь им стать осознающими, принимающими, направляющими и объединяющими разрозненные части своей личности. Интеграция помогает личности перейти от зависимости к самостоятельности..."[12, с. 18]. М. Джеймс и Д. Джонгвард называют основные процедуры и методические приемы в гештальттерапии, которыми являются: использование фантазий, принцип пребывания в текущем моменте ("здесь и теперь"), предпочтительное употребление местоимения "Я" по сравнению с местоимением "Это" как путь принятия ответственности за свое поведение, обучение тому, как говорить с кем–либо, а не для кого–либо [12].

Еще одним методом самопобуждения является трансакционный анализ (ТА). ТА включает четыре типа анализа:

1. Структурный анализ — анализ отдельной личности. По мнению М. Джеймса и Д. Джонгварда, структурный анализ "является единым методом ответа на вопросы: кто я? Почему я поступаю именно так? Как я приобрел эти качества? Это метод анализа мыслей, чувств и поведения человека, основанный на изучении состояний его Я" [12, с. 28]. Автор трансакционного анализа Эрик Берн выделяет три состояния "Я": ребенок; взрослый; родитель. По его мнению, отношения ребенка с родителями и окружающая его обстанов-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

ка в семье являются первым опытом взаимоотношений с людьми и миром, который служит своеобразной моделью отношений. На эту модель накладываются все последующие впечатления и переживания человека.

2. Анализ трансакций, то есть анализ того, как поступают люди и что они говорят друг другу.

3. Анализ игр — это анализ скрытых трансакций, ведущих к расплате.

4. Анализ индивидуального жизненного сценария, которому люди невольно следуют.

Важно подчеркнуть, что трансакционный анализ, первоначально развивавшийся как психотерапевтический метод, также представляет метод, вызывающий размышления о возможностях человеческого поведения, который большинство людей может понять и использовать. "Трансакционный анализ — это рациональный метод понимания поведения, основанный на заключении, что каждый человек может научиться доверять себе, думать за себя, принимать самостоятельные решения и открыто выражать свои чувства" [12, с. 24]. Его принципы могут применяться везде, где люди имеют дело с людьми. Данный метод представляет собой практическую систему рекомендаций, с помощью которых возможно оценить свое поведение и изменить то, что было бы желательно изменить. Практически реализуя приемы трансактного анализа при работе с педагогами, Л. М. Митина делает вывод о том, что осознание "различных своих эго–состояний, способность "открыть дорогу" и Ребенку и Взрослому, как во внутреннем диалоге, так и во внешних коммуникациях, расширяет сферу педагогического самосознания и в конечном итоге оптимизирует процесс педагогического труда" [23, с. 143].

К следующей группе методов личностного роста учителя в критериальной модели повышения квалификации, основанной на ценности "личностное развитие", относятся методы программирования профессионального и личностного роста: индивидуальное консультирование, психодрама, психотерапия, ориентированная на реконструкцию будущего (ПОРБ), каузометрия, нейролингвистическое программирование (НЛП) и др.

Цель психодрамы — пробуждение спонтанности человека, которая находит выражение в акте творчества, в проявлении некой модели поведения в ситуации "здесь и теперь". Психодрама — это метод

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

имитационного моделирования поведения, метод действия, и на этом основании мы относим его к группе методов программирования профессионального и личностного роста. Л. М. Митина отмечает, что в области имитационного моделирования открываются новые перспективы, так как психодрама и ролевые игры начали применяться не только в психотерапии, но и в "тренинговых группах, ставящих задачу саморазвития и самосовершенствования" [23,с.147]. Целью таких тренинговых форм работы с учителем выступает развитие различных способов деятельности, например: эффективного лидерства, поведения в группах, взаимодействия, разрешения конфликтов, формирования адекватного самовосприятия и восприятия других и т. д. Психодрама — метод моделирования в театрализованной форме проблемных ситуаций, встречающихся в жизни человека. В результате такого моделирования личность осознает проблемы и способы собственного реагирования на них, "открывает новые возможности личностной самореализации через катарсический эффект" [8, с. 206]. Данный метод позволяет заглянуть в желаемое будущее и эмоционально его пережить, обогатив себя определенным опытом, что важно для программирования профессионального и личностного роста. На основе рефлексии своего жизненного и профессионального опыта с помощью этого метода возможно "войти в будущее" и сравнить его с прошлым и настоящим, и на основе такого сравнения спрограммировать профессиональный и личностный рост.

Еще один метод программирования профессионального и личностного роста — психотерапия, ориентированная на реконструкцию будущего (ПОРБ), американского психотерапевта Фредерика Мелджеса. Привлекательность этого метода, отмечает Н. Ф. Вишнякова, состоит "в возможности оптимального координирования прошлых, настоящих и будущих аспектов биографии личности и построение корреляции двух функций самосознания: самоидентификации и проектирования "Я" в режиме ролевой игры, психодрамы, трансактного анализа и антиципации" [8, с. 169]. Личностные выборы при построении своего будущего перерастают во внутренние ценностные ориентиры. Данный метод конкретизируется в различных методиках, например: инновационной технологии самофутурирования, технологии "будущая автобиография", психотехнологии моделирования жизненных перспектив личности (МЖЛП) [8]. Значение метода

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

ПОРБ состоит в том, что это способ осознания и создания перспектив личностного и профессионального роста.

Каузометрия — биографический метод, направленный на описание прошедших, настоящих и будущих этапов своего жизненного пути. Проводится каузометрия в форме интервьюирования, которое состоит из нескольких этапов:

1. Биографической разминки;
2. Формирования списка значимых событий личности и их датировки;
3. Причинного анализа межсобытийных отношений;
4. Целевого анализа;
5. Составления наследственного генеалогического древа и обозначения значимых событий;
6. Оценки эмоциональной привлекательности или виктимологии (жертвенности) в жизненных событиях, их удаленности в прошлое или будущее;
7. Значимости и локализации личного временного центра и родственников на генеалогическом древе [8, с. 186–187].

Данный метод является методом программирования профессионального и личностного роста, так как позволяет исследовать жизненный сценарий и спроектировать перспективы в профессиональной, семейной, межличностной сферах.

Нейролингвистическое программирование (НЛП) относят с точки зрения психологии к системе психокорректирующих технологий. В нашем случае, представляя нормы модели ПК, основанной на ценности "личностный рост", НЛП мы относим к методам самопрограммирования личностного роста. Родоначальники этого метода Джон Гриндер и Ричард Бендлер применили эффект научения личности самой генерировать изменения, используя личностные ресурсы. Методики НЛП представляют собой комплекс способов личностного роста, при разработке которых авторы опирались на теоретические положения различных направлений психологии: гуманистической психологии, психоанализа, гештальттерапии и др. Акцент делается на эффективное взаимодействие с Другим, преодоление конфликтов и межличностных противоречий путем подстройки к партнеру, понимания его стратегии поведения. Отличительная особенность НЛП состоит в том, что данный метод основывается на изучении структуры процесса коммуникации и отсутствии интере-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

са к содержанию этого процесса. В структуры субъективного опыта включаются три системы:

- ведущая, используемая для сбора определенной информации;
- репрезентативная, закрепленная в сознании информация;
- референтная, с помощью которой личность определяет истинность или ложность информации.

Средствами реализации данной модели являются различные типы обеспечения, которые призваны преодолеть разрыв между функциональным и реальным. В своем исследовании мы рассматриваем обеспечение не как процесс, а как продукт, сознательно суживая рамки содержательного анализа данного понятия. Исходя из задач исследования, нам достаточно охарактеризовать технологию обеспечения процесса личностного развития в период повышения квалификации в ИПК. Таким образом, рассмотрение проблемы ресурсообеспечения как функции оргуправленца выходит за рамки нашего исследования. В литературе отмечается актуальность и непроработанность проблемы типологизации обеспечения, но существуют и устоявшиеся в традициях оргуправленческой практики типы, к которым относятся знаниевые, нормативно–правовые, методические, кадровые, финансовые и др. ресурсы. В контексте нормирования деятельности по повышению квалификации в ИПК в форме критериальных моделей нам достаточно задать общие рамки научного, методического и кадрового обеспечения.

Научное обеспечение, реализующее функцию средств личностного развития, представляет собой разные типы знаний. Используя типологию знаний, введенную Г.П. Щедровицким [40], можно выделить следующие их типы:

- Практико–методические знания — это знания методов личностного роста и их конкретизаций в различных методиках.
- Конструктивно–технические знания — знания об исходном материале. Источник этих знаний — психодиагностика личности.
- Научные знания включают в себя различные концепции и модели личности.

Функцию методического обеспечения реализуют представленные методы личностного развития как методы самопознания или психодиагностики, самопобуждения и программирования личностного и профессионального роста.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Кадровое обеспечение включает позиции психодиагноста, психолога–консультанта, тренера–психолога, выражающие различные функции практического психолога.

Знаниевое, методическое и кадровое обеспечение [22] снабжают объективированными материальными средствами. Необходимо различать и идеальные средства, к которым относится система антропотехнических средств. К антропотехническим возможно отнести следующие средства:

психотехника –"то, с помощью чего я развиваю память, воображение, внимание, работаю с телом, жестом, пластикой — со всем тем, что составляет меня как отдельного индивида" [29, с. 59].

Социотехника — система средств "по вскрытию...социальных сил и процессов, социальных движений, ролевых и функциональных отношений" [29, с. 61].

Ментальные техники — это техники мышления, "опредмечивание мысли в знаке и распредмечивание ее через знак" — такова природа мышления. Ментальные техники могут быть сведены к умению строить топики и онтологии [29, с. 63]. Именно с топики начинается мыслительная работа, поскольку она представляет собой построение идеального конструкта, замещающего в знаково–символической форме так называемый реальный мир. Ю.В. Громыко, характеризуя ментальные техники (или мыследеятельностные), называет технику понимания, "которая за счет культивирования особых состояний позволяет вскрывать особую среду протекания того или иного мыследеятельностного процесса и входить в его осуществление" [10, с. 233]; идеализационные техники; техники схематизации и технику проспективной и ретроспективной рефлексии.

Модель развития квалификационных способностей работников образования

Ценности учительства можно анализировать как ценности малой референтной группы, к которым в данной модели относятся мастерство и профессиональное самосовершенствование. Ценность мастерства рассматривается как общественный и личный идеал, то есть как модель профессионала, императивно определяющая деятель-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

ность по ее воплощению. Продуктом реализации идеала является следующая форма — предметно–воплощенная ценность. Данная форма выступает в функции сущего, воплотившего или не воплотившего идеал. Она может быть представлена как реальный уровень квалификации, достигаемый как в процессе непосредственной педагогической практики, так и в процессе специально организованной деятельности по повышению квалификации. Тогда необходимо отметить тесную связь между этими формами существования ценностей, выражающуюся в их динамике. В связи с изменяющимися парадигмальными представлениями о моделях профессионализма изменяется и представление об уровнях квалификации и их основных параметрах (сущности, критериях, условиях приобретения и т. п.). Личностные ценности могут выступать как условие реализации идеала. Для этого необходима деятельность по реализации конкретных моделей должного (моделей профессионального мастерства) на уровне субъектов профессиональной деятельности, в том числе и в период повышения квалификации в ИПК. Мы считаем, что к данной форме существования ценностей возможно отнести ценность критериально организованной деятельности.

Признание ценности критериально организованной деятельности неизбежно актуализирует ценность рефлексивного образования и самообразования в системе повышения квалификации. Ценность рефлексивной компоненты деятельности гарантирует:

- осмысленность и развиваемость уровня квалификации;
- ситуативную и стратегическую сообразность повышения квалификации;
- возможность культурного преобразования деятельности;
- возможность технологической организации деятельности и передачу ее технологически оформленного образца, что особенно актуально для инновационной образовательной практики.

Подход, реализующий инвариантные и личные модели профессионализма, имеет, в конечном счете, социальную детерминацию. Эти модели формируются под влиянием ситуации в мире вообще и в мире образования в частности. Многие авторы отмечают сложность, переходность и даже кризисность нынешней эпохи. На рубеже веков происходят кардинальные перемены во всех сферах общественной жизни, приводящие к изменению мира образования. Исследуя проблемы новой общественной ситуации, авторы по–разно-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

му определяют переходность, высвечивая разные ее стороны. Анализу подвергаются: переход от традиционного общества к гражданскому (М. Н. Кузьмин), от техногенной к антропогенной цивилизации (А.В.Толстых), от традиционной постфигуративной культуры к конфигуративным и префигуративным типам культурной организации (М. Мид) и т. д. Однако все сходятся на идее принципиального смещения общественных приоритетов в сторону индивидуального, личностного, субъектного. По мнению А. В. Толстых, образование волей–неволей служит двум господам, обслуживая два различных социальных заказа [17], т.к. оно ориентируется на традиционные общественные потребности и установки и в то же время не может не реагировать на социальные изменения.

Профессионально ориентированная схема повышения квалификации детерминируется деятельностным подходом, который представляет собой особый способ рассмотрения человека и его связи с миром. Понятие деятельности принадлежит к категории универсальных, предельных абстракций. Это понятие фиксирует специфику общественной жизни человека, сущность которой состоит в целенаправленном преобразовании действительности. В.В.Давыдов характеризует деятельность как всеобщую форму творчества, так как субъект деятельности выходит за пределы наличной, конкретной ситуации [11]. Исследуя содержание понятия деятельность, Э. Г. Юдин указывает на пять его функций в научном познании [42]. Применительно к нашему исследованию особую роль мы придаем двум функциям этого понятия: деятельность как объяснительный принцип, "понятие с философско–методологическим содержанием, выражающим универсальное основание человеческого мира" [43, с. 272], и деятельность как предмет научного изучения. Причем эти функции не рядоположены, для нас важно проследить трансформацию первой функции во вторую. Э.Г. Юдин показывает, что понятие деятельности как предельная абстракция должно быть структурно развернуто применительно к определенному предмету изучения [42]. Для критериальной модели повышения квалификации, основанной на ценности "профессиональное развитие", таким предметом изучения является квалификация в деятельности. Таким образом, вторая функция — деятельность как предмет научного изучения — решает задачу построения специализированного понятия деятельности для данной предметной области.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Теоретиками деятельностного подхода разработана полидисциплинарная теория деятельности (В.Я. Дубровский, В.В. Давыдов, И.Э.Ильенков, А.Н.Леонтьев, Г.П.Щедровицкий и др.), принципы которой используются для исследования проблем социальной практики и в том числе проблем развития последипломного образования. На основе деятельностного подхода формируется особый тип исследований проектно–программного типа, когда не просто описываются явления объективной реальности, но и преобразуются различные стороны реальности.

Можно выделить два варианта деятельностного подхода: психологический, разрабатываемый А.Н.Леонтьевым и его последователями, и методологический, основанный на работах представителей Московского методологического кружка (ММК) во главе с Г.П. Щедровицким. Теория деятельности А.Н. Леонтьева называется психологической, так как в ее основу положена деятельность индивида. Психология "человека имеет дело с деятельностью конкретных индивидов, протекающей или в условиях открытой коллективности... или с глазу на глаз с окружающим предметным миром..." [19, с.98]. В психологической теории деятельность трактуется как атрибут субъекта, в методологической теории деятельность субстанциальна. Можно говорить о двух подходах в общей теории деятельности: монистическом и субстанциональном.

В субстанциональном понимании деятельность есть всеобщий способ существования социальной формы движения. Любой социальный феномен содержится в данной субстанции. Таким образом, исходя из деятельностного подхода, характеристику процесса повышения квалификации педагогов необходимо осуществлять в контексте образовательной деятельности как особой субстанции человеческого существования. В свою очередь, деятельностное рассмотрение образования оказывает воздействие на понимание всех его компонентов, как в теоретическом, так и в практическом планах.

Цель деятельности по повышению квалификации в профессионально ориентированной модели — профессиональная самореализация личности. Она может быть представлена в единстве продукта и результата. Социокультурным продуктом в представляемой модели является некий образовательный проект, а результатом — повышение уровня квалификации или даже создание в процессе проектирования корпуса носителей профессионального опы-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

та. В проектировании происходит "перестройка и развитие личностно–профессионального опыта соответствующей группы участников" [16, с.15].

Мы подчеркиваем актуальность проектирования в универсуме педагогической деятельности, так как это особый вид мыследеятельности, позволяющий на основе оперативного видения перестраивать идеальные структуры с целью преобразования реальности. В.Ф.Сидоренко характеризует проектность как определяющую черту современного мышления, как один из важнейших типологических признаков современной культуры во всех ее аспектах, связанных с творческой деятельностью человека [28]. Таким образом, проектировочная деятельность стратегична, она гарантирует ориентировку в направлении движения от проблемной практики к ее депроблематизации. Задача проектировщика — спроектировать образовательную ситуацию. Эта функция образования особенно актуальна в ситуации неопределенности, являющейся следствием мировой тенденции к открытости образовательных процессов.

Х.Г.Тхагапсоев определяет формирующуюся парадигму образования как проективно–эстетическую, понимая проективность как онтологическое качество культуры [35]. Автор отмечает, что содержание образования на данном этапе развития не соответствует структурам культуры и деятельности, а значит, не может обеспечить адекватное присвоение человеческого опыта, так как из трех форм духовной предметности (знания, ценности, проекты) в пространстве образования представлены только знания. "Поскольку знания являются итогом познавательной деятельности человека, ценности — продуктом его ориентационных устремлений, а проект (модель будущего) — отражением духовно–преобразовательного труда и первичной фазой любого вида деятельности, становится очевидным несоответствие (неадекватность) современного образования структуре человеческой деятельности и культуры" [35, с.106]. Проективность как парадигмальный аспект образования означает принципиальную конструируемость образования, его целей, содержания, методов, технологий, условий реализации и принципов управления, подчеркивая при этом, что педагог, освоивший данный тип деятельности, не просто конструктор, а творец, что обусловлено особенностями гуманитарного познания и вероятностным характером социальных перспектив.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

На основании представленной цели возможно реконструировать задачи повышения квалификации для данной модели:

- Поиск новых смыслов образовательной практики через проблематизацию содержания и структуры имеющегося опыта. Для этого существуют определенные теоретические основания, например подход к новому пониманию образования как особой гуманитарной супертехнологии [10].
- Разработка теоретических и практических оснований собственной педагогической деятельности. Педагог–профессионал становится педагогом–антропотехником, ведущим личность по пути собственного развития, прежде всего через развитие мышления. Но тогда педагог должен сам присвоить такие способы мыследеятельности, как мышление на основе его категориальной и схематической организации, мыслекоммуникация, мыследействие, всегда носящее преобразующий характер, понимание и рефлексию. ИПК может стать той средой, где при создании соответствующей ситуации возможно выращивание вышеперечисленных способов мыследеятельности.
- Занятие педагогами позиций методиста, дидакта, психолога–диагноста [10] на основе ситуационного анализа, прогноза ситуации и сценирования действия в ситуации и осуществление тем самым сознательного выбора действия в ситуации учения–обучения.

Гарантиями достижения цели и задач процесса повышения квалификации являются следующие условия:

1. Выделение наиболее общих типов профессиональной деятельности для различных категорий работников образования.

2. Определение типизированных способов профессиональной деятельности.

3. Выделение некоторого набора способностей в деятельности и мыследеятельности для определенного уровня квалификации.

4. Организация деятельностного процесса повышения квалификации.

Категориальный строй как теоретический фундамент модели может быть представлен такими понятиями, как "квалификация", "способности", "типы и способы профессиональной деятельности". Исходя из деятельностного подхода, квалификация педагога может быть

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

определена через наличие или отсутствие способностей к определенному типу профессиональной деятельности. Центральной категорией для анализа квалификации, таким образом, выступает понятие "способности в деятельности". Существуют различные, порой диаметрально противоположные трактовки сущности этого понятия в философии, психологии, педагогике. Под понятием "способности" принято понимать индивидуально–психологические особенности, отличающие одного человека от другого и предопределяющие успешность овладения определенной деятельностью и совершенствование в ней [1; 2]. Определение конкретного содержания данного понятия зависит от контекста, в который оно включено. Возможно выделение социологического, физиологического и психологического контекстов, исходя из которых будет меняться смысл понятия "успешность овладения деятельностью". Находясь на позициях деятельностного подхода, мы поддерживаем методологический контекст рассмотрения данного понятия. Г.П. Щедровицкий, рассматривая процессы учения, обратил внимание на факт разотождествления содержаний и продуктов учения. Для объяснения этого факта Г.П. Щедровицкий дал характеристику способностей через анализ и описание деятельности в двух разрезах: в объективном или логическом без учета психологической сферы и в психологическом, в котором главное внимание обращено на изображение и описание субъективных психических процессов. Вывод состоит в определении способностей через оспособление, т. е. через овладение определенными способами деятельности. Формирование и проявление способности происходит в деятельности, а не есть психическое, врожденное свойство человека [40]. Такое же понимание способностей предъявляют А. Тюков [36] и В. Я. Дубровский [13].

Таким образом, способности человека формируются в деятельности и являются интериоризованными способами деятельности. А.Н. Леонтьев характеризует интериоризацию как "переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания" [19, с. 102]. А.Н. Леонтьев показывает, что эти внешние процессы трансформируются в мышлении: обобщаются, вербализуются, сокращаются и развиваются [19]. Интериоризация означает не простое копирование уже кем–то совершенных способов деятельности, а возможность

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

самостоятельного их построения, исходя из особенностей того или иного типа деятельности.

Способности и тип деятельности находятся в очень тесном и сложном взаимоотношении. С одной стороны, способности формируются в деятельности, с другой — они являются необходимым условием успешности осуществления деятельности. Мы солидарны с мнением П.Г. Щедровицкого в том, что сама "деятельность специалиста и профессионала в ее повторяющихся и ситуационно меняющихся параметрах должна быть описана, должны быть выделены процессы, конституирующие эту деятельность, а полученные в результате функциональные структуры деятельности должны быть переведены в требования к самому деятелю, точнее, к носителю деятельности, к его знаниям, способностям, формам мышления и действия, технике и т.д." [41, с. 84–85].

Находясь на позиции определения способности через оспособление, необходимо остановиться еще на одной категории — "способ деятельности". В.Я. Дубровский определяет данную категорию как нормативную структуру процесса деятельности. Он выделяет следующие формы существования способов деятельности [13]:

1. Простейшая форма — образец деятельности, демонстрируемый учителем — мастером и выступающий в функции элемента культуры.

2. Вторая форма — совокупность норм: требований, методик, инструкций и различного рода описаний.

С одной стороны, способ деятельности изменяется в зависимости от "ситуации деятельности", т. е. ситуативен. С другой стороны, способ деятельности устойчив относительно ситуации, так как в различных ситуациях осуществления деятельности может реализовываться один и тот же способ деятельности. Способ деятельности есть такая определенность процесса деятельности, "в которой она воспроизводится и которая передается, транслируется из поколения в поколение, формируется и трансформируется в культурно–историческом процессе и, следовательно, является его организованностью" [13, с. 31].

На основе вышеизложенного квалификация в деятельности может быть представлена следующей схемой (рис. 4).

Нам представляется возможным представить такое соотношение понятий "тип деятельности", "способ деятельности" и "способности в деятельности" (табл. 1).

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

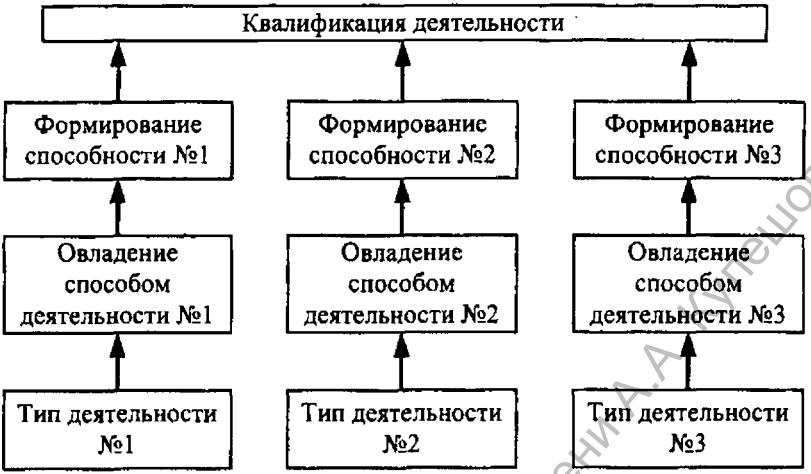

Рис.4. Квалификация деятельности

Таблица 1

Тип деятельности	Способ деятельности	Способности в деятельности
Проектирование	Ситуационный анализ Проблематизация Целеполагание Ценностное обоснование Планирование Технологическое описание	Проектировочные способности
Рефлексия	Реконструкция затруднения в ситуации Нормирование Перенормирование	Рефлексивные способности
Управление	Понимание заказа Фиксация ресурсов Контроль	Управленческие способности
Коммуникация	Схематизация смыслов Понимание авторского смысла Критическое переосмысление	Коммуникативные способности

Система методов, выражающих инструментальное содержание данного подхода, направлена на актуализацию профессиональных потребностей педагогов, выращивание способности управлять своей собственной педагогической деятельностью и развивать ее. Ме-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

тод ОДИ через организацию мыследеятельности ведет к выращиванию профессиональных надпредметных способностей педагогов. Исходя из тезиса о том, что учителя надо не обучать, а создать условия для его непрерывного развития через выращивание новых способностей, можно зафиксировать, что основным методом такого развития является организационно–деятельностная игра (ОДИ). ОДИ можно рассматривать и как метод подготовки профессионалов (повышения профессиональной квалификации), и как универсальную форму организации коллективной мыследеятельности [9; 39].

Деятельностный подход детерминирует деятельностное содержание образования, которое нельзя просто передать от одного человека (преподавателя) к другому (курсанту) как знание о чем–то. Способами деятельности и мышления можно овладеть только через включение в мыследеятельность, которое возможно осуществить в ОДИ. Г.П. Щедровицкий показал, что ОДИ является важнейшей формой соорганизации мышления, мысли–коммуникации и мыследействования в целостные единицы мыследеятельности, поэтому понять сущность ОДИ без понимания процессов мыследеятельности нельзя [39]. Так как мы рассматриваем ОДИ как метод повышения квалификации работников образования, нам достаточно перечислить три пояса мыследеятельности и показать, каким образом повышается квалификация, если участник ОДИ сможет реально занять соответствующие позиции во всех поясах мыследеятельности.

Г. П. Щедровицкий показал, что базовая схема мыследеятельности содержит три относительно автономных пояса мыследеятельности:

1–й пояс социально организованного коллективного мыследействования (МД);

2–й пояс мысли–коммуникации, выражающейся и закрепляющейся в словесных текстах;

3–й пояс чистого мышления, развертывающегося в невербальных схемах, формулах, таблицах и т. п. [39].

Мыслекоммуникация — основной, базовый процесс, который определяет и мышление и действование. Пояс мыслекоммуникации не подчиняется различению правильно–неправильно, живет по принципам полилога, противоречий и конфликтов. О.С. Анисимов, раскрывая свое понимание сущности этого процесса, выделяет пять позиций: автор, строящий текст, понимающий, критик, арбитр, орга-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

низатор мыслекоммуникации. На уровне мыслекоммуникации педагог овладевает такими надпредметными способами профессиональной деятельности, как: ситуационный анализ, целеопределение, ситуативная проблематизация и депроблематизация. Депроблематизация возможна через идеализацию путем выхода в область чистого мышления. Таким образом, повышение квалификации происходит через решение проблем педагогической практики, организованное по законам мыследеятельности. Важен социокультурный смысл ОДИ, выражающийся в сопоставлении "того, что происходит "здесь и теперь", т. е. в игровой ситуации, с тем, что происходит во внешних для игры производственных и социокультурных ситуациях, что позволяет участникам игры самоопределиться не только в игре, но и по отношению к социуму в целом" [39, с. 138].

ОДИ как метод повышения квалификации (смысловое наполнение которого — организация мыследеятельности) позволяет:

1. Реконструировать практический опыт педагогов.

2. Осуществить рефлексию как мышление про этот опыт и выделить в нем затруднения.

3. Осуществить депроблематизацию через идеализацию и схематизацию.

Реконструкция практического опыта возможна в форме ситуационного анализа. В процессе реконструкции фиксируется весь необходимый материал для его дальнейшего преобразования. Функцию инструментария реконструкции могут выполнить разнообразные опросники или матрицы реконструкции собственного опыта. На основе ситуационного анализа выявляются затруднения в деятельности, квалифицируемые как проблемы. Выделенное проблемное поле структурируется через иерархизацию проблем. Типологизация проблем возможна по следующим оппозициям: общие — частные, длительные — ситуативные, разовые — воспроизводимые и т.п.

Сущность депроблематизации в моделировании. Исходя из специфики практических проблем, возможно создание целевой модели, теоретической модели, содержательной модели, процессуальной модели, модели обеспечения ресурсами и т.д. На основании результатов ситуационного анализа и ситуативной проблематизации возможно целеопределение. Смысл целеполагания как способа деятельности заключается в нормировании через идеальное представление результата и ценностное обоснование. Ценностное обоснование

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

образовательной деятельности является продуктом ценностного анализа. Цель ценностного анализа — построение системы ценностей, определяющих конкретную деятельность конкретного педагога. Возможно использование методики построения ценностной иерархии В.Н. Верхоглазенко, А.А. Звезденкова и М. В. Хлюневой, выделивших следующие этапы этого процесса:

- Поиск исходного ценностного основания. Он предполагает выбор системообразующей ценности из всей онтологической картины универсума образовательной деятельности. Завершается эта процедура позитивным отождествлением предельного социокультурного идеала как самой образовательной деятельности, так и ее конечного продукта (образованной личности) с ценностью, выбранной в качестве системообразующей конкретным педагогическим коллективом, конкретным педагогом.
- Гипотетическое выведение ценностных ориентиров, исходя из потребностей, мотивов, самоопределенческой картины участников образовательной деятельности.
- Выделение перечня ценностей, не реализуемых в прежней деятельности.

Структурализация ценностей. Схемы структурализации могут быть разными [7].

Моделирование можно представить как способ разрешения практических проблем путем идеального представления результата и системы способов его достижения, а также ресурсообеспечения. Пространство моделирования при этом остается теоретической действительностью, объекты и отношения имеют абсолютный характер. Необходимо помнить про неоднозначность, многомерность моделирования. Опираясь на разные ценностные основания, идеальные модели как прообразы преобразований в образовательной сфере будут различны.

В процессе моделирования, по мнению В. Никитаева, необходимо ответить на ряд вопросов:

1. Для каких проблемных ситуаций предназначена модель?
2. Посредством видения какого идеального объекта предпринимается попытка разрешения указанных проблемных ситуаций?
3. Из какой теоретической действительности идеальный объект?
4. Какая реальная действительность могла бы соответствовать данной теоретической действительности? [24].

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Структурно–номинативное представление замысла позволяет выделить все стороны и связи между ними моделируемого феномена.

- Таким образом, в процессе коллективной мыследеятельности педагог:
- Реконструирует собственную практику;
- Выделяет затруднения в педагогической деятельности, квалифицируемые как проблемы;
- Определяет цель преобразования на основе ценностного анализа и нормирования;
- Моделирует идеальные представления о педагогической деятельности (замысел преобразований).

Еще один метод повышения квалификации — метод проектирования. Проектирование, так же, как и ОДИ, возможно рассматривать в разных аспектах. Например, как культурную форму инноваций в образовании [22], в том числе как форму организации инновационной деятельности по повышению квалификации работников образования, и как метод ПК. Проектирование выступает методом процесса ПК, если понимать повышение квалификации как деятельность по нормированию и трансляции образовательных процессов, институтов и сред, направленную на развитие проектируемых объектов. В представляемой критериальной модели социокультурный смысл ПК в протекании двух однолинейных процессов: развитие такого типа социальной практики как образование и одновременное развитие агентов этой практики. Концептуальные основания проектной деятельности в СПК и деятельности по организации процесса овладения работниками образования процедурой проектирования в условиях повышения квалификации раскрыты Н.А. Масюковой. Автор зафиксировала закономерности осуществления проектной деятельности в СПК работников образования: состав и структура проекта, его концептуальной части, требования к процессу технологизации, содержание обеспечения [22], что возможно представить в таблице (табл.2).

Основные организационные формы процесса обучения в представляемой модели: общеколлективная деятельность (пленарные заседания) и работа в микрогруппах. Их характеристика в контексте методических рекомендаций для преподавательского и методического состава ИПК дана А.В. Кунавич [18].

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Таблица 2

Этапы	Характеристика	Продукт
1. Концептуализация	1.1.Проблематизация 1.2.Целеопределение 1.3.Ценностное обоснование 1.4.Теоретическое обоснование 1.5.Нормирование	1.1.Объект преобразований 1.2.Модель преобразованного объекта как планируемый конечный результат 1.3.Система ценностей 1.4.Теории, законы, закономерности, категории и понятия 1.5.Подход и принципы
2. Технологизация	2.1.Стратегическое планирование 2.2.Тактическое планирование 2.3.Процессуальное описание нормируемой деятельности через разработку технологических характеристик каждого этапа	2.1.Этапы преобразований, промежуточные результаты 2.2.Этапы преобразований, промежуточные результаты 2.3.Технологический план–график: средства, процедуры их применения, фиксация факта переходимости из одного промежуточного состояния в другое
3. Ресурсообеспечение	3.1.Научно–методическое обеспечение 3.2.Информационно–правовое обеспечение 3.3.Кадровое обеспечение 3.4.Материально –техническое обеспечение	3.Модель снабжения

Кадровое обеспечение данной модели возможно характеризовать, основываясь на требованиях к группе специалистов, осуществляющих подготовку и проведение ОДИ. Такая группа может состоять из руководителя игры, игротехников (руководителей микрогрупп), аналитиков, экспертов и практического психолога.

Представляемые модели выражают два полярных модуса развития в ИПК как институализированной сфере последипломного образования. Такая дифференциация возможна и необходима в научном исследовании. Мы считаем, что в реальной практике повышения квалификации возможно согласование двух крайних позиций, при условии, когда субъект деятельности представляет сущность двух разнородностей и делает сознательный выбор. В образователь-

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

ной теории и практике происходит отказ от однонаправленных, однозначных и одномерных процессов. Возможна гармонизация, соединение ценностей индивидуальности и общности через совмещение двух векторов простраивания учебного процесса в ИПК, в реальной практике повышения квалификации нельзя абсолютизировать одни тенденции и игнорировать или отбрасывать другие.

Архив библиотеки МГУ имени

Приложение 1

Оргпрограмма
организационно–мыслительной игры "Экспертиза критериальных моделей повышения квалификации работников образования"

Тема: экспертирование моделей повышения квалификации, разработанных старшим преподавателем кафедры психологии и педагогики МОИПК Снопковой Е. И.

1. Доклад "Критериальные модели повышения квалификации работников образования, дифференцируемые на основе ценностных универсалий".

Цель: осмысление материалов для экспертизы.

2. Составление структурно–логических схем:

- Модель повышения квалификации, основанная на ценности "личностное развитие".
- Модель повышения квалификации, основанная на ценности "профессиональное развитие".

Цель: понимание и доосмысление материалов для экспертизы.

Задания для групп:

- Изучите экспертируемые материалы и составьте структурно–логическую схему "Модель повышения квалификации, основанная на ценности "личностное развитие".
- Изучите экспертируемые материалы и составьте структурно–логическую схему "Модель повышения квалификации, основанная на ценности "профессиональное развитие".

Электронный архив библиотеки МГУ имени А. А. Кулешова

3. Доклады представителей групп.

Цель: соотнесение авторского понимания сущности моделей и понимания экспертов.

4. Экспертиза.

Цель: оценка разработанных моделей повышения квалификации субъектами процесса повышения квалификации — учителями, повышающими свою квалификацию в ИПК.

Архив библиотеки МГУ имени

Приложение 2

Министерство образования Республики Беларусь

Национальный институт образования

Отдел проектирования образовательных систем

Могилевский областной институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования

Кафедра психологии и педагогики

Анкета эксперта

"Критериальные модели повышения квалификации работников образования"

Обсуждена и утверждена
на заседании отдела проектирования
образовательных систем НИО
и кафедры психологии
и педагогики МОИПК.

Рецензент — доктор социологических
наук, ведущий научный сотрудник
Института социологии
Национальной академии наук
В.А. Клименко.

Минск 2001

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Уважаемый коллега!

Проводится исследование в области организации процесса повышения квалификации работников образования в ИПК. Большую ценность имеет информация со стороны руководителей, преподавателей, методистов, непосредственно занимающихся организацией деятельности по повышению квалификации, а также учителей, повышающих свою квалификацию во время курсовой подготовки в ИПК. Просим Вас принять участие в обсуждении этих вопросов.

Анкетным опросом охвачены все ИПК республики. Анонимность Вашего мнения гарантирована. Результаты опроса будут рассматриваться только в обобщенном виде.

Прежде чем ответить на предлагаемые к обсуждению вопросы, прочитайте, пожалуйста, все альтернативные варианты ответов и обведите кружком тот, который соответствует Вашему мнению. Под вопросами с иной методикой ответов приводятся краткие разъяснения.

Ценность информации возрастет, если Вы дополните ответы, разовьете свою точку зрения.

Благодарим Вас за согласие участвовать в работе.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

1. Оцените, пожалуйста, по пятибалльной шкале значимость нижеперечисленных функций последипломного образования.

Позитивная самореализация личности	1 2 3 4 5
Развитие мышления профессионала	1 2 3 4 5
Становление человеческого в человеке	1 2 3 4 5
Освоение способов профессиональной деятельности	1 2 3 4 5
Обретение человеком своего образа	1 2 3 4 5
Развитие личностно–профессионального опыта	1 2 3 4 5
Создание условий для саморазвития личности	1 2 3 4 5
Присвоение новых знаний	1 2 3 4 5
Развитие индивидуальных способностей	1 2 3 4 5
Развитие способности управлять профессиональной деятельностью	1 2 3 4 5

2. Как Вы считаете, насколько актуальны экспертируемые модели для современного этапа развития образования?

Модель №1

1. Очень актуальна.
2. Актуальна.
3. Не актуальна.

Модель №2

1. Очень актуальна.
2. Актуальна.
3. Не актуальна.

3. Какие характеристики квалификации, по Вашему мнению, могут измениться при реализации экспертируемых моделей?

Для ответа воспользуйтесь, пожалуйста, следующим кодом:

1. Не изменятся.

2. В основном изменятся.

3. Кардинально изменятся.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Характеристика квалификации	Модель №1	Модель №2
Способность адекватно познавать себя и других	—	—
Владение приемами межличностного взаимодействия	—	—
Диагностика и коррекция личностных качеств	—	—
Оригинальность и творческий потенциал	—	—
Эмоциональность и сопереживание	—	—
Владение техниками, методами и способами мышления	—	—
Умение управлять своей деятельностью, изменять и развивать ее	—	—
Проектировочные способности	—	—
Моделирование целей, содержания и технологий учебного взаимодействия	—	—
Способность методически обеспечить свою деятельность и деятельность обучающихся	—	—

4. Как бы Вы оценили существующие возможности применения модели №1 в образовательной практике институтов повышения квалификации работников образования?

Обведите, пожалуйста, кружком соответствующий оценочный балл в каждой строке. Наивысшая оценка — 5 баллов.

Тип обеспечения	Недостаточное → Достаточное				
Современные теории и концепции развития личности	1	2	3	4	5
Методы самопознания или психодиагностики	1	2	3	4	5

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Тип обеспечения	Недостаточное		→		Достаточное
Методы самопобуждения (гештальтупражнения, трансакционный анализ и т.д.)	1	2	3	4	5
Методы программирования профессионального и личностного роста (технология самофутурирования, психодрама и т.д.)	1	2	3	4	5
Образцы взаимодействия в группах тренинга	1	2	3	4	5
Сценарии тренингов личностного роста	1	2	3	4	5
Кадры психологов (психодиагност, психолог–консультант, тренер–психолог)	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

4.А. Как бы Вы оценили существующие возможности применения модели №2 в образовательной практике институтов повышения квалификации работников образования?

Тип обеспечения	Недостаточное		→		Достаточное
Современные структурно– функциональные модели квалификации в деятельности	1	2	3	4	5
Методы активного обучения (МАО)	1	2	3	4	5
Сценарии организационно– деятельностных игр	1	2	3	4	5

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Тип обеспечения	Недостаточное			→	Достаточное
Учебные тексты для курсантов (учебные пособия, хрестоматии)	1	2	3	4	5
Техники мышления (схематизация, идеализация, МРТ — метод работы с текстами)	1	2	3	4	5
Кадровое обеспечение организационно–деятельностных игр (руководитель игры, игротехники, аналитики)	1	2	3	4	5

5. Как бы Вы оценили практикоориентированность моделей?

Внимание: для каждой модели один ответ.

Оценка	Модель №1	Модель №2
В основном практикоориентированная	1	1
В основном непрактикоориентированная	2	2
Непрактикоориентированная	3	3
Затрудняюсь ответить	4	4

6. Как Вы считаете, какие элементы модели №1 уже реализуются в практике повышения квалификации в ИПК?

Для оценки обведите, пожалуйста, кружком один из баллов в каждой оценочной шкале.

Тип обеспечения	В меньшей степени			→	В большей степени
Самоопределение учителей и выбор модели повышения квалификации на основе самопознания	1	2	3	4	5
Психодиагностика курсантов	1	2	3	4	5
Тренинги личностного роста	1	2	3	4	5
Психолого–педагогическая помощь в самопрограммировании личностного и профессионального роста	1	2	3	4	5

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Тип обеспечения	В меньшей степени			→	В большей степени
Гештальтупражнения	1	2	3	4	5
Нейролингвистическое программирование	1	2	3	4	5
Трансакционный анализ	1	2	3	4	5
Моделирование жизненных перспектив личности	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

6.А. Как Вы считаете, какие элементы модели №2 уже реализуются в практике повышения квалификации учителей в ИПК?

Тип обеспечения	В меньшей степени			→	В большей степени
Совместное определение программы обучения на курсах	1	2	3	4	5
Проблемные лекции	1	2	3	4	5
Организационно-деятельностные и организационно- мыслительные игры	1	2	3	4	5
Дискуссии	1	2	3	4	5
Передача и освоение образцов педагогической деятельности	1	2	3	4	5
Проектная деятельность	1	2	3	4	5
Работа с методологическими текстами	1	2	3	4	5

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Тип обеспечения	В меньшей степени → В большей степени				
Работа с практико–методическими текстами	1	2	3	4	5
Построение структурно– логических схем	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

7. Оцените, пожалуйста, модель №1 по следующим критериям:

Критерий экспертной оценки	Балл				
Научность	1	2	3	4	5
Прогностическая эффективность	1	2	3	4	5
Практикоориентированность	1	2	3	4	5
Новизна	1	2	3	4	5
Обеспеченность ресурсами	1	2	3	4	5
Реалистичность	1	2	3	4	5

7.А. Оцените, пожалуйста, модель №2 по следующим критериям:

Критерий экспертной оценки	Балл				
Научность	1	2	3	4	5
Прогностическая эффективность	1	2	3	4	5
Практикоориентированность	1	2	3	4	5
Новизна	1	2	3	4	5
Обеспеченность ресурсами	1	2	3	4	5
Реалистичность	1	2	3	4	5

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Благодарим Вас за участие в экспертизе!

В заключение сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе:

Стаж педагогической деятельности: _____ лет.
Возраст: _____ лет.
Ученая степень, ученое звание: _____
Должность: _____

Мы будем Вам очень благодарны, если Вы напишите несколько слов, отражающих Ваши личные впечатления относительно экспертируемых моделей:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Литература

1. Алешин Е.С. Проблемы диагностики педагогических способностей // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива среднего профтехучилища. — Л. ,1983. — С. 27–38.
2. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. — М.: Изд–во "Институт практической психологии"; Воронеж: ИПО "МОДЕКС", 1997. — 80 с.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно–гуманная основа педагогического процесса. — Минск: Университетское, 1990. — 560 с.
4. Битянова Н. Р. Психология личностного роста: Практ. пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 64 с.
5. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно–ориентированного образования // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11–17.
6. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Научная теория и ее модельно– репрезентативная подсистема // Вопросы методологии. — 1992. — № 3–4. — С.34–45.
7. Верхоглазенко В.Н., Звезденков А.А., Хлюнева М.А. Технология консультационной аналитики // Анисимов О.С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники. — М., 1998. — 772 с.
8. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования. — Минск: ООО "Дэбор", 1999. — 300 с. — Т.2.
9. Громыко Ю.В. Организационно–деятельные игры и развитие образования (технологии прорыва в будущее). — М.: Независимый методологический университет, 1992 — 191 с.
10. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико–практическос руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). — Минск: Технопринт, 2000. — 376 с.
11. Давыдов В.В. Теория деятельности и социальная практика // Вопросы философии — 1996. — № 5 — С. 52.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

12. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями / Пер. с англ. — М.: Прогресс — Универс, 1995. — 336 с.
13. Дубровский В.Я. О нормативной структуре индивидуальной деятельности человека // Вопросы методологии. — 1994. — №3–4. — С.28 — 47.
14. Жук А.И., Кашель Н.И. Концептуальные и экспериментальные аспекты становления и развития практики повышения квалификации // Образование и повышение квалификации работников образования. Вып. 8. Пути развития учреждений повышения квалификации педагогических кадров: Сб. науч. тр. / М–во образования и науки РБ. Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования / Под. ред. А.И.Жука, Б.В.Пальчевского. — Минск, 1995. — С. 91–126.
15. Инновации в системе повышения квалификации педагогических кадров: теория и практика. Науч. –практ. конф. (18–20 дек. 2000 г., Минск): Рекомендации конференции (проект), М–во образования Респ. Беларусь, АПО. — Минск, 2000. — 19 с.
16. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. — 1996. — №2. — С. 14–21.
17. Культура, культурология и образование. Материалы "круглого стола" // Вопросы философии. — 1997. — №2.
18. Кунавич А. В. Организационные формы обучения в процессе повышения квалификации кадров образования: Справочное пособие для преподавательского и методического состава ИПК. Ч.1. — Минск: Мин. обл. ИПК и ПРР и СО, 2000. — 65 с.
19. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии// Вопросы философии. — 1972. — № 9. — С. 95–108.
20. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. — 1996. — № 4. — С.16–26.
21. Ломов Б.В. К проблеме деятельности в психологии// Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 5. — С. 3–22.
22. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании. — Минск: Технопринт, 1999. — 288 с.
23. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

24. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования // Высшее образование в России. — 1997. — № 1. — С. 34–44.
25. Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмэн П. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальттерапии). — М.: Гиль — Эстель, 1993. — 240 с.
26. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. — М., 1984.
27. Сартр Ж. П. Экзистенциализм — это гуманизм //Сумерки богов. — М.: Политиздат, 1989. — С.319–344.
28. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры //Вопросы философии. — 1984. — № 10. — С.87–99.
29. Смирнов С.А. Опыты по философской антропологии (Человек в пространстве культуры). — Новосибирск: АО "Офсет",1996. — 184 с.
30. Слободчиков В.И., Исаев В.И. Антропологический принцип в психологии развития// Вопросы психологии — 1998. — № 6.
31. Слободчиков В., Громыко Ю. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. — 2000. — №2. — С.3–12.
32. Снопкова Е. И. Ретроспективные модели технологий повышения квалификации работников образования (вторая половина 19 века) // Аналитические материалы по актуальным проблемам реформируемого образования: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 3ч. / М–во образования Респ. Беларусь, Акад. последипломного образования; Под ред. профессора Б.В. Пальчевского. — Минск, 1998. — Ч. 1: Минская группа. — С. 170 — 178.
33. Снопкова Е. И. Сущностные характеристики разработки и описания технологии повышения квалификации работников образования//Теоретические модели современных педагогических явлений: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.В 2 ч. / Под ред. профессора Б.В. Пальчевского. — Минск: Технопринт, 2000. — Ч. 2. — С. 171–186.
34. Степин В.С. Философия и образы будущего // Вопросы философии. — 1994. — №6. — С.10 — 21.
35. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 103–110.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

36. Тюков А.А. Знание и деятельность // Метод. Прикладное знание. Доклады второго методологического конгресса. Москва, 28–29 марта 1995 г. — М.: Школа культурной политики, 1996. — 138с.
37. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродина и В. И. Похилько. — М.: Прогресс, 1987. — 236 с.
38. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. — М.: ВЛАДОС, 1995. — 544 с.
39. Щедровицкий Г.П. Организационно–деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности // Методы исследования, диагностика и развитие международных трудовых коллективов. — М., 1983. — С. 153–178.
40. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. — М.: Касталь, 1993. — С. 16–200.
41. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. — М.,1993.
42. Юдин Э.Г. Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения // Вопросы философии. — 1976. — № 5. — С.65–78.
43. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. — М.: Наука,1978. — 392 с.
44. Якиманская И. С. Личностно–ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.
45. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персоналогии: интегративно–эклектический подход: Монография. — Минск: Бестпринт, 2000. — 416 с.

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Содержание

Введение 3

Модель личностного роста работников образования 8

Модель развития квалификационных способностей работников образования 21

Приложение 1. Оргпрограмма организационно–мыслительной игры "Экспертиза критериальных моделей повышения квалификации работников образования" 36

Приложение 2. Анкета эксперта 38

Литература 47

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Куле