

На правах рукописи

**ДИМУХАМЕТОВ
РЫФКАТ САЛИХОВИЧ**

**ФАСИЛИТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ**

13.00.08 – теория и методика
профессионального образования

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Магнитогорск – 2006

Работа выполнена на кафедре педагогики ГОУ ВПО
«Магнитогорский государственный университет»

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор
Уметбаев Зайнитдин Мухитдинович

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор
Климова Татьяна Егоровна

доктор педагогических наук, профессор
Худяков Виктор Никитович

доктор педагогических наук
Тавстуха Ольга Григорьевна

Ведущая организация:

ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет»

Защита состоится 14 июня 2006 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212. 112. 01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования в Магнитогорском государственном университете по адресу: 455038, г. Магнитогорск, пр. Ленина, 114, ауд. 211.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Магнитогорского государственного университета.

Автореферат разослан 4 мая 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор

Н.Я. Сайгушев

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность проблемы исследования. Какие бы реформы ни предпринимались обществом в области образования, важнейшей фигурой в них всегда будет учитель. Особую значимость в этом плане приобретает образование взрослых, профессиональная переподготовка и повышение квалификации кадров. В Гамбургской декларации 1997 г. образование взрослых признано «ключом, открывающим дверь в XXI век».

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

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

Исследователи системы повышения квалификации уделяют внимание проблеме инициирования познавательной деятельности педагога, которое, как правило, осуществляется силой внешнего воздействия на личность (директивный характер

обучения, менторство, начетничество, дидактизм, контроль посещения занятий, аттестация, сдача зачетов, экзаменов, отчетов и пр. по окончанию курсов).

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

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

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

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

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

Достаточно полно исследованы организационные формы и методы, активизирующие познавательную деятельность обучающихся (В.И. Рыбальский, Л.И. Филатова, Е.А. Хруцкий и др.); механизмы педагогического творчества (Е.П. Белозерцев, А.А. Бодалев, Р.М. Грановская, А.З. Рахимов и др.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Объект исследования: система повышения квалификации педагогических кадров.

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

Гипотеза исследования. Эффективное функционирование системы повышения квалификации и разрешение противоречий, возникающих в ней, зависят от

реализации концепции фасилитации повышения квалификации педагогов, ведущими положениями которой являются:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- теории познания – о сущности познавательной деятельности, ее предпосылках, условиях адекватности, всеобщих основаниях и социокультурных детерминантах – В.Г. Афанасьев, Е.В. Бережнова, Г. Гегель, Г.Г. Гранатов, В.В. Ильин, И. Кант, Т.Е. Климова, В.П. Кузьмин, В.А. Кутырев, М.К. Мамардашвили, К. Маркс, В.Ф. Романов, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель и др.;

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

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

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

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

Мы также руководствовались теоретическими работами в области образования (В.А. Беликов, Б.С. Гершунский, Г.Г. Гранатов, Э.Н. Гусинский, В.Д. Шадриков и

др.), положениями о фасилитации учения (Э.Ф. Зеер, А.Б. Орлов, К. Роджерс, В.А. Сластенин и др.), концептуальными основами педагогических технологий (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Г.К. Селевко и др.).

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

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

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

Исследование проводилось с 1991 по 2006 гг. и прошло четыре этапа. **На первом этапе** (1991 – 1994 гг.) изучалось состояние проблемы в теории и практике, разрабатывались рабочая программа, материалы исследовательского характера; определялись тенденции в системе повышения квалификации на современном этапе, изучался новаторский и массовый опыт, осуществлялось накопление опыта практической и исследовательской деятельности. **На втором этапе** (1994 – 1999 гг.) разрабатывались теоретико-методологические основы концепции фасилитации: проведены основные эмпирические исследования, систематизировались данные о педагогических условиях развития педагога в процессе обучения, разрабатывался понятийный аппарат исследования, авторская концепция и технологический аспект

решения проблемы, проведен констатирующий и поисковый эксперимент. На данном этапе сформировано общественно-педагогическое движение «Педагоги в защиту жизни и достоинства ребенка». **На третьем этапе** (1999 – 2002 гг.) отработывались методики проведения различных форм занятий на основе фасилитации, разрабатывались учебно-методические пособия, методики изучения эффективности фасилитации педагогического взаимодействия с обучающимися, корректировались задачи, гипотеза и программа исследования. Основное внимание было обращено рефлексивной стороне исследования. Продолжалась работа по подготовке материалов научно-методического характера, проведены научно-практические конференции, республиканские и областные панорамы моделей воспитательных систем, конгрессы: «Дети. Права. Общество», курсы повышения квалификации и т.п. **На четвертом этапе** (2002 – 2006 гг.) осуществлена экспериментальная работа уточняющего характера, систематизация теоретических выводов и практических рекомендаций, обработка, сравнительный анализ и интерпретация полученных данных. Накопленные научные факты и основные результаты исследования получили обобщение и литературное оформление в монографиях и статьях для печати, сформулированы выводы и подготовлены к защите результаты исследования.

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

Научная новизна исследования.

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

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

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

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

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

Теоретическая значимость исследования.

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

2) Дано авторское определение понятия «мотивационная готовность педагога к повышению квалификации»: это комплексное, многомерное, синергетическое образование, выступающее а) условием становления специалиста, б) показателем сформированности мотивов педагогической деятельности и ценностного отношения к знаниям, в) результатом саморефлексии с целью достижения нового уровня профессионализма.

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

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

5) Сформулированы закономерности глобального, локального характера и закономерности, непосредственно обеспечивающие обучение в системе повышения квалификации и принципы обучения в логике фасилитации (обучение в сотрудничестве, принцип устойчивости, личностно-деятельностного опосредования, самоорганизации и развития группы, диалогичности, социально-психолого-педагогического резонанса, компромисса, амбивалентности). Установлена закономерная связь между мотивационной готовностью обучающегося к познавательной деятельности в системе повышения квалификации и достижениями индивидуального и коллективного творчества в фасилитирующем управлении, между фасили-

тирующим управлением образовательным процессом и преодолением психологических барьеров и стереотипов педагогов. Установлена закономерность, что духовно богатая образовательная среда создается за счет механизмов фасилитации (сотрудничество, терпимость, толерантность, искренность, эмпатическое понимание, признание ценностей, принятие, доверие), а учение осуществляется с большей степенью эффективности.

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

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

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

Практическая значимость исследования.

1) разработанная концепция фасилитации нашла отражение в методических пособиях и рекомендациях и позволяет диверсифицировать образовательный процесс системы повышения квалификации в парадигме самоорганизации;

2) результаты исследования обобщены в трех монографиях, 15 учебно-методических пособиях, 49 статьях и научно-методических рекомендациях. Материалы исследования рекомендованы к широкому использованию в системе повышения квалификации, двум учебно-методическим пособиям присвоен гриф Учебно-методического объединения МОиН РФ по направлениям педагогического образования;

3) на основе концепции фасилитации разработан и апробирован методический инструментальный оценки эффективности повышения квалификации, который может быть использован при анализе образовательной практики;

4) технология фасилитации применима для систем формального, неформального и неформального образования.

Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования осуществлялись: на международных научно-практических конференциях: «Педагоги против насилия в семье и обществе» (г. Костанай, 1998 г.), «Актуальные пробле-

мы формирования культуры и самореализации подрастающего поколения XXI века» (г. Челябинск, 2005 г.), координационном совещании международного движения «Педагоги за мир и взаимопонимание» (г. Москва, 1998 г.), 2-ом международном конгрессе «В будущее без насилия» (г. Севастополь, 1998 г.), Всесоюзной научно-практической конференции «Качественное обновление содержания и методов обучения педагогов-воспитателей» (Санкт-Петербург, 1989 г., НИИ ООВ АПН СССР), российско-американском семинаре по проблемам образования (г. Екатеринбург, 1993 г.), V Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» (г. Челябинск, 2003 г.); межрегиональных научно-практических конференциях «Совершенствование системы дополнительного педагогического образования в условиях модернизации российского образования» (г. Оренбург, 2004 г.), «Гуманизация образования в России» (г. Магнитогорск, 2006 г.); научно-практических конференциях Челябинского государственного педагогического университета: «Социально-педагогическая защита детства» (2001 г.), «Методика вузовского преподавания» (2002–2006 гг.); в центре подготовки резерва руководящих кадров при Челябинском государственном педагогическом университете, на курсах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов УрФО при Челябинском государственном педагогическом университете (2003 г.), семинаре заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе г. Ейска Краснодарского края (2004 г.), в проведенных под руководством соискателя республиканской научно-практической конференции «Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды» (г. Костанай, 2001 г.), областной научно-практической конференции «Социально-психолого-педагогическая и правовая поддержка учащихся через гуманизацию школьного, внешкольного и семейного воспитания» (Костанай, 1995 г.); республиканских (1991, 1995, 1997, 2002 гг.) и областных панорамах моделей воспитательных систем (1992, 1998, 2001 гг.), коммунарских сборах (1988, 1989, 1990 гг.), областных конгрессах «Дети. Права. Общество», «Дети. Права. Общество: Культура мира в интересах детей» (г. Костанай, 1999, 2001 гг.), на курсах заведующих кафедрами и кабинетами педагогики и воспитательной работы областных ИПК, заседаниях кафедры педагогики и психологии, кабинета воспитательной работы республиканского института повышения квалификации руководителей и научно-педагогических кадров системы образования МОиН Республики Казахстан, в творческом отчете автора, представленном на республиканских курсах заведующих и методистов городских и районных методических кабинетов и ИПК (г. Костанай, 2000 г.), заседаниях кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, кафедры теоретической и прикладной психологии Челябинского государственного педагогического университета, кафедры управления образованием Костанайского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, курсах повышения квалификации директоров и заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе при Костанайском и Жамбылском институтах повышения квалификации, педагогических чтениях (гг. Алматы, Костанай, Оренбург, Челябинск, Шымкент), ежегодных августовских конференциях педагогов и др. Внедрение научных результатов исследования осуществлялось также в ходе экспериментальной работы по проблеме социального партнерства Костанайского института повышения

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

На защиту выносятся.

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

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

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

Понятийный аппарат концепции: повышение квалификации как педагогическая проблема, система, системный подход, фасилитация, образовательный процесс, синергетические, андрагогические, ценностно-акмеологические основания, верификация, критерии и показатели оценки эффективности повышения квалификации на основе фасилитации, педагогические условия. Содержательно-смысловое наполнение концепции представлено организационно-рефлексивным, диагностическим, концептуальным, технологическим блоками. Жесткие границы применимости концепции нецелесообразны. Как «теория практики» концепция служит инструментом, научно-методическим обеспечением повышения квалификации.

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

ценностно-ориентационные.

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

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

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

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

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснована актуальность темы исследования, сформулированы противоречия, обуславливающие выбор проблемы, определены объект, предмет, цель, задачи, методы, этапы исследования, сформулирована рабочая гипотеза, указаны новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, сформулированы основные положения, выносимые на защиту, показаны достоверность и апробация результатов исследовательской работы.

В первой главе «Сущность психолого-педагогического обеспечения повышения квалификации на основе фасилитации» повышение квалификации проанализировано как педагогическая проблема, представлены результаты анализа мотивационной готовности педагогов к повышению профессионального уровня в логике фасилитации, обоснован принцип фасилитации как педагогическая категория.

В первом параграфе первой главы «Повышение квалификации педагогов как педагогическая проблема» показано, что в соответствии с положениями общей методологии и теории развития такое социально-педагогическое явление, как повышение квалификации педагогов может быть охарактеризовано, исходя из внутреннего содержания объекта на основе исследования фактов о нем. С точки зрения системного подхода рассмотрено понятие «педагогическая система повышения квалификации» (Б.П. Беспалько, М.Т. Громкова, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, П.В. Худоминский, Г.П. Щедровицкий и др.). Установлено, что это система социальная, она существует за счет синергии – обмена энергией, веществом, информацией; целостная, ценностно-ориентированная на общечеловеческие, национальные и этнические ценности; как открытая она имеет множество связей и отношений с окружающей социальной и природной средой, которые обеспечивают ее функционирование и развитие; это система педагогическая и относится к предмету педагогической науки. Ее ядро составляют педагоги. Вектор целей направлен на повышение профессиональной компетентности и коммуникативной культуры педагогов. Это система абстрактная, эмпирическая, синергетическая, массовая, поливозрастная, комплексная, сложная, вероятностная и непредсказуемая; ей свойственны «нетерпимость» к управлению, постоянная изменчивость элементов, характеристик и параметров.

В качестве единицы анализа педагогической системы повышения квалификации применяется структурно-функциональная инвариантная модель педагогической системы (Л.М. Кустов), в которой управление осуществляется посредством четырех контуров регуляции с обратной связью: 1-й блок – блок научного обеспечения, 2-й блок – блок процессов управления, 3-й блок – методического обеспечения, 4-й блок – процессов обучения. Система повышения квалификации является объектом педагогической деятельности. Структура содержания объекта деятельности включает: 1) блок преобразования предмета деятельности в ее продукт или блок предмета деятельности; 2) блок способа деятельности (способ деятельности есть метод плюс средство деятельности); 3) блок внешней активности или процессуальный блок; 4) блок внешних условий (организационных форм деятельности) и нормирования деятельности (социальный заказ, государственные образовательные стандарты).

Декомпозиция образовательного процесса и управленческих механизмов андрагогической системы позволила установить, что в основу деятельности обучающихся кладется социально и личностно значимая познавательная потребность. Системообразующим фактором является цель обучающихся, мотивированная осознанием образовательных потребностей, способов добычи и обработки информации, четко сформулированного педагогического кредо, определено ценностно-нормативное единство группы, произведена «инвентаризация» наличия педагогических традиций в системе повышения квалификации, выявлен потенциал обучающихся, обеспечен индивидуальный подход к членам группы, определена организационная структура временного коллектива и система делегирования полномочий, инструментированы ценностная направленность группы, психологический климат и общение, основанное на сотрудничестве. Системообразующей связью, которая превращает случайно встретившихся людей в единомышленников, является значимая для обучающихся познавательная потребность. Таков аб-

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

Во втором параграфе первой главы «Мотивационная готовность педагога к повышению квалификации в логике фасилитации» отмечается, что психологические барьеры и стереотипы на этапе профессионального развития оказывают существенное влияние на мотивационную готовность педагога к повышению квалификации. Они выступают диссонансом по отношению к новым знаниям, источником кризиса компетентности педагога, психологического дискомфорта, растерянности перед необходимостью решать задачи образования, отражают консерватизм системы повышения квалификации, создают трудности в управлении повышением квалификации, являются причиной разнохарактерных, противоречивых толкований в оценке эффективности повышения квалификации. Когнитивный диссонанс (Л. Фестингер) возникает на основе прошлого опыта: педагог заранее убежден, что ему ничего нового не сообщат, поэтому интерес к предмету не пробуждается, новая информация не воспринимается. Диссонанс порождает стремление к тому, чтобы уменьшить, а если это возможно, то и полностью устранить его.

Теоретической предпосылкой исследования является классификация потребностей человека А. Маслоу, среди которых высшими выступают потребности в самоактуализации, мотивации роста. Показано, что психологические барьеры имеют личностно и социально обусловленный характер. Установлено, что в общей структуре мотивов профессионального роста педагог преодолевает ряд ступеней – «борьбу» мотивов: 1-ый уровень – потребности и мотивы в повышении квалификации, сформированные в результате самооценки. Педагогическая деятельность рассматривается как ценность. Потребности или заказ на повышение квалификации формируются у учителя в результате всестороннего информирования его о состоянии и новинках психолого-педагогической науки. 2-ой уровень – мотивы опредмечены конкретной потребностью-заказом: «Хочу конкретно познакомиться с...»; 3-ий уровень – мотивы профессиональной деятельности: «Желаю применить в работе»; 4-ый уровень – показатель педагогического творчества: «Могу поделиться опытом»; 5-ый уровень – мотивы «высшего пилотажа», характеризующие связь педагога с наукой (самообобщение опыта, подготовка авторских программ, технологий, книг к публикациям, лицензированию и т.п.).

Исследование 396 респондентов показало, что 68% педагогов мотивируют участие в повышении квалификации стремлением к получению эмоционального заряда, 24% – совершенствованием профессионального уровня, 8% – желанием сменить привычную школьную среду. Деятельность 92% педагогов завершается на третьем уровне развития мотивов. Лишь 5,6% педагогов желают делиться опытом, а 2,4% мотивируют деятельность желанием «дружить с наукой» и выражают готовность публиковать опыт. Доказано, что личностно обусловленные мотивы управляемы. Исследование коммуникативной потребности педагогов, мотивов повышения квалификации показывает, что 96% обучающихся выражают мотивационную готовность работать в логике принципа фасилитации с использованием интерактивных организационных форм и методов обучения. Это позволяет обозначить вектор диверсификации педагогического образования на основе принципа фасилитации.

В третьем параграфе первой главы «Фасилитация как категория педагогики повышения квалификации» исследуется феномен фасилитации, теоретической предпосылкой которой является человекоцентрированный подход в психотерапии, эволюционизировавший в 60-70 гг. XX века в человекоцентрированное обучение (К. Роджерс). «Водоразделом» между традиционной для системы повышения квалификации моделью обучения и подходом К. Роджерса является отношение к типам учения (learning): бессмысленное и осмысленное. Учение первого типа – принудительное, безличностное, интеллектуализированное, оцениваемое извне, направленное на усвоение знаний (знаниевый подход). Учение второго типа, напротив, свободное и самостоятельно иницилируемое, личностно вовлеченное, оцениваемое обучающимся, ориентированное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Второй тип учения наиболее отвечает дидактике адрагогики – стимулировать и иницилировать осмысленное учение. Доказывается, что в процессе ПК необходимо акцент с преподавания перенести на фасилитацию учения.

На основе алгоритма анализа терминологических проблем (В.С. Леднев) в диссертации рассматривается сущность фасилитации. Предложения в отношении использования термина «фасилитация» для наглядности сведены в таблицу (табл. 1). В первой колонке обозначена сущность термина, характеризующая динамику личности. В таблице приведены термины, применяемые для обозначения явления (колонка 2) и его сторон (колонки 3, 4, 5). При этом разведены в терминологическом смысле процессуальная сторона (колонки 2, 3, 4) и результат процесса (колонка 5). Для обозначения рассматриваемого явления применяется однозначный термин «фасилитация» – стимулирование развития сознания людей, их независимости, свободы выбора.

Фасилитация – это приведение в действие многочисленных ситуаций взаимодействия людей, которые осуществляются через четыре способа взаимовлияния: убеждение, подражание, внушение и заражение. Выделены атрибуты понятия «фасилитация» (истинность, открытость, принятие, доверие, эмпатическое понимание), которые положены в основание разработки принципа фасилитации.

Фасилитация в системе повышения квалификации выполняет функции стимулирования, педагогической деятельности, принципа обучения и управления образовательным процессом, технологии. Средоформирующая функция направляется на создание креативной образовательной среды. Фасилитация отражает осознанную и целенаправленную деятельность. Атрибутивный анализ к рассмотрению фасилитации как педагогической деятельности позволил выделить и рассмотреть следующие ее атрибуты: 1. деятельность, 2. субъект, 3. функция, 4. мотив, 5. цель, 6. способ, 7. предмет, 8. метод, 9. средства, 10. результат. Деятельность – основа, средство и условие развития личности.

В традиционной модели образования такие атрибуты личности и ее психики как сознательность, активность, субъективность, отношение, целенаправленность, мотивированность оказываются невостребованными. Субъектом деятельности выступает индивид, который отдает отчет о мотивах, целях и способах деятельности и готов ее реализовать. К деятельности субъекта побуждает потребность, его внутренний стимул.

Характеристика основных аспектов фасилитации

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

Цель ориентирована на успех в удовлетворении образовательной потребности обучающегося и интериоризации знаний, способов и технологий обработки информации. Способ деятельности приобретает строгое смысловое и функциональное предназначение: он призван обеспечить отражение в сознании субъекта собственно процесса деятельности с достаточной степенью его детализации. Обучающийся одновременно выступает и как предмет обучения, и как его субъект.

Процесс деятельности раскрывает содержание категории деятельности в совокупности с тремя другими понятиями «субъект», «предмет» и «результат». Содержание понятия «процесс» раскрывается через две абстракции: «метод» и «средство». Метод осознается как совокупность промежуточных состояний «предмета» деятельности, как его «кинематика». Результатом деятельности явля-

ются, во-первых, образовательный продукт и, во-вторых, отношения, возникающие у субъектов в процессе их жизнедеятельности.

Атрибутивный анализ фасилитации как деятельности позволил выявить и привести во взаимное соответствие ее атрибуты и установить, что данная деятельность может являться основной (первообразной – В.В. Белич) деятельностью методиста, преподавателя и обучающегося в системе образования взрослых.

Три ключевых положения – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия лежат в основе фасилитации. Они дополняют комплекс психолого-педагогических условий и определяют успех познания (табл. 2).

Таблица 2

**Ключевые положения фасилитации процесса познания
в системе повышения квалификации**

Синергия (сотрудничество)	Взаимозависимость	Автономия
<ul style="list-style-type: none"> • готовность к работе (сотрудничеству) с другими членами группы в решении взаимно согласованных задач 	<ul style="list-style-type: none"> • понимание того, как все члены общества находятся во взаимосвязи, иногда как автономные индивидуумы, иногда как сотрудничающие группы 	<ul style="list-style-type: none"> • готовность взять на себя ответственность за собственную программу удовлетворения познавательных потребностей
<ul style="list-style-type: none"> • способность удовлетворять образовательные потребности группы, отдельных ее членов 	<ul style="list-style-type: none"> • взаимное уважение, которое проистекает из чувства собственного достоинства и понимания потребности других в ПК 	<ul style="list-style-type: none"> • понимание уровня притязаний и самооценки на основе чувства собственного достоинства
<ul style="list-style-type: none"> • оценка вклада каждого в образовательный продукт группы 	<ul style="list-style-type: none"> • признание прав и достоинства других при сосуществовании группы 	<ul style="list-style-type: none"> • смена решений на основе изменений обстоятельств, соответствующих ситуации
<ul style="list-style-type: none"> • готовность уступать индивидуальные цели в пользу более широкой цели 	<ul style="list-style-type: none"> • взаимообучение, основанное на признании ценностей других индивидуумов 	<ul style="list-style-type: none"> • обучение, как формальным образовательным навыкам, так и его творческим формам
	<ul style="list-style-type: none"> • взаимозависимость и сотрудничество расширяют перспективы в познавательном процессе, развивают самооценку и понимание важности демократического процесса 	<ul style="list-style-type: none"> • широкий взгляд на будущее: определить главное направление, а не определенную цель; решение срочных задач и определение задач на длительную перспективу

В этих положениях заключен смысл фасилитации, раскрывается личностно и деятельностно-опосредованная позиция и синергетический образ фасилитатора и обучающегося, суть принципа фасилитации в дидактике андрагогики.

Официальная методика преподавания в системе повышения квалификации авторитарна, основана на убеждении, разъяснении, приучении, принуждении, требованиях, т.е. воздействии на личность внешней силой педагогического влияния, усиливающих когнитивный диссонанс. Принцип фасилитации предусматривает иное: активно включать обучающегося в деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития личности. Стратегия фасилитации предусматривает направленность согласованных действий субъектов образовательного процесса. Главное в реализации принципа – фасилитация саморазвития личности обучающегося. Стержневая целевая ориентация принципа – опора на по-

тенциальные возможности педагога в самоактуализации. Принцип фасилитации оказывает системообразующее влияние на компоненты образовательного процесса и ориентирован на разрешение противоречий в системе повышения квалификации, уменьшение влияния когнитивного диссонанса, добавляя новые когнитивные элементы в систему знаний индивида.

Обучающиеся, принимающие фасилитацию и работающие с педагогом-фасилитатором, обнаруживают высокий уровень «когнитивного функционирования» (Э.Ф. Зеер). Вместе с тем не следует исключать и феномен негативной фасилитации, ведущий к возникновению психологических барьеров, комплексов, который реализуется в защитных реакциях организма обучающегося в виде формализма, индифферентности, болтливости.

Стратегия теоретической, исследовательской и практической деятельности определялась нами, исходя из положений, представленных в первой главе.

Во второй главе «Концепция фасилитации повышения квалификации педагогов» рассмотрены компоненты концепции фасилитации, ее андрагогические, синергетические и ценностно-акмеологические основы. Отмечается, что образовательный процесс повышения квалификации обнаруживает зависимость от совокупности всех теоретических принципов педагогики, которые действуют во взаимосвязи друг с другом, представляют концентрированную модель педагогики повышения квалификации и указывают на то, что они не исчерпали своих возможностей.

В первом параграфе второй главы «Компоненты концепции фасилитации повышения квалификации педагогов» определены цель, предмет и объект концепции, ее теоретико-методологические основания, ядро, понятийно-категориальный аппарат, содержательно-смысловое наполнение концепции, границы применимости, педагогические условия, обеспечивающие эффективность ПК на основе фасилитации. Цель концепции фасилитации повышения квалификации педагогов ориентирована:

1) на непрерывное развитие и саморазвитие педагога, смену вектора цели «от личностно-отчужденного к личностно ориентированному обучению в системе повышения квалификации работников образования» (Э.М. Никитин);

2) на создание системы непрерывного повышения квалификации как средство управления профессиональным развитием педагога в соответствии с программой модернизации педагогического образования;

3) на повышение конкурентоспособности и компетентности педагога;

4) на обновление содержания повышения квалификации на основе гуманистических общечеловеческих и национальных ценностей, достижений отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки;

5) на изменение социокультурной среды как опосредованный результат (синергетический эффект) влияния системы повышения квалификации на нее.

Предметом концепции являются профессиональные установки обучающегося (то, что непосредственно подвергается изменениям, преобразованиям), а объектом – обучающийся, носитель свойств, сторон, качеств, которые подвергаются изменению (А.Ю. Панасюк). Исходные профессиональные установки обучающегося определяются термином «актуальные установки», а те установки, которые по замыслу преподавателя ИПК сформируются у обучающихся к концу периода обучения – «идеальными установками».

Теоретико-методологическим основанием концепции фасилитации является со-

вокупность системного, синергетического, ценностно-акмеологического, андрагогического подходов, каждый из которых представляет собой принципиальную ориентацию исследования объекта, понятие или принцип, руководящий его общей стратегией. Во-первых, повышение квалификации является системным образованием; во-вторых, в основании любого социального роста лежит некоторая ценностная установка: индивидум стремится создать наивысшую доступную ему ценность и добиться ее адекватной общественной оценки (А.Маслоу). В-третьих, андрагогика и фасилитация призваны приумножить и показать направления развития профессионально-педагогических ценностей. В-четвертых, достижение наивысшего уровня в профессиональном развитии исследует акмеология.

Такой подход обоснован несколькими обстоятельствами: 1) научно-теоретическая основа повышения квалификации определяется необходимостью учета базовой культуры педагога, тенденциями развития образования и педагогической науки; 2) синергетическим характером феномена образования, его способностью аккумулировать знания других наук о человеке; 3) возникновением ранее неизвестных широкому кругу педагогов таких наук, как синергетика, акмеология, аксиология, андрагогика и пр.; 4) принципа фасилитации; 5) обновлением понятийного аппарата педагогики и образования; 6) спецификой обучения взрослых; 7) положением системы повышения квалификации на границе науки и практики.

Ядро концепции составляет совокупность закономерностей и принципов обучения в андрагогической системе, выводящая педагога к самоактуализации, индивидуальному и коллективному творчеству, и базируется на фундаменте методологической культуры педагога (проектирование и конструирование образовательного процесса, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач, методическая рефлексия, В.В. Краевский). В основание ядра положены социально-психологическое взаимодействие и межличностные отношения, возникающие в познавательной деятельности. Системообразующим фактором выступает целостность ядра концепции, а функцией – фасилитация направленности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое саморазвитие (образование в течение жизни), повышение уровня компетентности, стремление к самоактуализации, самодвижение к акме.

Понятийный аппарат концепции составляют: 1) повышение квалификации как педагогическая проблема, 2) фасилитация, 3) образовательный процесс в системе повышения квалификации (закономерности, принципы, источник развития образовательной системы, цель, организационные формы, методы и средства обучения), 4) синергетические, андрагогические, ценностно-акмеологические основы концепции фасилитации, 5) верификация концепции фасилитации, 6) критерии и показатели оценки эффективности повышения квалификации на основе фасилитации.

Содержательно-смысловое наполнение концепции направлено на преобразование (изменение), саморазвитие личности педагога. Жесткие границы применимости концепции нецелесообразны. Педагогические условия эффективности повышения квалификации педагогов на основе фасилитации составляют: организационно-педагогические, научно-теоретические, социально-психологические (воздействие на интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, предметно-

практическую, экзистенциальную сферы и сферу саморегуляции), социально-педагогические, индивидуально-психологические, ценностно-ориентационные.

Верификация концепции выступает критерием научности и предполагает учет следующих параметров: 1) стабильность общества, рост экономического потенциала государства и выделение достаточных средств на образование; 2) общей стратегии и тактики управляющей системы и ИПК в регионе, их авторитет; 3) готовность методистов и преподавателей ИПК работать в логике принципа фасилитации; 4) получение синергетического эффекта. Верификация концепции проводилась в процессе повышения квалификации педагогов, в ходе которой установлено ее соответствие между теоретическими и эмпирическими данными. Объективно-заданный высокий уровень, заложенный в концепции, выступает в некотором смысле «точкой отсчета», определяющей эвристическое начало и не требующее эмпирического обоснования.

Таким образом, концепция фасилитации это:

- теоретико-методологическая, методическая и организационно-педагогическая составляющая, ориентирующая методиста (преподавателя) на разработку стратегии и тактики повышения квалификации, диагностику образовательных потребностей обучающихся, путей преодоления затруднений на этапах профессионального роста;

- предвосхищение в сознании методиста (преподавателя) целей повышения квалификации;

- стратегия моделирования социокультурных, психолого-педагогических и дидактических условий для свободного развития личности педагога, превращения его в субъекта познавательной деятельности, переориентации с оценки курсов на самооценку;

мысленное проектирование креативной образовательной среды (В.Г. Рындак), «помогающих отношений» (Б.Е. Фишман), определение системы средств, обеспечивающих достаточный уровень развития в различных формах коммуникации, в решении проблем жизненного и профессионального самоопределения.

Во втором параграфе второй главы «Андрагогические основы концепции фасилитации повышения квалификации педагогов» обосновывается целесообразность андрагогической модели обучения в системе повышения квалификации. Андрагогика, ориентированная на синергетическую методологию, системность и целостность, субъект-субъектные взаимоотношения обучающихся и обучающихся, раскрывает принципы, методы и средства, с помощью которых удастся усилить на практике социализирующую (а в ряде случаев и социально-реабилитирующую) функцию образовательного процесса (С.И. Змеев). Андрагогическая модель обучения рассматривается как обучение в контексте жизненного пути человека; как средство «выращивания» педагога-профессионала – свободной, самобытной, самоуправляемой личности, носителя деятельностной, фасилитационной позиции, способного самостоятельно вырабатывать собственное профессионально-педагогическое кредо деятельности и руководствоваться им, при помощи учебной деятельности решать свои профессионально важные задачи, формируя релевантные отношения между познавательной потребностью и обновленными знаниями, по уменьшению давления когнитивного диссонанса. Образовательный процесс в андрагогической системе способствует переносу обучающимися акцента с мотива

приобретения новых знаний на мотив применения знаний «здесь и сейчас». Обосновывается целесообразность смены образовательной парадигмы в системе повышения квалификации, производной от которой может стать фасилитирующая синергетическая парадигма управления андрагогической системой, нацеленной на рефлексию и инновационные процессы в образовании. Новая управленческая парадигма призвана обеспечить саморазвитие педагога, реализовать его права на свободу выбора организационных форм, методов и средств обучения. Перевод системы повышения квалификации с традиционной педагогической модели обучения на андрагогическую (С.И. Змеев, М.Ш. Ноулз) обосновывает участие в нем преподавателей (методистов)-фасилитаторов (преподавателей-андрагогов, тьюторов) со специальной подготовкой и специфическим набором личностных качеств. Майевтическая (содействующая рождению смыслов) миссия преподавателя – андрагога-фасилитатора в процессе образования взрослых становится определяющей. Фасилитация приобретает ключевое значение в андрагогической системе и увязывается с концепцией обучающегося общества.

В третьем параграфе второй главы «Синергетические основы концепции фасилитации повышения квалификации педагогов» уделено внимание обоснованию синергетики в андрагогической системе, работающей в логике фасилитации.

Методология синергетики в отличие от традиционного подхода к образовательному процессу позволяет проектировать не конечное состояние системы, а развитие системы к этому состоянию. Для рассмотрения синергетики применен следующий необходимый и достаточный тезаурус: самоорганизация, порядок, хаос, диссипативная структура, бифуркация, отбор, аттрактор, устойчивость, иерархизация, деиерархизация, нелинейность, флуктуация. Синергетические основы концепции фасилитации в аспекте исследования заключаются в следующих положениях: 1) с точки зрения синергетики обучающийся не ставший, а становящийся субъект познавательной деятельности, которая не завершается итоговым знанием; 2) система повышения квалификации – открытая, неравновесная, самоорганизующаяся система, в которой фактор случайности может сыграть решающую роль; 3) синергия в процессе фасилитационного обучения резонансно оказывает влияние на мотивационную готовность обучающихся к повышению квалификации, формирование ценностного отношения к педагогической деятельности; 4) динамика положительного развития образовательного процесса фасилитируется малыми резонансными, топологически выверенными воздействиями на андрагогическую систему, отыскиваемыми путем длительных наблюдений, фиксации бифуркационных точек, саморефлексии обучающихся; 5) в основу управления андрагогической системой положен принцип фасилитации, стержневая идея которого заключена в организации деятельности обучающихся с опорой на их творческий потенциал, в искренней вере и поддержке стремления к самоактуализации, самореализации и самооценке.

Синергетический подход «игрой» принципов (многообразия, открытости, культурно-образовательного резонанса, неравновесности, нелинейности, бифуркации и пр.): 1) обогащает содержание обучения и усиливает действие принципа фасилитации; 2) позволяет преодолеть основное противоречие традиционного образовательного процесса – лекционно-монологической работы самого преподавателя, а не работы обучающегося; 3) раскрывает способы связи субъектов об-

разовательного процесса, создания нелинейной ситуации прямой и обратной связи на основе взаимодействия, в ходе которого создается тот или иной образовательный продукт; 4) авторитарный стиль управления повышением квалификации уступает место фасилитации. Курсы способствуют формированию синергетического мышления, особенностями которого являются: 1) восприятие современного изменяющегося мира целостно, во всех его взаимосвязях; 2) установка на гуманистические ценности при выборе решений, умение проследивать последствия этих решений с точки зрения их целесообразности и влияния на человека (как положительного, так и отрицательного); 3) чувство справедливости и нетерпимость к насилию; 4) открытость личности по отношению к культурам мира, к новому; 5) реализм подходов к возникающим проблемам, выделение их во всей сложности, противоречивости и многообразии; 6) преодоление одномерного «черно-белого» мышления, умение видеть альтернативные пути решения и преодоления сложившихся стереотипов; 7) критичность мышления, умение извлекать уроки из прошлого, рефлексивное осмысление опыта в контексте этнокультурных, национальных и общечеловеческих ценностей.

Цели развития системы повышения квалификации как подсистемы социальной с позиции синергетики определяются в двух направлениях: первое – сам учитель, его профессионализм, компетентность, личностные и социальные качества и второе – повышение эффективности системы повышения квалификации за счет получения синергетического эффекта взаимодействия с институтами гражданского общества, их взаимовлияния. Синергетические положения концепции фасилитации повышения квалификации позволяют: 1) сделать познавательную деятельность фасилитирующей, рефлексивной, способом разрешения противоречий образовательной системы, фактором их конструктивного разрешения, инициирующей саморазвитие педагога и образовательной системы; 2) сделать деятельность по проектированию развития педагога инструментом согласования многообразия целей субъектов образовательного процесса; 3) перенести акцент с оценки обучающимися курсов на самооценку.

В четвертом параграфе второй главы «Ценностно-акмеологические основы концепции фасилитации повышения квалификации педагогов» обосновывается подход, обеспечивающий синтез ценностных ориентаций педагога и достижение наивысших профессионально-педагогических качеств с учетом его включенности во все реальные связи и отношения.

Аксиологическое Я педагога – сложнейшее образование, а стремление к достижению высокого общественного признания, как установлено нами, выступает ведущей ценностью педагога. Исследование базовых ценностей обучающихся (130 человек), проведенное на рубеже веков, позволило выделить и ранжировать блок повторяющихся неизменных ценностей: 1) здоровье, 2) смысл жизни, 3) защита семьи, 4) достижение общественного признания, 5) интеллект, 6) внутренняя гармония, 7) настоящая дружба, 8) верность. Предпочитаемыми ценностями являются: мир на земле, ответственность, социальный порядок, национальная безопасность, честность, уважение старших. У учителей старшего поколения доминируют ценности коллективизма. Молодые педагоги не одобряют ценности коллективизма, уважение традиций, умеренность, равенство; их поведение определяется стремлением к достижению личного успеха.

Вектор развития профессионализма педагога посредством акмеологической технологии и фасилитации определяется не силой внешнего воздействия на обучающегося, а его самооценкой. Установлено, что существуют закономерные связи между: 1) психологической готовностью обучающегося к работе в микрогруппах и достижениями индивидуального и коллективного акме в фасилитирующем управлении образовательным процессом ПК; 2) фасилитирующим управлением образовательным процессом и преодолением обучающимися психологических барьеров и стереотипов на пути профессионального развития через ряд микроакме. Микроакме первого уровня указывает на психологическую готовность к работе в микрогруппах как результат фасилитации и рефлексии тренингов, организационных творческих дел, становления «коллектива единомышленников», принявших цели и задачи курсов, «снятие» психологических барьеров и стереотипов. Микроакме второго уровня показывает, что члены микрогруппы осознают ресурсы самопознания друг друга, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения в процессе интерактивного взаимодействия. Креативная вспышка ведет микрогруппы от теоретических положений к созданию конкретного образовательного продукта. Микроакме третьего уровня достигается по итогам защиты образовательного продукта и показывает, что члены группы в совместной деятельности на данном отрезке времени реализовали свои потенции и достигли определенных успехов. Процесс движения к новым акмическим высотам на этом не завершается. Защита образовательного продукта «подталкивает» обучающегося к новым бифуркациям и новым акме. Доступ к потенциям группы и обучающегося становится возможным в результате создания определенного психологического климата в группе, в основе которого лежат: подлинность, искренность, принятие, забота, признание, эмпатическое понимание, безоценочные суждения, фасилитирующие психологические установки обучающихся на самовыражение и самоутверждение.

Интегрированный характер обращения к «вечным» вопросам бытия в синергии с акмеологическими устремлениями (ролевыми знаниями педагога) – условие ценностной составляющей курсов; это интеграция предметного содержания образования с надпредметным: этическими принципами, прорастанием содержания человековедческими проблемами (С.Г. Вершловский). Акцент на сугубо технологической, «предметной» стороне знаний обедняет возможности в развитии рефлексивного сознания взрослых, включения в диалог культур, мнений, позиций.

В третьей главе «Образовательный процесс в системе повышения квалификации педагогов в логике концепции фасилитации» рассматриваются закономерности, принципы, организационные формы, методы и средства обучения в андрагогической системе повышения квалификации, процесс обучения в логике принципа фасилитации.

В первом параграфе третьей главы «Источник развития образовательного процесса повышения квалификации педагогов в логике концепции фасилитации» отмечается, что целостное рассмотрение любого объекта целесообразно с учетом системно-синергетического подхода, а воспроизведение целостного объекта невозможно без определения генетической единицы, наименьшей клеточки целого.

Цель анализа состоит в том, чтобы через выделение абстракции (элементарной единицы, «клеточки») и нахождение наиболее существенной стороны это целое можно было бы воссоздать, описать, раскрыть его строение, сконструировать как

модель. Исходные абстракции – это такие понятия, в которых достигнут предел абстрагирования от данного конкретного многообразия, они – неразвитое начало развитого целого, от них тянется нить опосредований, они – исток, из которого выводится, развивается все остальное (М.М. Розенталь).

В качестве «клеточки» образовательного процесса И.Я. Лернер обосновывает действие, Е.П. Тонконогая – урок, П.М. Эрдниев – упражнение, В.И. Загвязинский, Д.Б. Эльконин – задачу, Т.И. Шамова – познавательное действие, Н.Д. Хмель – «момент становления» («педагогическая ситуация»), А.С. Белкин – «ситуацию успеха».

«Момент становления», «ситуация успеха» принимается нами за «элементарную единицу» («клеточку») образовательного процесса с точки зрения взаимодействия систем «педагоги – учащиеся», «ученик – ученик», но для выделения «клеточки» учебного процесса в системе отношений «обучающийся (слушатель курсов ПК) – содержание образования» этого недостаточно.

С точки зрения синергетики, андрагогическая система обладает важным источником саморазвития – синтезом порядка и хаоса. Развитие системы есть рост степени этого синтеза, а чередование порядка и хаоса – это синергетический процесс обмена энергией, веществом, информацией. Учитывая субъектный опыт педагога, профессиональный «портфель» достижений и нереализованных возможностей, постоянное стремление к совершенствованию мастерства, элементарной единицей («клеточкой»), «исток», «пусковым механизмом» (А.С. Белкин), источником развития образовательного процесса в системе повышения квалификации является ситуация озарения. Озарение – результат рефлексии когнитивной деятельности и фасилитации (деятельностного опосредования). Здесь обнаруживают себя атрибуты психики (субъективность, активность, адаптивность), сознания (переживание, знание и отношения), деятельности (активность, сознательность, целенаправленность, мотивированность), личности (сознательность и активность). По мнениям психологов (В.И. Гинецинский, Е.Н. Рогов и др.), мышление в целом, а теоретическое мышление в особенности, характеризуется тем, что оно всегда обеспечивает выход за пределы непосредственно данной информации.

Функциональная специфичность озарения заключается в том, что оно выступает в одном случае в качестве «блуждающего огонька», в других – в качестве иницирующего «толчка» к поиску нового (В.М. Кроль), конкретизации чего-либо, или в роли, провоцирующей субъекта на коренную ломку шаблонов и стереотипов поведения, «креативной вспышки» (В.Г. Рындак, К. Лоренц). В скачкообразных ситуациях озарения, бифуркациях происходит перевод образовательной системы на другой, более высокий уровень развития. Перевод группы на новый виток развития может произойти и за счет высокостатусного лидера, опытного педагога. Рефлексия + ситуация озарения, «подталкиваемые» синергией и фасилитацией, составляют источник развития образовательного процесса повышения квалификации педагогов. Отсюда и главная, ведущая роль обучающегося в процессе учения. Феномен озарения не возникает вдруг. Ему предшествуют когнитивный диссонанс, субъектный опыт педагога (базовая культура, составляющая его образовательный ресурс, потребности, мотивы, установки).

В технократической модели образования, когда знания подавались в «упакованном» (дискурсивном) виде (знание-описание), актуальность источника развития

образовательного процесса повышения квалификации педагогов не осознавалась. Технология обучения, разработанная на принципе фасилитации, на модели «знание-предписание», актуализирует поиск источника развития образовательного процесса. Характер учебной деятельности, перевод правил-предписаний в структуру познавательного процесса приводит к изменениям обучающегося как активного субъекта деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ю.В. Сенько).

Рефлексия учебной деятельности и образовательного продукта обозначает переход обучающегося на новый уровень саморазвития. «Ситуация озарения» не пассивный элемент образовательного процесса: именно она в совокупности с синергетическими принципами обучения является той силой, которая влияет на организационные формы, методы и средства обучения и выводит педагога на новый уровень акме, «подталкивая к бифуркациям», формируя ценностные отношения, профессиональные мотивы, смысловое соответствие между информационным запросом и полученным сообщением и уменьшая давление когнитивного диссонанса. Однако гипертрофия интуитивного или дискурсивного подходов разрушает целостность знания.

Во втором параграфе третьей главы «Реализация закономерностей и принципов обучения в логике концепции фасилитации повышения квалификации педагогов» отмечается, что концептуальная модель традиционного обучения в системе повышения квалификации основывается на закономерностях и принципах классической дидактики Я.А. Коменского, модифицированных педагогами в XVIII – XX вв.

Признав систему повышения квалификации андрагогической, синергетической, открытой, сложной, нелинейной, самоорганизующейся и вскрыв существенные, объективные, устойчивые, повторяющиеся взаимосвязи между ее компонентами, определив условия, при которых эти взаимосвязи проявляются, мы обосновываем три группы закономерностей процесса обучения. Первая группа закономерностей: глобальные процессы в международном образовательном пространстве и в общественной жизни народов, изменения в мире труда закономерно способствуют пониманию концепции «обучения в течение жизни» как условие повышения качества жизни и создание устойчивой и здоровой среды для нынешнего и будущего поколений.

Вторая группа локальных закономерностей действует внутри системы:

1) сутью нового педагогического мышления закономерно становится способность изучать проблемы и искать объяснение природным и общественным явлениям с различных точек зрения, постоянно подвергая их анализу;

2) эффективность образовательного процесса зависит от организационных форм и методов обучения, фасилитирующего управления, инициирующего тенденции обучающегося к саморазвитию и саморефлексии;

3) перевод образовательной системы на достижение успехов обеспечивается на основе принципа фасилитации собственными силами образовательного процесса посредством рефлексии + ситуации озарения, через ряд бифуркаций;

4) повышение квалификации педагогов закономерно зависит от совокупности андрагогических, ценностно-акмеологических, синергетических основ, положенных в разработку принципа фасилитации;

5) повышение квалификации педагогов закономерно оказывает непосредственное и опосредованное воздействие на достижение обучающимися высокого

профессионализма;

б) существует закономерная связь между повышением квалификации педагогов и системой методической и научно-методической работы в учреждениях образования;

7) результативность повышение квалификации педагогов закономерно взаимосвязана с системой подготовки педагогических кадров, взаимно согласованных действий по корректировке учебных планов, программ, перспектив развития системы образования в регионе (В.В. Латюшин, С.Г. Молчанов, К.М. Ушаков и др.).

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

Исходя из синергетической идеи о том, что главная форма бытия не ставшее, а становящееся, не покой, а движение, не завершённые, вечные, устойчиво-целостные формы, а переходные, промежуточные, временные основания, принцип фасилитации целесообразно рассмотреть во взаимосвязи с традиционными (системность, научность и пр.) и в совокупности с другими принципами, которые отвечают положениям андрагогики, базируются на методологии синергетического подхода, гарантируют полноту и непротиворечивость выявленных элементов, связей и функций, а именно: обучение в сотрудничестве, устойчивости, личностно-деятельностного опосредования, самоорганизации и развития группы, диалогичности, социально-психолого-педагогического резонанса, компромисса, амбивалентности.

В третьем параграфе третьей главы «Организационные формы и методы обучения в фасилитирующем процессе повышения квалификации» отмечается, что проблему организационных форм и методов обучения педагогических кадров в системе повышения квалификации нельзя рассматривать изолированно от общедидактической концепции обучения.

В традиционной знаниевой системе повышения квалификации продолжают довлеть вербальные методы обучения. «Даже то, что официально называется семинаром, нередко проводится в форме лекции и, увы, репродуктивного характера» (А. Зевина, М. Поташник). В нашей концепции, разработанной в логике принципа фасилитации, среди организационных форм, активизирующих познавательную деятельность обучающегося, положительно зарекомендовали себя разработка научно-исследовательских проектов, тренинги, дискуссии, практикумы, мини-лекции, теоретические семинары, обсуждение и оценка авторских образовательных программ, научно-методические клубы, деловые (управленческие, психологические), «ролевые игры», моделирование и защита воспитательных систем, панорама методических идей, мозговая атака, разбор ситуаций, педагогические ярмарки, аукционы и др. В системе повышения квалификации педагогов формы и методы, активизирующие познавательную деятельность, выступают «мостиком» между теорией и собственной практикой специалиста. Решая ситуации диалектических противоречий, обучающиеся сами «открывают знания, идут путем ученого, совершая исследовательские действия» (А.З. Рахимов), содержательно разворачивая знания в процессе деятельности и общения. Дидактическим условием организации работы обучаю-

щихся как средства развития их активности в логике фасилитации становится обеспечение единства предметного содержания и формы обучения, развитие познавательной мотивации, субъектной активности обучающегося.

Организационные формы, методы и средства активизации познавательной деятельности педагогов, как показало исследование, оказались наиболее пригодными для взрослых и они в значительной мере уменьшают давление традиций и стереотипов, сформировавшихся в профессиональной сфере, факты несоответствия между убеждениями и актуальным поведением, помогают согласованию между тем, что педагог знает, чему он верит, и тем, что он делает. Этому способствуют: 1) творческий, нестандартный подход к образовательной деятельности, поиск путей отхода от стереотипа, шаблона в мышлении; 2) диалог (сотрудничество, синергия) как важное средство профессионального роста, взаимообогащения, самокорректировки, предполагающий формирование умений ставить свои и чужие идеи в один ряд (обучение толерантности), умение выработки компромиссного решения, единой позиции (стремление к устойчивости); 3) педагогическая рефлексия своего и чужого опыта в ходе лекций (мини-лекций), семинарских и практических занятий, пробуждающая интерес и потребность в непрерывном самообразовании и самовоспитании. Рефлексия организационных форм и методов активизации познавательной деятельности обучающихся способствуют решению следующих задач: 1) выявить уровень профессиональных знаний обучающихся и умений применять их в реальной ситуации; 2) интериоризировать формальные знания в действенные; 3) поставить педагога в позицию исследователя, а не пассивно принимающего информацию; 4) развить самооценку, вызвать потребность в самообразовании. Для обучающихся в логике принципа фасилитации востребованными становятся не столько когнитивный опыт личности, а сколько сама возможность ревидовать его в среде профессионалов, опыт практической и творческой деятельности и опыт отношений.

В андрагогической системе ПК настойчиво заявляют интерактивные методы обучения (Interactive learning научение стихийное или специально организованное), основанные на прямом взаимодействии обучающихся, способствующие установлению межличностных отношений в группе, интенсивному усвоению материала и активному участию субъекта в учебной деятельности. Это система научно обоснованных действий участников процесса взаимодействия (интерактивное общение и интерактивный диалог), осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения. Бинарная направленность методов на процесс и результат, стимулирование профессионального поиска составляют специфику методов обучения в процессе ПК. Свыше 90% обучающихся считают целесообразным и наиболее продуктивным использование в процессе ПК интерактивных организационных форм и методов обучения, которые позволяют удовлетворить познавательные потребности педагога и придают творческий характер учебному процессу, фасилитируют его вхождение в единое мировое образовательное пространство.

Рефлексия познавательной деятельности обучающихся в системе повышения квалификации позволила выделить повторяющуюся закономерность: духовно богатая образовательная среда создается за счет применения механизмов фасилитации (сотрудничество, терпимость, толерантность, искренность, эмпатическое по-

нимание, признание ценности, принятие, доверие), организационных форм, методов и средств обучения, которые определяют наличие широкой содержательно-ролевой структуры группы и способствуют продуктивной работе обучаемых в ней. Установлено, что продуктивность методов интерактивного обучения выше, чем при традиционном репродуктивном обучении. Выделены высокий, достаточный, средний и низкий уровни эффективности их применения. Критериями оценки метода служат: экономичность, результативность, воспроизводимость метода в практике деятельности педагога. Активность обучающегося в познавательной деятельности, формирование эмоционально насыщенной образовательной среды – показатели «работоспособности» метода. Доказано, что в системе повышения квалификации необходимо осуществить: переход от обучения всей группы к обучению в малых группах по 4-7 человек; организовывать работу в режиме самостоятельного поиска знаний (работа с первоисточниками, справочной литературой, интернетом и пр.), кооперирования усилий для достижения групповых целей; переход от усвоения всеми обучающимися одного и того же материала к овладению различным материалом и разными способами учения; педагогическое взаимодействие между обучающимся и преподавателем (методистом) осуществлять в фасилитационном режиме.

В четвертом параграфе третьей главы «Основные положения дидактического обеспечения принципа фасилитации» на основе теоретических положений В.В. Белича, К. Роджерса, Г.П. Щедровицкого показано, что существенную роль в развитии познавательных действий, мотивов учения играет тип учебных взаимодействий, при котором активизируется собственная продуктивная творческая деятельность обучающегося, помогающая преодолеть логику освоения знаний, принуждающую обучающегося нередко экстраполировать чужой опыт. Фасилитация усиливает процесс обучения, придает ускорение в воспроизводстве знаний, делая их лично значимыми. Фасилитация «выращивает» деятельность в соответствии с избранными формами и методами обучения. Основные положения дидактического обеспечения принципа фасилитации:

1) принимать педагога таким, каков он есть, помочь ему понять, что он из себя представляет. Фасилитация значимого учения основана на позиционных особенностях личностных отношений, которые устанавливаются между фасилитатором и обучающимся в атмосфере доверия, ценностного отношения, искренности, понимания, свободы;

2) в фасилитации доминируют не поддающиеся технологическому описанию межличностные отношения: эмпатическое понимание, сопричастность, диалогичность, открытость, честность, позитивное принятие, подлинность, искренность или конгруэнтность, принятие, забота или признание, доверие;

2) содержание обучения способствует удовлетворению потребностей педагога в самоактуализации (потребностей его бытия, личного существования: свободы и свободного выбора себя, своего мировоззрения, действий, поступков, позиций), самостоятельности и личной ответственности за результаты самореализации, самоопределения, творчества;

3) учебный материал (характер его предъявления) разворачивается по схеме: потребность → мотивация → образовательная задача → объект → предмет → средства → действие → операция → результат → рефлексия и обеспечивает вы-

явление содержания субъектного опыта педагога, включая опыт его предшествующего обучения, и позволяет делать обобщения, выходящие за пределы изучаемой темы;

4) фасилитация педагога к самоценной образовательной деятельности обеспечивает возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями. Принципиальное значение приобретает диалогичность формального образования с неформальным и внеформальным;

5) образовательный процесс обеспечивает построение, реализацию, рефлексию, оценку результата учения как субъектной деятельности, производя изменения в субъекте учебно-познавательной деятельности;

6) эвристичность фасилитации проявляется в том, что она открывает обучающемуся новое видение образовательного процесса, технологии организации личностно-центрированной образовательной практики.

В контексте практического обучения рождается особая педагогическая деятельность – обобщение опыта обучения, которая заключается в сопоставлении разных процедур обучающей деятельности и в выделении из них наиболее эффективных приемов. От преподавателя ИПК «отделяется инженер-методист» (Г.П. Щедровицкий) – фасилитатор, конструирующий приемы и способы обучения. Опыт преподавателей (методистов), работающих в русле фасилитации, предполагает самостоятельность и ответственную свободу обучающихся при составлении учебной программы, постановке целей, оценивании результатов учебной работы. При этом он выступает не как руководитель, а как фасилитатор учения, т.е. как человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы обучающихся, их групповую учебную работу, поддерживающий проявления в ней кооперативных тенденций, предоставляющий обучающимся разнообразный учебный материал. Деятельность фасилитатора создает иные продукты, нежели деятельность преподавателя, и направлена на иные объекты; она начинает обслуживать деятельность обучающегося и вместе с тем управлять ею. Каждый фасилитатор вырабатывает свой собственный инструментарий обучения. С точки зрения андрагогики и синергетики эта деятельность может быть определена как фасилитирующая деятельность, а методист (преподаватель) – фасилитатором, ориентирующимся на зону потенциального (ближайшего) развития обучающегося, на скрытые возможности в его психолого-педагогическом профессиональном саморазвитии, которые открываются ему при оказании минимальной подсказки, фасилитации извне.

В четвертой главе диссертации – «Эмпирическое обоснование способов и технологии обучения в логике концепции фасилитации» – отражены результаты экспериментального исследования.

В первом параграфе четвертой главы «Апробация технологии фасилитирующего обучения» представлены материалы, теоретическими предпосылками для разработки которых явились положения В.К. Дьяченко, А.М. Матюшкина, В.М. Монахова, В.Я. Платова, Ю.М. Порховника, А.С. Прутченкова, А.З. Рахимова, Г.К. Селевко, Е.А. Хруцкого и др. о методических (педагогических) технологиях, К. Роджерса о фасилитации учения и развития, В.В. Белича об атрибутивном анализе педагогической деятельности, Г.П. Щедровицкого об обособле-

нии и оформлении в отдельную специальность инженера-методиста (в нашем случае – методиста-преподавателя-фасилитатора).

Определен алгоритм фасилитирующей деятельности методиста (преподавателя) ИПК, представленный в виде «атрибутивного кольца»: 1) фасилитация мотивирующей деятельности обеспечивает включение обучающегося в образовательный процесс; 2) фасилитация формирования цели направляется на непрерывное развитие и саморазвитие педагога; 3) фасилитация поиска познания предмета осуществляется интерактивными методами обучения. Главный источник развития образовательного процесса, вдохновения и знаний – группа обучающихся. В процессе индивидуальной и групповой мыследеятельности возникают «креативные вспышки», «ситуации озарения», подвигающие обучающегося к воспроизводству знания; 4) фасилитация поиска метода деятельности предоставляет широкое право выбора организационных форм и методов обучения; 5) фасилитация поиска познания средства осуществляется, с одной стороны, опираясь на имеющиеся у обучающегося средства и способности, а с другой, используя «подсовываемые» (Г.П. Щедровицкий) ему фасилитатором новые объективно данные средства, «подталкивая» его к бифуркациям, создавая ситуации нахождения в бифуркационном поле, условия для ситуации озарения, формирования самообучающейся модели образования; б) фасилитация реализации процесса зависит от того, насколько удалось/не удалось реализовать потенциал организационных форм и методов обучения; 7) фасилитация рефлексии (анализ и оценка результата, совершившейся деятельности) предполагает сохранение и поддержку наиболее значимых инициатив, приращение опыта фасилитирующей деятельности, перенос акцента с оценки процесса ПК на самооценку. Рефлексия усиливает креативность личности обучающегося, обозначает его переход на позиции фасилитации, стимулирует осмысление оснований собственной деятельности.

Отмечается, что полностью алгоритмизировать деятельность фасилитатора не представляется возможным. Рефлексия обучающегося как становящегося субъекта познавательной деятельности обращена в будущее. Следующее атрибутивное кольцо фасилитатор и обучающийся выстраивают, исходя из трудностей, обусловленных реализацией первообразной деятельности.

Разработана технологическая карта повышения квалификации заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе, которая состоит из четырех блоков: 1) организационно-рефлексивного, 2) диагностического, 3) концептуального, 4) технологического. В диссертации представлены образовательные продукты обучающихся, свидетельствующие о высоком потенциале концепции фасилитации в андрагогической модели обучения, подтверждающие положения гипотезы исследования.

По завершению курсов обучающийся: 1) имеет знания о современных проблемах образования, о теории воспитательных систем, технологии планирования и анализа образовательного процесса и пр.; 2) умеет диагностировать образовательную среду; 3) владеет технологиями воспитания, моделирования воспитательной системы школы, социально-правовой защиты детства; 4) защищает индивидуальный проект и программу научно-методического обеспечения процесса обновления, реорганизации, перестройки, введения новаций в образовательную систему; 5) владеет технологией фасилитации.

Учебный продукт (проект) позволяет увидеть изменения в компетенциях педагога при решении профессиональных задач более высокого порядка. Из этих показателей складывается рейтинг обучающегося. Принципиальным является оценка собственного акмического поведения в период курсов и предметная разработка атрибутивного кольца более высокого уровня, определяющего перспективы профессионального роста.

Образовательной системе, реализующей фасилитирующую технологию обучения, присуща большая степень включенности субъектов в межличностные отношения с целью получения искомого образовательного продукта, ответственность за конечный результат и удовлетворенность процессом повышения квалификации. Ведущая педагогическая идея, отражающая стратегическую цель концепции фасилитации, – осознание образовательных потребностей субъекта учения, овладение способами получения и обработки информации, стимулирование субъектного опыта обучающегося. Рефлексия фасилитации обучения и профессионального развития педагога предоставляет методисту, преподавателю-андрагогу возможность отслеживать приемы, ситуации, импровизации, которые могут составить «банк педагогических находок» для дидактики андрагогики.

Опыт социального партнерства системы повышения квалификации с общественными объединениями убеждает в том, что вне сотрудничества СПК с неправительственными объединениями проблематично показать педагогу действие принципов гражданского общества и фасилитировать создание демократических условий образования в школе. Результаты социального партнерства позволяют сделать следующие выводы: объединение педагогов, детей, родителей и пр. оказывает положительное воздействие на государственно-общественную систему образования, не только обозначая проблемы социальной ниши, но и фасилитируя социальное воспитание, стремление педагогов определиться в ценностях изменяющегося общества. Актуальность этих инициатив несомненна, они способствуют ликвидации существующего противоречия между старой, отжившей системой социально-нравственных отношений детей и взрослых и новыми требованиями.

Во втором параграфе четвертой главы «Фасилитирующее управление образовательным процессом повышения квалификации педагогов» отмечается, что развитие повышения квалификации невозможно надежно прогнозировать и полностью алгоритмизировать, так как оно совершается через случайность выбора пути в момент бифуркации, а сама случайность не повторяется вновь. Рассматривается прогностическая «инициирующе-резонансная» инновационная модель управленческих отношений в андрагогической системе ПК, не подменяющая понятие «модель управления» структурой органов управления, не выхолащивающая специфические формы отражения и «культурные основания управления» (А.П. Стуканов), интегрирующая на научно-методической базе систему межличностных отношений и познавательную деятельность как процесс руководства системой, направленной на достижение результата, предвосхищенного в сознании субъектов. Утверждается, что классическую схему управления (управляющее воздействие – желаемый результат), синергетика не приемлет. Модель фасилитирующего управления опирается на понимании того, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути развития: в них существует множество альтернативных путей развития. Технологией управления самоорганизующейся андраго-

гической системой, какой является система повышения квалификации, становится фасилитация. С точки зрения синергетики, фасилитирующее управление рассматривается как стимулирование развития образовательного пространства и переход его к новой структуре, новому качественному состоянию, инициирование процессов самоорганизации, самодотраивания системы, самоактуализации личности педагога в моменты неустойчивости (вблизи точек бифуркации), организация малого, но топологически точного резонансного воздействия, приводящее «пространственную архитектуру» (систему) к изменению, когда управляющее воздействие адекватно с внутренними свойствами этой системы.

Фасилитирующее управление повышением квалификации – явление, производное от специфики андрагогической системы и методологии синергетического подхода, должно осуществляться, во-первых, системой как целым; во-вторых, каждым ее компонентом в отдельности с учетом его своеобразия и, в-третьих, как управление взаимодействием компонентов образовательного процесса (индивидуальные и групповые цели и задачи повышения квалификации, субъекты и их отношения, принципы организации среды обучения, содержание, организационные формы, технологии и методы обучения, рефлексия образовательного продукта); это определение одного из возможных путей эволюции системы и фасилитирование предпочтительных для субъектов управления.

Фасилитирующее управление повышением квалификации как целостной самоорганизующейся андрагогической системой осуществляется как управление «изнутри», так и как управление «извне» при решающей роли фасилитатора (прогнозирование точек бифуркации, предвосхищение моментов наивысшей неустойчивости системы и организация резонансного воздействия). Управление изнутри – процесс творческий, особенно в его технологическом плане, это фасилитация энергии совместного действия, резонансного воздействия, корректировка отношений, «включение» механизмов рефлексии, создание ситуаций озарения. Управление извне – это фасилитация со стороны ученых советов кафедр, учебно-методических кабинетов ИПК, органов образования, общественных объединений с целью корректировки цели образования, создания благоприятных условий для возникновения демократических и гуманных отношений в обществе и пр.

В фасилитирующем управлении за счет возможностей системы, интегративности нравственных и эстетических критериев, отражающих духовность мира, предполагается переосмысление (рефлексия, диверсификация) управленческой деятельности руководителя, в котором сочетаются шесть взаимосвязанных компонентов, составляющих его культурное основание:

1) преобразование непосредственных управленческих воздействий руководителя в воздействия, опосредованные синергией фасилитирующей деятельности и средой;

2) делегирование ряда полномочий руководителя курсов органам самоуправления (передача «шлема ответственности» по А.С. Макаренко);

3) резонансное принятие обучающимися «игровых» ролей и корректировка на этой основе мотивов учебной деятельности «надо – могу – хочу – стремлюсь», личностная вовлеченность в образовательный процесс;

4) опосредованное комплексное резонансно-фасилитирующее воздействие на интеллектуально-познавательную, мотивационную, деятельностно-практическую сферы

личности обучающегося («подталкивая» индивидуума к точке бифуркации, создавая комфортные условия для нахождения индивида вблизи бифуркационной точки) с целью достижения ценностно-акмеологических успехов;

5) достижение обучающимся нового уровня ценностных отношений, мотивов профессионального развития, закрепление новых способов мышления и поведения в коммуникационном пространстве, опосредованные синергией образовательной среды и интерактивной деятельностью;

б) интериоризация обучающимися алгоритма управленческих действий для применения в педагогической практике. Рефлексия + ситуация озарения + фасилитация выступают совокупным средством фасилитирующего управления в системе повышения квалификации.

Фасилитация рефлексией составляет суть управления процессом повышения квалификации. Утверждается, что сотрудники ИПК, поддерживающие фасилитирующие отношения, не выполняют ни одной из функций традиционного учителя. Они – фасилитаторы, дающие обучающимся возможность реализовать право на свободу выбора организационных форм и методов повышения квалификации.

В третьем параграфе четвертой главы «Оценочно-критериальный инструментарий исследования эффективности повышения квалификации педагогов на основе фасилитации» отмечается, что одни авторы эффективность повышения квалификации связывают с качеством процесса учения и условиями, в которых он протекает, удовлетворенностью педагогов ПК; другие – результаты повышения квалификации экстраполируют на эффективность социального воспитания. В нашей концепции критерии эффективности повышения квалификации разрабатываются, исходя из представлений о ведущей роли субъектов учения в выработке способов профессионального самоосуществления, самоорганизации, саморегуляции и социокультурной миссии системы повышения квалификации в регионе и рассматривается с двух взаимосвязанных сторон: а) с одной стороны, обучающиеся системы повышения квалификации, работающие в логике фасилитации; б) с другой, взаимовлияние социокультурной практики и системы повышения квалификации на состояние социального воспитания.

Обучающийся – совокупный критерий результативности повышения квалификации. Составными критерия являются: направленность на развитие педагогического мастерства (перенос обучающимся акцента с оценки курсов повышения квалификации на самооценку); профессиональная компетентность и коммуникативная культура; самореализация в профессиональной деятельности.

Функция системы повышения квалификации заключается не в нивелировании и в подгонке педагога к среднестатистическому показателю, а в максимальном выявлении его субъектного опыта и использовании его как потенциал саморазвития. Ориентация на зону ближайшего развития обучающегося значима для педагога. Важным является применение процедуры отслеживания вектора индивидуального развития педагога на начало и конец курсов: 1) Умею ли я вычленивать, понять и объяснить причину того или иного явления и провести качественный анализ ситуации? 2) Умею ли я принимать нестандартные решения ситуаций? 3) Овладел ли я портативными методиками изучения коллектива и личности? 4) Овладел ли я технологиями личностно ориентированного подхода в образовании (методикой коллективной творческой деятельности, технологиями формирования и

развития коллектива и пр.)? 5) Удовлетворен ли я собственной педагогической деятельностью? 6) Моя «зона ближайшего развития». Какие идеи курсов требуют самостоятельной проработки?

Результаты взаимовлияния социокультурной практики и системы повышения квалификации на состояние социального воспитания целесообразно рассмотреть через совокупность следующих компонентов оценки: 1) предмет оценки эффективности – опосредованный результат фасилитации социального партнерства СПК общественными объединениями, т.е. то, что непосредственно подлежит изменениям, преобразованиям; 2) функции оценки эффективности повышения квалификации: диагностические, проектировочные и продуцирующие; 3) субъекты оценки: в качестве независимых экспертов выступают органы управления образованием, институты гражданского общества; 4) факторы, влияющие на эффективность/неэффективность повышения квалификации педагогов.

Факторы, влияющие на эффективность: а) полное и квалифицированное оказание образовательных услуг населению социально-психологического и социально-педагогического характера; б) нацеленность политики ИПК на социальное воспитание; в) формирование нового мышления у педагогов и воспитателей, которые совершенствуют образовательный процесс в условиях «открытых» школ не только за счет своего личностного потенциала, но и компетентно фасилитируют деятельность воспитателей-непрофессионалов. Системообразующим фактором является достижение профессиональной компетентности и коммуникативной культуры у педагогов-профессионалов, возросший уровень культуры общества гуманистической и демократической ориентации в социальном воспитании с аксиологической методологической установкой на приоритетный выбор общечеловеческих ценностей в поступках, в оценках, в отношениях.

Факторы, влияющие на неэффективность ПК: а) низкий уровень заработной платы сотрудников системы повышения квалификации, текучесть кадров, недостаточная профессиональная подготовка части работников СПК к фасилитации учения; б) педагоги слабо мотивированы на повышение квалификации; в) формализм, мероприятность, наукообразность, вербализм в методической и научно-методической работе; г) недостаточное использование в образовательных целях потенциала социального окружения; д) низкий уровень профессионализма части педагогов образовательных учреждений, е) низкий уровень ответственности семьи за конечный результат воспитания. Среди факторов неэффективности выделены: а) факторы, практическое решение которых не зависит от системы повышения квалификации; б) факторы, практическое решение которых зависит от системы повышения квалификации; в) факторы, находящиеся в «пограничной» зоне.

5) Объекты оценки: институты гражданского общества, учреждения системы образования и пр.; 6) Критерии оценки взаимовлияния социокультурной практики и системы повышения квалификации на состояние социального воспитания. Социально-педагогическую резонансную оценку деятельности СПК мы рассматриваем как оценку, слагаемые которой представляют собой систему социально-обусловленных отношений субъектов образовательного процесса к различным сторонам деятельности школы. Подход носит интегративный, социально-педагогический характер и заключается в мониторинговом исследовании школы по стабильным критериям и показателям в течение длительного периода с учетом

конкретных социальных условий.

В целях практической проверки выдвинутой гипотезы эксперимент был осуществлен на базе Костанайского ИПКиПРО. В соответствии с задачами эксперимента было сформировано четыре группы обучающихся (три экспериментальные и одна контрольная). КГ состояла из заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе со стажем свыше 5 лет (75 чел.), ЭГ-1 – из заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе без стажа руководящей деятельности (75 чел.), ЭГ-2 – из руководителей методических объединений классных руководителей (75 чел.) с различным стажем педагогической деятельности, ЭГ-3 – из заместителей директоров школ по внеклассной и внешкольной воспитательной работе со стажем руководящей деятельности от 2-х до 5 лет (75 чел.). В ЭГ-1 проверялась эффективность введения организационно-педагогических и научно-теоретических условий. В ЭГ-2 – эффективность введения дополнительно двух условий: социально-психологических и социально-педагогических. В ЭГ-3 были введены дополнительно два педагогических условия: индивидуально-психологические и ценностно-ориентационные. Работа в экспериментальных группах осуществлялась в рамках разработанной концепции. Работа в КГ осуществлялась в обычном режиме.

На первом этапе эксперимента решались две задачи: а) теоретический анализ объекта измерения; б) выбор критериев, показателей и методов диагностики, которые дают возможность судить о состоянии данного объекта. На втором этапе решалась задача поиска протяженности выделенных в качественном анализе критериев и показателей. На третьем этапе обосновывался перевод качественных критериев и показателей в количественные эквиваленты, которые позволяют использовать математический аппарат для статистического анализа полученной педагогической информации.

На основе анализа научно-педагогической литературы и эмпирических данных, полученных нами на констатирующем этапе педагогического эксперимента, были выделены показатели критериев эффективности ПК на основе фасилитации и методы их диагностики. Направленность обучающегося на развитие педагогического мастерства определялась по тенденции изменения ценностных ориентаций и мотиваций в профессиональной сфере, выявлялось наличие у слушателей интереса к профессиональной деятельности, к повышению педагогического мастерства и оценивалась по следующим показателям: мотивация к успеху; интерес к ребенку как высшей гуманистической ценности; интерес к профессиональным инновациям. Мотивы профессионального поведения диагностировались нами при помощи экспертной оценки. Мотивация успеха определялась по тестам Дж. Роттера и Т. Элерса. Профессиональная мотивация отслеживалась по методике В.П. Симонова и степени выраженности основных потребностей. Ценностные ориентации определялись с помощью методики М. Рокича.

Профессиональная компетентность и коммуникативная культура отслеживалась по степени сформированности теоретических знаний в области педагогики, изучалась информированность обучающихся в сфере педагогических новаций, по уровню развития их коммуникативной культуры. Самореализация обучающихся в профессиональной деятельности исследовалась серией диагностических опросов и тестов, позволяющих определить уровень практического владения слушателями

умениями профессионально-педагогической деятельности и степень удовлетворенности ей.

Для количественной оценки и сравнения данных был введен ряд показателей: средний показатель, показатель абсолютного прироста, коэффициент эффективности экспериментальной методики. Результаты диагностики экспериментальных и контрольной групп на конец эксперимента представлены в табл. 3.

Эффективность ПК на основе фасилитации мы проверяли при помощи χ^2 – критерия К. Пирсона. Для КГ $\chi^2_{\text{факт.}} = 6,57$; это значение меньше соответствующего табличного значения, составляющего 7,81 при вероятности допустимой ошибки 0,05. Следовательно, изменения, которые произошли в КГ, незначительны. Для ЭГ-1 значение $\chi^2_{\text{факт.}} = 8,22$; для ЭГ-2 $\chi^2_{\text{факт.}} = 16,49$; для ЭГ-3 $\chi^2_{\text{факт.}} = 21,12$, что больше соответствующего табличного значения, составляющего 7,81 при вероятности допустимой ошибки 0,05. Соответственно, изменения, которые произошли в уровне развития профессионально-личностных качеств обучающихся экспериментальных групп значимы, что свидетельствует об эффективности ПК на основе фасилитации.

Следовательно, мы можем заключить, что происшедшие изменения в уровнях развития профессионально-личностных качеств обучающихся экспериментальных групп и изменения в деятельности образовательных учреждений не вызваны случайными причинами, а являются следствием реализации концепции повышения квалификации на основе фасилитации и комплекса определенных нами педагогических условий. Это подтверждает нашу гипотезу и доказывает достоверность полученных результатов.

Таблица 3

Оценка эффективности ПК на основе фасилитации на контрольном этапе

Группа	Этап ОЭР	Уровни сформированности критерия						Ср	Кэфф	$\chi^2_{\text{таб}}$
		низкий		достаточный		высокий				
		1		2		3				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
ЭГ-1	начало	26	34,67	39	52,00	10	13,33	1,79		8,22
	конец	18	24,00	41	54,67	16	21,33	1,97	0,91	
ЭГ-2	начало	10	13,33	60	80,00	5	6,67	1,93		16,49
	конец	5	6,67	58	77,33	12	16,00	2,09	0,97	
ЭГ-3	начало	10	13,33	46	61,33	19	25,33	2,12		21,12
	конец	2	2,67	41	54,67	32	42,67	2,40	1,11	
КГ	начало	11	14,67	59	78,67	15	20,00	2,32		6,57
	конец	8	10,67	47	62,67	20	26,67	2,16		

Анализ результатов абсолютного прироста среднего показателя свидетельствует о более высокой динамике эффективности ПК в группе ЭГ-3, где реализовывался весь комплекс педагогических условий, в группе КГ наблюдается отрицательная динамика (рис. 1).

Сопоставляя результаты, полученные нами в контрольных и экспериментальных группах, можно сделать следующие выводы. Разница в результатах экспериментальных и контрольных групп убедительно свидетельствует о том, что повышение квалификации на основе фасилитации эффективно (рис. 2).

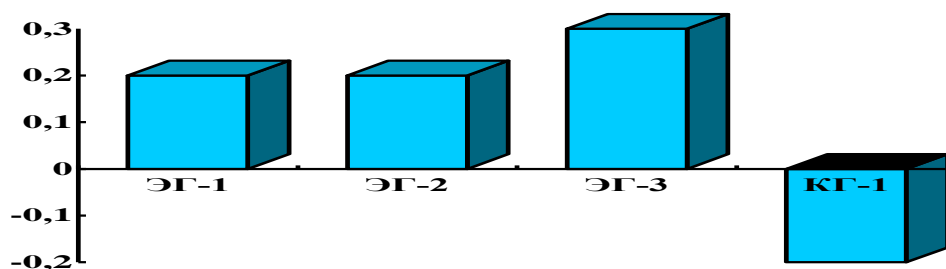


Рис. 1. Абсолютный прирост среднего показателя в экспериментальных и контрольной группах в ходе формирующего эксперимента

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы рассматривался еще один критерий – взаимовлияние образовательной среды и СПК. Анализ статистических данных, отчетности, результатов экспертной оценки (участие образовательных учреждений в различных конкурсах, смотрах, конференциях, развитие институтов гражданского общества и пр.) показывает, что наблюдается заметное возрастание уровня взаимовлияния социокультурной практики и СПК.

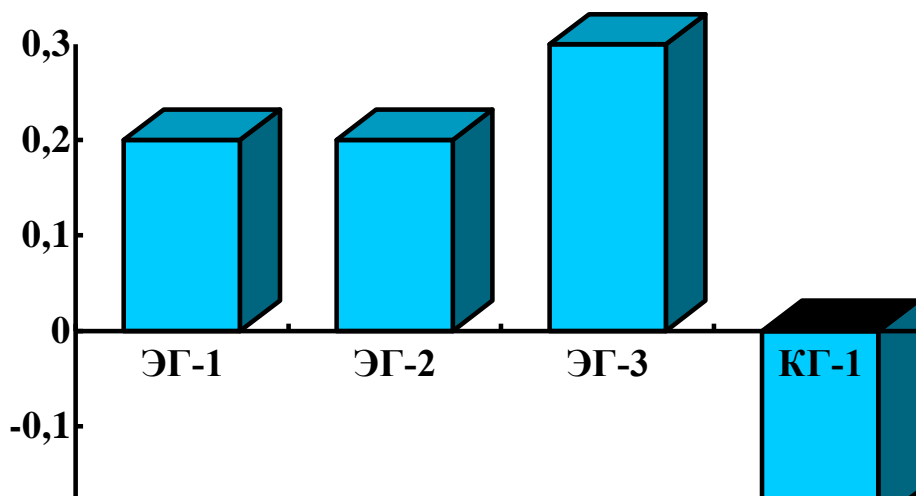


Рис. 2. Сравнение уровней развития профессионально-личностных качеств педагогов экспериментальных и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах ОЭР

Таким образом, критерии и показатели оценки эффективности ПК разработанной концепции удовлетворяют общим логическим принципам и общим представлениям о предмете педагогики.

В заключении сформулированы основные выводы.

- 1) Изучено состояние проблемы в теории и практике повышения квалификации.
- 2) На основе системного, деятельностного, ценностно-акмеологического, синергетического и андрагогического подходов, а также структуры, атрибутов, функций фасилитации спроектирована и апробирована концепция фасилитации повышения квалификации педагогов, выступающая методологической, теоретико-практической, методической и организационно-педагогической составляющей

щей, стратегией создания социокультурных, психолого-педагогических и дидактических условий для естественного и свободного развития личности педагога, укрепления самооценки, веры в свои способности, превращения в субъекта познавательной деятельности, переориентации обучающегося с оценки курсов на самооценку.

3) Разработана и апробирована технология фасилитации повышения квалификации, представляющая проектирование креативного образовательного процесса на основе целей, закономерностей, принципов, содержания, организационных форм, методов и средств обучения и практическую реализацию, обеспечивающая достаточный уровень эффективности, отвечающая критериям целенаправленности, концептуальности, системности, диагностичности, гарантированности качества обучения, новизны.

4) Исследована мотивационная готовность педагога к повышению профессионального уровня в логике принципа фасилитации.

5) Сформулированы и обоснованы концептуальные идеи, сущностные характеристики, закономерности, принципы образовательного процесса повышения квалификации на основе фасилитации, составляющие ядро концепции.

6) Обоснован и экспериментально проверен необходимый и достаточный комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность повышения квалификации.

7) Разработаны и обоснованы критерии и показатели оценки эффективности повышения квалификации педагогов на основе фасилитации.

Проведенное исследование, однако, не исчерпало всех проблем: необходимо определить отражение концепции фасилитации на результатах образовательной практики педагогов. Представляется перспективным изучение феномена фасилитации в более широких границах исследования в странах, в которых характер образования соответствует характеру образования в Казахстане и России по параметрам этно- и поликультурности, поликонфессиональности. Следующим блоком перспективных проблем исследования может стать разработка педагогики повышения квалификации кадров системы образования.

Под руководством автора защищены два диссертационных исследования.

Основные положения и выводы исследования отражены в следующих публикациях автора:

Монографии

1. Димухаметов Р.С. Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов: Моногр. – Челябинск: АТОКСО, 2004. – 223 с. (10 п. л.).

2. Димухаметов Р.С. Экспериментальная разработка концепции повышения квалификации педагогов: Моногр. – Челябинск: АТОКСО, 2005. – 200 с. (9 п. л.).

3. Димухаметов Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации: Моногр. – Алматы: МОиН РК, РИПКСО, Центр пед. исслед. РИПКСО, 2005. – 115 с. (7,25 п. л.).

Учебные и методические пособия

4. Димухаметов Р.С. (соавт.: Н.Д. Иванова). Деятельность школьной комсомольской организации по формированию у старшеклассников общественно значимых мотивов выбора профессии (метод. реком.). – Алматы: ЦК ЛКСМ Каз., МО РК, РУМК, 1988. – 68 с. (авт. 3,0 п. л.).

5. Димухаметов Р.С. (соавт.: Н.А. Тихонова). Активизация познавательной деятельности организаторов воспитательного процесса в ходе повышения квалификации. – Алматы: ЦИУУ, 1991. – 60 с. – С. 39-59 (авт. 1,2 п. л.).
6. Димухаметов Р.С. Формируем новое педагогическое мышление: из опыта работы. – Костанай: обл. ОНО, ИПКиПРО, 1994. – 51 с. (2,4 п. л.).
7. Димухаметов Р.С. (соавт.: Н.А. Тихонова). Методические рекомендации в помощь кл. рук. по планированию внеурочной воспитательной работы на деятельностно-демократической основе. – Костанай: обл. ОНО, обл. ИУУ, 1997. – 60 с. (авт. – 1,3 п. л.).
8. Димухаметов Р.С. Права ребенку? Права ребенка! (метод. реком. в помощь педагогам и родителям). – Костанай: ИПКиПРО, 1998. – 36 с. (1,5 п. л.).
9. Димухаметов Р.С. (соавт.: Л.И. Мирошникова) Опыт реализации валеологического подхода в воспитательной системе гуманитарной школы-лицея г. Рудного. Метод. реком. – Костанай: ИПКиПРО, 1998. – 68 с. (авт. 1,5 п. л.).
10. Димухаметов Р.С. От системы воспитательной работы – к воспитательной системе. – Костанай: Департамент образования, ИПКиПРО, 1999. – 31 с. (1,5 п. л.).
11. Димухаметов Р.С. Конвенция о правах ребенка. Новое пед. мышление. Учеб. план и программа спецсеминара (с измен. и доп.). – Костанай: Департамент образования, ИПКиПРО, 2000. – 16 с. (0,7 п. л.).
12. Димухаметов Р.С. Творчеству множиться: Активизация познавательной деятельности педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации. – Костанай: Департамент образования, ИПКиПРО, 2000. – 81 с. (3,6 п. л.).
13. Димухаметов Р.С. Технология моделирования воспитательной системы школы. Технологическая карта слушателя курсов повышения квалификации. – Костанай: ИПКиПРО, 2000. – 100 с. (4,9 п. л.).
14. Димухаметов Р.С. (соавт.: А.Ф. Аменд, Л.И. Дудина). Образование в XXI веке: Проблемы и поиски их решения: учеб. пособие. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – С. 430-484 (авт. – 1 п. л.).
15. Димухаметов Р.С. Индивидуальная модульно-рейтинговая рабочая программа студента факультета психологии по специальности 031000 «Педагогика и психология» на 2005 – 2006 учеб. год по дисциплине «Социальная педагогика»: учеб. пособие. – Челябинск: ЧГПУ, 2005. – 100 с. (5,8 п. л.).
16. Димухаметов Р.С. (соавт.: Н.В. Крыжановская). Социальная педагогика: учеб. и рабочая программа и метод. материалы. – Челябинск: ЧГПУ, 2005. – 140 с. (авт.– 3,8 п. л.).
17. Димухаметов Р.С. (соавт.: В.И. Долгова, Г.В. Терехова и др.) Контрольные материалы по дисциплинам общепредметной и общепрофессиональной подготовки: учеб.-метод. пособие для ст-тов вузов. – Челябинск: ЧГПУ, 2006. – С. 131-142 (авт. 0,4 п. л.). Гриф УМО МОиН РФ.
18. Димухаметов Р.С. (соавт.: Н.В. Крыжановская). Социальная педагогика: модульно-рейтинговая рабочая программа и методические материалы: Учеб.-метод. пособие для ст-тов вузов. – Челябинск: ЧГПУ, 2006. – 240 с. (авт. – 9,0 п.л.). Гриф УМО МОиН РФ.

Научные публикации

19. Димухаметов Р.С. От деловой игры – к творческой деятельности // Качественное обновление содержания и методов обучения педагогов-воспитателей (метод. реком.). – Л.: НИИ ООВ АПН СССР, 1989. – с. 61-64. (0,3 п. л.).

20. Димухаметов Р.С. (соавт.: Р.А. Байсарина, С.Г. Мачнева и др.). Концепция воспитания в Костанайской обл. – Костанай: Департамент образования, ИПКиПРО, 1995. – 24 с. (авт. – 0,5 п. л.).
21. Димухаметов Р.С. Технология активизации познавательной деятельности педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации // Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. «Социально-педагогическая защита детства». – Челябинск: ЧГПУ, 2001. – С. 68-73. (0,4 п. л.).
22. Димухаметов Р.С. Комплексная программа воспитания в учреждениях образования Костанайской области. – Костанай: Департамент образования, ИПКиПРО, 2000. – 22 с. (1,0 п.л.).
23. Димухаметов Р.С. (соавт.: Т.Н. Климчук, Ю.С. Мануйлов и др.). Концепция деятельности Костанайского областного ИПКиППК. – Костанай: ИПКиППК, 2000. – 24 с. (авт. – 0,1 п. л.).
24. Димухаметов Р.С. Технология моделирования воспитательной системы школы. Технологическая карта слушателя курсов повышения квалификации. – Костанай: ИПКиПРО, 2000. – 100 с. (4,9 п.л.).
25. Димухаметов Р.С. Реализация этнопедагогического потенциала воспитания школьников в поликультурной образовательной среде. – В сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. «Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды». – Костанай: Департамент образования, ИПКиПРО, ОПД, Ассамблея нар. Каз., 2001. – С. 166-170 (0,5 п. л.).
26. Димухаметов Р.С. Деятельностное опосредование и пед. фасилитация как условие модернизации пед. образования // Методика вузовского преподавания; межвуз. сб. / Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – С. 38-49 (0,5 п. л.).
27. Димухаметов Р.С. Центр детской дипломатии как фактор управления социализацией гражданина в условиях поликультурного общества // Вестн. Челяб. акад. культуры и искусств. Сер. Теория и практика формирования культуры детей и подростков. – 2004. – Вып. 1. – С.29-32. (0,3 п. л.).
28. Димухаметов Р.С. «Клеточка» педагогического процесса в ядре концепции курсов повышения квалификации педагогов-воспитателей. – В кн.: Совершенствование системы дополнительного пед. образования в условиях модернизации российского образования: Сб. материалов межрег. науч.-практ. конф. (Оренбург, 4-5 нояб. 2004 г.). – Оренбург: ООИПКРО, 2004. – С. 88-95 (0,4 п. л.).
29. Димухаметов Р.С. Настанет день, когда о прогрессе нации будут судить по положению детей // Актуальные проблемы формирования культуры и самореализации подрастающего поколения XXI века: Материалы междунар. научн.-практ. конф. – Челябинск: ЧГАКИ, 2005. – Ч. 1. – С. 68-72 (0,3 п. л.).
30. Димухаметов Р.С. Фасилитация как принцип обучения в вузе /Методика вузовского преподавания: Материалы 7-й межвуз.науч.практ.конф. – 2 ч. – Челябинск: Изд-во ООО «РЕКПОЛ», Ч. 1. – 2006. – С. 100-103 (0,2 п.л.).
31. Димухаметов Р.С. Ключевые идеи педагогического процесса повышения квалификации педагогов-воспитателей //Методист, 2006, № 2. – С. 15-18. (0,3 п.л.).
32. Димухаметов Р.С. Повышение квалификации педагогических кадров на основе фасилитации // Гуманизация образования в России: сб. научн. тр. региональной научной интерактивной конф. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – С. 60-63 (0,3 п.л.).

Публикации в изданиях, включенных в реестр ВАК РФ

33. Димухаметов Р.С. (соавт.: А.Ф. Аменд, Л.И. Дудина). Повышение квалификации педагогических кадров: проблемы, поиски, решения // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Менеджмент в образовании. – 2003. – № 18. – с. 37 – 82. (авт. – 1 п. л.).

34. Димухаметов Р.С. Управление формированием личностно обусловленных мотивов повышения квалификации педагогов // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Менеджмент в образовании. – 2003. – № 18. – С. 168-183. (0,8 п. л.).

35. Димухаметов Р.С. Обновление содержания образовательного процесса // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Актуальные проблемы образования. – 2004. – № 22. – С. 367-374 (0,2 п. л.).

36. Димухаметов Р.С. Движущие силы педагогического процесса повышения квалификации // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2004. – № 24. – С. 149-155 (0,2 п. л.).

37. Димухаметов Р.С. (соавт.: Л.Н. Соломко) Социально-пед. проблемы детей с ограниченными возможностями // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2004. – № 25. – С. 36-40 (авт. – 0,1 п. л.).

38. Димухаметов Р.С. (соавт.: А.Ф. Аменд). К оценке эффективности повышения квалификации пед. кадров // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2004. – № 24. – С. 237-244 (авт. – 0,2 п. л.).

39. Димухаметов Р.С. Некоторые концептуальные положения к курсам повышения квалификации педагогов-воспитателей // Менеджмент в образовании. – Алматы: МОиН РК, РИПКСО, 2004. – № 2 (33). – С. 115-138. – (1,1 п. л.).

40. Димухаметов Р.С. (соавт.: Л.И. Дудина). Профильная школа – многопрофильный учитель // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3. Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2004. – № 26. – С. 96-103. (авт. – 0,2 п. л.).

41. Димухаметов Р.С. Фасилитация – новая роль методиста (преподавателя) института повышения квалификации // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3, Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2004. – № 26. – С. 226-236. (0,7 п. л.).

42. Димухаметов Р.С. Психологические барьеры и стереотипы в системе повышения квалификации // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания. – 2005. – № 11. – С. 11– 21. (0,4 п. л.).

Другие научные публикации

43. Димухаметов Р.С. Главное звено профориентационной работы // Каз. мектеби (Шк. Каз.), 1984. – N 5. – С. 57-59 (0,4 п. л.).

44. Димухаметов Р.С. (соавт.: С.Г. Брунштейн). Экономические знания – каждому. – Костанай: областной отдел образования, ИУУ, 1984. – 29 с. (авт. 0,4 п. л.).

45. Димухаметов Р.С. Педагогическое обеспечение хода Ленинского зачета в школьных комсомольских организациях. – Костанай: ИУУ, ОК ЛКСМ Каз., 1985. – 24 с. (1 п.л.).

46. Димухаметов Р.С. Экономическое воспитание в деятельности школьной комсомольской организации – важное условие формирования общественно ценных мотивов

вов старшекласников. – В кн.: Реформа общеобразовательной и профессиональной шк. и проблемы подготовки пед. кадров. – Костанай: ИУУ, 1985. – с. 35-37. (0,1 п. л.).

47. Димухаметов Р.С. Организаторам профориентационной работы в школе (метод. реком.). – Костанай: обл. ОНО, ОК ЛКСМ Каз., ИУУ, 1985. – 49 с. (2,5 п. л.).

48. Димухаметов Р.С. (соавт. С.Г. Брунштейн). Методическая разработка по экономическому воспитанию учащихся. – Алматы: Респ. совет пед. о-ва Каз. ССР, 1988. – С. 23-59 (авт. 1,5 п. л.).

49. Димухаметов Р.С. (соавт.: Н.А. Тихонова) Методические рекомендации в помощь классному руководителю по планированию внеурочной воспитательной работы. – Костанай: Упр. образования, обл. ИУУ, 1989. – 48 с. (авт. 0,3 п. л.).

50. Димухаметов Р.С. Модель воспитательной системы Архиповской СШ Боровского р-на Костанайской обл. – В кн.: Материалы 1-ой Респ. панорамы моделей воспитательных систем. – Алматы: ЦИУУ, 1991. – С. 58-61 (0,2 п. л.).

51. Димухаметов Р.С. Наше воспитательное кредо. Концепция пед. платформы воспитательной работы в школе. На трибуну авг. конф. – Костанай: обл. ОНО, обл. ИУУ, 1992. – 9 с. (0,5 п. л.).

52. Димухаметов Р.С. Проблемы подготовки социальных педагогов в РК. – В сб.: Гуманизация и гуманитаризация пед. образования. Российско-американский семинар по проблемам образования 27-29 мая 1993. Материалы семинара. – Екатеринбург: УрГПУ, 1993. – С. 25. (0,1 п. л.).

53. Димухаметов Р.С. Размышления по обновлению содержания образования (воспитательный компонент). – Костанай: ИПКиПРО, 1994. – 19 с. (0,9 п. л.).

54. Димухаметов Р.С. Проблемы формирования новой философии воспитания. – В кн.: Обновление содержания образования: проблемы и пути их решения. – Костанай: обл. ОНО, обл. ИУУ, 1994. – 100 с. – С. 18-24 (0,4 п. л.).

55. Димухаметов Р.С. Конвенция ООН о правах ребенка и актуальные проблемы взаимодействия с семьей. – В сб.: Социально-психолого-педагогическая и правовая поддержка учащихся через гуманизацию школьного, внешкольного и семейного воспитания. Материалы к науч.-практ. конф. – Костанай: обл. УО, обл. ИУУ, 1995. – С. 20 – 21. (0,1 п. л.).

56. Димухаметов Р.С. (соавт.: Н.А. Тихонова). Спутник классного руководителя: Технология планирования внеурочной воспитательной работы. – Костанай: Департамент образования, ИПКиПРО, 1996. – 34 с. (авт. – 0,2 п. л.).

57. Димухаметов Р.С. (соавт.: М.А. Артыков, В.Л. Катков и др.). Концепция валеологического образования в Костанайской обл. – Костанай: Департамент образования, ИПКиПРО, Упр. здравоохранения, Обл. совет общественно-пед. движения «Педагоги в защиту жизни и достоинства ребенка», 1997. – 20 с. (авт. – 0,3 п. л.).

58. Димухаметов Р.С. (соавт.: Р.А. Литвак, Ю.С. Мануйлов и др.). Краткий словарь социального педагога. – Костанай: Департамент образования, ИПКиППК, 1998. – 72 с. (авт. – 2 п. л.).

59. Димухаметов Р.С. Общественно-педагогическое движение как проявление социального беспокойства. – В сб.: Педагоги против насилия в семье и обществе. Междунар. науч.-практ. конф. Костанай 24-25 нояб. 1998 года. (Сб. материалов. Ответ. ред. Димухаметов Р.С.). – Костанай: ИПКиППК, 1998. – 110 с. (0,5 п. л.).

60. Димухаметов Р.С. Технология активизации познавательной деятельности педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации. – В кн.: Теория и

практика освоения управленческих технологий в образовании. Материалы межрегиональной науч.-практ. конф. – Костанай: Департамент образования, ИПКиПРО, 1999. – (0,4 п. л.).

61. Димухаметов Р.С. Праздник символов Отечества. Метод. реком. в помощь заместителю директора по внеклассной и внешкольной воспитательной работе. – Костанай: ИПКиППК, 1999. – 48 с. (1,4 п. л.).

62. Димухаметов Р.С. (соавт.: Н.П. Димухаметова). Право – имя существительное. Сб. метод. реком. учителю по обучению правам человека. – Костанай: ИПКиПРО, 2000. – Вып. 1. – 59 с. (авт. 1,0 п. л.); – Костанай, 2000. – Вып. 2. – 69 с. – (авт. 1,0 п. л.).

63. Димухаметов Р.С. (соавт.: Н.П. Димухаметова). Правовой букварь. Метод. реком. учителю по обучению правам ребенка. – Костанай: ИПКиПРО, 2000. – 33 с. (авт. – 0,5 п. л.).

64. Димухаметов Р.С. Самый прекрасный язык – это детский. – В. кн.: Язык доминантный признак этноса. – Костанай: ИПК, Ассамблея нар. Каз., 2000. – 50 с. (авт. 0,5 п. л.).

65. Димухаметов Р.С. Конвенция? Конвенция о правах... ребенка? – Костанай: Департамент образования, ИПКиПРО, 2000. – 24 с. (1,03 п. л.).

66. Димухаметов Р.С. От системы воспитательной работы к воспитательной системе (метод. рекомендации). – Костанай: департамент образования, ИПКРО, ОПД, 2000. – 62 с. (2,07 п.л.).

67. Димухаметов Р.С. Документы и материалы II-го конгресса «Дети. Права. Общество: Культура мира в интересах детей». – Костанай: ОПД, 2001. – 66 с. (2,16 п.л.).

68. Димухаметов Р.С. Культура мира – общечеловеческие ценности – В сб.: Дети. Права. Общество. Культура мира в интересах детей. – Сб. материалов II – го обл. конгр. – Костанай: Департамент образования, ИПКиПРО, ОПД, Ассамблея нар. Каз., 2001. – 90 с. – С. 9-15. (0,4 п. л.).

69. Димухаметов Р.С. С миру по нитке. Применение технологии КТД в процессе воспитания поликультурной личности. Метод. реком. – Костанай: ИПКиПРО, ОПД, Фонд Сорос-Казахстан, 2001. – 84 с. (2,7 п. л.).

**ДИМУХАМЕТОВ
РЫФКАТ САЛИХОВИЧ**

**ФАСИЛИТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ**

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Подписано в печать 29.04. 2006 г.
Формат 60x84/16 Усл. п.л. 2,64. Уч.-изд. л. 3,32.
Тираж 100 экз. Заказ № 1678

Отпечатано с готового оригинала-макета в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

