

А.А. Каримова

Принцип преемственности этапов профессионально-личностного самосовершенствования как основа построения успешной карьеры конкурентоспособного педагога

**Казань
2011**

УДК 378.126

ББК75.580р

К 23

Печатается по решению редакционно-издательского совета Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета
Рекомендовано кафедрой английского языка и методики его преподавания Факультета иностранных языков ТГГПУ

Научные редакторы:

А.Г. Садыкова, доктор филологических наук, профессор

Д.Р. Сабирова, доктор педагогических наук, доцент

Рецензенты:

Е.М. Галишникова, доктор педагогических наук, профессор

Г.Ф. Филиппова, кандидат политических наук

О.В. Хасанова, кандидат педагогических наук

К23 Каримова А.А. Принцип преемственности этапов профессионально-личностного самосовершенствования как основа построения успешной карьеры конкурентоспособного педагога: Монография. — Казань: Изд-во «ТАИ», 2011. – 118с.

В монографии раскрываются актуальные вопросы профессионально-личностного самосовершенствования современного конкурентоспособного педагога, проблемы построения индивидуальной траектории педагогической карьеры. А также обсуждаются диагностико-корректирующие технологии и методики, направленные на развитие навыков профессионального самопознания, самоанализа и саморазвития.

Данное исследование представляет интерес для широкого круга читателей, но в первую очередь заинтересует специалистов в области педагогики и психологии, педагогов средних и высших образовательных учреждений, студентов и аспирантов педагогических специальностей.

ISBN 978-5-903580-31-6

© Каримова А.А., 2011

Введение

Динамизм современной цивилизации, усиление роли личности в обществе и производстве, рост ее потребностей, гуманизация и демократизация общественных отношений, труда, быстрая смена техники и технологии – эти и другие тенденции обуславливают необходимость замены формулы “образование на всю жизнь” на формулу “образование через всю жизнь”. Качественные изменения ценностей и потребностей современного общества настоятельно требуют корректировки задач и целей образования, новых подходов к организации педагогического процесса на основе принципа преемственности всех его звеньев, совершенствования подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Актуализируют рассматриваемую проблему, усиливают ее теоретическую и практическую значимость и определяют выбор темы данного исследования следующие противоречия:

- ✓ между ориентацией общества на непрерывную систему образования как единственно соответствующую современному этапу развития науки и формальным переходом из одного института образования в другой (школа, училище, вуз, курсы повышения квалификации и т.д.), усложняющимся в связи с введением в содержание образования новых элементов в виде все возрастающего потока информации, рекордно быстрой смены образовательных стандартов, учебных планов и т.п. ;

- ✓ между необходимостью в создании специально организуемого профессионального обучения на основе преемственности этапов образовательной подготовки и процессов самосовершенствования и недостаточной психолого-педагогической и научно-методической подготовкой педагогических кадров;

- ✓ между потребностями формирующейся личности современного педагога развивать и совершенствовать свою индивидуальность и стремлением следовать установленному обществом и государством стандарту учителя, преподавателя, руководителя;

- ✓ между нормативными требованиями, предъявляемыми к личности современного педагога на каждом этапе его общеобразовательной и профессиональной подготовки и переподготовки и реальным уровнем развития личности, не способной в подавляющем большинстве случаев быстро и без ущерба для себя адаптироваться ни к этим требованиям, ни, как следствие, к требованиям, выдвигаемым уровнем развития современного общества, обуславливающим эту подготовку.

В связи с усиливающимся негативным воздействием обозначенных противоречий, усложнением общественной жизни и повышением требований к результатам образования с одной стороны и недостаточной профессиональной подготовкой и быстрым моральным старением некогда

приобретенной компетенции - с другой, возникают серьезные осложнения в системе подготовки и переподготовки профессиональных кадров и как следствие данное образовательное звено самоизолируется, что дестабилизирует всю системы в целом.

Не только общеобразовательная, но и профессиональная подготовка, позволяющая построить свое успешное будущее, - актуальная задача всех этапов образовательной системы, от школы до вуза и дальнейшего образования в рамках индивидуального вектора профессионального развития и саморазвития профессионала. Современный этап развития общества требует от школы выпускника, способного адекватно оценивать свои реальные и потенциальные возможности, готового к профессиональному самоопределению, самоутверждению и самореализации во взрослой жизни, от вуза – конкурентоспособного специалиста, обладающего профессиональной компетентностью и мобильностью, умением быстро реагировать на запросы практики и способностью строить свою карьеру, выстраивать стратегию своего профессионального роста. От институтов повышения квалификации и переподготовки кадров – оптимальных программ адаптации специалиста к изменяющимся условиям труда, отвечающих в то же время его профессиональным и личностным устремлениям.

Решать эти задачи предстоит новому поколению конкурентоспособных педагогических кадров, способных, в свою очередь, к управлению своим индивидуально-личностным и профессиональным самосовершенствованием.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена современными задачами развития и обновления школы и вуза, а также послевузовского образования, в основе которых подготовка конкурентоспособного педагога, развитие его профессионального сознания и самосознания, внутреннего стремления к непрерывному самосовершенствованию.

Эффективность необходимых изменений в образовательном процессе подготовки и переподготовки кадров, направленного на формирование творческой личности и развитие индивидуальности, напрямую зависит от создания единой системы непрерывного образования и самообразования, чутко реагирующей не только на государственные, общественные и даже общемировые тенденции в области образования, но и отвечающей духовно-нравственным потребностям будущего специалиста.

Проблемы, возникающие в связи с этим, обусловили расширение и углубление научного поиска, направленного на обеспечение в условиях непрерывности образования преемственности знаний, умений и навыков по самостоятельному построению своего профессионального и жизненного пути. Здесь важно, в условиях непрерывности, усиление преемственности всех компонентов образовательных систем на всех уровнях развития индивидуальности и формирования творчески мыслящей личности современного конкурентоспособного педагога.

Успех общеобразовательной и профессиональной подготовки молодых людей все больше зависит от создания специально организуемой адаптивно-образовательной среды “диалога этапов”, когда учебно-творческая деятельность строится как индивидуально значимая деятельность отдельного субъекта, в которой реализуется его жизненный опыт, создаются предпосылки для его самосовершенствования, что особенно актуально для подготовки педагогических кадров, которые и осуществляют все это на практике.

Эффективность подготовки и переподготовки современных педагогических кадров в значительной мере зависит от степени проявления творческого потенциала личности современного педагога, способности к саморазвитию и потребности в самореализации, сохранении и развитии своей индивидуальности, целостности и максимального использования творческих возможностей самосовершенствования.

Важнейшим условием успешности личностно-индивидуального самосовершенствования творческого потенциала современного педагога является, на наш взгляд, преемственность и непрерывность процесса его обучения и воспитания.

Теоретические основы преемственности и непрерывности освещены в работах С.С. Амировой, А.П. Беляевой, С.М. Годника, Е.М. Ибрагимовой, Ю.А.Кустова, А.А. Кывырляга, В.Н. Никитенко, А.М. Новикова, Ф.И. Е.Г. Осовского, Перегудова, К.И. Салимовой, Б.К. Тебиева, Н.Р. Юсуфбековой и др.

В социологии личностное начало проанализировано в контексте социального, личность раскрыта через деятельность и представлена как действующий субъект социальных отношений (И.С. Кон).

В психологии раскрыты внутренние механизмы социализации личности (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.П. Буева, Л.С. Выготский, К.М. Гуревич, А.Ю. Козырева, В.С. Мерлин, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Уманский).

Изучены процессы развития индивидуализации, которые представлены анализом проблемы личности, ее формирования и развития, форм и методов ее воспитания. Исследована структура личности и становление ее индивидуальности (Л.И. Анциферова, Л.И. Божович, Н.Н. Верцинская, В.В. Давыдов, В.С. Ильин, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин).

Раскрыты содержание и организация самовоспитания, саморазвития, самоопределения, самореализации (В.И. Андреев, Дж. Гилфорд, М.Р. Гинзбург и др.).

Весьма полезными оказались работы авторов, рассматривающих проблему профессионального самоопределения под углом зрения потребностей личности, ее саморегуляции, формирования профессиональной “Я-концепции”, модели профессиональной карьеры и жизненного пути: Л.И. Анциферова, Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу.

Можно констатировать, что происходящие в настоящее время изменения в образовательной системе имеют многосторонний и многоаспектный характер и связаны со структурными изменениями, возникновением новых типов учебных заведений, обновлением содержания и технологий обучения, обогащением связей между учебными заведениями.

В то же время необходимо развитие образовательного пространства профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации конкурентоспособного педагога как непрерывного процесса его самосовершенствования, создание необходимых условий, актуализирующих, поддерживающих и развивающих новый образ - конкурентоспособный педагог, самосовершенствующаяся личность и неповторимая индивидуальность. Все это предполагает целостную систему непрерывного образования и воспитания, требующую пересмотр организационно-педагогических условий в системе формирования, подготовки и совершенствования педагогических кадров, где на первое место выходит такой важнейший процесс как духовно-нравственное становление личности и развитие неповторимой индивидуальности современного педагога. Преемственность этапов этого процесса является необходимым условием его успешности и должна быть неразрывна с преемственно связанными этапами образовательной подготовки.

Анализ широкого диапазона работ по разным аспектам подготовки, переподготовки и повышения квалификации современного конкурентоспособного педагога по данной проблеме, а также имеющегося опыта работы школ и вузов позволил сделать вывод о том, что:

- в системе образования еще не созданы необходимые организационно-педагогические условия обеспечения преемственности школьной, вузовской и последиplomной непрерывной образовательной подготовки и переподготовки педагогических кадров в плане ее взаимосвязи с процессом самосовершенствования личности и индивидуальности;
- не снимаются противоречия между потребностью общества в непрерывном образовании и воспитании как личностно-индивидуальном процессе самосовершенствования и недостаточным вниманием современных институтов образования к его обеспечению;
- вместо дружественной личности системы образования, основанной на индивидуальном подходе, психодиагностической и профориентационной поддержке, непрерывно развивающей адаптивно-образовательной среды поступательного самосовершенствования, личность оказывается в среде информационной агрессии, в которой не в состоянии ориентироваться, в результате – неминуемая потеря знаний с каждым переходом на следующий этап.

Цель исследования: теоретически обосновать, экспериментально проверить эффективность организационно-педагогических условий

обеспечения преемственности этапов образовательной подготовки и процессов индивидуально-личностного самосовершенствования конкурентоспособного педагога в системе непрерывной подготовки педагогических кадров; скорректировать выводы проведенного исследования в связи полученными результатами внедрения модели профессиональной карьеры учителя иностранного языка в современной образовательной среде, в соответствии с новыми требованиями к личности педагога в рамках осуществления и анализа руководства педагогической практикой студентов, преподавательской деятельности в различных институтах образования (школа – вуз – курсы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров).

Объект исследования: процесс индивидуально-личностного самосовершенствования учителя иностранного языка в течение его непрерывной общеобразовательной и профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

Предмет исследования: комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих преемственность процессов индивидуально-личностного самосовершенствования учителя иностранного языка и этапов его непрерывной общеобразовательной и профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

Гипотеза исследования. Преемственность процессов индивидуально-личностного самосовершенствования конкурентоспособного педагога и этапов его непрерывной общеобразовательной и профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации с наибольшей эффективностью реализуется при следующих условиях:

I. Внедрение преемственно усложняющейся воспитывающей установки на самосовершенствование как основы успешности и конкурентоспособности педагога в учебно-воспитательный процесс каждого этапа общеобразовательной и профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

II. Обеспечение психологической комфортности педагогического процесса на всех общеобразовательных и х этапах для снятия барьеров самосовершенствования.

III. Интеграция надпредметных знаний, умений и навыков в содержание каждого этапа общеобразовательной и профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации конкурентоспособного педагога на основе новых педагогических технологий.

IV. Включение системы психолого-физиологических знаний, умений и навыков в учебно-воспитательный процесс каждого этапа как методологической основы психолого-педагогической компетентности педагога.

V. Систематизации и структуризации нормативных требований к личности педагога с учетом его индивидуально-психологических особенностей, духовно-познавательных потребностей и результатов диагностики профессиональной направленности и профессиональной компетентности на каждом этапе обучения и воспитания.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом, целью и гипотезой исследования решались следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ становления и развития отечественной системы непрерывного образования и самообразования педагога как преемственного процесса личностно-индивидуального и профессионального самосовершенствования.

2. Теоретически обосновать основные направления стратегии обеспечения преемственности этапов непрерывной образовательно-воспитательной системы самосовершенствования личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога.

3. Выделить и проанализировать содержание организационно-педагогических условий обеспечения преемственности индивидуально-личностного самосовершенствования школьника-студента-педагога и этапов его образовательной подготовки и провести экспериментальную проверку разработанных организационно-педагогических условий обеспечения эффективности процесса самосовершенствования личности педагога на основе обеспечения преемственности его этапов.

Методологической основой исследования явились философские, психологические и педагогические концепции, раскрывающие вопросы управления общественными и образовательными процессами (В.Г. Афанасьев, Г.Г. Габдуллин), научной организации педагогического труда (С.Я. Батышев, В.В. Краевский), творческого саморазвития личности (В.И. Андреев), гуманизации образования (В.А. Сластенин), развития личности в системе непрерывного образования (С.Г. Вершловский). Теоретическую основу исследования составили труды по теории личности, ее развитию и саморазвитию, различные аспекты которых разрабатывались в трудах П.П. Блонского, Л.В. Выготского, И.С. Кона, Ф. Франселла, Д. Баннистера, Л.И. Божович.

В ходе исследования использовались труды, раскрывающие методологическую сущность преемственности (З.А. Мукашев, О.О. Яхота и др.), теорию поэтапного формирования деятельности (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), теоретические положения преемственности между различными этапами образования (А.В. Батаршев), прогнозирование результатов педагогической деятельности (Б.С. Гершунский).

В процессе исследования в соответствии с его целями и задачами использовались следующие методы исследований:

1. Теоретические методы педагогического исследования:

- ✓ анализ и синтез идей различных отраслей гуманитарного знания, их конкретизация и проведение аналогий;
- ✓ сравнительно-исторический анализ различных аспектов исследуемой проблемы;
- ✓ моделирование учебного процесса;
- ✓ причинно-следственный анализ организационно-педагогических условий его функционирования;
- ✓ теоретическое прогнозирование и обобщение результатов исследования с учетом новых фактов.

2. Методы изучения и оценки функционирования различных типов учебных заведений:

- ✓ пролонгирование - длительного наблюдения за деятельностью учебных заведений разных этапов и уровней образования и изучения опыта их работы;
- ✓ психодиагностика - комплексные личные опросники, интервьюирование, анкетирование и тестирование;
- ✓ прямое и опосредованное наблюдение за обучаемыми в ходе занятия - изучение уровня творческого потенциала личности, оценка способности к саморазвитию, самореализации, степени сформированности навыков учебного труда, определение уровня интеллектуального развития личности, склонностей и интересов учащихся.

3. Метод анализа и самоанализа содержания учебного материала, форм и методов обучения, учебных планов, проводимых занятий, работы преподавателей, внедрения новых технологий развивающего обучения.

4. Математические и статистические методы обработки результатов исследования.

Исследование проводилось в школе с углубленным изучением ряда предметов № 135 Московского района г.Казани, в КГПУ (Факультет русской филологии), выводы исследования корректировались в рамках анализа и самоанализа педагогической деятельности педагогического коллектива СОШ №12, СОШ с углубленным изучением отдельных предметов №39 Вахитовского района г.Казани, ТГГПУ (Факультет иностранных языков), КГФЭИ (кафедра иностранных языков, Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»).

Организация и этапы исследования:

I этап - (1995 –1997 гг.) – поисковый, в ходе которого изучалась деятельность различных этапов становления, развития и совершенствования личности в процессе обучения и воспитания на примере разных групп учащихся:

- одаренные учащиеся и студенты;
- учащиеся и студенты среднего уровня;
- учащиеся и студенты, не отвечающие требованиям обучения и воспитания образовательного учреждения).

Особое внимание уделялось анализу собственного практического опыта работы в качестве заместителя директора по воспитательной работе и учителя в школе №135 и всего педагогического коллектива школы в целом; преподавания «Практического курса английского языка», чтения лекционных курсов “Управление образовательными системами”, “Педагогика индивидуальности” и куратора академических групп 5 курса в КГПУ.

Наряду с этим осуществлялось:

- изучение и анализ трудов отечественных и зарубежных исследователей по педагогической проблеме преемственности и непрерывности образовательного процесса, учебных планов, программ;
- сбор и обработка материала по проблеме исследования;
- формирование методологического аппарата исследования;
- поиск путей перестройки процесса обучения и воспитания личности обучаемого и развития его индивидуальности;
- проводился констатирующий эксперимент.

II этап - (1997-2001 гг.) – на основании данных констатирующего эксперимента корректировались основные позиции и цель исследования, рабочая гипотеза, уточнялись задачи исследования, анализировались теоретические и практические проблемы осуществления преемственности этапов самосовершенствования личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога в условиях непрерывности образования с учетом происходящих в обществе социально-экономических и политических перемен. С целью проверки разработанной гипотезы был проведен формирующий эксперимент в школе и вузе как основных звеньях образовательной подготовки личности и развития индивидуальности конкурентоспособного педагога.

III этап – (2001-2003 гг.) – осуществлялось внедрение элементов исследования в практику работы школы № 135 Московского района г.Казани и КГПУ. Полученные результаты обрабатывались, обобщались и интерпретировались на основе статистических методов, формулировались окончательные выводы, оформлялись материалы педагогического исследования. В 2003г. было успешно защищено диссертационное исследование на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

IV этап – (2003-2011гг.) – корректировка выводов педагогического исследования в связи с изменениями в сфере образования, внедрением стандартов нового поколения в процесс обучения, построение и апробация графика профессиональной карьеры учителя иностранного языка в современной образовательной среде, в соответствии с новыми требованиями к личности педагога в рамках осуществления преподавательской деятельности в ТГГПУ в качестве доцента кафедры контрастивной лингвистики и лингводидактики, руководства педагогической практикой студентов Факультета иностранных языков ТГГПУ в СОШ №12 и №39 Вахитовского района г.Казани; в качестве учителя английского языка СОШ

№12 Вахитовского района г. Казани; в рамках преподавательской деятельности и курирования курсов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров по направлению «Английский язык и методика его преподавания в начальной и средней школе» в Институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ТГГПУ; чтения лекций «Стилистика английского языка», преподавания практического курса «Бизнес-английский» в КГФЭИ.

Научная новизна проводимого исследования состоит в том, что:

1. Дан теоретический анализ развития отечественной системы непрерывной образовательной подготовки личности и развития индивидуальности конкурентоспособного педагога с точки зрения современных требований общества и организационно-педагогические условия обеспечения преемственности и непрерывности этапов его самосовершенствования в современном образовательном пространстве.

2. Выделена и обоснована стратегия интеграции учебно-воспитательного процесса различных этапов образования и самообразования личности и развития индивидуальности конкурентоспособного педагога в единую адаптивно-образовательную среду пожизненного совершенствования и самосовершенствования на основе поэтапного прогнозирования профессионального становления личности и индивидуальности современного учителя иностранного языка.

В основе указанной стратегии - модель поэтапного становления, формирования и развития стремления педагога к непрерывному самосовершенствованию и организационно-педагогические условия ее эффективного внедрения в практику работы институтов образования.

Сконструированная модель обеспечения преемственности этапов профессионально-личностного самосовершенствования современного учителя иностранного языка способствует расширению и углублению представлений об эффективных способах, методах, средствах организации образовательной подготовки и переподготовки педагогических кадров.

3. Разработанные качественные характеристики и критерии уровневой диагностики готовности к постоянному повышению уже достигнутого уровня знаний и умений на основе потребности в самосовершенствовании имеют значимость для повышения научного уровня организации учебно-воспитательного процесса школы, вуза и послевузовского образования и самообразования в рамках переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

4. Доказана эффективность применения комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих преемственность и непрерывность саморазвития и самосовершенствования личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога как основы его успешной социализации.

Теоретическая значимость проводимого исследования состоит в том, что, исходя из современных требований к образованию расширено понятие

преимущества всех этапов общеобразовательной и профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, принципа преимущественности в управлении индивидуально-личностным самосовершенствованием современного педагога как показателя качества этой подготовки.

Практическая значимость проводимого исследования заключается в разработке научно обоснованной системы работы по формированию устойчивого стремления к самосовершенствованию, что дает возможность добиваться сознательного подхода к выбору своего жизненного пути, успешного построения профессиональной карьеры, духовно-нравственного «взросления» и совершенствования. Основные теоретические положения и выводы, изложенные в монографии, могут быть использованы педагогическим коллективом учебно-воспитательных учреждений для целенаправленной работы по формированию устойчивого стремления современного педагога к непрерывного личностно-индивидуальному и профессиональному самосовершенствованию.

Результаты исследования открывают возможности для организации поля педагогики встречных усилий, стимулирующего творческую самореализацию личности, развитие индивидуальности на основе непрерывного процесса поиска и пополнения, отбора и совершенствования знаний, умений и навыков, необходимых для достижения успеха в любой сфере жизнедеятельности.

Разработанная модель обеспечения преимущественности этапов самосовершенствования творческой личности и индивидуальности и организационно-педагогические условия ее эффективного внедрения в практику работы институтов образования, уровневая диагностика готовности к постоянному повышению уже достигнутого уровня знаний и умений на основе развитой потребности в самосовершенствовании может стать действенным инструментом организации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных способностей, склонностей, потребностей и интересов личности современного педагога.

Достоверность результатов и обоснованность выводов, полученных в результате исследования, обеспечены:

- 1) реализацией комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных объекту и целям исследования,
- 2) достоверностью прогноза, основанного на результатах исследования,
- 3) системностью научного сравнительного анализа материалов учебных программ средних и высших учебных учреждений,
- 4) апробацией выводов в массовой аудитории различных образовательных институтов, научно-практических конференций, выступлениях на научно-методических семинарах.
- 5) практикой воспитательной работы со школьниками и студентами, преподаванием в школах и вузах г.Казани.

Монография состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений.

Во введении обоснована актуальность исследования, раскрыты основные цель, объект, предмет, сформулирована гипотеза и выделены задачи исследования, описаны методы исследования и его основные этапы, определена научная новизна и практическая значимость исследования.

В первой главе “Преемственность процессов образования и самосовершенствования современного учителя иностранного языка в системе непрерывной подготовки педагогических кадров как организационно-педагогическая проблема” определяются теоретические и методологические подходы к разработке этой проблемы в научной литературе, выделяются ведущие положения совершенствования системы непрерывного педагогического образования, разрабатываются организационно-педагогические условия обеспечения преемственности этапов непрерывной образовательной подготовки и индивидуально-личностного самосовершенствования конкурентоспособного педагога.

Во второй главе “Педагогический эксперимент по созданию условий для непрерывного самосовершенствования личности на основе принципа преемственности” обосновываются и экспериментально проверяются организационно-педагогические условия построения модели преемственности индивидуально-личностного самосовершенствования этапов непрерывной подготовки конкурентоспособного педагога.

В заключении приведены итоговые выводы исследования, ставятся задачи по совершенствованию качества обучения, намечаются перспективы дальнейшей исследовательской работы, приводятся некоторые рекомендации по практической реализации результатов эксперимента и всей работы.

В приложении представлен образец спецкурса по самосовершенствованию в вузе.

ГЛАВА I Преемственность процессов образования и самосовершенствования современного учителя иностранного языка в системе непрерывной подготовки педагогических кадров как организационно-педагогическая проблема

1.1 Развитие теории непрерывного образования в отечественной педагогике

Создание системы непрерывного образования является исторической необходимостью и отражает определенный этап в развитии образования как общественного явления.

В связи с этим первостепенное значение приобретает четкое разграничение представлений о непрерывном образовании и об организационно единой системе непрерывного образования. Задача создания системы непрерывного образования сравнительно недавно поставлена перед обществом, а непрерывное образование в виде постоянной передачи накопленного опыта из поколения в поколение существует неизмеримо давно.

В непрекращающейся смене поколений непрерывно осуществляется передача накапливаемых знаний, опыта, культуры от предшественников тем, кто за ними. В этом суть непрерывного образования как общественно-исторического процесса. Без непрерывности в образовании нет преемственности поколений, нет общественного развития. Образование, не прекращаясь, сопутствует бытию и развитию человечества.

Воплощение в жизнь идеи организации образования на основе методологических принципов непрерывности, преемственности и поэтапности рассматривается как действенный механизм, обеспечивающий обучающий и воспитательный потенциал учебных заведений всех типов и ступеней и усиливающий их возможности. Данный принцип организации позволяет адекватно и своевременно реагировать на динамично изменяющиеся требования жизни в условиях социально-ориентированной рыночной экономики.

Непрерывное образование понимается как необходимость, вытекающая из сегодняшнего уровня развития общества, как способ подготовки творческой личности, соответствующей этому уровню развития общества и обеспечивающий поступательное развитие личности.

Создание системы непрерывного образования – общемировая тенденция, отражающая общие процессы развития общества и производства. Она имеет свои особенности в странах с различным социальным строем. Вместе с тем выявление этих особенностей и их учет в общественной практике неразрывно связаны с пониманием природы непрерывного образования, представлениями об изменениях состава объективных и субъективных детерминант его развития.

В своем становлении и развитии идея непрерывного образования прошла несколько этапов, что и составило ее теоретическую и методологическую основу.

Известно, что мыслители прошлого (Платон, Аристотель, Вольтер, Гете, Коменский, Руссо и др.) обращались к идее непрерывного образования как к средству решения проблемы бесконечного в конечном, достижения полноты человеческого развития. Так, Н.И. Пирогов писал: «Жизнь, вечно движущаяся, требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей», но это, по его мнению, произойдет в том случае, когда «учиться, образовываться и просветиться – делается такой же инстинктивной потребностью, как питаться и кормиться телу» (179,С.174). Выдающийся педагог К.Д. Ушинский одну из главных задач школы видел в том, чтобы «пробудить умственные способности учеников и сообщить им привычку к учебе», развить в них «желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания». Благодаря этим способностям «человек будет учиться всю жизнь» (239,С.500).

«Надо учиться в школе, но еще гораздо больше надо учиться по выходе из школы», подчеркивал Д.И. Писарев, - «и это второе учение по своим последствиям, по своему влиянию на человека и на общество неизмеримо важнее первого» (180,С.280).

В 1816 году идею непрерывного образования в своеобразной форме пытался реализовать английский утопист Р. Оуэн, создавший «Новый институт для образования характера». В его структуру входили детские сады и ясли для детей от года до шести лет, начальная школа для детей 6-10 лет, вечерняя школа для работающих подростков 10-17 лет и школа для взрослых (83,С.10).

Все это составило психолого-педагогические и опытно-практические предпосылки теории непрерывного образования.

С середины 50-х годов XX века (начало эры научно-технической революции) и особенно с середины 70-х годов (появление и распространение компьютеров) ситуация в мире меняется: обостряется проблема функциональной неграмотности, дефицита знаний, длительность профессиональной грамотности специалиста стремительно и непрерывно сокращается. Если в 40-х годах она составляла 10-12 лет, в 60-х – около 8 лет, то в 80-х достигла 4-5 лет (83,С.9).

Первоначально в 50-х - начале 60-х гг. проблема непрерывного образования рассматривалась исключительно как проблема образования для компенсации пробелов, с целью пополнения образования в связи с требованиями жизни. Затем она встала перед профессиональной подготовкой и необходимостью повышения квалификации работников.

Этот подход преследовал чисто практическую цель - повышение профессиональной квалификации. Но вскоре он показал свою ограниченность.

К середине 70-х гг. появляется необходимость пожизненной квалификации как образование, которое призвано обеспечить возможность приспособливаться к жизни во всех областях современного общества. В его основе лежала идея соединения в той или иной форме профессионального образования с общим образованием на различных уровнях.

Ведущую роль в становлении идеи непрерывного образования сыграла международная организация по делам образования «ЮНЕСКО». Термин «непрерывное образование» впервые употребляется в материалах Генеральной концепции ЮНЕСКО в 1968 году. В 1972 году был опубликован доклад Международной комиссии по развитию образованию, созданной ЮНЕСКО и возглавлявшейся Эдгаром Фором («доклад Фора»). В нем вносилось предложение принять как «руководящую концепцию» непрерывное образование для будущих нововведений во всех странах мира (81,С.88) Этот доклад, называвшейся «Учимся быть», вызвал оживленное обсуждение тезиса о необходимости переосмыслить всю образовательную деятельность в перспективе этой концепции.

Таким образом, разработка концепции непрерывного образования стала ведущим направлением деятельности ЮНЕСКО в области образования. В ее создание вносят вклад педагоги многих стран.

В качестве самой первой меры для дальнейшего развития образования предлагалось принять так называемое непрерывное образование как «руководящую концепцию» для будущих нововведений, как в развитых, так и в развивающихся странах.

В формировании концепции непрерывного образования в зарубежной педагогике Осипов В.Г. выделяет пять стадий:

- ◆ констатация, на которой приходит понимание того, что непрерывное образование – нечто иное, отличное от самообразования и других форм обучения взрослых;
- ◆ феноменологическая, отличающаяся попытками описать феномен непрерывного образования, реалистически оценить его, упорядочить основные положения;
- ◆ методологическая стадия – выработка ядра концепции непрерывного образования;
- ◆ стадия «теоретической экспансии и конкретизации» - разработка концепции осуществляется применительно ко всем основным звеньям системы непрерывного образования;
- ◆ стадия практического приложения (171,С.33-79).

Становление теории непрерывного образования в отечественной педагогике хорошо прослеживается по публикациям в известном научно-теоретическом журнале «Педагогика» (до 1991г. назывался «Советская педагогика»).

Советские исследователи подключились к проблеме формирования системы непрерывного образования лишь в конце 1970-х годов, когда в

Москве состоялся симпозиум на тему «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования» (1979г., сентябрь), положивший начало разработке концепции непрерывного образования в нашей стране (81,С.82). Несколько раньше (1978г.) появилась монография А.П. Владиславлева (41) – крупная отечественная работа, давшая толчок исследованию данной проблемы.

К началу 80-х годов система непрерывного образования понималась как «сочетание разнообразных государственных и общественных форм образования, позволяющих каждому человеку с учетом уровня своего предшествующего образования найти удобную для себя форму дальнейшего развития» (83,С.15).

Были также сформулированы основные принципы деятельности системы непрерывного образования.

Для подсистемы базового образования:

- ◆ всеобщее обязательное среднее образование с неременной ориентацией на выбор специальности и на непрерывное образование;
- ◆ специальное образование в строгом соответствии с потребностями народного хозяйства.

Для подсистемы дополнительного образования:

- ◆ повышение квалификации;
- ◆ обучение компетентному исполнению общественных профессий;
- ◆ обеспечение творческого развития личности, удовлетворение растущих потребностей людей в образовании, в приобретении знаний, которые могут быть и не связаны с профессиональной ориентацией, но опосредованно формируют интересы и духовные потребности людей (40,С.27-28).

Тем не менее, сам факт все усиливающего внимания к идее непрерывного образования, его осмысления как фундаментального принципа новой модели образования был характерным явлением конца 80-х – начала 90-х годов.

В конце 80-х годов в журнале «Советская педагогика», посвященных различным звеньям непрерывного образования: общеобразовательной школе, высшей школе, системе повышения квалификации кадров (83,С.16). В них нашли отражение вопросы о роли, месте, принципах функционирования и развития данных звеньев в общей системе непрерывного образования.

В этот же период имело место и углубление теоретико-методологических основ непрерывного образования в целом. Появились публикации теоретического характера, в которых рассматривались вопросы становления идеи непрерывного образования, выдвигались новые теоретико-методологические подходы, принципы реализации непрерывного образования.

Следует отметить две статьи (81,167), которые, на наш взгляд, являются в определенной мере переходными. В этих публикациях впервые был дан, во-

первых, анализ процесса становления идеи в зарубежной и отечественной педагогике. Результатом этого явился вывод Онушкина В.Г. и Кулюткина Ю.Н. о том, что «непрерывное образование по своей фундаментальной социальной значимости становится приоритетным направлением для всей педагогической науки» (167,С.87). Во-вторых, в них была сделана конструктивная попытка раскрыть содержание понятия «непрерывное образование» и определить основные направления теоретической, экспериментальной и практической разработки проблемы. На основе анализа и обобщения публикаций 80-х годов по непрерывному образованию авторы дали характеристику понятия «непрерывное образование» как:

- ◆ условие (и процесс) постоянного развития личности как активного субъекта труда, познания, общения;

- ◆ реально функционирующую систему государственных и общественных учреждений, обеспечивающих возможность общеобразовательной и профессиональной подготовки человека с учетом общественных потребностей и личных его запросов;

- ◆ важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции построения образования как целостной системы, направленной на развитии личности и составляющей условие социального прогресса. По существу речь шла о новом методологическом подходе к образованию как социальному институту. В соответствии с данным принципом образование существует не ради себя самого, а для развития творческого потенциала личности, включает в себя отдельные подсистемы, внутренние проблемы, которые решаются не во взаимосвязи с целостной структурой народного образования, тесно связанной с общественной жизнью, социально-экономическим, научно-техническим и культурным развитием страны (167,С.88).

Представленные характеристики понятия «непрерывное образование» объединены, как это видно, наличием во всех них личностного фактора, ориентацией на развитие личности. Именно идея развития личности должна быть ведущей для всех звеньев (фаз, этапов) образования, вносящих свой конкретный вклад в ее осуществление.

В 1991 году в «Советской педагогике» появилась статья Г.П. Зинченко, в которой был сделан заметный шаг в разработке проблемы непрерывного образования по двум важнейшим позициям. Первая состояла в том, что автор прояснил понимание сущности непрерывного образования, которое призвано обеспечить «не просто поэтапное, целостное развитие человека» (81,С.88). При этом он исходил из философского понимания «непрерывности» как целостности систем, которой противопоставляется не конечность какого-либо процесса, а его дискретность, отсутствие внутренней связи и преемственности между отдельными стадиями, ступенями и т.д. Вторым важнейшим элементом работы стал сравнительный анализ традиционной и непрерывной систем образования как процесса и института соответственно.

В результате подробного анализа двух систем Г.П. Зинченко приходит к главному выводу о необходимости рассмотрения непрерывного образования как фундаментального принципа построения новой модели образования. Системообразующим фактором при этом выступает целостность, благодаря чему определяется порядок деятельности различных образовательных структур, основных и параллельных; базовых и дополнительных; государственных и общественных; формальных и неформальных.

Таким образом, к 1991 году непрерывное образование прошло путь от идеи через социально-педагогический принцип к фундаментальному принципу построения новой модели образования. В то же время, заметим, что фундаментальный характер принципа непрерывности был только обозначен. Ему еще не дано соответствующего обоснования как теоретического, так и практического. Для этого еще не было и соответствующих предпосылок – ни социально-экономических, ни психолого-педагогических.

В соответствии с политическими и социально-экономическими изменениями, произошедшими в России в интервале начало 80-х-конец 90-х годов, менялась и система образования. Одним из переломных моментов стало принятие Закона «Об образовании» (1992 год), благодаря которому в 90-е годы инновационные процессы затронули все уровни системы образования в целом. Таким образом, начался второй этап становления непрерывного образования в нашей стране. Благодаря принятию Закона РФ «Об образовании» была создана нормативная основа для развития идеи непрерывного образования в теории и практике. Само образование в данном законе трактовалось как:

- ◆ система преемственных образовательных программ и образовательных стандартов;
- ◆ совокупность образовательных учреждений;
- ◆ система органов управления образовательным процессом.

Внесение термина «преемственность» говорит о том, что речь в Законе идет о системе непрерывного образования.

В последующие годы общие проблемы непрерывного образования стали касаться различных аспектов. В частности, разрабатывались вопросы непрерывного экономического образования молодежи (Поляков В.А., Сасова И.А.), основы концепции непрерывного экологического образования (Вербицкий А.А.), непрерывного литературного образования (Жижина А.Д.). В этих публикациях были отражены указанные направления образования, включая принципы, цели, задачи на каждом этапе системы непрерывного образования.

Данными и другими работами был создан определенный научный задел для выхода на новый этап обобщения исследований и новаторского опыта. Начало этого этапа, прежде всего, связано с публикациями А.М. Новикова

(165,С.11-17) по разработке теоретико-методологических проблем непрерывного профессионального образования.

Понятие «непрерывного профессионального образования» он относит к трем объектам (субъектам): личности, образовательным программам и организационной структуре образования.

Во-первых, к личности. В этом случае данное понятие означает, что человек учиться постоянно. Причем автором предлагаются три вектора движения человека в образовательном пространстве. Первый вектор («вектор движения вперед») – человек совершенствует свое профессиональное мастерство, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне (например, медсестрой, учителем, программистом и т.д.). Второй вектор («вектор движения вверх») предполагает, что человек непрерывно продвигается по ступеням и уровням образования. При этом он может последовательно переходить с одного уровня образования на другой (например, школа-техникум-вуз), а может перескакивать через некоторые уровни (например, школа-вуз). Третий вектор непрерывного образования применительно к личности («вектор движения по горизонтали») означает, что человек имеет возможность не только продолжения образования, но и смены профиля образования (например, смена специальности, т.е. возможность образовательного маневра, который может быть обусловлен как личностными потребностями, так и изменившимися социально-экономическими условиями).

Непрерывное образование применительно ко второму объекту – образовательным программам – предполагает преемственность содержания образования при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому. Третий объект, к которому относится понятие непрерывное образование – образовательные учреждения. В этом случае непрерывность означает наличие сети образовательных структур и такую их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как у отдельного человека, так и у общества и конкретного региона.

Гуманистический потенциал непрерывности образования состоит в том, что она (непрерывность) обеспечивает каждой личности возможность многомерного движения в образовательном пространстве с учетом своих возможностей, способностей, а также особенностей образовательной инфраструктуры региона. Следовательно, человек имеет реальную возможность для выбора оптимальной лично для него образовательной траектории.

А.М. Новиков выделяет два направления построения системы непрерывного профессионального образования.

Первое из двух направлений предполагает детальное рассмотрение существующих образовательных структур различного уровня и поиск путей конструирования из них новых систем.

Второе направление – это рассмотрение непрерывного профессионального образования как системы образовательных программ, направленных на обеспечение профессионального становления и развития специалистов в соответствии с их личностными потребностями и социально-экономическими требованиями.

В образовательной практике имеют место оба выделенных направления. При этом они присутствуют, как правило, не в чистом виде, а в сочетании. Однако эффективность непрерывного образования выше в тех случаях, когда обеспечивается непрерывность и преемственность содержания, т.е. образовательных программ и образовательных процессов, так как в этом случае исключаются такие негативные явления, как, например, дублирование дисциплин, приводящее в первую очередь к нивелированию познавательного интереса, нарушению мотивации к дальнейшему образованию и самообразованию.

Конструктивный вклад А.М. Новикова состоит в том, что на основе анализа зарубежного и отечественного опыта, им была разработана и обоснована система принципов реализации идеи непрерывного образования. В их основе лежал системный взгляд на непрерывное образование применительно к трем объектам (субъектам): личности, образовательным программам и организационной структуре образования. Тем самым А.М. Новикову удалось объединить личностный и институциональный «срезы» непрерывного образования, ранее рассматривавшиеся не системно, а порознь друг от друга.

Но еще более важно то, что автором по существу был найден механизм интеграции личностного, содержательного и организационного аспектов непрерывного образования.

Таким образом, четко прослеживается постепенная смена приоритетов в процессе разработки теоретических основ системы непрерывного образования, на что указывает и Е.М. Ибрагимов (83), выделяя три этапа становления идеи непрерывного образования: феноменологический, концептуальный и теоретический, подчеркивает, что на первом этапе – феноменологическом (конец 70-х – начало 80-х гг.) - приоритетом были запросы государства, а личность – на втором плане. А со второго этапа - концептуального (середина 80-х – начало 90-х гг.) - непрерывное образование стало рассматриваться как фактор целостного развития личности (83, С.27).

Многие исследователи уделяют большое внимание самостоятельной работе личности и различным формам общего, профессионального, политического, экономического и культурного самообразования «связующим звеньям» системы непрерывного образования. Создаются научно-методические центры непрерывного образования по

совершенствованию самостоятельной работы и самообразования. Один из них, созданный в Саранске, описан в работе И.Л. Наумченко (159,С.20).

В работе Онушкина В.Г. и Кулюткина Ю.Н. вносящих ясность в основные задачи подсистем базового образования: общеобразовательной школы, вуза, образования взрослых, единой системы непрерывного образования. В частности, для общеобразовательной школы это – формирование готовности школьников к непрерывному последующему обучению, то есть:

1) развитие мотивационно-потребностной сферы личности, ценностного отношения человека к миру знаний, самому процессу обучения;

2) развитие способности к самостоятельному приобретению знаний, овладению методами и приемами, которые актуализируются именно в связи с идеей непрерывного образования (167).

На третьем этапе - теоретическом (начало 90-х – конец 90-х гг.) – разрабатывались аспектные системы непрерывного образования (непрерывное экономическое, экологическое, литературное и др. образования), формировались на практике реальные системы непрерывного образования, которые включали в себя и многофункциональные, многопрофильные и многоуровневые учебные заведения. Теоретическим обобщением данного этапа Е.М. Ибрагимов считает разработку целостной системы принципов непрерывного профессионального образования А.М. Новикова и монографию коллектива ученых во главе с Б.С. Гершунским, посвященную теоретическим основам непрерывного образования как условия для гармоничного развития личности.

В настоящее время четвертого – технологического – этапа разрабатываются механизмы и средства (педагогические, психологические, правовые, управленческие и др.) «стыковки» различных подсистем непрерывного образования (83, С.27).

Теоретический анализ позволяет отметить, что призванная на начальном этапе решать практические запросы государства и общества, система непрерывного образования получила дальнейшее развитие в трудах отечественных и зарубежных ученых как единственно эффективная система пожизненного образования и самообразования и личности.

Непрерывное образование и воспитание – это, прежде всего, вопрос готовности и способности человека целенаправленно пополнять и дополнять свой багаж знаний и умений на протяжении всей жизни.

Однако нельзя не учитывать факты полного отказа от продолжения образования, снижения уровня образовательных притязаний при наличии устойчивой мотивации и способностей при первых же серьезных барьерах, препятствиях, вследствие физической и моральной усталости и других причин. Все это следствие «односторонней социализации личности» (56,С.3). До сих пор педагогика акцентируется на воспитании личности, прививая молодому поколению «устойчивую систему социально значимых черт – тех,

которые ожидает от него общество» (56,С.4), упуская из виду самого человека, не уделяя должного внимания развитию его индивидуальности, природной потребности в самосовершенствовании. Личностные и индивидуальные качества, дополняя друг друга, позволяют человеку достичь истинной гармонии в себе и в отношениях с окружающим миром.

Развитие природных задатков в различных сферах человека (волевой, интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, экзистенциальной, саморегуляции, предметно-практической) в интересах самого человека – решение задач развития индивидуальности, изменение этих сфер в интересах общества и человека – решение задач воспитания личности.

Готовность человека к непрерывному образованию зависит от развития его внутренней потребности в самосовершенствовании своей личности и индивидуальности, что и определяет его успешное профессиональное и социальное становление. Традиционная практика передачи и усвоения знаний, умений и навыков в современных условиях практически исчерпала себя. Идет процесс становления новых образовательных парадигм: не приспособление индивида к выполнению определенных социальных функций, а целостное развитие личности, готовность к универсальной деятельности, не обогащение сознания, памяти множеством ненужных сведений, а духовно-нравственное развитие творческой индивидуальности. Образовываясь, человек должен, с одной стороны, осознавать и «делать» самого себя, с другой – осознавать и развивать культуру, в которой он живет, а это требует понимания себя, углубления в свой собственный мир, осознания своей индивидуальности и самооценности, цели и смысла своего существования.

Формирование стремления к непрерывному самосовершенствованию, готовности и способности постоянно повышать свой уровень знаний, умений и навыков должно быть целенаправленным процессом, начиная со школы. Это, в свою очередь предполагает соответствующую подготовку педагогических кадров. У педагога должна быть сформирована устойчивая потребность в непрерывном самосовершенствовании, а знать содержание, методы и методику формирования этой потребности у своих учеников.

Таким образом, педагогическое образование должно быть направлено на формирование готовности к непрерывному самосовершенствованию и само являться непрерывным.

Е.П. Белозерцев отмечал, что цель современной системы педагогического образования – непрерывное общее и профессиональное развитие педагога. Психолого-педагогический смысл непрерывного образования в перманентной смене социальной ситуации развития личности школьника в период сознательного выбора им профессии педагога, развития личности студента в период овладения педагогической деятельностью и развития личности педагога в период становления его педагогического мастерства (18,19). Здесь особенно важно, что целью и результатом

педагогической подготовки является личность и индивидуальность будущего педагога. Создание условий для развития индивидуальности педагога должно быть не только основным направлением профессионального воспитания в вузе, как справедливо отмечает Е.П. Белозерцев (18,С.65), но и всех этапов непрерывной подготовки педагогических кадров.

К настоящему моменту существуют разнообразные организационные структуры, позволяющие сделать профессиональную подготовку педагога непрерывной: педкласс-педвуз, педучилище (педколледж)-педвуз, педкласс-педколледж-педвуз-ИПК (83,С.37). Решение вопросов организации взаимодействия этих структур и выработки содержания обучения и воспитания являлось до определенного времени приоритетным. Однако не менее важным являлся и вопрос развития творческой индивидуальности педагога, разработка единой психолого-педагогической концепции развития личности педагога в системе непрерывной профессиональной подготовки на основе принципа преемственности этапов этой подготовки и этапов индивидуально-личностного развития.

С переходом страны на рыночные отношения каждой школе (общеобразовательной, высшей, ИПК) приходится доказывать свою конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, а это определяется ее кадровым потенциалом. Конкурентоспособность педагога стала его неотъемлемой характеристикой, что актуализировало его потребность к непрерывному самосовершенствованию как основу успешности его профессионально-личностного роста.

Таким образом, непрерывная подготовка и переподготовка педагогических кадров является специально организованной системой преемственных педагогических и индивидуально-личностных процессов, направленных на формирование готовности к постоянному профессионально-личностному самосовершенствованию с учетом современных социальных требований.

1.2 Стратегия обеспечения преемственности этапов непрерывной образовательно-воспитательной подготовки и индивидуально-личностного самосовершенствования педагога

Успех совершенствования системы непрерывного педагогического образования на основе личностно-индивидуального самосовершенствования конкурентоспособного педагога предполагает разработку стратегии обеспечения преемственности этих этапов.

В этой связи возникает проблема определения категорий «непрерывность» и «преемственность» и их взаимосвязь с точки зрения построения системы непрерывной подготовки педагогических кадров.

Согласно определению Б.С. Гершунского (49,С.3), обобщившего в своей работе результаты исследований многих ученых, система непрерывного образования – это комплекс государственных и общественных учебно-

воспитательных учреждений, обеспечивающий организационное и содержательное единство, преемственность и взаимосвязь всех звеньев образования. Причем все эти звенья совместно решают задачи воспитания, общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных потребностей, удовлетворяющих его стремление к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни.

В своем исследовании Е.М. Ибрагимова определяет «непрерывность» как развитие, постепенное и последовательное изменение явлений. «На определенном этапе постепенные количественные изменения ведут к переходу явления в новое качество, которое, в свою очередь, обуславливает дальнейшую непрерывность изменений» (83, С.31-32). Принцип непрерывности образования рассматривается как исходное положение в перестройке системы подготовки будущего учителя (там же, С.32). При этом указывается на взаимосвязь понятия «непрерывность» с понятиями «целостность», «системность», «преемственность».

В философском плане категория преемственности достаточно глубоко представлена исследованиями В.Г. Афанасьева, А.А. Мукашева, О.О. Яхота и др.

Так, А.А. Мукашев отмечает, что «понимание преемственности в самых общих чертах заключается в том, что при продвижении от простого к сложному происходит процесс передачи определенных материальных и духовных ценностей, решается противоречие, состоящее в том, что достигнутый уровень развития сохраняется путем его изменений» (153, С.3). Определяя преемственность как методологический принцип, Э.А. Баллер подчеркивает мысль о том, что «преемственность есть связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы» (13, С.360).

Более подробно в работах исследователей освещается преемственность как общедидактический принцип в обучении. Впервые понятие преемственности обучения в его прямом педагогическом значении использовал Б.П. Есипов, который подчеркивал, что системность в обучении является условием преемственности в усвоении знаний на различных ступенях обучения (72). Но Б.П. Есипов говорил о преемственности в узком смысле – как систематичном развитии во времени системы знаний учащихся.

В начале 60-х годов педагоги и психологи (Ананьев Б.Г., Бушля А.К., Ганелин Ш.И.) уже стали давать более широкую трактовку преемственности обучения – как связи между различными звеньями системы народного образования: детским садом и начальной школой; начальной и средней школой; средней и высшей школой.

На многоаспектность и многофакторность преемственности в обучении указывает С.М. Годник. Исследуя процесс преемственности высшей и средней школы, С.М. Годник отмечает, что в условиях различных учебных

заведений важнейшими особенностями проблемы преемственности обучения являются:

- разнохарактерность (обусловленная необходимостью ее осуществления на различных педагогических «стадиях»);
- многоаспектность (социально-экономические, психологические, дидактико-методические, педагогические и др. аспекты);
- многофакторность (исследуются характер общеобразовательной подготовки, степень профессиональной ориентированности обучаемых и т.п.) (54,С.14-15).

По мнению М.И. Махмутова и В.С. Безруковой принцип преемственности обучения проявляется:

- 1) в дальнейшем развитии у учащихся всего положительного, что заложено на предыдущих ступенях воспитания и обучения;
- 2) в обеспечении системности знаний и дальнейшем развитии содержания, форм и методов эффективного профессионально-технического образования;
- 3) в опережающем воспитании и обучении учащихся, что предполагает дальнейшее будущее развитие;
- 4) в опережающем использовании содержания, методов и форм обучения, способствующих совершенствованию личности (146,С.29-41).

В конце 1980-х годов известный специалист по проблеме преемственности Ю.А. Кустов пришел к следующему выводу: «прогресс в раскрытии содержания понятия преемственности незначителен». По его мнению, нередко содержание понятия подменяется определением правил осуществления преемственности (124,С.46), перечислением разнообразия сторон проявления преемственности в педагогике (которое может быть бесконечным). С учетом этого Ю.А. Кустов констатирует, что «к наиболее обобщенному определению содержания понятия преемственности в обучении следует подходить с точки зрения того, какой необходимостью она вызвана и на решение какого наиболее общего противоречия направлена» (124,С.47). Сформулировав это основное противоречие между дискретным характером обучения и необходимостью обеспечения целостности педагогического процесса и его результатов, автор раскрывает содержание понятия и сущности преемственности в педагогике. Таким образом, Ю.А. Кустовым впервые было дано обоснование преемственности в обучении как самостоятельного общедидактического принципа, выделены его функции (методологические и регулятивные).

Основные признаки, уточняющие понятие преемственности в обучении выделил А.В. Батаршев: динамизм учебного познания, движение и развитие знания по восходящей линии от простого к сложному, наличие диалектических скачков в учебном познании, создание оптимальных условий для формирования системы обобщенных знаний учащихся на основе преемственных внутри- и межпредметно-межцикловых связей (14, С.18).

Преемственность основных этапов педагогического образования освещались в работах Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского (школа-педвуз), а также в работах современных ученых С.Н. Аббасова, А.Я. Блауса, А.Д. Калугина, А.Д. Сазонова и др.

Концепция непрерывного педагогического образования вывела проблему преемственности профессионального и послевузовского этапов профессиональной подготовки педагога на новый уровень, для которого характерен преемственно-исследовательский подход (О.А. Абдуллина, Н.А. Половникова, В.А. Сластенин и др.). Преемственность вузовского и послевузовского этапа профессионального и социального становления поднимается в исследованиях С.Г. Вершловского, Р.И. Исламшина и других.

Рассматривая преемственность как важный организационно-педагогический принцип обеспечения эффективного функционирования непрерывного самосовершенствования личности и индивидуальности будущего педагога, необходимо определить место личности и индивидуальности в образовательно-воспитательной системе непрерывной педагогической подготовки.

Общеизвестно, что человек как личность и индивидуальность формируется, развивается и совершенствуется в ходе целесообразной практической деятельности, характер, содержание и социальные факторы которой, в конечном счете, определяют направление его развития и совершенствования.

Одной из принципиально значимых характеристик непрерывного образования является период времени, в течение которого оно осуществляется. В любом ныне действующем образовательном учреждении образовательный процесс осуществляется непрерывно. Но это образование «конечно» и измеряется периодом полного цикла обучения. Таков временной период образования одинаков для всех и не может быть избран оценочным показателем непрерывного образования.

Для каждого отдельного человека возможен только свой период непрерывного образования, это - образование всю жизнь. Поэтому лишь уровень индивидуального и личностного развития человека правомерно рассматривать как мерило непрерывности образования.

Таким образом, необходимо различать: непрерывное образование как общественно-исторический процесс постоянной передачи знаний из поколения в поколение и непрерывное образование как личностно-индивидуальный процесс непрерывного самосовершенствования.

Существенно, что общественно-исторический процесс развития образования не только непрерывен, но и бесконечен, как бесконечно развитие человечества. В отличие от него личностный и индивидуальный процесс непрерывного образования и самосовершенствования конечен, как конечна жизнь каждого конкретного индивида. Тем не менее, он всегда

присутствовал в общественно- историческом процессе образования, характеризуя судьбы отдельных людей.

При этом наличие личностных и индивидуальных процессов непрерывного образования и самосовершенствования - неотъемлемая характеристика целостного общественно-исторического процесса. Создание необходимой для этого образовательной системы будет невозможно без определяющей цели – обеспечение личностного и индивидуального непрерывного образования и самосовершенствования как массового общественного явления и учет наиболее существенных характеристик личностных и индивидуальных процессов непрерывного образования и самосовершенствования.

Процессы непрерывного образования как общественно – исторический (постоянное накопление и передача опыта), так и личностно-индивидуальный (постижение и преобразование полученного опыта отдельным индивидом в личных и общественных целях) существуют, но не сводятся в образовательную систему непрерывного образования и воспитания, существуя как бы параллельно, что приводит к потере интереса к продолжению образования в целом, дезадаптации личности в обществе.

Зачастую смысл проблемы непрерывного образования сводится к констатации полезности пожизненного накопления знаний или необходимости в перманентном омоложении профессиональной квалификации. Организация непрерывного образования связывается порой только с расширением сети учреждений образования взрослых. Следует отметить ключевые проблемы непрерывного педагогического образования на современном этапе, рассматриваемые в данном исследовании:

✓ создание механизмов преемственности образовательных этапов педагогической подготовки и уровней индивидуально-личностного самосовершенствования педагога в условиях гуманистической педагогики «встречных усилий» объектов и субъектов образовательно-воспитательного процесса;

✓ объединение в единую цель воспитание личности и развитие индивидуальности будущего педагога как условие его успешной социализации: конкурентоспособности, успешности в профессиональном самоопределении и гармонизации личной жизни.

Непрерывное педагогическое образование и индивидуально-личностное самосовершенствование школьника-студента-педагога – это единый, целостный процесс, состоящий из трех основных звеньев – обучения, воспитания личности и развития индивидуальности, – предшествующих трудовой деятельности (общее образование), и последующего образования, построенного на чередовании периодов учебы в специально созданных учреждениях (профессиональное образование) и общественно-практической деятельности в сфере социального производства.

Последовательно продвигаясь по этим восходящим ступеням, педагог должен не только освоить прогрессивный опыт, но и обрести способность к его обогащению собственным вкладом. Поступательное развитие творческого потенциала личности школьника-студента-педагога, ее адаптации к новым идеям и формам развития общества, формирование индивидуальности педагога как залога его самостоятельности и независимости - главное в идее непрерывности педагогического образования. Развитие определяет личностный и индивидуальный смысл непрерывного педагогического образования и самосовершенствования. На каком бы этапе жизненного и профессионального пути не находился педагог, его образование нельзя считать завершенным, а личностный и индивидуальный потенциал исчерпанным.

Образованность человека существенно различается по большому числу показателей. Особую значимость для понимания личностного образования как непрерывного приобретают представления и о его образовательном диапазоне.

Б.С. Гершунский отмечает важную «роль и место непрерывного образования в становлении воспитательно-образовательного потенциала человека, обусловленного единством и преемственностью таких важных категорий, как «грамотность», «образованность», «профессиональная компетентность», «культура» (49,С.3).

Сохранение и развитие всех сторон человеческой культуры связано с деятельностью, следовательно, и с ее профессиональной дифференциацией и перераспределением между отдельными членами общества. Профессиональная деятельность в своем совокупном выражении гарантирует сохранение общечеловеческой культуры во всем ее диапазоне. Однако ограниченность возможностей профессионального участия отдельного человека в жизни общества обуславливает узость соответствующего диапазона личностных образовательных процессов.

Вместе с тем бытие культуры делает ее сопричастной все возрастающему числу членов общества через процессы потребления, многообразие общественных отношений и многоролевой характер в обществе личностных функций каждого конкретного человека.

Этим обуславливается то, что общий диапазон личностных образовательных процессов формируется на основе необходимости обеспечения увеличивающегося числа не только профессиональных, но и внепрофессиональных видов деятельности. В соответствии с этим могут быть определены два самостоятельных направления развития системы непрерывного образования.

Первое направление призвано обеспечить непрерывное профессиональное образование, органически преемственное с его общеобразовательным этапом, отвечающее требованиям развивающегося общественного производства и интересам личности в труде.

Второе направление должно обеспечивать весь диапазон общекультурных образовательных процессов всех и каждого члена общества в соответствии с многообразием внепрофессиональных видов деятельности, индивидуальными образовательными запросами и интересами развития личности.

Это направление предполагает создание сквозных условий для удовлетворения общекультурных индивидуальных образовательных запросов во всех образовательных структурах формального образования. Следовательно, общеобразовательный этап формального образования должен получить преемственное продолжение на основе развертывания организационно связанного с ним неформального образования, отвечающего характеру и уровню индивидуальных образовательных процессов и их совокупности.

Представления об образовательном диапазоне отвечают решению задачи о разностороннем развитии личности и индивидуальности.

Образование и развитие личности и индивидуальности - процессы, не сводимые друг к другу. Однако они тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Особо отчетливо это проявляется в непрерывном образовании, непрерывность и преемственность которого возможна лишь как следствие непрерывности и преемственности в развитии личности и индивидуальности человека на основе его внутреннего стремления к самосовершенствованию.

Бессмысленно представлять непрерывное образование как процесс нескончаемый ни днем, ни ночью, ни во время труда, ни во время отдыха. Исключение возможности такого утрированного представления временной непрерывности предполагает признание определенной дискретности личностных и индивидуальных образовательных процессов. Так, например, для профессионального образования период овладения профессией сменяется трудом на ее основе, а затем вновь период обучения и так всю жизнь в соответствии с ее трудоспособным периодом. Однако поэтапная прерывистость образовательно-воспитательного процесса не дискредитирует идею непрерывности в том случае, когда основу ее понимания выражает представление о поступательности и преемственности личностного и индивидуального образования и самосовершенствования.

Наличный у индивида образовательный потенциал не исчезает с завершением образовательно-воспитательного процесса. Начало нового этапа такого процесса, отсроченного во времени, тем не менее, характеризует либо восстановление частично утраченного, либо обогащение ранее достигнутого потенциала на основе непрерывного самосовершенствования. Поступательность и преемственность в личностно-индивидуальном образовании как диалектическом единстве процесса и результата имеет место в тех случаях, когда результат последующего этапа опирается на ранее достигнутый.

Более образованный человек в большей мере сопричастен природе, обществу, другим людям. У него богаче и многосторонней процессы взаимодействия с действительностью и соответствующие возможности возникновения новых образовательных запросов. В образовании, таким образом, заложены предпосылки личностного развития, которое ориентирует на обогащение образовательного потенциала индивида и необходимое для этого продление образовательного процесса, его опору на предыдущие этапы, преемственно связанные друг с другом. Непрерывность образования в этой связи становится не только проявлением непрерывности процесса личностного и индивидуального развития и самосовершенствования, но и необходимым его условием.

А это значит, что поступательность и преемственность характеризует сущность индивидуального непрерывного образования и воспитания, отражая обуславливаемое им развитие личности.

Системообразующим фактором непрерывного самосовершенствования личности и индивидуальности является феномен целостности, так как суть системы непрерывного образования и воспитания – в целостном подходе к формированию личности и развитию индивидуальности на всем протяжении человеческой жизни.

Таким образом, целостность системы непрерывного образования и воспитания обретает новые интегративные свойства, к числу которых относится преемственность всех этапов развития индивидуальности педагога и учебно-воспитательной подготовки его личности.

Преемственность как конструктивное отрицание – универсальная философская категория. Преемственность как закономерность отражает необходимую, существенную, повторяющуюся, устойчивую связь явлений в педагогической деятельности, преобразующей воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса – преимущественно в его субъект.

Преемственность в данном исследовании понимается как система необходимых связей различных этапов непрерывного педагогического образования и личностно-индивидуального самосовершенствования школьника-студента-педагога.

Данный принцип реализуется в способе преемственности – технологии осуществления принципа, то есть формах, методах, приемах деятельности, устанавливающей взаимосвязи дискретных компонентов. Так как институты системы образования функционируют в обществе, реализации их взаимосвязи способствуют или препятствуют конкретные социальные, экономические, моральные, психологические, гуманитарные факторы. Указанные категории служат обоснованию процесса преемственности и содержательно реализуются в нем. В узком смысле – это последовательный порядок педагогических акций, восполняющих нарушение постепенности между различными ступенями образовательно-воспитательного процесса

самосовершенствования личности и индивидуальности. В широком понимании – эти акции включаются в общий контекст педагогической работы. И тогда «обычный» учебно-воспитательный процесс осуществляет функцию преемственности во всем своем объеме. В этом качестве преемственность должна обеспечивать единство последовательных этапов образовательно-воспитательной работы по педагогической подготовке и переподготовке школьников, абитуриентов, студентов, выпускников, начинающих специалистов, профессионалов и стадий их личностно-индивидуального самосовершенствования. В такой синхронности - профилактика опасного разрыва между учебно-воспитательным процессом с одной стороны и развитием личности и индивидуальности с ее потребностями, интересами, запросами - с другой. В рассогласовании этих сторон кроется причина стрессовых состояний обучаемых, пульсирующей успеваемости от класса к классу и от курса к курсу, высокий процент отсева первокурсников, некомпетентность и неуверенность в себе начинающих специалистов, работа не по специальности и других типичных недостатков практики.

«Динамика непрерывного образования включает в себя смену жизненных ситуаций, ставящих личность перед необходимостью изменения своей внутренней позиции. Именно ситуации, когда постепенность прерывается, побуждают личность формировать поведение, соответствующее изменившимся условиям» (49, С.157). Логика преемственности раскрывает диалектику формирования внутренней позиции личности педагога в этих восходящих циклах изменяющихся ситуаций - возникающие при этом внешние и внутренние противоречия и последовательные условия их разрешения. Объектно-субъектное преобразование личности педагога в логике преемственности выступает основным источником изучения и преобразования образовательного пространства, создания поля педагогики встречных усилий.

Преемственность всех компонентов образовательных систем позволяет опираться не только на накопленный опыт, но и ориентироваться на будущее развитие педагогических кадров, расширяет возможности компетентного выбора своего жизненного пути и построения своей профессиональной карьеры. При всем своеобразии специфических задач, стоящих перед каждым звеном системы педагогического образования, все они объединяются единым исходным началом и действием, направленным на развитие самого индивида. Непрерывное педагогическое образование и воспитание, таким образом, понимается как процесс, направленный на самосовершенствование личности и индивидуальности будущего педагога, что особенно актуально в наши дни.

Обеспечение поступательности и преемственности индивидуально-личностных и образовательных процессов следует рассматривать в качестве

одной из главных целей системы непрерывного педагогического образования.

Изучение проблемы реализации идеи непрерывности в системе педагогического образования и воспитания показало, что на различных этапах существуют совершенно разные подходы к пониманию индивидуальности человека. Причем, главной задачей считается формирование основных, универсальных личностных качеств как воплощение неизменной цели учебно-воспитательного процесса – воспитание всесторонне развитой личности.

Следует отметить, что основным приоритетом педагогической деятельности должно стать целенаправленное, систематическое и результативное руководство обучением как процессом передачи культуры (социального опыта), развитием человека как индивидуальности и становлением его как личности. (56). В своем единстве обучение, развитие и воспитание составляют сущность онтогенеза личности и результат целенаправленной социализации индивида.

Социализация представляет собой целостный процесс, состоящий из ряда педагогических процессов (обучения, воспитания, развития) и обстоятельств, не исчерпываемых этими процессами (семья и другие социумы). Процесс обучения направлен на формирование системы знаний и умений, процесс воспитания – на формирование личностных свойств и личности в целом, процесс развития – на развитие индивидуальных качеств, индивидуальности.

Развитие личности зависит не только от внешних условий, но и от внутренних. Сформированность личностных качеств зависит от степени развития индивидуальных. Л.И. Божович выделила два основных критерия сформировавшейся личности (22).

Первый критерий: человека можно считать личностью, если его мотивационная сфера настолько развита, что он способен управлять своими собственными непосредственными побуждениями, преодолевать свои желания ради чего-то другого, сдерживать свои потребности, проявлять интерес к явлениям социальной жизни. При этом должны быть развиты социально значимые мотивы, то есть побуждения, заданные обществом.

Второй критерий: человека можно считать личностью, если он способен к сознательному руководству собственным поведением.

Названные критерии связывают воспитание личности с развитием индивидуальности, но при этом развитие индивидуальности должно происходить в общении с другими людьми, так как личности (отношения) формируются в процессе их интеракции друг с другом.

Личностные качества формируются на основе сфер индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциональной и сферы саморегуляции). Следовательно,

чтобы воспитывать личность школьника-студента-педагога надо развивать индивидуальные качества.

Именно гармоничное соотношение личностного и индивидуального (то есть общественного и собственного) позволяет стать независимым, делает деятельность успешной.

Такая постановка вопроса получила определенное нормативно-правовое обеспечение. В законе РФ «Об образовании», Концепции развития системы среднего профессионально-педагогического образования РФ, Концепции воспитания учащейся молодежи РФ отмечается, что содержание образования должно быть ориентировано на «человека в профессии» (вместо традиционной «ориентации на профессию»), на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации и самосовершенствования.

Воплощение в жизнь идеи организации образования на основе методологических принципов непрерывности, преемственности рассматривается как действенный механизм, обеспечивающий обучающий и воспитательный потенциал учебных заведений всех типов и ступеней и усиливающий их возможности, адекватно и своевременно реагирующий на динамично изменяющиеся требования жизни в условиях меняющейся, социально-ориентированной рыночной экономики.

В настоящее время в российских регионах наблюдается тенденция к росту дефицита в педагогах, способных работать в новых социально-экономических условиях, отвечающих по уровню подготовки новым требованиям.

Новый этап развития общества, новые социально-экономические условия его бытия предъявляют иные требования к системе образования в целом и педагогической подготовке в частности. Наше время быстрого старения знаний требует от каждого человека постоянного повышения своего образовательного потенциала, профессиональной компетентности. Мы, как и весь мир, живем в обстановке информационной агрессии, когда человек каждую минуту получая разноречивую информацию из нескольких источников, порой одновременно, должен уметь принять правильное решение, когда педагог перестал быть приоритетным источником необходимых знаний, его деятельность оценивается с позиций умений и навыков поиска нестандартных решений проблемных ситуаций, высокого профессионального уровня, способности к его постоянному повышению и т.д.

Происходящие социальные изменения начинают опережать темпы смены поколений. В связи с этим общество испытывает большую потребность в подготовке квалифицированных педагогов, готовых к непрерывному самосовершенствованию, осознанию собственного "я", способностью на этой основе к быстрой переориентации, к отказу от

привычных представлений, к активному восприятию нового, нетрадиционного.

Любые новаторские идеи и реформы могут воплотиться в жизнь только через творчество в деятельности специалистов-практиков, через соответствующие изменения профессионального мышления и поведения последних. В связи с этим вся система педагогической подготовки должна соответствовать индивидуальным запросам, возможностям и способностям школьника-студента-педагога-профессионала, с одной стороны, и требованиям завтрашнего дня – с другой.

Необходимо пересмотреть содержание, формы и методы профессиональной подготовки с ориентацией на такую "модель специалиста", когда главным становится формирование творческой, саморазвивающейся личности, способной и свободной ориентации и продуктивной самореализации в условиях рынка.

Преследуя цель вывести на определенный уровень профессиональных характеристик "набор" профессиональных знаний, умений, навыков студентов, в вузах забывают о самом студенте и роли педагога как субъекта педагогического процесса, способного актуализировать личностно-профессиональный рост будущего специалиста.

Известно, что процесс социализации связан с целенаправленным "самодостраиванием" человека в процессе взаимодействия со средой, поэтому вуз должен стать благоприятной средой для актуализации профессионального самосовершенствования. Новое осмысление педагогической практики системы высшего педагогического образования заключается в воспитании свободного, творческого педагога, способного непрерывно самоопределяться не столько по целям профессиональной деятельности, сколько по общечеловеческим ценностям.

В связи с выдвинутыми приоритетами человеческой самооценности, уникальности и неповторимости, воспитательная система должна создать гуманную среду как пространство творческого самовыражения, самосовершенствования и саморазвития личности студента. При условии предоставления возможности осознать профессиональное образование в качестве одной из ведущих ценностей самосозидания, у студентов актуализируются потребности в личностно-профессиональном росте. Многогранность личности как сложного био-психо-, социо-этно-культурно-космического феномена определяет заложенную природой внутреннюю потребность человека в самостабилизации, самосовершенствовании, самодостраивании, актуализация которой приводит к воспитанию способности выживать в изменяющихся условиях жизни и труда.

Являясь компонентом целостного процесса самореализации личности будущего педагога, профессиональное самосовершенствование сыграет большую роль в личностно-профессиональном становлении студентов. В связи с этим возрастает значимость психолого-педагогической подготовки,

которая преследует углубление профессиональной готовности студентов, связанной с развитием потребности в профессиональном самосовершенствовании.

Профессиональное самосовершенствование представляет процесс развития не только личностно-значимых качеств, но и профессиональных, поэтому для личности самоорганизация обретает социально-значимую роль. В процессе самоорганизации в гуманистически ориентированном пространстве студенты, проходя "школу жизни", самоутверждаются, пробуют себя в различных ролях, в том числе и будущей профессиональной деятельности.

Изменение образовательной парадигмы, все большее внимание к личности обучающегося как к основной социальной ценности предполагает и построение педагогического образования таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуальная траектория личностно- профессионального становления педагога. Идея личностного движения к профессиональному становлению порождает множественность логик движения к ценностному самоопределению, раскрывающему личностную плоскость образовательного пространства.

Становление психолого-педагогической компетентности будущего педагога предполагает иную плоскость понятия качества образования. Качество начинается с самой личности человека, развития его духовных, творческих возможностей, реализуемых в созидательно - преобразующей деятельности. В результате такого непрерывного развития рождается новое качество. Учитывая это, можно говорить о том, что роль образования заключается в становлении такой личности, которая способна осуществить качественные изменения в сфере своей профессиональной деятельности.

Становление профессиональной компетентности будущего педагога заключается в системном единстве психолого-педагогических знаний, опыта, свойств и личностных качеств будущих педагогов, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность и целенаправленно организовывать процессы педагогического общения, предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога. Таким образом, психолого-педагогическая компетентность является фактором повышения качества образования.

Под качеством образования понимается социальная и психолого-педагогическая категория, определяющая уровень и результат процесса образования в обществе и отдельной личности, соответствие этого результата потребностям и ожиданиям в развитии личностной и профессиональной компетентности.

Сегодня проблема определения качества состоит в том, что существующие его критерии и стандарты, как и прежде, направлены большей частью на результат обучения, тогда как система управления качеством

процесса подготовки будущих педагогов и сам обучающийся как потребитель системы всё ещё остаётся на втором плане.

Новая образовательная парадигма, пересмотревшая отношение к обучающемуся и определившая его не объектом обучения, а субъектом этого процесса, требует незамедлительного пересмотра сложившихся взглядов на качество образования.

Определение качества образования и профессиональная конкурентоспособность выпускника неразрывно связаны между собой (В.И. Андреев, В.С. Суворов, П.Н. Осипов).

Само понятие «конкурентоспособность» практически не разработано в современной отечественной педагогике. Есть близкое к нему экономическое понятие конкурентоспособность товара, то есть обеспечение конкурентоспособности объекта - основной фактор получения прибыли, способность выдерживать конкуренцию в сравнении с аналогичными объектами других производителей на данном рынке (214).

По мнению А. Фейгенбаума, существует две формы конкуренции:

1. Внешняя (традиционная). Она общеизвестна и представляет собой конкурентоспособность товаров и услуг на рынке, в том числе на рынке образовательных услуг, и завоевание товаром этого рынка.

2. Внутренняя конкуренция (невидимая). Она заключается в самой среде образовательного учреждения: интеллектуальной, творческой, управленческой, а так же в том, как осуществляется становление психолого-педагогической компетентности студентов, их субъективной позиции и личностное развитие студентов.

Базовой категорией, способной определить уровень внешней формы конкуренции является мониторинг, но и сегодня наиболее важной проблемой в современной теории и практике управления качеством образования является разработка его методик.

Конкурентоспособность ассоциируется с успехом в профессиональной и, что не менее важно, в личностной сферах.

Понятие «конкурентоспособность» следует соотносить и с понятием профессиональной компетентности, которая предполагает:

- ◆ постоянное обновление знаний, владение новой информацией и успешное применение знаний в конкретных условиях, т.е. обладание оперативным и мобильным знанием;

- ◆ знание существа проблемы и умения решать ее практически, т.е. владение методом решения «знание плюс умения» и гибкостью в его оптимальном выборе;

- ◆ наличие критического мышления (250).

Следует отметить и личностные качества специалиста, опыт его социализации в процессе учебы.

Ряд исследователей (А.К. Маркова и др.) говорят о необходимости формирования социальной компетенции специалиста, понимая под ней

совокупность знаний, умений и навыков, необходимых личности для успешного взаимодействия с другими людьми в социуме (в семье, трудовом коллективе, малой группе и т.д.). Учеными разрабатываются психолого-педагогические средства и условия социального становления школьников (А.В. Петровский, Г.Н. Филонов), рабочих и специалистов среднего звена (Г.В. Мухаметзянова, В.Ш. Масленникова, Т.М. Трегубова, В.П. Ширшов), специалистов высшей квалификации (Л.М. Митина и др.).

Согласно концепциям личностно-ориентированного обучения (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.), педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Ю.М. Орлов) необходим акцент на формирование личностных и индивидуальных качеств будущего специалиста, его личностной и индивидуальной компетентности.

Наиболее целесообразным предполагается готовить педагога в единстве его компетентности в профессиональной, социальной, личностной и индивидуальной сферах, что обеспечит ему уверенность в своих силах и даст возможность выдерживать конкуренцию на рынке образовательных услуг.

Конкурентоспособность современного педагога – цель и показатель качества его профессиональной подготовки. В связи с этим возникает проблема уточнения этого понятия применительно к подготовке и переподготовке педагогических кадров.

Учитывая необходимость совершенствования непрерывного педагогического образования в соответствии с рыночной ориентацией современного общества и возрастающими требованиями к качеству педагогического труда, необходимо целенаправленно формировать конкурентоспособность педагога, то есть специфические знания, умения и навыки грамотного построения профессиональной карьеры, успешной конкуренции на рынке образовательных услуг.

Исходя из современных исследований, можно отметить, что конкурентоспособного педагога отличает особый набор высоко развитых качеств: постоянное самосовершенствование; профессиональная компетентность и мобильность; умение самостоятельно принимать решения и нести ответственность за результаты своей деятельности; целеустремленность; работоспособность; творческое отношение к своей деятельности; независимость; способность быть лидером, активная готовность к защите своих прав и свобод; стремление к высокому качеству конечного результата своего труда; психологическая приспособляемость к изменениям и восприятию нового; коммуникабельность, способность к сотрудничеству и т.д. Эти качества обуславливают успешность педагога в конкуренции на рынке образовательных услуг, что само по себе является новым понятием для педагога и требует смены представления о своем профессиональном уровне, переоценки ценностей. Вопрос конкуренции многими педагогами (как начинающими, так и профессионалами) чаще

всего проигрывается из-за неумения предложить себя, показать свой потенциал и т.д.

Таким образом, современный педагог должен быть подготовлен к активному освоению новых социальных перспектив на основе потребности в самореализации, самовыражении и самоутверждении.

Категория самореализации личности раскрывается учеными с разных сторон в четырех направлениях: философском, социологическом, психологическом, педагогическом. На философском уровне изучаются источники. Движущие силы, противоречия, а также потребности личности в самореализации (Л.И. Антропова, Т.А. Ветошкина, Р.Р. Загиров, А.А. Идинов, И.Ф. Исаев, В.И. Муляр и др.). На социологическом уровне разрабатываются вопросы о путях и способах самореализации личности в обществе (В.Г. Харчев, Ф.Э. Шереги и др.). Самореализацию как психологическую категорию многие исследователи рассматривают как взаимосвязь трех компонентов:

1) как потребность личности (мотивационная и ценностно-смысловая самореализация: развитие «Я-концепции»);

2) как деятельность (деятельностная самореализация: в общественной, трудовой, учебной, художественной и других видах деятельности);

3) как объективный и субъективный результат этой деятельности (самоосуществление личности) (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.А. Пископель, А.Л. Попов и др.).

Педагогический аспект исследования обсуждаемой проблемы предполагает разработку сущности, структуры, содержания профессиональной самореализации личности, а также факторов и условий, стимулирующих этот процесс (В.И. Андреев, Е.И. Горячева, Л.Н. Дроздикова, В.В. Ковров, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик и др.).

Когда образование ориентировано на формирование и воспитание человека как субъекта собственной культуры, реализуется свобода выбора, право на свой образовательный путь, в результате которого личность и приобретает свою культурную идентичность. Лишь в этом случае личность воспринимает образование как составляющую собственного стиля жизни, может образовать себя сама, подчинять образование целям личностного роста. Одновременно образование становится фактором психической активности личности, формой ее культурного бытия. Вместе с тем образование в значительной мере детерминировано логикой процесса развития индивидуальности, осознания личностью своих потребностей, целей. А для этого должны быть созданы условия, в которых происходят процессы развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, обучения и самообразования.

Одним из важнейших критериев, позволяющих судить о реальности такого образовательного процесса, является достижение личностью такого состояния, при котором реализуется ее индивидуальные и социальные

процессы с самореализацией. Они получают отражение в ее самоориентации и самоорганизации, возможно полном самовыражении в социокультурной и профессиональной деятельности, в потребности и возможности самопознания и самосовершенствования, в сформированности развитого самосознания, достижения эффективного самоуправления.

Рассмотрение личности как субъекта непрерывного образовательного процесса логично соотносится с целеполаганием в системе преемственно связанных звеньев образования - формированием непрерывного процесса самообразования. Ведь быть личностью - значит быть субъектом:

- собственной жизни, активно строить свои социальные, психологические, психофизические и другие контакты с природным и социальным окружением;
- предметной, образовательной и самообразовательной деятельности;
- общения;
- самосознания, включая самооценку, открытие своего «я» и другие собственно личностные конститuentы (176,177).

Личностный уровень образованности человека зависит от заинтересованности общества в развитии культурного потенциала индивидов. Потому функционирование этого уровня есть постоянное превращение индивидуального богатства личности во всеобщую форму культуры, и наоборот. Но, существуя объективно и имея относительную автономность, образовательная и воспитательно-развивающая подготовка конкурентоспособного педагога функционирует через субъективный мир личности, проявляется через своих носителей. Актуальность становления и развития субъективности будущего педагога отчетливо просматривается в трех плоскостях. Во-первых, в плоскости саморазвития, в том числе профессионального: субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсальности человека. Без нее сам процесс саморазвития утрачивает свою целостность, комплексность, стержневую сущность. Во-вторых, в плоскости образовательно-воспитательного процесса: субъектные характеристики личности обеспечивают ее активность, избирательность, творческое превращение учебного процесса в сотворчество преподавателя и обучаемого. В-третьих, в плоскости будущей профессиональной деятельности педагога: служит пусковым механизмом включения субъектности учеников, а значит, их личностного, индивидуального в жизнедеятельности.

Таким образом, основными тенденциями стратегии обеспечения преемственности этапов непрерывной образовательно-воспитательной подготовки и индивидуально-личностного самосовершенствования конкурентоспособного педагога являются:

1. Гармонизация процессов личностно-индивидуального самосовершенствования школьника-студента-педагога-профессионала и

этапов непрерывной образовательной подготовки на основе принципа преемственности.

2. Гуманизация процесса образования и воспитания в условиях педагогики сотрудничества, встречных усилий обучающегося и педагога, что особенно актуально при подготовке педагогических кадров.

3. Единство цели непрерывной подготовки педагога – воспитание личности и развитие индивидуальности – как условие его успешной социализации (личностное и профессиональное самоопределение, конкурентоспособность, гармонизация личной жизни и т.д.).

4. Психолого-педагогическая компетентность личности педагога как фактор повышения качества его непрерывной подготовки.

Выработке организационно-педагогических условий внедрения указанной стратегии в практику образовательных этапов (школьный - вузовский - последипломный) на основе самосовершенствования личности и индивидуальности педагога посвящен следующий параграф монографии.

1.3 Организационно-педагогические условия обеспечения преемственности этапов непрерывной подготовки педагогических кадров как основы ее совершенствования

Извечная, проверенная веками, вошедшая в число наших незыблемых нравственных ценностей идеология воспитания порядочного, нравственного человека основывается на бесконечном труде души и разума, неугасимом стремлении к идеалу, самосовершенствованию. Это стремление настолько гармонично для российского менталитета, что позволяет человеку выстоять в современных условиях разрушения нравственных устоев, информационной агрессии и других негативных явлений повседневной жизни.

И. Кант считал важнейшей обязанностью человека самого себя совершенствовать, самого себя образовывать.

Русский учёный А.А. Ухтомский выдвинул гипотезу, согласно которой деятельность мозга опирается не на детерминистский и даже не на вероятностный принцип, а на принцип свободы выбора и свободы воли в принятии решения.

Обретая в процессе жизнедеятельности определённый опыт и качества (на основе внутренних потребностей), человек начинает на этой базе свободно и самостоятельно выбирать цели и средства деятельности, управлять ею, одновременно совершенствуя и развивая свои способности. Этот процесс определяется содержанием и уровнем психического развития человека в данный период и может быть назван психогенным (“самопсихическим”) развитием, или саморазвитием.

Этот факт является важнейшим для педагогики: человек развивается не только по заложенной в нём биологической программе и под воздействием окружающей среды, но и в зависимости от его опыта, потребностей, интересов, способностей.

Таким образом, целью и средством в педагогическом процессе становится доминанта самосовершенствования – установка на осознанное и целенаправленное улучшение человеком самого себя и может быть сформирована на основе потребностей саморазвития (204,С.212).

Саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование – это компоненты, факторы управляемого самой личностью процесса развития, при которых в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности.

Для того чтобы процессы самосовершенствования стали доминантными в психическом развитии, необходима организация трех групп условий:

- осознание личностью целей, задач и возможностей своего развития и саморазвития;
- участие личности в самостоятельной и творческой деятельности, определенный опыт и тренинг успеха и достижений;
- адекватные стиль и методы внешних воздействий: условий обучения и воспитания и уклада жизнедеятельности (237).

Образовательно-воспитательная система, основанная на использовании мотивов самосовершенствования личности и индивидуальности, представляет собой новый уровень развивающего обучения. А. Дистерверг: считал, что воспитание достигло своей цели, когда человек обладает силой и волей самого себя образовывать и знает способ и средства, как это осуществить.

Система саморазвивающего обучения Г. Селевко, основанная на мотивах самосовершенствования личности, является «наилучшим продолжением развивающих технологий начального звена» (204,С.214) и ограничена школьным этапом образовательной подготовки.

Однако принципы непрерывности и преемственности образования и воспитания предполагают продолжение совместной работы педагога и обучаемого и на вузовском и последипломном этапах.

На современном этапе значение установки на самосовершенствования возрастает в связи с задачей подготовки конкурентоспособного педагога. «Личность должна достигать высокого профессионализма и на этой основе высокой конкурентоспособности, но при условии ее одновременно высокой духовно-нравственной культуры» (7,С.168).

На последующих этапах образования и воспитания установка на самосовершенствование усложняется, так как направлена на «формирование себя как специалиста» (68,С.247-248). В вузе также необходима специально организованная работа, включающая:

- осознание студентами необходимости профессионального самовоспитания;
- знакомство с профиограммой своей специальности;
- владение методикой самовоспитания;

- организация практической деятельности, которая способствует формированию у студентов потребности в овладении профессиональными знаниями, умениями, навыками;
- использование не только индивидуальных, но и коллективных форм организации самовоспитания;
- систематичность и последовательность этой деятельности;
- единство действий профессорско-преподавательского состава, студенческих коллективов, общественных организаций.

Сформированная в процессе школьного обучения и воспитания потребность в самосовершенствовании составляет фундамент непрерывного профессионального становления конкурентоспособного педагога. Но эффективность внутренней стимуляции профессиональной и образовательной деятельности, рассматриваемая как духовная ценность и нацеленная на реализацию широкого комплекса социальных устремлений личности и индивидуальности, достигается только при обеспечении преемственности воспитывающей установки на самосовершенствование на всех этапах, что предполагает единство и преемственность целей учебно-воспитательной работы на всех этапах их развития.

Педагогические цели можно распределить (56,С.28) на два основных направления по принципу их разработки и обоснования:

1. Высшей целью образования является та, что отвечает потребностям общества и государства:

- ❖ воспитание воина (Плутарх);
- ❖ гармонически развитого гражданина (Платон);
- ❖ гражданина-патриота (революционеры-демократы);
- ❖ всесторонне развитой личности (основоположники марксизма);
- ❖ формированию социально значимых качеств личности (прогностические модели выпускников советских педагогов Р.С. Гуровой, В.С. Ильина, С.Я. Батышева, М.И. Махмутова, В.А. Сластенина, Н.В. Кузьминой и др.).

2. Высшей целью признается развитие индивидуальных психических и личностных качеств человека:

- ❖ принцип природосообразности (В. Ратихий, Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский);
- ❖ гуманистическая педагогика (К. Роджерс, В.А. Сухомлинский);
- ❖ экология ребенка (Ш.А. Амонашвили);
- ❖ обращение к самому человеку, его сущностным силам, его целостности (Б.Г. Ананьев, В.С. Ильин);
- ❖ индивидуальный смысл жизни личности (И.А. Ильин, В. Франкл);
- ❖ самореализация человеком своих сил и способностей (А.Маслоу, С.Л. Рубинштейн);
- ❖ интегративные качества личности (А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон).

Развитие обоих направлений имеет логическое продолжение в двух основополагающих теориях развития личности: системно-ролевая модель личности, предложенная и обоснованная Н.М. Таланчуком и концепция развития всех сфер индивидуальности О.С. Гребенюка.

Основой модели личности Н.М. Таланчук называет объективно существующую систему социальных ролей, выполнять которые призван каждый человек. «Личность - это социальная сущность конкретного человека, выражающаяся в качестве освоения и выполнения им системы объективных социальных ролей» (218,С.30). Система социальных ролей включает две группы – интернальные и эндональные. Первая группа социальных ролей – это роли человека, обусловленные социумами, их ценностями и жизнью в этих социумах. Основными социумами являются: семья, трудовой коллектив, общество, мир. Эндональные социальные роли – роли человека в эгосфере (Я-сфера).

Таким образом, Н.М. Таланчук выделяет группы социальных ролей, освоение которых и есть социальная сущность человека. При этом, осваивая интернальные социальные роли, человек обретает социальный опыт, но это освоение идет не как привнесение извне этого опыта, не как управление развитием, а как создание условий и предпосылок для саморазвития личности, которое совершается синергетически через гармоническое и своеобразное взаимодействие внешнего и внутреннего. Внутренне (эндональное) как бы вбирает внешнее, присовокупляя его, и на этой основе рождается самоорганизация, саморегуляция личности.

Именно недостаточное внимание к единству внешнего и внутреннего составляет основной порок традиционных образовательно-воспитательных систем. Выпускник школы, вуза подготавливается к выполнению отдельных социальных ролей, а не их системы. Но более важно подчеркнуть, что выпускники учебных заведений практически не подготавливаются к выполнению эгосферных ролей (Я-сфера), которые, в конечном счете, «выражают меру самостоятельности и жизнеспособности» человека (218,С.40).

Тем не менее, концепция Н.М. Таланчука дает большой крен в сторону социального, индивидуальные свойства человека представлены в значительно меньшей степени.

Удачную попытку углубить второй, менее исследованный аспект проблемы, и рассмотреть собственно гуманистический смысл целостной индивидуальности предпринял О.С. Гребенюк (56). Основная задача учителя - помочь ребенку в его развитии, и вся гуманистическая педагогическая практика должна быть направлена на развитие и совершенствование всех сущностных человеческих школьника. К ним относятся следующие сферы: интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции. В развитом виде эти сферы определяют целостность, гармоничность индивидуальности,

свободу и разносторонность человека. От их развития зависит его социальная активность. Они же определяют его образ жизнедеятельности, его счастье и самочувствие среди людей.

Реальная цель образования – дать каждому общее и профессиональное образование и предоставить условия для гармонического развития и совершенствования всех сторон индивидуальности. Автор согласен с точкой зрения О.С. Гребенюка, что эта цель, в отличие от глобальной общей идеи всестороннего развития личности, конкретна, достижима и реальна, психологически обоснована, так как соответствует природе развития человека.

Эффективность и успешность гармоничного развития самосовершенствующейся личности и индивидуальности педагога зависит от соблюдения принципа преемственности целей и воспитывающих установок на всех этапах его подготовки. Содержание воспитывающей установки на самосовершенствование усложняется с каждым этапом, выводя школьника-студента-педагога-профессионала на новый уровень развития.

ШКОЛЬНЫЙ ЭТАП самосовершенствования составляет базовая подготовка к сознательному управлению своим развитием (цель, программа, практические знания, умения и навыки физического и духовного роста и совершенствования).

ВУЗОВСКИЙ ЭТАП направлен на формирование себя как педагога на основе полученной на предыдущем этапе методики саморазвития и профессиограммы.

ПОСЛЕДИПЛОМНЫЙ ЭТАП характеризует внутренняя готовность и способность к постоянному непрерывному духовно-нравственному и профессиональному самосовершенствованию как основа успешности во всех сферах общественной, профессиональной и личной жизни.

Соответственно выстраиваются и цели, позволяющие сделать процесс образования и воспитания самосовершенствующейся личности и индивидуальности педагога целостным и непрерывным.

Обобщенная цель: руководство становлением и непрерывным самосовершенствованием индивидуальности (позапное и непрерывное развитие и саморазвитие сфер индивидуальности) и творческой личности (успешная социализация и адаптация к жизненным реалиям) школьника-студента-педагога-профессионала.

Конкретные цели каждого этапа формируются в соответствии с содержанием компонента установки на самосовершенствование.

Нормативные цели предполагают достижение соответствующего этапу образовательной подготовки уровня развития личности и индивидуальности, способностей к самосовершенствованию.

Индивидуальные цели предполагают учет благоприятных возрастных периодов развития и самосовершенствования всех сторон (сфер) индивидуальности школьника-студента-педагога.

Это требует согласованной работы педагогов на всех этапах, прежде всего, что является самым трудным организационным вопросом. Решение его в усилении роли воспитывающей установки на самосовершенствования, изначально присущее каждому человеку в виде внутренней потребности быть лучше, умнее и т.д. В отсутствии идеологического единства, разрушения моральных устоев стремление к совершенству, улучшению себя и своей жизни необходимо сделать основой современной воспитательной политики во всех институтах образования, начиная с детского сада. Имея такую нравственно-духовную основу, образование действительно станет внутренней необходимостью человека, позволяя достичь более высокого уровня самосовершенствования, отвечая его внутренней потребности знать, также изначально присущее каждому из нас.

Таким образом, внедрение единой воспитывающей установки на самосовершенствование и обеспечение ее преемственности с этапами образовательной подготовки школьника-студента-педагога-профессионала является одним из важнейших условий совершенствования системы непрерывного педагогического образования. Это позволяет объединить все звенья образовательного процесса на основе гуманистических целей развития сущностных потребностей педагога, учитывая его социальную (личностную) и индивидуальную (уникальные «человеческие силы» 44, С.33) стороны.

Не менее важным условием совершенствования непрерывной подготовки педагога является обеспечение преемственности гуманно-личностного подхода, психологической комфортности педагогического процесса, что позволяет снять многие барьеры проявления внутренних потребностей человека в самосовершенствовании, связанные с тем или иным этапом образовательной подготовки:

1. На школьном этапе осуществления базовой подготовки к построению своей программы самосовершенствования важными становятся межличностные отношения «учитель-ученик», основанные на гуманно-личностном подходе педагогики сотрудничества. Создание «ситуации успеха» (опора на положительное стимулирование), отсутствие внешнего принуждения, и сотрудничество учителя и ученика в процессе познания себя и окружающего мира удовлетворяют потребность в самосовершенствовании, позволяет учиться с радостью, стимулируя самостоятельную познавательную активность, способствующую успешному обучению на последующих ступенях образования.

2. Переход на вузовский этап образовательной подготовки требует от студента огромного напряжения, нередко приводит к сильным стрессовым состояниям и вынуждает отказаться от продолжения учебы даже способных выпускников школ. Причина не только в том, что их неправильно учили в школе, неумении справляться с трудностями и т.д. Многое на данном этапе зависит и от преподавательского состава вуза. Да, в условиях вуза, к

сожалению, невероятно трудно научить человека самостоятельности, но тяжелее всего приходится именно студенту, а не преподавателю. Опыт преподавания в вузе, работы куратором позволяет автору утверждать, что многих студентов можно «спасти». Создание положительной мотивации, ситуации успеха, гуманистический подход к обучению, снятие стрессового состояния, когда студент боится не сдать предмет, руководствуясь вечными баснями старшекурсников о терроре преподавателей на сессии и т.д. – основные направления работы преподавательского состава и кураторов. Именно вузовский преподаватель должен создать психологическую атмосферу комфортности нового уровня познания, достижение которого определяет всю дальнейшую жизнь студента. Под руководством преподавателя студент продолжает свое самосовершенствование, формируя и развивая в себе качества, необходимые для становления его как профессионала, способного выдерживать конкуренцию на рынке труда.

3. Последипломный этап включает в себя образовательные институты, способные помочь педагогу в совершенствовании своего профессионального уровня или переподготовке его по другой специальности. Выходя за стены вуза, молодой педагог сталкивается с тем, что его знаний недостаточно, они устарели, выдерживать конкуренцию на рынке труда по специальности он не может и т.д. Являясь переломным, этот этап в жизни каждого человека зависит целиком от сформированности его личностных и индивидуальных качеств, так называемая проверка того, чему он научился, чего достиг (психологическая устойчивость, самостоятельность, способность к адаптации к меняющимся условиям, прогнозированию перспективы своей профессиональной деятельности).

Таким образом, преемственность усилий педагогов по созданию психологической комфортности обучения и воспитания школьника-студента-педагога-профессионала в процессе его индивидуально-личностного самосовершенствования является условием совершенствования непрерывной подготовки педагогических кадров и позволяет сделать процесс становления конкурентоспособного педагога успешным.

Совершенствование непрерывной педагогической подготовки включает и другое условие обеспечения преемственности ее этапов и индивидуально-личностного самосовершенствования школьника-студента-педагога-профессионала: внедрение специально формируемых надпредметных знаний, умений и навыков в содержание образовательной подготовки каждого этапа. Это позволяет устанавливать связи с каждым учебным предметом, развивая культуру мышления и мировоззрения, облегчая процесс продвижения по ступеням образовательной подготовки. Эффективность применения новых образовательных технологий по формированию и развитию надпредметных знаний, умений и навыков обеспечивается соблюдением принципа преемственности учебно-воспитательной работы во всех образовательных институтах параллельно процессам самосовершенствования личности и

формирования индивидуальности, что позволяет снять многие негативные явления традиционного образования:

➤ Феноменальную способность выпускников школ, вузов забывать, спасая мозг от перегрузок, порожденных традиционным информационно-объяснительным подходом, подменой принципа преемственности чисто формальным переходом от школьного звена к вузовскому. Это приводит к невероятному увеличению объема закладываемых знаний: каждый педагог хочет заложить в сознание своих учеников, студентов как минимум известную ему самому информацию, следствием чего на всех новых этапах происходит безжалостная потеря знаний, которые формировались в автономном режиме на предыдущих этапах. И чем правильнее повторяет эту информацию ученик, тем выше его оценка. Таким образом, школа, вуз курсы повышения квалификации требуют запоминания полученной информации, а вся окружающая информационная среда способствует прямо противоположному, предлагая самую противоречивую информацию об одном и том же, заставляя выбирать и принимать свое решение о ее достоверности. Подобная ситуация провоцирует катастрофическое состояние здоровья. Поэтому выпускники вместо навыков самостоятельного познания мира и стремления к самосовершенствованию владеют в совершенстве навыком забывать. Получается, современные школьники, абитуриенты, студенты и даже учителя мало знают не потому, что мало читают, а потому, что привыкают забывать.

➤ Конфликт познавательных стереотипов, сформированных на школьном этапе с потребностью в развитой самостоятельной познавательной активности при последующем обучении. Стереотипы познавательной деятельности, сформированные в школе и затрудняющие обучение в вузе, можно условно выделить в следующие группы:

◆ В вузе лекционный материал требует глубокого усвоения, то есть студент одновременно должен уметь слушать, производить мыслительную обработку излагаемого, выделять и записывать главные вопросы. В школе основная работа по осмыслению новых знаний проходила на уроке под руководством учителя, который предлагал определенные логические операции и пути мыслительной деятельности, обеспечивающие понимание и усвоение воспринимаемой информации, домашняя же работа сводилась главным образом к повторению и заучиванию материала.

◆ Несоблюдение синхронности между сообщением знаний и их закреплением в вузе явление довольно частое (изложение нового материала во время лекций и его закрепление на практических и семинарских занятиях выборочно и разделено промежутком времени), что требует от студента систематической самостоятельной внеаудиторной учебной работы и самоконтроля. В школе объяснение нового материала и его закрепление соединяются в одно целое самой структурой урока, обращение к ранее

изученному происходит и на последующих уроках в условиях пошагового стимулирования его запоминания.

◆ Вузовское обучение характеризуется также отсутствием систематического текущего контроля качества усвоения знаний в отличие от школы, где он осуществляется на каждом уроке. Оценка знаний дважды в году во время экзаменационных сессий (причем объем проверяемой научной информации довольно велик и достаточно сложен) требует от вчерашних выпускников школ умения планировать и рационально использовать свою учебную деятельность, проявлять волевые усилия, что в отсутствие привычного педагогического контроля практически не работает.

◆ Успешное обучение в вузе во многом зависит и от навыков организации самообразовательной работы студентов по расширению и углублению прослушанного лекционного материала, однако, работать в самостоятельном режиме поиска и осмысления знаний будущие студенты не умеют, что провоцирует трудности в работе с первоисточниками, написанием и оформлением рефератов и курсовых и т.д.

➤ Проблематичность интеграции школьных и вузовских технологий, разрешение которой в овладении мыслительными операциями, умениями и способами познавательной деятельности, ориентированными на требования, которые будут предъявлены на последующем этапе образовательной подготовки и жизнедеятельности.

➤ Послевузовский этап предполагает умение самостоятельно и целенаправленно работать над собой, что вызывает определенные трудности и у педагога начинающего, и у опытного. В современных быстро меняющихся и нестабильных условиях профессионализм педагога определяется не только его квалификационным и психофизиологическим потенциалом, но и тем, как он умеет его мобилизовать и направить на реализацию своих профессиональных целей (для чего педагог должен владеть проектными “мета-умениями”, позволяющими управлять процессами рефлексии, концептуализации, целеполагания). Таким образом, блок надпредметных знаний и умений включает в себя: построение концептуального образа своей педагогической ситуации; конкретизация личных педагогических целей и задач; формулировка индивидуальной проектной идеи и т.д. Изменения, происходящие в сознании педагога в ходе развития его проектных умений, являются следствием его работы в пространстве мышления; они оцениваются по степени конкретизации педагогом своих педагогических целей и задач, по ясности и точности описания им своей педагогической ситуации, по уровню логичности связи между формулируемыми целями и средствами и критериями их достижения. Рефлексивная работа педагога по построению им концептуального образа своей педагогической ситуации организуется путем постановки перед ним системы вопросов и последующего критического понятийно-логического соотнесения приводимых педагогом ответов.

Профессионализм современного педагога обусловлен сочетанием двух интегральных параметров: уровнем его специальной квалификации и уровнем его проектных умений, что определяет направления его послевузовского совершенствования.

Все эти и многие другие проблемы традиционного обучения разрешимы с помощью целенаправленного формирования и развития в процессе обучения и воспитания комплекса общеучебных знаний, умений и навыков. Обязательная для каждого фундаментальная подготовка преемственная с начальным уровнем самосовершенствования личности и индивидуальности включает владение методологией познавательной деятельности (владение надпредметными способами деятельности как инструментом познания основных закономерностей явлений, их связей между собой), направленность на творческую умственную деятельность, обучение самостоятельному принятию решений, алгоритмам и моделям их выработки, умению соразмерять желания и наличные ресурсы, напряженное эмоциональное отношение, направленное на проектируемую систему нравственных ценностей самосовершенствования. Второй уровень предполагает самостоятельное проектирование будущей профессиональной деятельности, смену или повышение ее квалификации, путей и способов профессионального самосовершенствования. Третий уровень – структурно-информационный анализ существующих систем и их синтез – ориентирован исключительно на творчество и является высшим уровнем потребности в самосовершенствовании.

Таким образом, внедрение и развитие надпредметных знаний, умений и навыков на основе саморазвития личности и индивидуальности в практику всех институтов образования снимает противоречие между наличием знаний и умением ими пользоваться, формирует комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для успешного повышения своего уровня развития и перехода на более высокий, что обеспечивает преемственность и непрерывность процесса самосовершенствования конкурентоспособного педагога и его педагогической подготовки.

Процесс самосовершенствования личности и индивидуальности предполагает владение основными психолого-физиологическими знаниями о себе, своих возможностях и способностях. Они служат методологической основой для сознательного управления своим развитием, построения и совершенствования будущей профессиональной деятельности. Соблюдение принципа преемственности образовательных этапов в данном случае позволяет системно применять эти знания на практике, постепенно повышать уровень мотивации к дальнейшему совершенствованию своих знаний, умений и навыков, адаптируя будущего педагога к усложняющимся требованиям каждого этапа его подготовки, снимая противоречие между желаниями, потребностями, возможностями и незнанием способов их успешного воплощения в жизнь.

В содержание каждого этапа образовательной подготовки параллельно учебным предметам вводится теоретико-практический курс «Самосовершенствование личности и индивидуальности»:

➤ На базовом общеобразовательном этапе самосовершенствования личности и индивидуальности он делится на три блока:

✓ Начальный, имеющий целью научить первоклассника владеть собой, произвольно регулировать свое поведение, организовывать свою учебную и личную жизнь, успешно строить свои отношения со взрослыми и сверстниками, изучать свои возможности и способности. Комплексная проверка уровня саморегуляции и самоорганизации, достигнутого на этом этапе, проверяется в естественных условиях перехода в V класс, когда в стрессовых условиях приспособление к новой учебной обстановке к ученику повышаются учебные требования (причем у каждого предметника они свои).

✓ Средний, соответствующий V-IX классам основной школы, основывается на самопознании (начальные сведения по психологии личности и индивидуальности), формировании навыков самовоспитания, самообразования, самоутверждения (развитие коммуникативной культуры), личностном, профессиональном самоопределении. Естественные условия перехода на старшую ступень обучения и воспитания, а также внеучебная творческая деятельность ученика позволяют проверить уровень сформированности данных качеств как отражения стремления к самосовершенствованию.

✓ Старший, X-XI классы, подразумевает дальнейшее развитие стремления к самосовершенствованию: гуманистическое мировоззрение, навыки саморегуляции (рефлексия всех видов своей деятельности, тренинги и упражнения по управлению собой), самоопределение и самоактуализация (сознательная подготовка к самостоятельной жизни, построение вариантов будущей профессиональной деятельности, первые социальные пробы), адекватная самооценка, настойчивость в преодолении трудностей.

➤ На вузовском этапе самосовершенствования личности и индивидуальности полученные базовые знания, умения и навыки проходят проверку и получают логическое продолжение в формировании стремления к профессиональному самосовершенствованию на основе профессиограммы выбранной профессии (сознательная самостоятельная работа по выработке профессионально значимых качеств).

➤ На этапе последиplomного самосовершенствования основу этого процесса составляет самостоятельный анализ и синтез требований современного общества к профессионалу, конкурентоспособному специалисту и осознанная выработка необходимых качеств на основе сформированной духовно-нравственной позиции личности и индивидуальности, позволяющей цивилизованными способами добиваться успеха и признания в обществе и в личной жизни. Главным здесь является формирование потребности педагога в повышении уровня эффективности

своей деятельности и всей системы в целом (активная гражданская и педагогическая позиция). Само по себе повышение уровня знаний педагога не является условием их применения, во всяком случае, в большинстве случаев. Необходимо, чтобы у педагогов сформировалась потребность в использовании полученных знаний, мотивация к повышению эффективности своего труда. Именно результат, когда он становится зримым, измеряемым не только самим педагогом, но и потребителем и заказчиком образовательных услуг, будет серьезным фактором в формировании потребности в повышении своего профессионального мастерства. Это в значительной мере отразится на материальном и социальном статусе педагога.

Дополнительным мощным фактором формирования потребностей в профессиональном росте будут успешность и удовлетворенность своим трудом.

Процесс самосовершенствования личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога должен обеспечиваться теоретико-практической базой, позволяющей будущему специалисту, профессионалу осознанно выбирать свой путь личностно-индивидуального и профессионального самосовершенствования.

Не менее важным условием совершенствования непрерывной подготовки педагогических кадров является систематизация и структуризация нормативных требований к личности и индивидуальности педагога в соответствии с воспитывающей установкой на самосовершенствование. Для чего проводится целенаправленная педагогическая диагностика индивидуально-психологических особенностей, духовно-познавательных потребностей, профессиональной направленности и профессиональной компетенции личности будущего конкурентоспособного педагога (осуществляется педагогическим коллективом школ, вузов, курсов повышения квалификации, обобщением результатов же занимается профессиональный психолог или психологическая служба соответствующего института образования; психологическая служба необходима не только ученику, но и педагогу!).

Это условие реализуется в построении промежуточных и конечных моделей развития личности и индивидуальности школьника-студента-педагога-профессионала, отражающих нормативные требования каждого этапа:

➤ На школьном этапе – это учебно-воспитательные модели выпускников начального, среднего, высшего звеньев и конечная перспективная модель самосовершенствующейся личности и индивидуальности выпускника общеобразовательного заведения.

➤ На вузовском этапе – единая модель конкурентоспособного педагога, профессионала, способного к дальнейшему самосовершенствованию. Она

разбивается на уровневые блоки требуемых знаний, умений и навыков соответственно курсам (годам обучения).

➤ Последипломный этап образовательной подготовки предполагает построение вариативной индивидуально-личностной модели самосовершенствования для каждого педагога, учитывая его уровень развития и потребностей в этой подготовке.

Диагностическое обеспечение этих моделей является обязательным, так как дает возможность достоверно оценить результаты учебно-воспитательной работы педагогического коллектива и уровень самосовершенствования, достигнутым конкретным школьником-студентом-педагогом в процессе его образовательной подготовки.

Таким образом, четкая структура нормативов позволяет повысить эффективность процесса обучения и воспитания школьника-студента-педагога-профессионала, преемственно связав его звенья постепенно усложняющимися требованиями к личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога.

Выделенные организационно-педагогические условия обеспечения преемственности непрерывного индивидуально-личностного самосовершенствования школьника-студента-педагога-профессионала направлены на совершенствование непрерывной педагогической подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и представляют собой комплекс целенаправленного педагогического сотрудничества с обучающимся с целью развития его внутренних потребностей самосовершенствования, давая ему возможность гармонизировать свои отношения с собой и с окружающим миром, делая процесс его социализации естественным и успешным.

Выводы по первой главе

Процесс индивидуально-личностного самосовершенствования отражает сознательную и целенаправленную работу над собой, активную духовно-нравственную позицию педагога, постоянного стремящегося к познанию нового, достижению более высокого уровня развития.

Эффективность творческого процесса самосозидания обеспечивается творческой учебно-познавательной деятельностью, организованной на основе принципа преемственности, что способствует общему процессу совершенствования непрерывной подготовки педагогических кадров.

Обеспечение преемственности индивидуально-личностного самосовершенствования школьника-студента-педагога-профессионала и этапов его непрерывной педагогической подготовки обеспечивает поступательное движение его личности в образовательном пространстве, дает возможность самостоятельно моделировать свою профессиональную карьеру.

Процесс самосовершенствования при всей своей индивидуальности не стихийный, а управляемый, регулируемый процесс, успешность и результативность которого зависит от соблюдения основополагающего принципа преемственности с этапами образовательной подготовки, что позволяет системно объединить усилия самого человека и педагогического коллектива по подготовке самосовершенствующейся личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога.

Соблюдение принципа преемственности образовательных процессов и индивидуально-личностного самосовершенствования предполагает выполнение комплекса организационно-педагогических условий, направленного на совершенствование непрерывной подготовки педагогических кадров. Он включает в себя: единство воспитывающей установки на самосовершенствование для всех этапов образовательной подготовки; психологической комфортности педагогического процесса, снимающего барьеры самосовершенствования; внедрение надпредметных знаний, умений и навыков, формируемых на основе новых педагогических технологий, как обязательного компонента в содержание каждого этапа образовательной подготовки конкурентоспособного специалиста и основ психолого-физиологических знаний, умений и навыков как методологической основы для сознательного управления своим развитием как индивидуальности и личности, формирования психолого-педагогической компетентности педагога; построение структуры нормативных требований к личности с учетом ее индивидуально-психологических особенностей, духовно-познавательных потребностей и результатов диагностики ее профессиональной направленности и профессиональной компетентности на каждом этапе обучения и воспитания.

Развитие личности и индивидуальности на основе доминанты самосовершенствования позволяет совершенствовать воспитательную

систему, направляя ее на формирование духовно-нравственной основы процесса обучения, позволяя сделать этот процесс индивидуально и личностно значимым и успешным для каждого, так как позволяет стать тем, кем он действительно хочет и может стать.

Конкурентоспособный специалист – продукт «штучный», это результат, прежде всего, самостоятельного труда над собой. Помочь сделать этот процесс научным, целенаправленным и эффективным, обеспечить его непрерывность и преемственность – задача педагогических коллективов всех институтов образования, преемственно объединенных этой целью.

Ценность установки на самосовершенствования в том, что этот подход развивает естественное стремление каждого стать лучше и с помощью специально организованной адаптивно-развивающей среды обучения и воспитания делает процесс самосовершенствования непрерывным, что позволяет человеку реализовывать свои потребности в гармонии с требованиями современного общества.

Основой данного исследования является понятие «преемственность самосовершенствования личности и индивидуальности школьника-студента-педагога-профессионала», под которым понимается внедрение единой воспитывающей установки на самосовершенствование в содержание каждого этапа образовательной подготовки конкурентоспособного педагога, преемственно объединенных на основе гуманистических целей развития сущностных потребностей человека: личностных (социальных) и индивидуальных (уникальных).

Описанию разработки и функционирования организационно-педагогических условий обеспечения преемственности процесса самосовершенствования личности и индивидуальности посвящается вторая глава нашего исследования.

Глава II Педагогический эксперимент по созданию условий для непрерывного самосовершенствования личности на основе принципа преемственности

2.1 Критерии оценки и уровни самосовершенствования школьника-студента-педагога

Совершенствование непрерывной подготовки педагогических кадров как организационно-педагогическая проблема обеспечения преемственности ее этапов и процесса индивидуально-личностного самосовершенствования школьника-студента-педагога требует разработки иерархии уровней, которые должны быть достигнуты на конкретном этапе.

Уровни индивидуально-личностного самосовершенствования школьника-студента-педагога-профессионала отражают духовно-нравственное становление обучаемого и достижение их обусловлено специально организованным учебно-воспитательным процессом на всех этапах непрерывной подготовки педагогических кадров.

Этапы образовательной подготовки	Уровни индивидуально-личностного самосовершенствования
Школьный: общеобразовательная подготовка	<p>Этот этап подготовки является стартом для формирования начального, базового уровня, преобразования естественной потребности в самосовершенствовании в целенаправленный процесс самосозидания своей личности и индивидуальности в соответствии с самостоятельно выработанной активной жизненной позицией. Достижение этого уровня предполагает овладение следующими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного перехода на следующий этап образовательной подготовки:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Саморегуляции (сфера саморегуляции); *Самовоспитания, самоактуализации (волевая, мотивационная предметно-практическая сферы); *Самообразования (интеллектуальная, мотивационная сферы); *Самоутверждения, самоопределения (мотивационная, эмоциональная, экзистенциальная сферы)
Вузовский – профессиональная подготовка	<p>Данный этап образовательной подготовки требует дальнейшего самосовершенствования базовых знаний, умений и навыков и овладение новыми на основе модели специалиста (профессиограммы), с помощью которой определяется профессиональная</p>

	компетентность выпускника вуза. Таким образом, средний уровень – это уровень профессионального становления педагога и выработки стратегии дальнейшего совершенствования своего потенциала.
Последипломная подготовка и переподготовка	Высокий уровень, достигаемый педагогом на последипломном этапе, предполагает самостоятельное планирование своего индивидуально-личностного совершенствования на основе анализа собственных возможностей и потребностей, выстраивание своей профессиональной карьеры в условиях жесткой конкуренции, непрерывное совершенствование своего профессионального мастерства.

Определение уровней самосовершенствования основывается на положении о том, что развитая целостная индивидуальность гармонизирует личное и общественное, личное и индивидуальное, духовное и материальное. Человек действительно может реализовать себя, сам выбирать свой путь совершенствования.

Таким образом, индивидуально-личностное самосовершенствование осуществляется в процессе поэтапной образовательной подготовки школьника-студента-педагога-профессионала и достижение определенного уровня самосовершенствования на каждом этапе образовательной подготовки зависит от соблюдения принципа преемственности и непрерывности этих процессов.

Содержание индивидуально-личностного компонента непрерывной образовательной подготовки

СФЕРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ	СОДЕРЖАНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ
МОТИВАЦИОННАЯ	Формирование доминанты постоянного самосовершенствования на основе преемственного развития совокупности мотивов, потребностей и целей школьника-студента-педагога, стремления к непрерывному активному творческому познанию себя и окружающей действительности
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ	Гармоничное воспитание и самовоспитание эмоций, чувств, снятие тревожности путем создание ситуации успеха, завышенной или заниженной самооценки путем формирования навыков самоуправления

	своими эмоциями и чувствами (гордость, вина, эмпатия и т.д.), адекватной оценки и понимания своего эмоционального состояния и причин, его вызвавшего
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ	Формирование познавательного, творческого мышления, умственной дисциплины, развитие аналитического, образного, наглядно-образного мышления. Создание условий для самовоспитания саногенного мышления и преодоления привычек патогенного мышления
ВОЛЕВАЯ	Формирование умений осознанного уровня постановки цели, сверхзадачи, развитие целеустремленности, инициативности и настойчивости в преодолении трудностей, самообладания и выдержки, навыков самоконтроля
САМОРЕГУЛЯЦИОННАЯ	Предоставление свободы в выборе цели, предполагающей формирование навыков осознанности своей деятельности и деятельности других людей, психической и физической саморегуляции
ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ	Развитие качеств, способностей, умений, поступков в любых видах деятельности и общения, помогающих реализовать себя и как личность (общественный человек) и как индивидуальность (неповторимость и уникальность, присущая каждому человеку)
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ	Формирование жизненной позиции, идеала самосовершенствования как смысла жизни, соединенного с верой в себя, развитие Я-концепции, выражающееся в гармонии чувств и поступков, слова и дела и т.д.

Потребность общества в творческой личности совпадает с естественным стремлением каждого человека, индивидуальности, личности к самосовершенствованию и саморазвитию. Использование этих потребностей для мотивации учения и их поступательное развитие открывает большие возможности повышения качества педагогического образования. Доминанта самосовершенствования – установка на осознанное и целенаправленное улучшение личностью школьника-студента-педагога-профессионала самого себя – может быть сформирована на основе потребностей саморазвития индивидуальности. Внутренние процессы самосовершенствования

направляются и корректируются с помощью организации внешней части учебно-воспитательного процесса, основанного на инновационной непрерывной образовательно-воспитательной подготовке педагога и принципе преемственности этой подготовки с процессами индивидуально-личностного самосовершенствования.

На основании выявленных организационно-педагогических условий обеспечения преемственности образовательной подготовки и процесса самосовершенствования школьника-студента-педагога-профессионала была разработана модель взаимодействия этих процессов, направленная на совершенствование непрерывного педагогического образования.

При построении модели за основу был взят системный подход, с позиций которого все звенья учебно-воспитательного процесса должны максимально стимулировать творческое самосовершенствование личности, индивидуальности обучаемого. Таким образом, модель является стратегией реализации принципов:

- преемственности и непрерывности как организационной стороны процесса;
- совместной творческой деятельности педагога и ученика как основы самосовершенствования личности обоих участников образовательного процесса;
- учета неповторимости личности и индивидуальности ученика и темпов его развития как средство обеспечения дифференциации и индивидуализации учебно-воспитательного процесса;
- развитие конкурентоспособности как стимула самосовершенствования всех участников учебно-воспитательного процесса и образовательных учреждений, его осуществляющих.

Модель непрерывного самосовершенствования личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога является целостным комплексом, основанным на согласованности его ведущих частей:

I. Целевой компонент: воспитание доминанты самосовершенствования личности (А.А. Ухтомский, Г.К. Селевко). Идеал самосовершенствования как смысл жизни в соединении с верой в себя, свои силы – идейная основа учебно-воспитательного процесса в условиях личностно-ориентированного обучения и воспитания на современном этапе. Формирование самоуправляющих механизмов личности, индивидуального стиля учебной деятельности.

II. Содержательный компонент заключается в освоении теоретических основ самосовершенствования (Теоретический курс «Самосовершенствование») и формирования опыта практического применения полученных особых знаний, умений и навыков (основы психолого-физиологических знаний, умений и навыков, творческая деятельность по самосовершенствованию во время внеурочных, внеаудиторных занятий). Спецкурс – системообразующая и интегрирующая

теоретическая база всего учебно- воспитательного процесса, внутри каждого учебного предмета устанавливаются связи с этим спецкурсом. Особое значение получают надпредметные, общеучебные умения и навыки и связанные с ними знания, развивающие культуру мышления и мировоззрения, облегчающие процесс продвижения по ступеням образовательной системы.

III. Технологический компонент – реализация форм и методов саморазвивающего обучения в преподавании основ наук, взаимосогласованном просвещении учащихся, педагогов, родителей.

IV. Оценочно-результативный компонент основывается на мониторинге уровня достижений личности и индивидуальности школьника-студента-педагога в процессе самосовершенствования на всех этапах его образовательной подготовки.

При разработке модели самосовершенствования личности и индивидуальности школьника-студента-педагога-профессионала решались следующие задачи:

1) определить логику процесса индивидуально-личностного самосовершенствования;

2) выявить этапы экспериментальной работы, отражающие эту логику;

3) разработать систему учебно-воспитательных приемов обеспечения преемственности этапов процесса самосовершенствования (на примере формирования надпредметных и специфических – по самосовершенствованию – знаний, умений и навыков по английскому языку);

4) подобрать пакет психолого-педагогических тестов, адаптированных к реалиям учебно-воспитательного процесса в массовой образовательной практике и направленных на выявление уровня сформированности процессов «самости»;

5) разработать контрольно-оценочную методику, позволяющую с высокой степенью достоверности судить об уровне сформированности доминанты самосовершенствования;

6) координировать действия школьных учителей, преподавателей вузов, студентов, проходящих практику, и начинающих педагогов (закрепление за наставником).

Таким образом, опытно-экспериментальная модель педагогической системы основывалась на длительном и многоплановом процессе обучения и воспитания личности школьника-студента-педагога-профессионала, в ходе которого осуществлялась работа по организации процесса самосовершенствования личности как параллельного саморазвитию индивидуальности и преемственного этапам ее образовательной подготовки.

В рамках разработанной модели индивидуально-личностного самосовершенствования конкурентоспособного педагога средством

самосовершенствования личности выступала прежде всего активная самостоятельная творческая деятельность, основанная на формировании:

- воспитывающих установок на самосовершенствование;
- комплекс личностно-ориентированных методик организации учебно-воспитательного процесса, направленный на:
 - ◆ формирование и развитие надпредметных умений как инструментария постепенного повышения уровня знаний и развития творческого мышления личности и ее плавной адаптации к последующим этапам образовательной подготовки;
 - ◆ создание ситуации успеха, поля педагогики встречных усилий, сотворчества педагога и обучаемого;
 - ◆ обучение основам психолого-физиологических знаний о себе и окружающих как инструмента сознательного улучшения своего потенциала.

При построении модели непрерывного самосовершенствования личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога автор ориентировался на ряд общепедагогических положений, соблюдение которых является обязательным психолого-педагогическим условием проведения экспериментально исследования и определяет его эффективность:

- творческое самосовершенствование личности и индивидуальности возможно только в рамках педагогической системы, оптимально включенной в структуру учебно-воспитательного процесса;
- эффективность самосовершенствования личности и индивидуальности школьника-студента-педагога-профессионала достигается благодаря специально организуемой адаптивно-развивающей среде педагогики встречных усилий, активного сотрудничества учащегося и педагога;
- оптимальность самосовершенствования личности достигается с помощью преемственности и непрерывности в организации управления на всех этапах образования, координации деятельности учителей, педагогов, психологов
- поступательное развитие внутренних процессов самосовершенствования осуществляется за счет трансформации внешнего стимулирования в обучение и воспитание в личностную мотивацию самосовершенствования, формирования положительной «Я-концепции», убеждающей человека в огромных возможностях его личности, индивидуальности (Я способен, Я нужен, Я творю и т.д.);
- становление операционного компонента в структуре самосовершенствования личности осуществляется в процессе овладения надпредметными, общеучебными знаниями, умениями и навыками, теоретическими знаниями по спецкурсу «Самосовершенствование личности», что позволяет успешно переходить на другие более высокие ступени образовательной подготовки и переподготовки, выдерживать конкуренцию и стремиться к большему.

В соответствии с развитием сфер индивидуальности, личностных и профессиональных качеств конкурентоспособного педагога строится модель взаимодействия всех этапов образовательной подготовки.

Расшифровкой содержания и направлений работы педагогического коллектива по обеспечению условий самосовершенствования личности и индивидуальности является обобщенная структура допрофессиональной, профессиональной и последипломной образовательной подготовки, выстроенной в соответствии с принципом преемственности.

**Модель взаимодействия школьного, вузовского и
последипломного этапов образования**



Обобщенная структура допрофессиональной, профессиональной и последиplomной подготовки			
№	НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ	ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ	ПАРАМЕТРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СООТВ-НО ЭТАПУ
1	Общая диагностика проф. предрасположенности личности, стремления к проф. самосовершенствованию	Определение общих проф. намерений и путей проф. самосовершенствования на основе педагогического мониторинга на всех ступенях обучения	Формирование и развитие общих умений самопознания и выявления проф. наклонностей, предрасположенности к последующему самосовершенствованию
2	Целевая диагностика проф. направленности личности, ее стремления к повышению своего проф. уровня	Целевое изучение проф. направленности личности, включающая выявление степени сориентированности на профессию, глубины проф. интересов и намерений, устремленности на их развитие и совершенствование	Формирование и развитие практических самодиагностических умений по изучению своих проф. намерений Формирование опыта целевой самодиагностики и применения некоторых ее методов
3	Изучение жизненных целей и доминирующих мотивов	Выявление в ходе педагогического мониторинга доминирующих целей и мотивов, их характера, факторов, определяющих их становление	Формирование и развитие основных умений анализа жизненных целей и их мотивации, особенно в контексте проф. выбора и проф. самосовершенствования
4	Формирование и развитие организаторских способностей	Включение обучаемого в систему жизнедеятельности коллектива и формирование умений и навыков самоорганизации в коллективной деятельности через систему самоуправления (ученического, студенческого, пед. коллектива) и индивидуальной самоорганизационной деятельности	Умения и навыки, определяющие готовность обучаемого выполнять обязанности, связанные с участием в самоуправлении учреждения, самоорганизацией своей жизнедеятельности
5	Формирование и развитие конструктивных умений	Привлечение обучаемых к планированию учебно-воспитательного процесса, своего самосовершенствования	Формирование и развитие конструктивных умений на уровне, необходимых для лидеров в самоуправленческой структуре образовательного или трудового коллектива, самоорганизации своего проф. пути
	Формирование и развитие	Формирование и развитие исходных	Основы психологических знаний о

6	исходных психологических знаний, умений и навыков по самостоятельному совершенствованию	психологических знаний, умений и навыков по самостоятельному совершенствованию	закономерностях развития человека, его личности и индивидуальности
7	Формирование и развитие культуры общения, общественного взаимодействия	Выявление коммуникативных способностей личности, степени ее коммуникабельности, формирование и развитие основных ЗУН межличностного общения	Элементарные коммуникативные умения, проявляющиеся в отношении с товарищами, коллегами и др., обучение навыкам самопознавательной коммуникативной культуры
8	Формирование и развитие умений самостоятельного проведения учебных мероприятий, принятия ответственных решений и т.д.	Включение обучаемого в подготовку и проведение различных учебно-воспитательных мероприятий, соответствующих специфике образовательного учреждения и реально складывающихся отношений общественной жизни	Основы организации, подготовки и проведения различных мероприятий, соответствующих специфике образовательного учреждения и реально складывающихся отношений общественной жизни
9	Формирование и развитие умений самоконтроля, самоанализа, самооценки своей деятельности	Выявление уровня сформированности и эффективности процесса формирования умений самоконтроля, самоанализа, самооценки своей деятельности, целенаправленность их формирования и развития в учебной и практической, профессиональной деятельности	Совокупность умений самоконтроля, самоанализа, самооценки своей деятельности, в т.ч. коллективной, необходимых для эффективного усвоения знаний и навыков общественной деятельности в трудовом коллективе
10	Формирование и развитие умений, необходимых для координации коллективных действий	Формирование и развитие умений согласовывать свою деятельность с деятельностью товарищей, коллег, координировать и корректировать ее в соответствии с особенностями отношений и характером ситуации	Координационные умения в системе коллективной деятельности
11	Формирование и развитие творческих способностей	Выявление творческих способностей, формирование и развитие специфических творческих способностей, связанных с будущей проф.деятельностью	Способности решать нестандартные учебные задачи, и разрешать профессиональные ситуации в режиме реального времени, стрессовых ситуаций

Таким образом, на основании выделенных критериев и уровней самосовершенствования, содержания компонентов этого процесса, основных направлений работы педагогического коллектива мы получаем организационно-педагогическую модель преемственности этапов образовательной подготовки личности и индивидуальности конкурентоспособного специалиста. Проверке ее эффективности была посвящена опытно-экспериментальная часть научной работы.

Цель исследования заключалась:

- в создании организационно-педагогических условий эффективного функционирования модели самосовершенствования личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога на основе принципа преемственности;
- в проверке эффективности выделенных условий в естественных условиях учебно-воспитательного процесса на основных этапах образовательной подготовки (школьном, вузовском, последипломном).

Опытно-экспериментальная работа состояла из нескольких взаимосвязанных этапов:

I. Определение целей и задач исследования (1995-1998гг.), отбор экспериментальных групп, проведение констатирующего эксперимента по определению общего исходного уровня (§2.2.)

II. Проведение формирующего эксперимента по созданию организационно-педагогических условий обеспечения преемственности на основе экспериментальной модели самосовершенствования личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога (1998-2001гг.) (§2.3)

III. Анализ данных опытно-экспериментальной работы с применением математической статистики, подведение итогов и формулировка выводов (2001-2003гг.) (§2.3).

В связи с целями экспериментальной работы решались следующие задачи:

- 1) выявление исходного уровня сформированности доминанты самосовершенствования личности и индивидуальности школьника-студента-педагога;
- 2) создание организационно-педагогических условий по преобразованию и развитию исходного уровня самосовершенствования личности и индивидуальности школьника-студента-педагога-профессионала;
- 3) диагностика и коррекция динамики изменений уровня самосовершенствования личности и индивидуальности школьника-студента-педагога-профессионала в экспериментальных группах;
- 4) оценка эффективности полученных результатов опытно-экспериментальной работы, формулировка итоговых выводов.

Для реализации целей и задач опытно-экспериментальной работы применялся комплекс научно-исследовательских методов. Одним из методов явилась экспериментальная работа, проводимая с 1995 по 2001 год в школе

№ 135 г. Казани и Казанском государственном педагогическом университете. Исследование проводилось в естественных условиях в процессе осуществления учебно-воспитательного процесса на основе преемственности самосовершенствования личности и индивидуальности.

Задача получения необходимой информации об изучаемом процессе, количественных и качественных изменений в нем была решена применением апробированных в педагогике и психологии методик диагностики: прямого и косвенного наблюдения, бесед, опросов, тестирования, анкетирования, количественного и качественного анализа экспертных оценок и самооценок; изучения и анализа индивидуальной, творческой деятельности учащихся, студентов, начинающих педагогов, их стремления к самосовершенствованию.

Таким образом, обеспечение исследовательской работы достоверной и оперативной информацией о динамике изменений уровня самосовершенствования личности и индивидуальности осуществлялось системой диагностической работы.

Для проведения опытно-экспериментальной работы были взяты старшие классы школы № 135 и студенты ФРФ РТО I, II, V курсов, 2 подгруппы преподавателей, проходивших курсы повышения квалификации в КГУ. Контрольная и экспериментальные группы имели общую исходную базу (обучение по общеобразовательной программе в школе, стандартная профессиональная подготовка в вузе, стандартная программа курсов повышения квалификации), что послужило основанием для проведения контрольно-диагностических срезов на всех этапах опытно-экспериментальной работы.

Констатирующий эксперимент включал в себя решение следующих задач:

- 1) проанализировать состояние массовой практики по организации творческого саморазвития и самосовершенствования личности и индивидуальности школьника-студента-педагога-профессионала (на примере преподавания английского языка в школе, вузе, курсах повышения квалификации, курса управления образовательными системами и педагогики индивидуальности в вузе);
- 2) провести диагностику уровня стремления к саморазвитию и самосовершенствованию школьников, студентов, педагогов (по сферам индивидуальности).

Для решения намеченных задач были проанализированы:

- ◆ программы школьного, вузовского, послувовского этапов;
- ◆ нормативные требования к выпускникам различных ступеней образовательной и профессиональной подготовки;
- ◆ методические разработки учителей и преподавателей, система учебно-воспитательных приемов их работы;

♦ результаты бесед и наблюдений, тестов, анкет, подобранных на основе выделенных в § 2.1 критериев и уровней.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать следующие выводы:

1. Программы и нормативные требования всех образовательных этапов (например, по английскому языку) выдвигают основную задачу – подготовку к жизни и деятельности в мультинациональном, мультикультурном обществе, что предполагает высокий уровень развития личности и индивидуальности школьника-студента-педагога:

- на школьном этапе (общеобразовательная подготовка) - овладение иностранным языком как средством общения предполагает развитие коммуникативной компетенции, дающей возможность дальнейшего практического овладения языком;

- вузовский этап (на примере подготовки учителей английского языка, КГПУ) предполагает дальнейшее развитие коммуникативной компетенции и формирование профессионального уровня владения языком, включая методические знания, умения и навыки преподавания иностранного языка в школе;

- последипломный этап включает в себя совершенствование коммуникативной и педагогической компетенции, пополнение знаний и коррекцию уровня владения иностранным языком и методикой его преподавания.

Программные и нормативные положения образовательной подготовки по иностранному языку ориентированы на подготовку коммуникативно развитой личности, обладающей определенным уровнем владения иностранным языком, самостоятельностью в повышении своей иноязычной культуры.

Однако следует отметить, что по окончании общеобразовательного этапа большинство школьников показывают низкий уровень владения иностранным языком, самостоятельными навыками его повышения. Результаты абитуриентов (40 человек), посещающих подготовительные курсы, уровень знаний распределяется так:

УРОВЕНЬ ГРУППА	НИЗКИЙ (реальная оценка 3)	СРЕДНИЙ (реальная оценка 4)	ВЫШЕ СРЕДНЕГО (реальная оценка 5)
АБИТУРИЕНТЫ	75%	15%	10%

Самостоятельная работа над языком также находится на низком уровне, носит спорадический характер.

Общие результаты комплексного тестирования студентов первого курса следующие:

Комплексное тестирование на выявление языковой компетенции и самостоятельности	Уровни языковой компетенции			
	ВЫСОКИЙ	ВЫШЕ СРЕДНЕГО	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ
Лексика	-	13%	18%	69%
Грамматика	-	7%	20%	73%
Операций порождения речевого высказывания	-	10%	12%	78%
Самостоятельная работа над языком	-	8%	11%	81%

Окончание вузовского этапа не гарантирует успешного становления профессионала: начиная работу в школе, молодой учитель сталкивается с тем, что не имеет представления о многом и не знает, где навести справки (до 90% от общего количества начинающих преподавателей английского языка). Проблемы адаптации на новом месте, пробелы в знаниях и умениях не оставляют времени на систематическое повышение своего уровня (как языкового, так и личностного) Систематически, целенаправленно своим самосовершенствованием занимается менее 10% учителей.

Последипломный этап периодического повышения квалификации (каждый преподаватель проходит эти курсы раз в пять лет) предполагает насыщение новыми знаниями, коррекцию умений и навыков, требуя высокого уровня самостоятельного осмысления и переработки нового, с чем и возникают проблемы у многих преподавателей (включая проблемы с квалификационными экзаменами).

2. Анализ методических разработок, системы учебно-воспитательных приемов работы педагогического коллектива на разных этапах образовательной подготовки по иностранному языку показал недостаточное внимание к воспитывающей стороне преподавания иностранного языка с точки зрения развития доминанты самосовершенствования личности и индивидуальности школьника-студента-педагога.

3. Анализ результатов анкетирования и бесед показал, что более половины учащихся, студентов и преподавателей (200 человек) склонны считать себя самостоятельными людьми, стремящимися к самосовершенствованию (67%), готовыми выдержать конкуренцию на рынке образовательных услуг и труда (64%). Но наряду с этим анкетирование выявило также:

- узость в понимании таких понятий как «самосовершенствование», «конкурентоспособность» и необходимых качеств, способностей и возможностей, позволяющих непрерывно совершенствовать себя, выдерживать конкуренцию на рынке труда. Ответы на вопросы анкеты (Приложение II) сводились к общим фразам: «самосовершенствование – это улучшение себя» (89%), «конкурентоспособность - это умение обойти своего противника» (69%), причем это «умение» чаще всего объясняется случайностью («повезло», «сумел понравиться», «пришел вовремя», т.е. в момент отсутствия реального конкурента и т.д.);

- личностное неприятие «творческих заданий» (49%), необходимости принятия быстрого нестандартного решения (61%), разрешения нешаблонной жизненной ситуации (откладывание решения на «потом», поиск подсказки в справочной литературе, совета у преподавателя, более опытного специалиста (53%), нежелание брать на себя ответственности за принятое решение(68%) и т.д.);

- нечастый характер творческих заданий в учебном процессе всех этапов изучения английского языка (школа – сочинение «топика», диалога по теме урока, переписанное из справочной литературы, интернета и т.д.; вуз – та же стандартная работа: «топики», диалоги, эссе, составление блока уроков (в основном по образцу) во время педагогической практики; курсы повышения квалификации – выпускная работа стандартного образца).

КАТЕГОРИЯ	УРОВЕНЬ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ (Смотри ПриложениеII)									УРОВЕНЬ САМОСОВЕРШЕНСТВАНИЯ (Смотри ПриложениеII)		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	АКТИВНОЕ	ЗАВИСИМОЕ	ОСТАНОВИВШЕЕСЯ
ШКОЛЬНИКИ										-		
СТУДЕНТЫ										-		
НАЧИНАЮЩИЕ ПЕДАГОГИ										-		
ПЕДАГОГИ СО СТАЖЕМ БОЛЕЕ 5 ЛЕТ										-		-

Реальный уровень конкурентоспособности и потребностей в самосовершенствовании учащихся современных институтов образования в условиях традиционного обучения и преподавателей, работающих в основной своей массе по традиционной схеме передачи стандартного объема знаний – в основном, ниже среднего, средний, чуть выше среднего

(конкурентоспособность);
(самосовершенствование).

зависимый или остановившейся

Результаты комплексного тестирования

УРОВЕНЬ ПОТРЕБНОСТИ ГРУППА ТЕСТИРУЕМЫХ	ПОТЕНЦИАЛЬНО ГОТОВЫ	ОСОЗНАЮТ ЛИЧНУЮ НЕОБХОДИМОСТЬ	НУЖДАЮТСЯ В ПОМОЩИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ
УЧАЩИЕСЯ	61%	80%	68%
СТУДЕНТЫ	75%	88%	77%
ПЕДАГОГИ	63%	70%	60%

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволяют сделать вывод, что большинство тестируемых готовы (и при оказании помощи успешно) осуществлять целенаправленную работу по совершенствованию своих личностных и индивидуальных качеств.

Таким образом, система образовательной подготовки должна готовить педагога как профессионала, конкурентоспособную личность и индивидуальность, ориентированную на постоянное самосовершенствование. «В условиях насыщения рынка педагогических услуг учитель должен постоянно совершенствовать свое мастерство, чтобы соответствовать высоким профессиональным требованиям, а для этого он должен знать свои достоинства и недостатки» (7, С.120).

Нерешенные проблемы организации творческого самосовершенствования личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога, его подготовки и переподготовки требуют разработки специальных организационно-педагогических условий обеспечения преемственности процессов индивидуально-личностного самосовершенствования школьника-студента-педагога-профессионала и этапов его образовательной подготовки с целью совершенствования непрерывного педагогического образования, что подтверждает правильность выбранного направления нашего исследования.

Данные констатирующего эксперимента позволили наметить программу формирующего эксперимента по созданию указанных организационно-педагогических условий и проверке эффективности их внедрения в практику работы институтов образования.

На втором этапе исследования (1998-2001 гг.) проводился формирующий эксперимент, основанный на разработанной модели обеспечения преемственности творческого самосовершенствование личности и индивидуальности школьника-студента-педагога. При организации формирующего эксперимента учитывались основные требования, предъявляемые к проведению экспериментальных исследований, основные положения теории учебной деятельности:

□ вся работа проводилась при сравнительной однородности состава контрольной и экспериментальной групп, в естественных условиях учебно-воспитательного процесса институтов массового образования;

□ исследование строилось на материале специального курса «Самосовершенствование личности и индивидуальности», разработанного на основе психолого-педагогических основ развития индивидуальности (по сферам) и направленного на целенаправленную подготовку личности к успешной реализации своих потребностей и социализации в обществе как конкурентоспособного педагога (установка на самосовершенствование);

□ содержание курса «Самосовершенствование личности и индивидуальности» составил теоретический материал, раскрывающий сущность творческой деятельности по целенаправленному и самостоятельному совершенствованию себя, система творческих заданий, направленных на поэтапное становление самостоятельной личности в процессе включения в разнообразную творческую деятельность (внедрение системы психолого-физиологических знаний, умений и навыков; интеграция надпредметных знаний, умений и навыков; создание психологической комфортности педагогического процесса);

□ контрольные срезы, определяющие уровень самосовершенствования на каждом этапе экспериментальной работы, осуществлялись в формах, актуальных для формирования конкурентоспособного педагога (систематизация и структуризация нормативных требований, индивидуально-психологических способностей, духовно-познавательных потребностей, профессиональной направленности и профессиональной компетентности);

□ итоги выполнения творческих заданий в ходе контрольного среза учитывались при выведении четвертных оценок, зачетах, экзаменах и т.д.

В соответствии целью и гипотезой эксперимента была сформулирована основная задача формирующего эксперимента: определить эффективность модели обеспечения преемственности индивидуально-личностного самосовершенствования педагога и образовательных этапов его подготовки и переподготовки, построенной на разработанных организационно-педагогических условиях.

С учетом исходных положений была организована деятельность учащихся 10-11 классов 135 школы, где автором проводились занятия по самосовершенствованию личности и индивидуальности в рамках преподавания английского языка, осуществлялась координация воспитательной работы школы по программе «Главное – характер», «Саморазвитие школьника» Г. Селевко (в качестве заместителя директора по воспитательной работе). Дополнительно в школе читался курс по самосовершенствованию личности школьника профессором В.И. Андреевым, проводилось научное исследование влияния уровневой дифференциации обучения на самореализацию школьников директором Л.Н.

Дроздиковой. В КГПУ автором в учебное (на материале английского языка) и внеучебное время проводились занятия по самосовершенствованию для студентов I, II курсов (в рамках кружка «Английского театр»), V курса (в рамках консультаций по педпрактике), для коллег-преподавателей английского языка (в рамках совместной подготовки заданий по курсам повышения квалификации), для студентов заочного отделения (в основной массе педагогов со стажем 5 и более лет) в рамках учебного курса «Управление образовательными системами», «Педагогика индивидуальности».

Первые замеры (диагностический срез) были сделаны у всех школьников, студентов, педагогов в первые дни начала занятий, что создало равные условия для всех участников и позволило измерить исходный уровень их творческого самосовершенствования (§ 2.2).

Полученные данные показали отсутствие существенных различий между контрольными (10б, 11б, 104, 204 группа ФРФ РТО, К-группа преподавателей) и экспериментальными (10а, 11а, 103, 203 группа ФРФ РТО, Э-группа преподавателей) группами.

В ходе формирующего эксперимента использовались различные виды анализа накопленных эмпирических данных:

- 1) комплексный, основанный на вычленении и отслеживании компонентов, входящих в структуру самосовершенствования личности и индивидуальности школьника – студента – педагога;
- 2) уровневый, основанный на выявлении сформированности уровня самосовершенствования личности и индивидуальности;
- 3) сравнительный, основанный на сопоставлении уровней самосовершенствования школьника-студента-педагога-профессионала в условиях традиционного и экспериментального обучения и воспитания.

С этой целью использовались разнообразные методы педагогического исследования: включенное наблюдение, самоанализ, рейтинг, тестирование, опрос, анкетирование, интервьюирование, анализ результатов деятельности учащихся. Для окончательной обработки результатов эксперимента использовались методы математической статистики.

Этап экспериментальной работы – логически завершённый отрезок: полугодие в школе, семестр в вузе, блок лекционно-семинарских занятий по предмету на курсах повышения квалификации – характеризуется своей целью, задачами, определенным предметным содержанием и конкретным технологическим обеспечением, результатом чего выступает соответствующий уровень самосовершенствования личности и индивидуальности обучаемого.

На основании этого выделяем несколько этапов опытно-экспериментальной работы параллельно на разных ступенях образовательной лестницы:

ЭТАП	ШКОЛА	ВУЗ	КПК
Ориентировочный	I четверть	1 семестр	Вводно-корректирующий курс Лекционный блок
Поисковый	II четверть		
Преобразующий	III четверть	2 семестр	Семинары, промежуточное тестирование Выпускная квалификационная работа
Интегрирующий	IV четверть		

Каждый этап был нацелен на достижение определенного уровня самосовершенствования и саморазвития личности и индивидуальности школьника-студента-педагога согласно положениям теории учебной деятельности о посильности решения учебных задач для определенного уровня знаний, становлении профессионала, благоприятных (сензитивных) и неблагоприятных (несензитивных) (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин).

Таким образом, целью каждого этапа опытно-экспериментальной работы являлись качественные и количественные изменения в поступательном процессе самосовершенствования личности и индивидуальности школьника-студента-педагога-профессионала.

На первом (ориентировочном) этапе для школьников, студентов, педагогов, желающих повысить свой профессиональный уровень, были даны личные консультации, проведен спецкурс «Самосовершенствование личности и индивидуальности». Параллельно шли индивидуальные и коллективные занятия-консультации со школьниками, абитуриентами, студентами, педагогами.

Педагогический коллектив школы № 135 начал ориентироваться на важнейшие положения о саморазвитии и самосовершенствовании личности и индивидуальности ученика.

В практику работы вуза (КГПУ) вводилась система консультаций для студентов (в рамках преподавания автором практического курса английского языка как специальности, курирования 103 группы, кружка «Английский театр», преподавания педагогических дисциплин) и педагогов (выступление на кафедре) о творческом самосовершенствовании личности и индивидуальности школьника-студента-педагога-профессионала.

Изучалась работа курсов повышения квалификации для учителей и преподавателей вузов в рамках личного посещения автором курсов повышения квалификации для завучей по воспитательной работе и преподавателей высшей школы. Для всех желающих были проведены

индивидуальные консультации по разработке программы самосовершенствования и повышения конкурентоспособности.

Целью первого – ориентировочного – этапа было осуществление более глубокого теоретического ознакомления с процессами самосовершенствования и саморазвития личности и индивидуальности школьника-студента-педагога на любом этапе образовательной ступени; помощь в организации педагогической поддержки формирования и развития самосовершенствующейся личности и индивидуальности как основы успешного профессионального самоопределения конкурентоспособного педагога; создание психологически комфортного поля педагогики встречных усилий по совместному самосовершенствованию педагога и ученика.

На втором (поисковом) этапе осуществлялся поиск оптимальных механизмов управления самосовершенствованием личности и индивидуальности школьника-студента-педагога. Были проведены практические занятия по применению технологий саморазвивающего обучения и воспитания, в ходе которых анализировались возможности технологий индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса; проблемного, модульного обучения и др. Целью работы было создание мотивационной установки на применение освоенных технологий в процессе собственного самосовершенствования и практической деятельности по его организации в учебно-воспитательном процессе.

На третьем (преобразующем) этапе требовалась координация действий всех участников эксперимента: педагогического коллектива, психологической службы в процессе проведения системы контрольно-оценочных методик, выявляющих сформированности потребности в самосовершенствовании и достигнутого уровня развития этой потребности.

На четвертом (интегрирующем) этапе осуществлялась интеграция усилий всех участников учебно-воспитательного процесса с целью создания адаптивно-развивающей среды саморазвития личности и индивидуальности, позволяющей успешно переходить на последующую образовательную ступень и продолжать свое самосовершенствование.

Вся работа по организации педагогических условий преемственности и непрерывности самосовершенствования личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога была основана на творческой деятельности как фундаменте процесса целостного саморазвития, которая включала в себя систему творческих заданий. Разработанные и адаптированные, они располагались в логике поэтапного усложнения: вариативные, стимульно-продуктивные, эвристические, адаптивно-творческие. В основе технологии работы в рамках модели лежала организация и проведение различных деловых игр, психологических и творческих тренингов, что позволило создать наиболее комфортную атмосферу совместного творческого поиска.

Методика деловой игры, построенная на решении творческих задач различных типов, была поступенчатой:

- вводная установка – сообщение целей и задач предстоящей творческой деятельности, характеристика игровых правил, обзор общего хода игры;
- подготовка к проведению – разработка сценария, изготовление атрибутов, составление методических указаний участникам игры;
- проведение игры – организация игрового сюжетно-ролевого взаимодействия и его коррекция со стороны педагога;
- последствие – анализ плюсов и минусов на основе взаимного обсуждения и самооценки.

Наиболее существенным моментом в организации и проведении деловой игры является сохранение ее своеобразия как игровой деятельности. Это достигается в том случае, когда и педагоги, и учащиеся действуют только в рамках избранных ролей, что способствует максимальному проявлению самостоятельности, инициативы, активности и творчества.

В ходе экспериментальной работы использовались различные варианты деловых игр: сюжетно-ролевые, языковые, педагогические, игры-драматизации.

Применение деловых игр было направлено на трансформацию учебной деятельности в учебно-творческую, что достигалось использованием резервных возможностей обучаемых на основе поэтапного процесса самосовершенствования. Ситуация игры создает атмосферу раскованности и свободного общения, что позволяет участникам избавляться от стереотипных подходов к решению творческих задач и шаблонной мыслительной деятельности.

При подведении итогов на каждом этапе формирующего эксперимента уделялось внимание не только факту выполнения творческого задания, но результатам воздействия творческой деятельности на качественные характеристики развития всех сфер индивидуальности испытуемых. В качестве основных критериев, определяющих динамику процесса самосовершенствования личности и индивидуальности, выступали следующие качественные показатели:

- степень самостоятельности в выполнении творческого задания;
- адекватность самооценки творческих возможностей.

На протяжении всей экспериментальной работы осуществлялась координация действий педагогического коллектива школы №135, преподавателями вузов, работающих в данной школе, студентами КГПУ (проходящими педагогическую практику в данной школе), охваченными индивидуальной работой по самосовершенствованию личности.

На первом (ориентировочном) этапе формирующего эксперимента ставились следующие задачи:

- дать представление о самосовершенствовании как основе формирования личности и индивидуальности (развитие экзистенциальной сферы);

➤ создать положительную установку на самосовершенствование (развитие мотивационной сферы, эмоциональной, волевой сферы);

Данный этап характеризовался несколькими особенностями.

1. Психологические барьеры самосовершенствования.

Десятый класс формируются из тех учеников, которые остались после девятого, что нарушает сложившийся классный коллектив и систему межличностных отношений, 11 класс – последний год обучения в школе, требующий четко представлять себе свой дальнейший путь, что порождает страх будущего, состояние постоянной тревожности и т.д., что создает психологические барьеры самосовершенствования.

Первокурсники и второкурсники представляют собой «пеструю» картину: разные школы (по месту жительства, приоритетам обучения, языку и т.д.), разный уровень индивидуального и личностного развития, новая обстановка и т.д. выбивают их из колеи надолго, (у отдельных студентов процесс адаптации длится очень долго или заканчивается отказом от обучения в вузе). Студенты пятого курса уже побывали на педагогической практике, в целом представляют себе свою будущую деятельность, но перед ними встают вопросы грядущего трудоустройства, взрослой самостоятельной жизни, что также порождает барьеры самосовершенствования.

Преподаватели являются уже сложившимися личностями и индивидуальностями, им трудно отказываться от сложившихся стереотипов деятельности, перестраивать свое отношение к собственным способностям и возможностям, что также препятствует самосовершенствованию.

2. Организационные барьеры самосовершенствования.

Для учителей старших классов необходимость перестраивать свою деятельность в связи с изменением контингента учащихся и так являлась достаточной нагрузкой. Студенты в основной своей массе не были готовы к работе, основанной на реализации установки на самосовершенствование, и на первых порах воспринимали занятия резко негативно («Нам это не нужно, у нас и так много работы»). Преподаватели вуза вынуждены были «сравнивать» уровень группы до приемлемо однородного, больше работать со студентами индивидуально, что практически трудно осуществимо при огромной нагрузке и принципиально другим подходом к обучаемым. Работа с преподавателем также затрудняется в связи с его большой загруженностью и нехваткой времени (боязнь выглядеть «не так, как надо» перед коллегой).

Учитывая эти барьерные факторы, данный этап экспериментальной работы рассматривался как сенситивный в развитии, главным образом, мотивационной и эмоциональной сферы и на их основе волевой и экзистенциальной, так как именно в этот период испытуемые оказались

наиболее чувствительны к собственным неудачам, отрицательным качествам, недостаткам. Активное личностное участие в решении разнообразных творческих задач явилось для них реальной возможностью проявить себя в новых условиях.

Содержание модели, направленной на самосовершенствование личности и индивидуальности, на данном этапе формирующего эксперимента составили теоретические и практические занятия, в ходе которых происходило развитие всех сфер индивидуальности.

В ходе занятий происходило «расшатывание» стереотипов, препятствующих творческой деятельности по осмыслению себя, своих потребностей и т.д. В процессе свободного обмена мнениями выявлялись условия самосовершенствования личности, обсуждались личности известных людей.

На первом этапе экспериментальной работы решались вариативные творческие задания, направленные на развитие представления учащихся друг о друге, о самих себе. Большинство творческих заданий решалось коллективно, чтобы снять чувство страха перед аудиторией, после каждого проводилась рефлексия действий участников, результатов диагностики и самодиагностики.

Особое место отводилось развитию надпредметных знаний, умений и навыков по самосовершенствованию (самообразование, самовоспитание, самореализация) в классной и внеклассной работе, являющихся теоретической базой для всего процесса обучения и воспитания.

1. Основные: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификация. Задания на определение закономерностей, составление и расшифровка ребусов, поиск и составление цепочки ассоциаций, новых свойств у привычных предметов, разгадывания эмоций и чувств человека по его движениям, мимике, жестам и т.д.

2. Частные, личностно развивающие:

- планирование условий и последовательности деятельности разной продолжительности и их вариантов (промежуточный и основной планы индивидуального самосовершенствования личности, построение их вариантов с учетом изменений);

- рефлексия своей познавательной деятельности (что я сделал, чего достиг за определенный промежуток времени);

- построение объяснения объекта изучения, преобразование объяснения в зависимости от цели (формулирование обоснования целей и задач самосовершенствования, их изменения);

- осознание и опознание видов связей, категорий свойства, формы, величины, функции, причины, повода, следствия;

- определение поэлементного состава объекта, связей между ними, связи общего и частного, целого и части;

- построение цепи рассуждений из двух и более звеньев; проигрывание вариантов мысли.

В конце ориентировочного этапа экспериментальной работы участникам контрольных и экспериментальных групп было предложено подготовить проект, выступавший как контрольный срез, «Программа самосовершенствования по английскому языку». В задачу участников входило, применив полученные по спецкурсу знания, умения и навыки, разработать основные направления целенаправленной работы по улучшению своей языковой компетенции.

Анализ полученных результатов показал, что по характеру выполнения испытуемых можно разделить на две условно-дифференцированные группы, соответствующие реальному уровню самосовершенствования: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий.

Проекты, выполненные участниками первой группы, были малы по объему и отличались схематизмом описаний и поверхностью суждений: «я буду уделять больше времени английскому языку», « Попрошу дополнительных занятий с учителем», «Буду читать английские книги и слушать песни» и т.д. Конкретной системы в этих работах не отражено, характер указанных действий по самосовершенствованию зависимый, требует обязательной помощи и контроля со стороны учителя, преподавателя, программа в целом представляет собой стандартный набор требуемых качеств способностей и возможностей, которые необходимо приобрести или улучшить, нет анализа и рефлексии способов достижения желаемого уровня.

Участники второй группы показали более высокий уровень теоретического прогнозирования процесса самосовершенствования, привели результаты самодиагностики своих способностей и возможностей. Во многих работах были детально и подробно расписаны этапы постепенного достижения необходимого уровня с элементами классификации и ранжирования. Неожиданными и интересными были аналогии с выдающимися людьми, героями мифов, литературных произведений и их способами совершенствования себя.

Таким образом, характер выполнения задания указывает на определенные качественные различия испытуемых по уровню применения полученных знаний, умений и навыков самосовершенствования, сформированности установки на самосовершенствование.

Второй – поисковый - этап формирующего эксперимента предполагал решение следующих задач:

- дать понятие о самосовершенствовании личности и индивидуальности как основы лично-индивидуальной (высокий духовно-нравственный уровень развития) и профессиональной успешности (конкурентоспособность);
- включение в творческий процесс познания и самопознания (развитие интеллектуальной, предметно-практической сфер);

➤ развить чувство неудовлетворенности от стандартных, шаблонных подходов к себе и к другим, к своей творческой деятельности (развитие сферы саморегуляции, эмоциональной и экзистенциальной сферы).

Работа на данном этапе формирующего эксперимента отличалась рядом особенностей, определивших подходы к становлению процесса самосовершенствования личности и индивидуальности.

Во-первых, испытуемые (школьники, студенты, преподаватели) в новых условиях проучились уже достаточное время для установления единого творческого микроклимата, наладили межличностные контакты, перестали испытывать скованность в общении, значительно преодолели психологические барьеры с помощью усвоенных знаний, умений и навыков.

Во-вторых, преподаватели, работающие в системе саморазвивающего обучения и ориентированные на сотворчество с учащимися, перестали восприниматься как учителя, дающие информацию и задания для обязательного исполнения. Преподаватель стал восприниматься как полноценный участник процесса самосовершенствования.

В-третьих, атмосфера игры, раскованности и совместного продуктивного поиска увлекла испытуемых, вызвав активное желание пробовать свои силы в творческой деятельности по построению своего образа, жизненного пути. Чаще стали раздаваться пожелания «нового, интересного».

На основании этого поисковый этап формирующего эксперимента рассматривается как сенситивный в развитии интеллектуальной, предметно-практической и экзистенциальной сферы, поскольку этот период создавал благоприятные психолого-педагогические условия и индивидуально-личностные предпосылки для расширения зоны творческого самосовершенствования.

В содержание теоретических и практических заданий входило:

➤ представление о процессах самостоятельного добывания знаний, воспитания в себе необходимых для дальнейшего продвижения вперед качеств, реализации своих потребностей, способностей;

➤ применение знаний о выявленных в процессе диагностики и самодиагностики склонностях, способностях в прогнозировании своего профессионального пути;

➤ решение творческих задач на стимульно-продуктивном уровне.

С этой целью шло «насыщение» обучаемых в ходе теоретических занятий сведениями о творческом самосовершенствовании. Во время разнообразных дискуссий было выявлено, что процесс совершенствования безграничен, доступен каждому, в любом возрасте и на любом уровне стартового развития. Много внимания уделялось анализу условий максимального самораскрытия личности, ее творческой деятельности по преобразованию себя и окружающего мира. Все это создало общий

информационный фон, банк идей, позволяющий актуализировать потребности учащихся в самосовершенствовании как эффективном средстве успешной социализации в обществе и достижения мира с самим собой.

Потребность в самосовершенствовании реализовывалась в процессе решения стимульно-продуктивных заданий, направленных на созидание, достижение положительного результата (интеллектуальные, языковые игры).

Методика решения стимульно-продуктивных заданий основывалась на различных формах сотрудничества: коллективного, парного, группового. Эти формы развивались логике перестройки уровней самостоятельности от максимальной помощи в решении творческой задачи к поступательному нарастанию активности отдельных учащихся до полностью саморегулируемых действий каждого.

В конце поискового этапа был осуществлен контрольный срез в виде конкурса «Кто станет переводчиком президента?», в ходе которого учащиеся должны были представить свою кандидатуру (из предложенных), логически обосновать свой выбор и доказать необходимость назначения на должность своего кандидата.

Следует отметить, что данное задание выполнили все участники экспериментальной группы, в то время как в контрольных группах несколько человек отказались выступать и не сдали даже свой черновик (по 4-5 человек в каждой, они внесены в статистику под разделом «низкий» уровень). По характеру выполнения всех испытуемых можно условно разделить на три группы, соответствующие начальному, низкому и среднему уровню самосовершенствования.

Те, кто выполнил задание на начальном уровне выбрали кандидатуру с минимальным количеством качеств, доказательство построили на их перечислении, не дали анализа этих качеств и применения их в области предстоящей деятельности, не обосновали его преимущества перед другими кандидатами («Он хороший и честный человек, поэтому его нужно назначить»).

Выполнившие задание на низком уровне использовали кандидатуры с большим набором качеств, уточнив некоторые - самые очевидные - из них («высокий уровень владения языком – самое главное в работе переводчика»), но логический анализ и доказательство были выстроены схематично, стереотипно, неубедительно, дальше рассуждений о пользе перечисленных качеств они не шли.

Испытуемые, выполнившие задание на среднем уровне использовали в своих доказательствах кандидатуры с набором положительных и отрицательных качеств, подчеркивая положительные и, указывая пути для исправления отрицательных, в отдельных работах была дана интересная схема взаимодействия будущего переводчика со своими предшественниками, влияние их опыта на процесс его профессионального самосовершенствования.

На третьем – преобразующем - этапе формирующего эксперимента, решались следующие задачи:

- 1) дать учащимся представление о профессиональном самосовершенствовании на основе профессиограммы;
- 2) включить в процесс решения эвристических задач;
- 3) сформировать адекватную самодиагностику эволюции собственных возможностей, способностей потребностей.

Особенности этапа:

1) в период каникул, сдачи экзаменов испытуемые получили опыт первой трудовой деятельности, что способствовало росту их самосознания, повышению мотивации к труду, практическому применению достигнутых результатов самосовершенствования;

2) в ходе работы они столкнулись с необходимостью быстрого разрешения разнообразных жизненных ситуаций, принятия ответственных решений, необходимостью проявления инициативы, самообладания, самостоятельности, все это стало дополнительным стимулом при возобновлении занятий по самосовершенствованию;

3) испытав собственные возможности при решении отработанных вариантов творческих задач, переносимых, как правило, из опыта, полученного в ходе занятий, испытуемые частично утратили критическое отношение к своим способностям и возможностям, что выразилось в регулярном завышении самооценки.

Исходя из этого, данный этап формирующего эксперимента рассматривается как сенситивный для стимулирования рефлексивного компонента в структуре самосовершенствования, развития сферы саморегуляции, волевой и экзистенциальной сферы, поскольку создание нового в творческом процессе опосредовано возникновением соответствующих личностных новообразований, выражающихся в изменении представлений о себе как о самосовершенствующейся личности.

Теоретические и практические занятия были направлены на знакомство с разнообразными сведениями о технологиях творческого самосовершенствования личности:

- правила и принципы самосовершенствования (мобилизация и релаксация, преодоление внутренних и внешних препятствий и т.д.);
- методики генерирования новых идей («мозговой штурм», «мозговая атака»), метод эвристических вопросов, метод ТРИЗ и т.д.)

Процесс творческой релаксации предполагал осознание себя как конкретной индивидуальности, личности, определение своих качеств, способностей и возможностей в соответствии с возрастающими требованиями для дальнейшего совершенствования и корректировки. На данном этапе осуществлялось стимулирование процессов самопознания и самореализации с помощью рефлексивно-психологических тренингов, направленных на переосмысление личностных стереотипов путем

мобилизации ресурсов «Я». В силу этого стремление решить творческую задачу, проблему превращается в личностно и индивидуально значимую проблему, от решения которой зависит самооценка учащегося как способного или не способного к творческому самосовершенствованию.

Основным видом творческих задач являлись эвристические задачи, направленные на поиск нестандартных путей и подходов к творческой деятельности, творческому решению.

- трансформация вечных проблем в новые условия, временные контексты,
- обдумывание жизненных коллизий, поиск решения неразрешимых парадоксов,
- составление картины события с помощью набора действующих лиц и конечного результата.

На этом этапе использовался вариант игр по разрешению мировых проблем. Наиболее продуктивным видом эвристических задач на данном этапе были театральные игры-драматизации, поскольку они предполагали комплексную реализацию творческих возможностей и носили ярко выраженную эмоциональную окраску (проигрывание сюжетов-иллюстраций разрешения мировой проблемы общего языка).

Контрольным срезом явилось проведение диспута между контрольным и экспериментальным классом, группой на тему «Всемирный язык: парадоксы, возможности, недостатки». В качестве экспертов, организаторов были привлечены учителя и преподаватели, студенты, проходившие педагогическую практику.

Все участники разделились условно на четыре группы по характеру выполнения задания.

Низкий уровень – участники отличались пассивностью на протяжении всего диспута, приняв участие в организационном этапе, они перешли в разряд болельщиков, на побуждения со стороны организаторов отнекивались, ссылаясь на неумение и нежелание.

Ниже среднего – низкая активность и репродуктивный уровень деятельности, принимали участие тех этапах, где требовалось массовое обсуждение, театральная зарисовка, а индивидуально-личностный вклад каждого не заметен. Подчиняясь требованиям более активных товарищей, они записывали все, что обсуждалось в группе, изображали неодушевленный фон в этюдах.

Средний уровень отличались ситуативной творческой активностью, всегда нуждались в инструкциях по выполнению заданий, охотно участвовали в групповой работе, реализовывали чужие идеи, выступали в роли исполнителей «второго плана». Однако в тех случаях, когда требовалось брать инициативу на себя и выдавать законченное творческое решение, они уступали место более инициативным товарищам или, будучи включенными в творческий процесс, выполняли его на репродуктивном

уровне. Так, при разработке общей концепции и системы доказательств они не придумывали новых положений, а дополняли новыми деталями уже предложенное другими.

Высокий уровень отличались повышенной творческой и исполнительской активностью. Первыми вызывались участвовать во всех этапах диспута, как групповых, так и индивидуальных. Адекватно оценивая собственные творческие возможности, могли заменить себя, другим участником, которым, по общему мнению, легче дается решение задания. Прослушав информацию, спрашивали, что необходимо сделать, после чего рационально распределяли участников, исполняли главные роли, выступали в качестве режиссеров, дикторов, предлагали неожиданные ходы, оригинальные решения проблем.

На четвертом – интегрирующем - этапе формирующего эксперимента ставились следующие задачи

- дать представление о конкурентоспособной личности, успеха ее деятельности, основанного на непрерывном творческом самосовершенствовании своей личности и индивидуальности;
- включить в процесс решения адаптивно-творческих задач;
- сформировать положительную установку на самостоятельный, адекватный способностям, потребностям и желаниям выбор профессионального пути, профессионального самосовершенствования.

Особенности этапа:

1) близость переводных и выпускными экзаменов, сессии по начальным профессиональным навыкам потребовала максимально приблизить программу курса «Самосовершенствования» к решению задач профессиональной направленности;

2) учащиеся стремились попробовать свои силы, проверить свои способности и возможности в адекватной профессиональной деятельности;

3) в работу включились студенты, проходящие педпрактику, прослушавшие курс «Самосовершенствования».

Исходя из этого, данный этап рассматривается как чувствительный для интеграции всех составляющих сфер индивидуальности и перевода их с позиции развлекательно-творческих на позицию профессионально-творческую.

В ходе экспериментальной работы на данном этапе была организована профессиональная деятельность, максимально приближенная к действительности, для чего использовались различные виды адаптивно-творческих заданий:

- разрешение профессиональных ситуаций, построенных на реальном материале и актуальных проблемах определенной сферы деятельности;
- деловые игры, направленные на отстаивание своей позиции и критический анализ позиции партнеров;
- разработка проектов профессионального старта.

Основными критериями при выполнении адаптивно-творческих заданий являлись

- новизна подходов к трактовке и интерпретации профессиональной деятельности и связанных с ней идейных концепций;
- чуткость к выявлению профессиональных противоречий
- критичность, аргументированность и доказательность суждений и выводов;
- самостоятельность в разработке идей и концепций;
- развитость творческого воображения.

Наиболее распространенным видом адаптивно-творческих заданий на данном этапе формирующего эксперимента были деловые игры по актуальным проблемам профессиональной карьеры, успешной профессиональной деятельности. Методика ее проведения включала следующие основные этапы:

- 1) создание проблемной ситуации на основе столкновения альтернативных точек зрения;
- 2) «проживание» проблемной ситуации в ее игровом воплощении в процессе развертывания игрового действия;
- 3) подведение итогов игры, самооценка действий участников;
- 4) рефлексия хода и результатов игрового действия и переживаний участников, анализ проблемной ситуации.

На занятиях предлагались различные тесты-опросники на выявление профессиональных склонностей и определение профессиональной пригодности: «Как выбрать профессию?», «Коммуникабельны ли Вы?», «Способны ли Вы к педагогической деятельности?», «Проверьте Ваш уровень творческой конкурентоспособности» и др.

Контрольный срез на данном этапе формирующего эксперимента осуществлялся в ходе проведения деловой игры «Я выбираю и строю свою карьеру», преследовавшая следующие цели:

- выявить уровень самосовершенствования личности на заключительном этапе эксперимента;
- определить наличие профессиональной направленности учащихся, профессиональной готовности студентов, профессиональных устремлений преподавателей.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения деловой игры «Я выбираю и строю свою карьеру», позволил установить качественные различия в динамике творческого самосовершенствования контрольной и экспериментальной группы.

Таким образом, данные, получаемые на каждом этапе опытно-экспериментальной работы, показывали определенную тенденцию к преимущественному преобладанию более высокого уровня творческого самосовершенствования испытуемых в экспериментальных группах. Однако на завершающем этапе работы наблюдался значительный разброс в

становлении творческого самосовершенствования учащихся, студентов и педагогов. Основная масса (в среднем по экспериментальным группам ~87,7%) не достигла креативного (высокого) уровня самосовершенствования, что, вероятно, трудно осуществить в условиях традиционного массового образования (необходимо сотрудничество педагогов с самых начальных курсов подготовки к школе), часть испытуемых (в среднем: ЭГ ~4,9%) осталась на 2 уровне (ниже среднего) творческого самосовершенствования, что указывает на определенные просчеты в организации экспериментального обучения и воспитания.

Однако процентное соотношение динамики становления творческого самосовершенствования учащихся на завершающем этапе эксперимента среднего и выше среднего уровня творческого самосовершенствования, которого достигли соответственно:

- среднего: в экспериментальной ~16,3% и ~34,3% в контрольной;
- выше среднего: ~66,5% в экспериментальной и ~7,2% в контрольной.

Это указывает на преимущества испытуемых в экспериментальных группах и доказывает эффективность разработанной нами модели обеспечения преемственности учебно-воспитательного процесса, направленного на самосовершенствование личности и индивидуальности конкурентоспособного специалиста.

Выводы по второй главе

Результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, позволяют сделать ряд выводов:

1. В условиях массового традиционного образования уровень самосовершенствования личности и индивидуальности школьника-студента-педагога недостаточно высок, существенно не меняется к концу образовательного этапа. Это свидетельствует о недостатках в реализации требований развития и саморазвития личности и индивидуальности и указывает на необходимость разработки специальных организационно-педагогических условий обеспечения преемственности этапов непрерывной образовательной подготовки педагогических кадров и процесса индивидуально-личностного самосовершенствования.

2. Совершенствование непрерывной педагогической подготовки осуществляется на основе внедрения организационно-педагогических условий обеспечения преемственности образовательной подготовки школьника-студента-педагога и процесса его самосовершенствования.

3. Опытнo-экспериментальная работа состояла из нескольких этапов. Под этапом понимался логически завершенный отрезок учебно-воспитательного процесса, характеризующийся четкими целевыми установками, предметным содержанием, технологическим обеспечением, результатом которого выступал соответствующий уровень самосовершенствования.

4. Целью каждого этапа опытнo-экспериментальной работы являлись определенные качественные и количественные изменения в характере жизнедеятельности испытуемых, что соответствовало аналогичным изменениям в структуре их самосовершенствования:

- Результатом первого этапа опытнo-экспериментальной работы явилось коррекция представлений испытуемых о процессе индивидуально-личностного самосовершенствования на каждом этапе образовательной подготовки (развитие экзистенциальной сферы); формирование и развитие мотивации к непрерывному творческому познанию себя и окружающей действительности (мотивационная сфера); гармонизация эмоциональных состояний, снятие тревожности, коррекция самооценки, развитие навыков самоуправления своими эмоциями (эмоциональная сфера), формирование и развитие умений постановки целей, настойчивости в преодолении трудностей, самообладания и самоконтроля (волевая сфера).

- Второй этап исследования позволил расширить зону творческого самосовершенствования с помощью теоретических и практических заданий (применение знаний о себе в построении своей стратегии самосовершенствования), направленных на формирование и развитие творческого саногенного мышления (интеллектуальная сфера); увеличение объема надпредметных знаний, умений и навыков, способствующих успешной самореализации в общественной (конкурентоспособная личность) и индивидуальной деятельности (предметно-практическая сфера); развитие

Я-концепции на основе идеала самосовершенствования как смысла жизни (экзистенциальная сфера).

- Третий этап экспериментальной работы характеризовался дальнейшим развитием волевой, экзистенциальной и саморегуляционной сферы, что предполагало изменение представлений испытуемых о себе, своих способностях и возможностях на основе знаний и умений, полученных на предыдущих этапах, разработку целей и задач своего индивидуально-личностного и профессионального самосовершенствования на основе изучения профессиональной программы и требований, предъявляемых к профессии педагога.

- Четвертый этап исследования интегрировал результаты формирования и развития всех составляющих сфер индивидуальности на основе профессионально-творческого подхода к построению своей модели самосовершенствования каждым испытуемым, поставленного в условия, приближенные к реальным профессиональным условиям работы педагога. Это позволило диагностировать достигнутый испытуемыми уровень самосовершенствования и определить направления для дальнейшей самостоятельной работы над собой.

5. Данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, показали, что на каждом этапе формирующего эксперимента прослеживалась определенная тенденция к преимущественному преобладанию более высокого уровня самосовершенствования у участников экспериментальных групп, что доказывает эффективность разработанного педагогического процесса и подтверждает верность исходной гипотезы исследования.

Заключение

Глобальные преобразования, которые происходят во всех сферах социальной и духовной жизни, как никогда остро ставят проблему образования. От ее решения зависит, каким войдет человечество в XXI век, какие приоритеты оно выберет.

Все кризисы, которые сегодня переживает не только Россия, но и весь мир, связаны прежде всего с кризисом самого человека, утратой им основ своего существования.

Согласно Э. Фромму, научно-технический прогресс породил особый социальный тип «кибернетического человека», который и к окружающему миру, и к самому себе подходит только с интеллектуальных позиций. Этот подход сопровождается отсутствием эмоциональных реакций, притуплением чувств. Неумение различать живую и неживую материю, неспособность к человеческим отношениям и к общению, преобладающий интерес к неодушевленным объектам, серость языка, его механистичность — основные характеристики «кибернетического» типа.

Одухотворение человека, возвышение его нравственности позволит разрешить возникающие противоречия между миром человека и техникой. И здесь первостепенная роль принадлежит педагогу. Перед ним стоит задача по-новому осмыслить мироздание, природу человека, одухотворить процесс познания. В этой связи предстоят серьезные преобразования вузовской подготовки учителя, которая должна стать не только профессионально, но и личностно ориентированной, развивающей глубокий интерес к вопросам самопознания и самосовершенствования, раскрывающей механизмы этого процесса, созидающей гармонию ума и сердца, формирующей целостную личность и индивидуальность, способную вобрать в себя все многообразие и единство мира.

Проведенное исследование отражает стремление дать некоторые ориентиры и основные направления индивидуально-личностного самосовершенствования педагога. Педагог своими действиями, оценками, своим миропониманием открывает для учащихся существование социальной жизни, духовной, как особой сферы, регулируемой содержанием обобщенных идей — идей о цели и смысле жизни, о возможностях человека, о его свойствах и качествах, об отношениях между людьми. При этом любым своим действием по отношению к ученикам он проявляет себя как личность, отражая свою Я-концепцию. Эти психологические образования отражают и то конкретное историческое время, и тот индивидуальный жизненный путь человека, который он прошел до начала своей профессиональной деятельности, и тот идеал, на который ориентируется сам педагог.

В этих же психологических образованиях выявляются и особенности самосознания — процесс самоосознания и самоанализа. От содержательных характеристик концепций жизни и концепции педагога зависят его

возможности в оказании помощи учащимся, которые стремятся к самоопределению, духовному росту.

Подготовка педагогов к профессиональной деятельности и работа по повышению их квалификации показывают, что без осуществления воздействия на собственное сознание педагог очень часто оказывается неспособным даже к пониманию того, что его влияние на учеников (как и других людей) обусловлено его собственными качествами, его жизненной концепцией. Большинство проблем, возникающих в процессе работы педагога, связаны с его недостаточной личностной, духовной зрелостью, а порой даже и с отсутствием стремления к ней.

Таким образом, исследование вопроса о самосовершенствовании личности и индивидуальности школьника-студента-педагога решает одну из актуальных проблем, поставленных перед системой непрерывного педагогического образования потребностями современного общества.

Решение задач данного исследования выявило определенные результаты опытно-экспериментальной работы и позволило сделать выводы, подтверждающие верность исходных гипотез нашего исследования.

Современная парадигма образования и воспитания актуализировала проблему формирования самосовершенствующегося педагога в свете современных требований к педагогическим кадрам. Высокий уровень самосовершенствования - саморегуляции, самообразования, самовоспитания, самоутверждения, самоопределения - характеристика личности и индивидуальности современного педагога, что позволяет ему успешно адаптироваться в современном мире жесткой конкуренции, огромного потока постоянно меняющейся информации, быстрого старения некогда приобретенных знаний и т.д.

Самосовершенствование выступает регулятором социальных, личностных и индивидуальных притязаний педагога, способствуя осознанному подходу к выбору его жизненной позиции, анализу своих потребностей и возможностей и их совершенствования.

Процесс самосовершенствования представляет собой динамическое структурно-уровневое образование, отражающее единство развития всех сфер индивидуальности и личностных качеств. Степень их сформированности позволяет выделить различные уровни: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий.

Преобладание низкого и ниже среднего уровня творческого самосовершенствования в условиях традиционного массового обучения и воспитания, выявленное в ходе опытно-экспериментальной работы, указывает на то, что стихийно организованный процесс самосовершенствования малоэффективен, поэтому необходима специально организованная работа, направленная на стимулирование самостоятельного совершенствования себя как личности и индивидуальности, конкурентоспособного профессионала.

Как показывает анализ образовательной практики, барьерами самосовершенствования личности и индивидуальности являются:

- ✓ Личная тревожность человека, обучающегося и работающего в условиях авторитарной педагогики;
- ✓ Ригидность мышления, обусловленная малым объемом творческой деятельности в структуре традиционного обучения и профессиональной деятельности;
- ✓ склонность к конформизму из-за однобокости процесса воспитания, крена в сторону воспитания личности в ущерб развития индивидуальности;
- ✓ слабая развитость процессов «самости» у основной массы обучаемых и преподавателей;
- ✓ неспособность к принятию самостоятельных решений и поиску нетрадиционных подходов к решению разнообразных задач.

Самосовершенствование личности и индивидуальности эффективно осуществляется на основе модели обеспечения преемственности этапов образовательной подготовки школьника-студента-педагога и процесса его самосовершенствования, которая строится на логической последовательности этапов опытно-экспериментальной работы, конкретных целевых установок, решаемых на каждом этапе, определенном предметном содержании теоретического и практического характера, оптимальном технологическом обеспечении, конкретных результатах, отражающих качественные изменения в уровнях становления процессов самосовершенствования.

Построение педагогической модели, направленной на развитие процесса самосовершенствования, включает ряд специально разработанных организационно-педагогических условий:

1. Внедрение единой воспитывающей установки на самосовершенствование как основы успешности и конкурентоспособности педагога в учебно-воспитательный процесс каждого этапа образовательной подготовки;
2. Обеспечение психологической комфортности педагогического процесса на всех образовательных этапах для снятия барьеров самосовершенствования;
3. Интеграция надпредметных знаний, умений и навыков в содержание каждого этапа образовательной подготовки конкурентоспособного педагога на основе новых педагогических технологий.
4. Включение системы психолого-физиологических знаний, умений и навыков в качестве методологической основы для сознательного управления своим развитием как индивидуальности и личности в учебно-воспитательный процесс каждого этапа;
5. Систематизации и структуризации нормативных требований к личности с учетом ее индивидуально-психологических особенностей, духовно-познавательных потребностей и результатов диагностики ее

профессиональной направленности и профессиональной компетентности на каждом этапе обучения и воспитания.

В контексте данного исследования были выделены этапы опытно-экспериментальной работы: ориентировочный, поисковый, преобразующий, интегрирующий. На каждом этапе формирующего эксперимента содержание работы составляли опорные знания, касающиеся сущностных характеристик процесса самосовершенствования, творческой деятельности, технологий саморазвития. Вся работа по организации педагогических условий преемственности и непрерывности самосовершенствования личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога была основана на творческой деятельности как фундаменте процесса целостного саморазвития, которая включала в себя систему творческих заданий. Разработанные и адаптированные, они располагались в логике поэтапного усложнения: вариативные, стимульно-продуктивные, эвристические, адаптивно-творческие:

На первом – ориентировочного – этапе происходило осуществление более глубокого теоретического ознакомления с процессами самосовершенствования и саморазвития личности и индивидуальности педагога на любом этапе образовательной ступени; помощь в организации педагогической поддержки формирования и развития самосовершенствующейся личности и индивидуальности как основы успешного профессионального самоопределения конкурентоспособного педагога; создание психологически комфортного поля педагогики встречных усилий по совместному самосовершенствованию педагога и ученика. Результатом ориентировочного этапа стало изменение представлений испытуемых о процессе индивидуально-личностного самосовершенствования, формирование интереса к познанию себя и окружающих, осознанного стремления к самостоятельной работе над собой, что позволило перейти к следующему этапу исследования.

На втором (поисковом) этапе осуществлялся поиск оптимальных механизмов управления самосовершенствованием личности и индивидуальности школьника-студента-педагога. Были проведены практические занятия по применению технологий саморазвивающего обучения и воспитания, в ходе которых анализировались возможности технологий индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса; проблемного, модульного обучения и др. Целью работы было создание мотивационной установки на применение освоенных технологий в процессе собственного самосовершенствования и практической деятельности по его организации в учебно-воспитательном процессе. Диагностические срезы показали повышения уровня процесса самосовершенствования испытуемых, успешность применения полученных знаний, умений и навыков в практике управления процессом своего самосовершенствования.

На третьем (преобразующем) этапе потребовалась координация действий всех участников эксперимента: педагогического коллектива, психологической службы в процессе проведения системы контрольно-оценочных методик, выявляющих сформированности потребности в самосовершенствовании и достигнутого уровня развития этой потребности. На преобразующем этапе испытуемые показали устойчивость новообразований в процессе формирования и развития всех сфер индивидуальности на основе доминанты самосовершенствования и готовность к новому уровню – профессиональному самосовершенствованию.

На четвертом (интегрирующем) этапе осуществлялась интеграция усилий всех участников учебно-воспитательного процесса с целью создания адаптивно-развивающей среды саморазвития личности и индивидуальности школьника-студента-педагога, позволяющей успешно переходить на последующую образовательную ступень и продолжать свое самосовершенствование. Результаты интегрирующего этапа показали устойчивость мотивации к самосовершенствованию, целенаправленность в построении своего профессионального и жизненного пути.

На каждом этапе опытно-экспериментальной работы уровень самосовершенствования определялся на основе характера деятельности по самосовершенствованию, степени развитости компонентов этого процесса, адекватности самооценки собственных возможностей и способностей, личностных качеств.

Стимулирование творческой деятельности по преобразованию и улучшению себя основывалось на применении специальных технологий личностно ориентированного обучения и воспитания, среди которых ведущее место отводилось различным вариантам деловых игр.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что условия игровой деятельности, создающие атмосферу нерегламентированного общения, способствуют переходу от репродуктивно-констатирующей деятельности к творчески-инициативной, так как позволяют задействовать резервные возможности каждой личности и индивидуальности и отходить от стереотипов и шаблонов в их мышлении и деятельности.

Каждый этап опытно-экспериментальной работы рассматривался нами как чувствительный период в становлении определенного компонента структуры самосовершенствования личности и индивидуальности.

Ориентировочный этап рассматривается как чувствительный для интеграции всех составляющих сфер индивидуальности и перевода их с позиции развлекательно-творческих на позицию профессионально-творческую.

Поисковый этап рассматривается как чувствительный для интеграции всех составляющих сфер индивидуальности и перевода их с позиции развлекательно-творческих на позицию профессионально-творческую.

Преобразующий этап рассматривается как сенситивный для интеграции всех составляющих сфер индивидуальности и перевода их с позиции развлекательно-творческих на позицию профессионально-творческую.

Интегрирующий этап рассматривается как сенситивный для интеграции всех составляющих сфер индивидуальности и перевода их с позиции развлекательно-творческих на позицию профессионально-творческую.

На основании принятых исходных положений была организована опытно-экспериментальная работа в школе №135, КГПУ. Для ее реализации потребовалась разработка спецкурса «Самосовершенствование личности и индивидуальности», который проводился диссертантом с учащимися, студентами и педагогами, что дало возможность скоординировать работу всех этапов образовательной подготовки личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога и обеспечить ее преемственность с процессом самосовершенствования.

Анализ результатов, получаемых на каждом этапе формирующего эксперимента, отражал тенденцию к постепенному преобладанию более высокого уровня самосовершенствования участников экспериментальных групп. Статистическая обработка итоговых данных подтвердила преимущества становления самосовершенствования личности и индивидуальности на основе педагогической системы над его стихийным формированием в условиях учебно-воспитательного процесса в условиях массового образования.

В ходе теоретико-экспериментального исследования была подтверждена гипотеза об эффективности условий обеспечения преемственности индивидуально-личностного самосовершенствования и этапов образовательной подготовки педагогических кадров в совершенствовании непрерывного педагогического образования.

Полученные результаты позволили определить дальнейшее направление работы по теме исследования - разработка адаптированной программы совершенствования учебно-воспитательного процесса непрерывной подготовки педагогических кадров на основе преемственности процесса самосовершенствования и этапов образовательной подготовки школьника-студента-педагога.

Проведенное исследование затрагивает только один из аспектов формирования педагога будущего – самосовершенствующейся личности и индивидуальности конкурентоспособного педагога. В ходе экспериментального исследования наметились и другие важные вопросы проведения детального теоретико-методологического и организационно-методического анализа процесса самосовершенствования в системе всех звеньев образования.

Библиография

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1989. – 141с.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. - Новосибирск: Наука, 1991. - 225с.
3. Амирова С.С. Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования.: автореф дис... д-ра.пед.наук. - Казань, 1995. - 26с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. - 496с.
5. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки: Избр. психол. труды: В 2 т. - М.: Педагогика, 1980.- Т.2. - С.128-267.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 111с.
7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Ч.2. - Казань: КГУ, 1996. - 570с.
8. Андреев В.И. Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития. - Казань: Центр инновационных технологий, 2002. - 272с.
9. Андреев В.И. Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера. - Казань: «СКАМ», 1992. - 208с.
10. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - 365с.
11. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление. - М., 1981.
12. Ашкинази Л.Мнения учеников 9 и 11 классов о школе, предметах, которые они изучают, и учителях, которые их учат. // Школьное обозрение. - 2000. - №1. - С.40-41.
13. Баллер Э.А. Преемственность. // Философская энциклопедия. / Под ред. Ф.В. Константинова. - М., 1967. - Т.4.

14. Батаршев А.В. Преемственность в применении методов и дидактических приемов обучения на уроке. - Таллин: Валгус, 1989. - 96с.
15. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. - М., 1997. - 258с.
16. Батышев С.Я. Прогностическая ориентация профессионального образования. // Педагогика.-1998.-№6.-С.22-27.
17. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991.- 168с.
18. Белозерцев Е.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы. // Педагогика.-1992.-№1-2.-С.61-66.
19. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. - М.: Педагогика, 1989. - 208с.
20. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. / Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986. - 421с.
21. Блонский П.П. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. - М.: Педагогика, 1981. - 304с.
22. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464с.
23. Бойцов Б., Шлёнов Ю., Крянев Ю. и др. С чего начинается качество? // Высшее образование в России.-2000.-№1.-С.40-46.
24. Болотов В.А., Новичков В.Б. Реформа педагогического образования. // Сов.педагогика.-1992.-№7-8.-С.49-54.
25. Бондаревская Е.В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы: Учеб.пособие. - Ростов-на-Дону, 1986. - 120с.
26. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. - 146с.

27. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - М.: Знание, 1983. - 83с.
28. Буева Л.П. Социальная среда и формирование гармонической личности. - М., 1971. - 48с.
29. Буева Л.П. Человеческий фактор: новое мышление и новое действие: (Филос.заметки). - М.: Знание, 1988. - 63с.
30. Бушля А.К. Нравственное воспитание учащихся - подростков в общественно полезном труде. - М.: Изд-во АНП РСФСР, 1960. - 78с.
31. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность - модель саморазвития человека. - М.: Педагогика, 1990. - 196с.
32. Вейт М.А. Непрерывное образование и подготовка учителя. // Сов.педагогика.-1991.-№6.-С.79-82.
33. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 208с.
34. Вербицкий А.А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования. // Педагогика.-1997.-№6.-С.31-36.
35. Вербицкий А.А., Филлипов А.В., Красовский А.Д. Психолого-педагогические вопросы проведения деловой игры. - М.: НИИВШ. - Вып. 10, 1983. - 44с.
36. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. - М.: Педагогика, 1987. - 183с.
37. Вершловский С.Г., Литвинов Н.П., Семенова Т.М. Особенности профессионального становления молодого учителя. // Сов.педагогика.-1984.-№4.-С.77-80.
38. Верцинская Н.Н. Индивидуальная работа с учащимися. - Минск: Нар.асвета, 1983. - 143с.
39. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов. - Казань, 1992. - 108с.

40. Владиславлев А.П. Единая система непрерывного образования. // Сов.педагогика.-1982.-№6.-С.22-28.
41. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. - М., 1978. - 175с.
42. Воскобойникова Н.П., Галыгина И.В., Галыгина Л.В. О педагогических технологиях и системах обучения. // Основы государства и права.-2002.-№4.-С.56-64.
43. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 519с.
44. Габдуллин Г.Г. Соотношение форм и методов школьного и вузовского образования. // Интенсификация учебно-воспитательного процесса в средних общеобразовательных и высших учебных заведениях. - Казань, 1998. - С. 5-9.
45. Габдуллин Г.Г. Перестройка школы: проблемы управления. - Казань: Тат.кн.изд-во, 1990. - 200с.
46. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Основы самосовершенствования. - Екатеринбург: Деловая книга, 1998. - 144с.
47. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М.: МГУ, 1976. - 149с.
48. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. - Киев: Изд-во Киев.ун-та, 1986. - 200с.
49. Гершунский Б.С. Философия образования. - М.: Флинта, 1998. - 432с.
50. Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога. - Тюмень: Изд-во Тюменского гос.ун-та, 1998. - 86с.
51. Гильманов С.А. Педагогические основы актуализации творческой индивидуальности педагога.: Дис...д.п.н. - Казань, 1996. - 350с.
52. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. // Психология мышления. - М.: Прогресс, 1965. - С.256-280.
53. Гинзбург М.Р. Характер личностного самоопределения в разных условиях воспитания и обучения. // Психологические проблемы выявления и

коррекции отклоняющегося поведения школьников. - М.: АПН СССР, 1990. - 159с.

54. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 1981. - 208с.

55. Грабарь М.П., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. - М.: Педагогика, 1977. - С.122-130.

56. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб.пособие. - Калининград, 2000. - 527с.

57. Громкова М.Т. Педагогика образования взрослых. - М.: ТОО «ИнтелТех», 1995. - 96с.

58. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. - М.: Знание, 1988. - 80с.

59. Гурова Р.Г. Выпускник средней школы: Опыт сравнительного социолого-педагогического исследования. - М.: Педагогика, 1977. - 176с.

60. Гурова Р.Г. Социологические проблемы воспитания. - М.: Педагогика, 1981. - 176с.

61. Гурченко В.И. Ориентация на образцы будущего как методический принцип построения модели специалиста высшей квалификации. - Томск: Изд-во Томского ун-та, 1979. - 37с.

62. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996. - 544с.

63. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Идеологическое воздействие: социально-психологические и педагогические аспекты. - М.: Мысль, 1985. - 310с.

64. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. - М.: Педагогика, 1991. - 219с.

65. Дилигенский Г.Г. В защиту человеческой индивидуальности. // Вопросы философии.-1990.-№3.-С.31-45.

66. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. - М.: Наука, 1998. - 464с.
67. Дроздикова Л.Н. Творческая самореализация старшеклассников в условиях системно-целевой дифференциации обучения.: Дисс...канд.пед.наук., Казань: КГУ, 1998. - 206с.
68. Дьяченко М.И., Л.А. Кандыбович Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. - Лен.: «Хэлтон», 1998. - 399с.
69. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. - М.: Просвещение, 1986. -143с.
70. Ермолин А. Педагогика переходного периода. // Народное образование.-2003.-№2.-С.34-39.
71. Ерофеева Н.Ю. Проектирование педагогических систем: Учеб.- метод. пособие. - Ижевск, 1998. - 40с.
72. Есипов Б.П., Гончаров Н.И. Педагогика. - М.: Учпедгиз, 1954. - 319с.
73. Жижина А.Д. Непрерывность и преемственность литературного образования. // Педагогика.-1997.-№5.-С.59-64.
74. Жильцов П.А. Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в педвузе. // Сов.педагогика.-1986.-№11.-С.63-69.
75. Жильцов П.А., Алибекова Г.З. Профотбор по педагогическим специальностям в школах США. // Педагогика.-1990.-№6.-С.87-93.
76. Закон «Об образовании» РФ.
77. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. / АПН СССР. - М.: Педагогика, 1990. - 418с.
78. Зарецкая С.Л. Прогнозирование использования и подготовки специалистов в США. - М.: Изд-во МГУ, 1980. - С.8-18
79. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб.пособие. - Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1997. - 244с.

80. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования. // Педагогика.-1997.-№5.-С.3-17.
81. Зинченко Г.П. Предпосылки становления непрерывного образования. // Педагогика.-1991.-№1.-С.81-88.
82. Ибрагимов Г.И. Формы организации обучения: теория, история, практика. - Казань: Матбугат Йорты, 1998. - 327с.
83. Ибрагимова Е.М. Непрерывная допрофессиональная и профессиональная подготовка будущего учителя. - Казань: КГПУ, 1999. - 224с.
84. Игумнова Г.В. Сравнительный анализ эффективности обучения старшеклассников и студентов методам разрешения конфликтов.: Дис...канд.пед.наук. - Казань, 1995. - 150с.
85. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М.: Педагогика, 1988. - 144с.
86. Ильин В.С. Проблемы воспитания потребности в знаниях у школьников. - Ростов-на-Дону, 1971. - 224с.
87. Ильин И.А. Путь к очевидности. - М., 1993.
88. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. - М.: Педагогика, 1991. - 240с.
89. Исламшин Р.А. Модель непрерывного образования педагогических работников. Научные основы функционирования.: Дис...д-ра.пед.наук. – Казань, 1996. – 299с.
90. К формированию концептуально-методологических основ согласованности государственных образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. - 56с.
91. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности: (Нормативный подход). - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 168с.

92. Кальней В.А., Федотова Г.А. Непрерывная профессиональная подготовка. // Педагогика.-1989.-№8.С.145-146.
93. Каниева Л.Х. Непрерывное образование преподавателей педагогических училищ. // Педагогика.-1989.-№11.-С.86-89.
94. Кан-Калик В.А. Индивидуально-творческая подготовка учителя. // Сов.педагогика.-1989.-№1.-С.97.
95. Каптерев А.И. Модель управления профессионализацией. // Сов.педагогика.-№3.-1990.-С.37-40.
96. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса. - М.: «Новая школа», 1993. - 80с.
97. Карнухин О.И. Преемственность воспитания в системе «школа-вуз-предприятие». // Сов.педагогика.-1982.-№10.-С.78-82.
98. Карпова Э. А. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности.: Автореф. дис. Д-ра.пед.наук. - М., 1994.
99. Каспржак А.Г. Учителское мастерство или непрерывное педагогическое образование. // Народное образование.-1992.-№9-10.-С.62-66.
100. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. - Казань: Изд-во КГУ, 1982. - 224с.
101. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. - М.: Изд-во МГУ, 1986. - 176с.
102. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. - Казань: Изд-во Казанского Унта, 1969. - 140с.
103. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 512с.
104. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. - М., 1994. - 344с.

105. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. - Т.1.- М.: Педагогика, 1982. - 656с.
106. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984. - 335с.
107. Кон И.С. Открытие «Я». - М.: Политиздат, 1978. - 367с.
108. Концепция непрерывного образования. // Народное образование.- 1989.-№10.-С.3-12.
109. Копосова М.В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства.: Дис...канд.пед.наук. - М., 1994. - 272с.
110. Корепанова М.В. Развитие педагогического творческого потенциала студентов в процессе решения ими коммуникативных задач.: Дис...канд.пед.наук. - Волгоград, 1994. - 205с.
111. Коротаяева Е.В. Ситуация успеха как фактор положительного отношения к учению у младших школьников (на уроках литературы): Автореф. дис. канд.пед.наук. - Екатеринбург, 1993.
112. Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. - Минск, 1974.
113. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования.: Дис...д-ра.философ.наук. - Курск, 1992. - 334с.
114. Краевский В.В. Повышение квалификации педагогических кадров. // Педагогика.-1993.-№7-8.-С.55-58.
115. Крутецкий В.А., Недбаева С.В. Профессионально необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование. - Сб. научных трудов МГПИ им. Ленина, 1982. - С.9-15.
116. Крылова Н.Б. Формирование эстетической культуры личности: школа, трудовой коллектив, вуз. - М.: Знание, 1986. - 63с.
117. Крылова Н., Александрова Е. Как организовать индивидуальное обучение? // Народное образование.-2003.-№2.-С.87-95.
118. Кузин Ф.А. Имидж бизнесмена. - М.: Ось-89, 1996. - 304с.

119. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш. шк., 1990. - 119с.
120. Кузьмина Н.В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития. // Гуманизация образования НИИ РАО. - Бийск, 1994. - 248с.
121. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. - М.: Педагогика, 1970. - 147с.
122. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Развитие творческого мышления школьников. - Л.: Знание, 1978. - 167с.
123. Куприна А.И. Мониторинг как средство повышения качества управления образовательным процессом.: Автореф: канд. пед. наук., Екатеринбург, 1999.
124. Кустов Ю.А. Теоретические основы преемственности профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и технических вузах. - Дис...д-ра.пед.наук. - Казань, 1990. - 551с.
125. Кустов Ю.А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы. - Свердловск: изд-во Урал.ун-та, 1990. - 117с.
126. Кутьев В.О., Орлов А.А. Стандарты высшего педагогического образования в подготовке учителя. // Педагогика.-1996.-№6.-С.58-66.
127. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. - М.: Просвещение, 1990. - 160с.
128. Куценко В.Г. Пути самосовершенствования личности: В помощь лектору. - Л.: Знание, 1979. -36с.
129. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. - Таллин: Валгус, 1980. - 334с.
130. Леонтьев А.Н. Субъект, объект, познание. - М.: Наука, 1980. - 360с.
131. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. - М.: Смысл, 1999. - 487с.

132. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 116с.
133. Лушников И.Д. Педагогические основы профессионально-личностного развития учителя на послевузовском этапе.: Дис...д-ра.пед.наук. - М., 1993. - 399с.
134. Мажар Н.Е. Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя.: Дис...д-ра.пед.наук. - М., 1996. - 348с.
135. Майоров А. Н., Сахарчук Л. Б., Сотов А.В. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. - СПб., 1992.
136. Максимов В.Г. Формирование профессионально-творческой направленности учителя.: Автореф. дис. Д-ра.пед.наук. - Л., 1994. - 35с.
137. Маркина Л.Н. Влияние единства довузовской и вузовской подготовки на профессиональное становление молодого учителя.: Автореф. дис. канд.пед.наук. - Алма-Ата, 1994. - 21с.
138. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 308с.
139. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации ученья. - М.: Просвещение, 1990. - 192с.
140. Мартынюк И.О. Творческий потенциал инженера: условия и факторы реализации. - Киев: Знание, 1998. - 16с.
141. Масленникова В.Ш. Теоретические аспекты подготовки социального педагога в системе среднего специального образования. - Казань, 1995. - 93с.
142. Маслоу А. Самоактуализация. / Пер.с англ. // Психология личности: Тексты. - М.,1982. - 234с.
143. Матросов В.Л. Высшее педагогическое образование: состояние и перспективы. // Магистр.-1998.-№3.-С.8-15.
144. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. - М.: Школа-Пресс, 1993. - 127с.
145. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 367с.

146. Махмутов М.И., Безрукова В.С. Специфические принципы обучения в процессе осуществления взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки. // Научные основы межпредметных связей в средних профтехучилищах.: Сб.науч.труд.. - Л., 1986. - С. 29-41.
147. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования личности. - М.: Педагогика, 1986. - 256с.
148. Методические рекомендации к психологическим методам изучения личности учителя в рамках реализации диагностики педагогического опыта. / Сост. Канатов А.И., Скворцов В.Н.. - Л., 1991.
149. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998. - 200с.
150. Михайлов О.В. Основы мировой конкурентоспособности. - М.: Познав.кн.плюс, 1999. -591с.
151. Многоуровневое высшее педагогическое образование в вопросах и ответах. - Омск: Изд-во ОГПУ, 1994.
152. Мудрик А.В. Общение школьников. - М.: Знание, 1987. - 77с.
153. Мукашев А.А. Преемственность как момент развития. - Алма-Ата, 1980. - 203с.
154. Муляр В.И. Самореализация личности как социальный процесс (методолого-социологический аспект): Дис...канд.филоф.наук. - Киев, 1990. - 170с.
155. Мухаметзянова Г.В. Стратегии реформирования системы среднего профессионального образования. - М.: Магистр, 1995. - 222с.
156. Найн А.Я. Управление профессиональной подготовкой рабочей молодежи. - М.: Педагогика, 1991. - 136с.
157. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. - 4-е изд., стереотип. - Минск: Выш.шк., 1998. - 552с.

158. Наумченко И.Л. Самостоятельная работа в системе непрерывного образования. // Педагогика.-1989.-№5.-С.19-22.
159. Наумченко И.Л. Университет - центр педагогического образования в регионе. // Педагогика.-1993.-№4.-С.65-68.
160. Непрерывное педагогическое образование (РТ ПУ им. А.И. Герцена). - Вып.13. - СПб.: Образование, 1996. -251с.
161. Непрерывное педагогическое образование. - Вып.7.: Довузовское педагогическое образование. - СПб.: Образование, 1994.
162. Непрерывное педагогическое образование. Проблемы развития профессионализма. / Под ред. Т.В. Новиковой. - М.: ИПК и ПКРО МО, 1994.
163. Никитенко В.Н. Преемственность и непрерывность общепедагогической подготовки учителя.: Автореф.дис...д-ра.пед.наук. - Л., 1991. - 32с.
164. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. - СПб.: Изд-во С.-Петербург.ун-та, 1996. - 176с.
165. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика.-1998.-№5.-С.11-17.
166. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. / Парадоксы наследия, векторы развития. - М.: Эгвес, 2000. - 272с.
167. Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н. Непрерывное образование - приоритетное направление науки. // Педагогика.-1989.-№2.-С.86-90.
168. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. - СПб: Воронеж, 1995. - 232с.
169. Орлов А.А. Формирование педагогического мышления. // Сов.педагогика.-1990.-№1.-С.82-84.
170. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 287с.
171. Осипов В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования. - Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1989. - 216с.

172. Осипов П.Н. Новые социально-экономические условия переходного периода и общие требования к личности. - Казань: ИССО РАО, 1996. - 100с.
173. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя. // Педагогика.-1990.-№11.-С.64-69.
174. Панарин А.И. Многоуровневое педагогическое образование. // Педагогика.-1993.-№1.-С.53-57.
175. Перегудов Ф.И. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. - М.: Знание, 1991. - 64с.
176. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. - 240с.
177. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. - Ростов, 1993.
178. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М.: Педагогика, 1980. - 240с.
179. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1985. - 496с.
180. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. - М., 1984.
181. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание. // Педагогика.-1996.-№4.-С.59-63.
182. Повышение квалификации и переподготовка кадров как фактор развития общеобразовательной школы.: Материалы Всерос. науч.-прак. конф. - Кемерово: РИПКРО, ОблиУУ, 1996. - 382с.
183. Повышение квалификации педагогических кадров.: Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посв. 60-летию ЯИРО. \ Под ред. Г.К. Селевко. - Ярославль: ЯИРО, 2000.
184. Прогностическая концепция целей и содержания образования. / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. - М., 1994. - 131с.
185. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. - М.: АПО, 1997. - 512с.

186. Прохоров А.О. Психологические состояния и их функции. - Казань: КГПИ, 1994. - 168с.
187. Пряжников Н.С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения.: Автореф. дис. Д-ра.пед.наук. - Екатеринбург, 1995. - 40с.
188. Психологические тесты для деловых людей. / Сост. Н.А. Литвинцева. - М.: Управление персоналом, 1996. - 317с.
189. Психология развивающейся личности. / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1987. - 204с.
190. Развитие личности в системе непрерывного образования.: Тез.докл.междунар.конф. - Новосибирск: Изд-во Новосибирского го.пед.ун-та, 1996. - 207с.
191. Развитие творческой активности школьников. /Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1991. - 155с.
192. Рахлевская Л.И. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования: (история, теория, практика). - Томск: ТГПУ, 1997. - 159с.
193. Резерв успеха - творчество. / Под ред. Г. Нойера и др. - М.: Педагогика, 1989. - 118с.
194. Реформа системы педагогического образования США. // Народное образование. Спецвыпуск: Образование в США.-1992-№11-12.
195. Роджерс К. К науке о личности. // История зарубежной психологии. / Под ред. П.Л. Гальперина. - Изд-во Моск. Ун-та, 1986.- С. 200-230.
196. Роджерс К. Эмпатия. / Пер. с англ. // Психология эмоций: Тексты. / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 287с.
197. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1976. - 416с.
198. Рубинштейн С.Л. Экспериментальные методы патопсихологии. - М.: Педагогика, 1970. - 315с.

199. Рындак В.Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя.: Дис...д-ра.пед.наук. - Челябинск, 1996. - 340с.
200. Рындак В.Г. Творческая деятельность как условие развития профессиональной компетентности. // Тезисы докладов Всероссийской практической конференции. - Курск, 1994.- С.214-216.
201. Савонько Е.И. Возрастные особенности ориентации ребенка на оценку и самооценку. // Проблемы психологии личности и социальная психология. - М., 1996.- С. 302-305.
202. Селевко Г.К. Доминанта в развитии личности. // Народное образование.-1995.-№ 8.
203. Селевко Г.К. Саморазвивающее обучение. - Ярославль: ИПК, 1996.
204. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. - 256с.
205. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: Концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов.: (Вопросы теории): Монография. - Спб., Волгоград: Перемена, 1997. - 165с.
206. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. - Волгоград, 1994.
207. Симонов В.П. Диагностика личности и профессиональное мастерство преподавателя. - М., 1998.
208. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. - М.: Просвещение, 1996. - 150с.
209. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки.: Дисс...д-ра.пед.наук. - М., 1977. -467с.
210. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. // Педагогика.-1991.-№10.-С.79-84.

211. Слободчиков В., Громько Ю. Российское образование: перспективы развития. // Директор школы.-2000-№2.-С.3-12.
212. Современная дидактика: теория - практика. / Под научной ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. - М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. - 288с.
213. Стандарты высшего педагогического образования и подготовка учителя (круглый стол). // Педагогика.-1996.-№6.-С.58-66.
214. Суворов В.С., Осипов П.Н. Как формировать конкурентоспособного специалиста. - Казань: ИСПО РАО, 2000.- 100с.
215. Сухомлинский В.А. Развитие индивидуальных способностей и наклонностей учащихся. // Избр. Произведения: В 5-ти т. - Киев, 1979-1980.- Т.5. - С.130-147.
216. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. - М.: Просвещение, 1982.
217. Сухомлинский В.А. О воспитании. - М.: Полит.литература, 1982. - 269с.
218. Таланчук Н.М. Новое содержание общепедагогической подготовки педагогических кадров: системно-синергетическая педагогическая теория. Ч.1. - Казань: ИССО РАО, 1996. - 98с.
219. Таланчук Н.М. Новое содержание общепедагогической подготовки педагогических кадров: системно-синергетическая педагогическая теория. Ч.II. - Казань: ИССО РАО, 1996. - 65с.
220. Таланчук Н.М. Совершенствование профессиональной подготовки в профтехучилищах на основе организации бинарного (совмещенного) обучения.: Метод.пособие. - Казань: НИИ ПТП АПН СССР, 1993. - 64с.
221. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: МГУ, 1984. - 344с.
222. Талеева Л.Н. Малая группа - эффективная форма подготовки американского учителя. // Педагогика.-1994.-№3.-С.107-111.

223. Теория и практика педагогического эксперимента. // Под ред. Пискунова А.И., Воробьева Г.В. – М.: Педагогика, 1979. - 208с.
224. Технология обучения и ее место в педагогической теории. // Совр. высш. школа. - 1977. - №1. - С.91-97.
225. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: МГУ, 1984. - 344с.
226. Татарченкова С.С. Педагогическая экспертиза как фактор совершенствования профессиональной компетентности учителя.: Автореф. дис... канд. пед. наук. - СПб., 1997. - 22с.
227. Теория и практика педагогического эксперимента. / Под ред. А.И. Пискунова и Г.В. Воробьева. - М.: Педагогика, 1979. - 208с.
228. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования.: (На примере деятельности Кем.ГУ). - Кемерово: Кузбассвузиздат, 1996. - 159с.
229. Тесля Е. Т Самосовершенствование учителя. // Высш. образование в России. - 2000. - № 6. - С.23-35.
230. Тесты для взрослых и детей.: Сборник. / Сост. Л. Джонсон, М. Дефер. - М.: ГИТИС, 1994. - 190с.
231. Толодорава Ж. Деловые игры и активные методы обучения в высшей школе. - Тбилиси, 1984. - 138с.
232. Тонконогая Е.П. Дидактические основы обучения руководителей школ в системе повышения квалификации.: Автореф. дис. Д-ра пед. наук. - СПб, 1992.
233. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. - М.: Новая школа, 1997. - 352с.
234. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников. - Л., 1989. - 91с.
235. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. - М.: Просвещение, 1980. - 160с.

236. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990. - 192с.
237. Ухтомский А.А. Доминанта. - М.: Наука, 1966.
238. Ушаков А.А. Российский кадровик: тайны карьеры. - М.: ЗАО Бизнес-школа «Интел-синтез», 1998. - 144с.
239. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. - Собр. соч. - Т.2. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. - 540с.
240. Федоров И. Преемственность уровней и ступеней образования средней и высшей школы. // Народное образование.-2000.-№2.- С.73-75.
241. Фельдштейн Д.И. Психология личности в онтогенезе. - М.: Педагогика, 1989. - 224с.
242. Филонов Г.Н. Воспитание личности школьника. - М.: Педагогика, 1985. - 223с.
243. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности.: Руководство по репертуар. личност. методикам.: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. [с.5-26] Ю.М. Забродина, В.И. Похилько. - М.: Прогресс, 1987. - 232с.
244. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. // Сов.педагогика.-1992.-№7-8.
245. Харчев А.Г. Социология воспитания (О некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности). - М.: Политиздат, 1990. - 220с.
246. Харчева В.Г. Основы социологии. - М.: Логос, 1997. - 304с.
247. Хузиахметов А.Н. Диалектика соотношения социализации и индивидуализации личности школьника в педагогической теории и практике.: Автореф. дис. д.п.н. - Казань, 1997. - 58с.
248. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. // Народное образование.-2003.-№2.-С.58-64.

249. Чикурова М. Импульс к творчеству, или Профессиональное обучение педагогов непосредственно в школе. // Директор школы.-2001.- №2.-С.29-37.

250. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения.: Метод.пособие. - М.: Народное образование, 1996. - 160с.

251. Шавир П.А. О психологических предпосылках профессионального самоопределения студентов. // Формирование личности специалиста в вузе.: Сборник. - Грозный, 1983. - С. 85-92.

252. Шавир П.А. Преимущество профессионального самоопределения студентов и старшеклассников. // Сов.педагогика.-1983.-№1.-С.62-67.

253. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. - 208с.

254. Шамова Т.И., Нефедова К.А. Развитие системы непрерывного образования. // Педагогика.-1991.-№9.-С.75-79.

255. Шафажинская Н.Е. Личностная и профессиональная самооценка студента педвуза. - М.,1986. - 101с.

256. Шереги Ф.З., В.Г. Харчева, В.В. Сериков Социология образования: прикладной аспект. - М.: Юристъ, 1997. - 301с.

257. Щекатурова А.Д. Образовательная модель «школа - школа искусств» как личностно-развивающая система.: Дис...канд.пед.наук. - Волгоград, 1995. - 245с.

258. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога. // Педагогика.-1991.-№9.-С.80-84.

259. Штейнберг В.Э. Конструкторско-технологическая деятельность преподавателя. / Школьные технологии.-2000.-№3.

260. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1989. - 554с.

261. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978. - 300с.

262. Юдин В.В. Сколько технологий в педагогике? // Школьные технологии.-1999.-№3.-С.34-40.

263. Юсуфбекова Н.Р. О педагогической инноватике. // Педагогика.-1991.-№11.-С.21-25.

264. Юсуфбекова Н.Р. Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития системы непрерывного образования. //Сов.педагогика.-1988.-№9.-С.131-135.

265. Ягафарова Д.С. Теоретические основы преемственности профессиональной подготовки сельского учителя в школе и педагогическом вузе.: Дисс...д-ра.пед.наук. - Казань, 1991. - 317с.

266. Якокка Ли Карьера менеджера: Nonfiction (Деловой бестселлер). / [Пер. с англ. Р.И. Столпер]. - Минск: Парадокс, 1996. - 430с.

267. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М.: Сентябрь, 1996. - 96с.

268. Якиманская И.С. Развивающее обучение. - М.: Педагогика, 1979. - 144с.

269. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. - Л.: ЛГУ, 1986. - 44с.

270. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель. - Н.: Новая школа, 1996.- 158с.

271. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. - М.: Высш.школа, 1986. – 245с.

272. Яхота О.О. Отрицание и преемственность в историческом развитии. // Вопросы философии.-1961.-№3.-С.146-156.

273. Byrne, D. Integrating Skills. / In: Communications in the Classroom. - London: Longman, 1981, pp. 3-5.

274. Campos, B. The balance between higher education and public quality assurance: Development of the Portuguese system for teacher education accreditation. // Education Policy Analysis Archives. – 2004. – № 12 – p.73.

275. Coolahan, J. Teacher Education and the Teaching Career in the Era of Lifelong Learning. – Paris:OECD/Directorate of Education, 2002. – 40p.
276. Education for a Sustainable Future: Commitments and Partnerships. UNESCO Publishing, 2004. – 257p.
277. European Commission. Education and training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Performs. – Brussels, 2004. – 253p.
278. Kung, S. Learning Style. / Forum.-1999.-Volume 37.-№4.-pp.6-11.
279. Livingstone, C. Role-play in Language Learning. - London, 1983. - 94p.
280. Petty, G. Teaching Today. A Practical Guide. Nelson Thornes. Third Edition, 2004. – 562p.
281. Messick, S., Jackson, P.N. Creativity and Learning. - Boston, 1967.
282. Yunian, X, Ness, V Ongoing evaluation. / Forum.-1999.-Volume 37.-№4.-pp.16-20.
283. Wallace, M Trainig foreign language teachers. - Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
284. Willing, K Teaching how to learn. - Sidney: Macquarie University, 1989

ПРИЛОЖЕНИЕ

Учебно-тематический план спецкурса «Самосовершенствование личности и индивидуальности конкурентоспособного специалиста»

РАЗДЕЛЫ И ТЕМЫ ПРОГРАММЫ	РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ЧАСОВ	
	ТЕОРИЯ	ПРАКТИКА
Введение. Понятие о самосовершенствовании личности и индивидуальности как основы ее успешности в личной и профессиональной жизнедеятельности.		
<i>Раздел I Индивидуальность и личность.</i>		
1. Индивидуальность как комплекс неповторимых качеств, способностей и возможностей человека.	1	2
2. Сферы индивидуальности человека и их развитие.	3	3
3. Личность человека, развитие личностных качеств.	2	2
4. Взаимовлияние личностного и индивидуального в человеке, их гармонизация	1	2
5. Уровни самосовершенствования личности и индивидуальности: начальный, средний, высокий и их содержание.	2	4
<i>Раздел II Построение собственной программы самосовершенствования</i>		
1. Методика самодиагностики личности и индивидуальности, анализа ее результатов	2	4
2. Определение исходного уровня самосовершенствования и резервных возможностей его повышения.	1	2
<i>Раздел III Профессиональное самосовершенствование как основа конкурентоспособности специалиста</i>		
1. Профессиональное самоопределение.	1	2
2. Профессиограмма как основное направление профессионального самосовершенствования.	1	2
3. Критерии и качества конкурентоспособного специалиста.	1	2
Заключительное занятие (предоставление проектов самосовершенствования)		2
Итого: 42 часа	15	27

