

На правах рукописи

МАРИКО Валерия Валерьевна

**СИСТЕМА КУРСОВОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Нижний Новгород 2009

Диссертация выполнена на кафедре педагогики и управления педагогическими системами ГОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Швец Ирина Михайловна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Николина Вера Викторовна

доктор педагогических наук, профессор
Игнатьева Галина Александровна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического
образования»

Защита состоится «26» февраля 2009 года в 14 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.166.17 по защите докторских и кандидатских диссертаций при Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского по адресу: 603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23, II корпус, зал научных демонстраций.

С диссертацией можно ознакомиться в научном читальном зале библиотеки ГОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского». Текст автореферата размещен на сайте: www.unn.ru

Автореферат разослан «23» января 2009 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Гребенев И.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В последнее десятилетие и особенно после публикации текстов «Стратегия модернизации содержания общего образования» и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно, разрабатывается компетентностный подход в образовании, согласно которому главным результатом образования должны стать не отдельные знания, умения и навыки по определенным дисциплинам, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях (*компетентности*). В настоящее время осуществляются попытки включить компетентностную модель в существующую (А.Г. Бермус, В.А. Болотов, А.Н. Дахин, Д.А. Иванов, В.В. Краевский, В.В. Сериков, А.Н. Тубельский, А.В. Хуторской), рассмотреть стандарты высшего профессионального образования в компетентностной модели специалиста (И.Г. Галямина, С.В. Коршунов, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов и Д.А. Махотин, В.Д. Шадриков). *Однако в этих разработках еще не идет речь о механизмах внедрения компетентностного подхода в практику образования.*

Полагают, что традиционное обучение, в основном ориентированное на передачу знаний, в реализации новых образовательных целей по развитию компетентности имеет существенные ограничения (Э.Ф. Зеер, Г.И. Ибрагимов, Ю.Г. Фокин и др.). Так, по мнению Э.Ф. Зеера, важное место в реализации компетентностного подхода должно принадлежать развивающим технологиям образования, к которым он относит когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные и личностно-ориентированные. Имеющиеся исследования (Е.А. Белорыбкина, А.А. Гетманская, Г.М. Кулешова, А.Ю. Муратов, Т.А. Прищепа, А.С. Прутченков и Т.Г. Новикова, С.В. Сафарова, Ю.В. Скрипкина, Е.В. Шерстова, И.А. Шиндяпина, Ф.Г. Ялалов и др.), решают задачи развития ключевых компетенций через интеграцию разных методов и технологий. *Однако основания для интеграции в данных исследованиях не приводятся, как и не представлены данные о потенциале технологий для развития комплекса компетенций и компетентности в целом. Технологии пока осваиваются поэлементно.*

Опыт европейских стран по реализации компетентностно-ориентированного образования свидетельствует, что «компетентности приобретаются и развиваются пожизненно через действия и взаимодействия в самых разных формальных и неформальных образовательных ситуациях и институтах»*. В Российской системе образования реализация ком-

* цит. по Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А.Н. Дахин // Педагогические технологии. - 2007. - №4. - С.19.

петентностного подхода возможна через формально организованные институты постдипломного образования специалистов. Особенно это важно для системы дополнительного профессионального образования педагогов. Внедрение компетентностного подхода в эту систему будет способствовать, с одной стороны, становлению профессиональной компетентности самих педагогов, а, с другой, трансляции механизмов внедрения этого подхода в учебный процесс образовательных учреждений разного уровня. Однако внедрение компетентностного подхода в систему дополнительного профессионального образования педагогов пока происходит на уровне привнесения нового знания о нем, без изменения организации самого учебного процесса. Исследователи системы дополнительного профессионального образования педагогов подчеркивают необходимость осмысления и разработки новых организационных форм профессиональной переподготовки и соответствующего научно-педагогического инструментария (И.Ю. Алексашина, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, В.Б. Гаргай, Л.К. Гребенкина, Г.А. Игнатъева, Т.А. Каплунович, Н.М. Чегодаев), *что особенно будет необходимо для реализации компетентностного подхода.*

Проведенный анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выделить следующие **противоречия**, обуславливающие актуальность исследования:

- между требованиями документов по модернизации образования внедрения компетентностного подхода и неразработанностью механизмов его внедрения на практике;

- между необходимостью внедрения компетентностного подхода, имеющего личностно-ориентированные цели, и существующей системой дополнительного профессионального образования педагогов, реализующей цели знаниевой парадигмы образования;

- между предположением о возможности внедрения компетентностного подхода с помощью личностно-ориентированных педагогических технологий и невозможностью доказать это предположение в силу поэтапного, а не целостного, освоения последних.

Выявленные противоречия обуславливают **проблему** исследования, состоящую в поиске эффективных путей внедрения компетентностного подхода в практику обучения в условиях дополнительного профессионального образования педагогов.

Необходимость решения рассматриваемой проблемы определила выбор **темы** диссертационного исследования *«Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода».*

Объект исследования - дополнительное профессиональное образование педагогов.

Предмет исследования - система курсовой подготовки, ориентированная на становление профессиональной компетентности педагогов.

Цель исследования - разработка и апробация системы курсовой подготовки педагога, способствующей развитию профессиональной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования (на основе педагогической технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП).

Гипотеза исследования: компетентностный подход в системе дополнительного профессионального образования педагогов реализуется, если

- будет обосновано положение о взаимосвязи компетентностного подхода с личностно-ориентированным и деятельностным подходами;
- будет построена модель постдипломной профессиональной деятельности педагога, учитывающая взаимосвязи вышеуказанных подходов, и обосновывающая выявление базовых компетенций, требуемых для реализации как педагогической, так и учебной деятельности (как необходимого условия для трансляции механизма реализации компетентностного подхода из системы дополнительного профессионального образования педагогов в учебный процесс образовательных учреждений);
- будут определены условия для реализации компетентностного подхода в системе дополнительного профессионального образования педагогов;
- будет разработана система курсовой подготовки педагогов на основе предложенной модели по развитию базовых компетенций.

Исходя из понимания проблемы, цели и гипотезы исследования, были сформулированы следующие **задачи**:

1. *Установить* связи компетентностного подхода с деятельностным и личностно-ориентированным подходами в образовании.
2. *Проанализировать* опыт реализации инновационных подходов в разных системах дополнительного профессионального образования педагогов.
3. *Обосновать* выделение базовых для всех видов деятельности (в том числе, и педагогической, и учебной) компетенций и *разработать* этапы их развития.
4. *Разработать* модель постдипломной профессиональной деятельности педагога, позволяющую вскрыть механизм реализации компетентностного подхода.
5. *Разработать* систему курсовой подготовки на основе модели постдипломной деятельности педагога по развитию базовых компетенций.
6. Экспериментально *проверить* развивающий эффект системы курсовой подготовки педагогов, направленной на развитие базовых компетенций (через освоение потенциала педагогической технологии РКМЧП).

Методологическую основу исследования составляют: философия образования в ее гуманистической парадигме (И.Ю. Алексашина, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Ю.Н. Кулюткин и др.); теория познания,

психолого-педагогические положения о деятельностной сущности личности (Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, А.М. Новиков, С.Л. Рубинштейн, Ю.Г. Фокин и др.); *концепция компетентностного подхода в образовании* (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, Дж. Равен, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, Р. Уайт, Н. Хомский, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.); *теория развития критического мышления* (Д. Дьюи, Д. Клустер, Д. Халперн и др.), *коммуникативных* (Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.) и *рефлексивных* (А.А. Бизяева, Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская, И.А. Стеценко и др.) действий; *теоретические разработки в области деятельностного подхода* (О.А. Анисимов, В.В. Давыдов, М.С. Каган, В.С. Лазарев, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др.), *личностно-ориентированного образования* (Е.В. Бондаревская, В.С. Ильин, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, В.В. Николина, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.), *педагогических технологий* (М.Е. Бершадский, В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, В.И. Загвязинский, Е.И. Казакова, М.В. Кларин, А.К. Колесникова, А.К. Колеченко, Г.К. Селевко, С.Е. Шишов и др.), *развития профессиональной компетентности педагога* (Ф.Н. Гоноблин, Л.Н. Захарова, Г.А. Игнатьева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.М. Соколов, А.И. Щербаков, В.А. Якунин и др.); *идеи организации системы дополнительного профессионального образования педагогов* (И.Ю. Алексашина, С.Г. Вершловский, А.Б. Воронцова, В.Б. Гаргай, Л.К. Гребенкина, Л.Н. Захарова, Г.А. Игнатьева, Т.А. Каплунович, К.М. Левитан, Н.М. Чегодаев, и др.); *идеи технологического обеспечения процесса развития критического мышления* (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, А. Кроуфорд, С. Мэтьюз, К. Мередит, И.В. Муштавинская, Д. Огл, В. Сол, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер, И.М. Швец и др.).

Для достижения цели, решения поставленных задач и проверки гипотезы применялась совокупность эмпирических и теоретических **методов исследования**, взаимодополняющих и обогащающих друг друга:

- *теоретические*: сравнительно-сопоставительный анализ, теоретическое обобщение, систематизация и интерпретация научных данных по проблеме исследования, представленного в философской, психологической, педагогической литературе и нормативных документах; теоретическое исследование объекта и предмета исследования на основе дидактической и методической литературы, гипотетико-дедуктивный метод построения заключений; проектирование и моделирование;

- *эмпирические*: методы сбора и накопления данных (педагогическое включенное наблюдение, беседа, интервьюирование, анкетирование); методы измерения данных (ранжирование, экспертное оценивание открытых уроков, контекстный анализ продуктов деятельности педагогов во время прохождения курсовой подготовки (портфолио)); методы обработки дан-

ных (статистические и аналитические, количественный и качественный анализ), педагогический эксперимент.

Экспериментальной базой исследования стали ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», Нижегородский центр непрерывного образования и педагогические коллективы школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области (Большемурашкинского района; г. Павлово; санатория-профилактория «Зеленый город», санатория-профилактория «Большая Ельня»; НГХШ им. Ломоносова; Частной школы им. С.М. Михалкова; лицея №8; СОШ №11, 38, 44, 45, 48, 68, 113, 135, 174, 186, 187).

Диссертационное исследование осуществлялось в три этапа в период с 1997 по 2008 год.

На первом этапе исследования (1997-1999 гг.) осуществлялся междисциплинарный анализ литературы по проблемам профессионального развития педагога в постдипломный период и реализации компетентностного подхода в образовании; изучались теоретические и практические разработки в области использования личностно-ориентированных технологий и организации системы курсовой подготовки в учреждениях системы дополнительного профессионального образования; накапливался опыт работы в технологии РКМЧП. На этом этапе были сформулированы цели, задачи и рабочая гипотеза исследования, разработана методологическая база исследования.

На втором этапе (1999-2006 гг.) была разработана и обоснована модель постдипломной профессиональной деятельности педагога, позволяющая вскрыть механизм реализации компетентностного подхода; на ее основе была разработана и прошла апробацию система курсовой подготовки педагогов в условиях дополнительного профессионального образования. На данном этапе уточнялась гипотеза исследования, конкретизировались условия проведения проектного эксперимента, разрабатывался критериально-диагностический аппарат для определения развивающего эффекта курсовой подготовки и возможности переноса его в условия общеобразовательного учебного заведения, разрабатывались программы курсов и методические пособия, публиковались статьи с обсуждением промежуточных результатов исследования.

На третьем этапе (2006-2008 гг.) обобщались теоретические и методические результаты исследования, и осуществлялась их проверка с целью внесения корректив в модель постдипломной профессиональной деятельности педагога; производилась качественная и количественная обработка экспериментальных данных. Проводилось оформление теоретических положений и экспериментальных выводов, публиковались статьи по результатам исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что разработанные теоретические основы проектирования системы курсовой подготовки

педагогов содержат решение значимой проблемы внедрения компетентного подхода в практику обучения, а именно:

- на теоретическом уровне обоснована необходимость проектирования и реализации системы курсовой подготовки педагогов с использованием личностно-ориентированных педагогических технологий, способных перевести определенные умения до освоения их на уровне действий в условиях неопределенности (что соответствует становлению компетенции) и на уровне деятельности (принимая меру включенности субъекта в деятельность за компетентность);

- разработана модель постдипломной профессиональной деятельности педагога, отражающая социальный заказ, систему принципов; базовые компетенции (когнитивную, коммуникативную и рефлексивную), основные характеристики ключевых компетенций; логическую и организационную структуры профессиональной деятельности; этапы становления профессиональной компетентности и результаты профессиональной деятельности;

- на основе модели постдипломной профессиональной деятельности педагога разработана система курсовой подготовки, отражающая этапы становления его профессиональной компетентности;

- обосновано использование педагогической технологии РКМЧП, позволяющей отслеживать развитие когнитивной, коммуникативной и рефлексивной компетенций;

- определена последовательность этапов в развитии когнитивной, коммуникативной и рефлексивной компетенций.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что:

- уточнено содержание компетентного подхода как элемента личностно-ориентированной парадигмы образования во взаимосвязи с деятельностным подходом;

- обосновано выделение в качестве базовых компетенций, необходимых в осуществлении любых видов деятельности (в том числе и в педагогической, и в учебной): когнитивной, коммуникативной и рефлексивной.

- теоретически обоснована модель постдипломной профессиональной деятельности педагога на основе развития базовых компетенций (которая положена в основу разработанной системы курсовой подготовки педагогов с использованием технологии РКМЧП);

- выделены этапы в развитии когнитивной, коммуникативной и рефлексивной базовых компетенций и обосновано соответствие им методов, используемых в технологии РКМЧП.

Практическая значимость определяется тем, что результаты данного диссертационного исследования позволяют:

- совершенствовать систему дополнительного профессионального образования педагогов с помощью реализации в ней компетентного подхода;

- транслировать механизм реализации данного подхода в процесс обучения учащихся общеобразовательных учреждений.

В процессе исследования была реализована спроектированная система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентного подхода с использованием педагогической технологии РКМЧП. Данная система легла в основу курсовой подготовки педагогов естественнонаучных дисциплин Нижегородского института развития образования, Нижегородского центра непрерывного образования, а также педагогических коллективов ряда общеобразовательных учреждений г. Н.Новгорода и Нижегородской области, участвовавших в эксперименте.

В помощь организации курсовой подготовки выпущены 2 части методического пособия «Мастерская активного обучения».

Разработаны и апробированы диагностические материалы для измерения уровня базовых компетенций педагогов и учеников при обучении их на основе личностно-ориентированных технологий (в частности РКМЧП).

Теоретические положения и предложенные методы показали свою эффективность и позволили зафиксировать развивающий результат использования педагогической технологии РКМЧП.

Практическая значимость результатов данного диссертационного исследования определяется возможностью распространения их как на коллективы различных образовательных учреждений всех уровней образования, так и на предметные объединения, через систему дополнительного профессионального образования педагогов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования определяется исходными теоретико-методологическими позициями, включающими обращение к смежным отраслям знания (философия, психология, дидактика); логикой теоретического и экспериментального исследования; применением комплекса методов (диагностического и дидактического характера), адекватных предмету и задачам исследования; позитивными данными проектного эксперимента и возможностью его повторения; репрезентативностью объема выборки и статистической значимостью экспериментальных данных.

На защиту выносятся следующие положения:

1. *Реализация компетентного подхода в обучении* осуществляется через следующие этапы преобразования умений в деятельность: а) освоение умений; б) включение умений в действия по алгоритму на основе внешних целей; в) освоение действий в условиях неопределенности; г) организация действий в деятельность при переводе внешних целей во внутренние на основе доминирующих потребностей личности обучающихся.

2. *Реализация компетентного подхода* в условиях дополнительного профессионального образования педагогов осуществляется через систему специально разработанных курсов, реализующих этапы становле-

ния профессиональной компетентности педагога на основе преобразования освоенных умений в деятельность.

3. *Необходимыми условиями* для реализации компетентностного подхода в системе курсов дополнительного профессионального образования педагогов являются: а) выбор необходимых компетенций, определяющих становление профессиональной деятельности; б) отбор личностно-ориентированных педагогических технологий в соответствии с выбранными компетенциями; в) разработка последовательности в развитии выбранных компетенций.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось через публикации, сопровождающие ход исследования, преподавательскую и исследовательскую деятельность. Основные теоретические положения и результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались на научно-практических конференциях: «Чтение и письмо для развития критического мышления» (Москва, 2001); «Естественнонаучное образование в школе: состояние и перспективы» (Н.Новгород, 1998-2003); «Социокультурная среда и единое образовательное пространство Приволжского федерального округа: региональная политика, стратегии развития» (Н.Новгород, 2003); «Коммуникативистика: социокультурные проблемы современности» (Н.Новгород, 2006); «Государственное регулирование экономики. Региональный аспект» (Н.Новгород, 2007); на ежегодных межрегиональных семинарах программы «Чтение и письмо для развития критического мышления» (1997-2004); на международном семинаре по программе «Чтение и письмо для развития критического мышления» в высшей школе» (Таллинн, 2002); на тематических семинарах и заседаниях кафедры естественнонаучного образования НИРО (1996-2004 гг.); на заседаниях кафедры педагогики и управления образовательными системами ННГУ (2006-2008 гг.).

Основные положения, выводы и рекомендации проведенного исследования, имеющие теоретическое и прикладное значение, отражены в **16** публикациях.

Цель и задачи диссертации определили общую логику исследования и **структуру** работы, которая состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии, приложений, проиллюстрирована таблицами, схемами и графиками.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении определяются выбор темы, объект и материал исследования, обосновываются актуальность и научная новизна, формулируются цель и основные задачи, методы, излагаются положения, выносимые на защиту, раскрываются теоретическая и практическая значимость работы, приводятся сведения об апробации диссертационного исследования и обосновывается его структура.

В первой главе «Теоретические основы развития профессиональной компетентности педагога» рассматриваются вопросы, связанные с изучением сущности и основных понятий компетентностного подхода в образовании, структуры и этапов становления профессиональной компетентности педагога, места и роли в этом процессе системы дополнительного профессионального образования педагогов.

Вопрос о необходимости внедрения компетентностного подхода и об организации на его основе образовательного процесса ставится и рассматривается в тексте «Стратегия модернизации содержания общего образования». Сущность компетентностного подхода и проблемы формирования компетенций/компетентностей анализируются в работах А.В. Хуторского, И.А. Зимней, В.И. Байденко, В.А. Болотова, В.В. Серикова, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, Ю.Г. Татура, А.Н. Тубельского, А.Н. Дахина, Д.А. Иванова и др. На сегодняшний день существует два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Исторический подход к рассмотрению взаимосвязи компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов дал нам возможность не только соотнести точки зрения разных исследователей, но и уточнить содержание и соотношение понятий «компетенция» и «компетентность». В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентностного подхода, которая развернулась в октябре 2003 г. на электронных страницах портала www.auditorium.ru было предложено следующее определение: компетентность - это способность действовать в ситуации неопределённости. Любая деятельность, согласно работам А.Н. Леонтьева, опираясь на потребность, присуща только личности. Были выделены структурные единицы деятельности: умения, операции, действия (Ю.Г. Фокин), которые организуются в деятельность только при условии активности личности (как в процессе постановки цели, так и в процессе ее достижения) (А.Н. Новиков). Следовательно, предположение Хуторского А.В. о том, что ключевые компетенции представляют собой компонент личностно-ориентированной парадигмы образования, верно с позиций включенности личности в деятельность. Однако это одновременно и новая парадигма результата образования, на чем настаивает Зимняя И.А., так как компетенция в отличие от умения и навыка (в знаниевой парадигме), «имеющего линейную, процессуальную форму, понимается как *нелинейный, структурный объект*, возникающий на множественных стыках индивидуальных, социальных, организационных и функциональных порядков»^{*}.

Основываясь на разработках вышеперечисленных методологов и дидактов высшей школы, был сделан следующий вывод: реализация компетентностного подхода в обучении – это организация процесса развития

^{*} Бермус, А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография / А.Г. Бермус. - М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2008. – С.384.

умений через последовательность этапов: а) развитие умений, как таковых; б) организация умений в действия, на основе внешних целей; в) организация умений в действия в условиях ситуации неопределенности (компетенции); г) организация действий в деятельность, на основе доминирующих потребностей личности обучающихся (компетентность).

Анализ способов структурирования ключевых компетенций и их конкретизации в зарубежных и российских компетентностно-ориентированных образовательных моделях, показывает, что в настоящее время разными авторами предлагаются различные основания разграничения и классификации *ключевых* компетенций. Основанием для выделения нами *базовых* компетенций является такое понимание термина «*компетентность*», как способность действовать в ситуации неопределенности (не потенциальной возможности, а реальных практических действий). При этом способность практически действовать в ситуации неопределенности требует от индивидуума соотнесения своих поступков со своими возможностями (через когнитивные умения и действия), с нормами и ценностями социума (через коммуникативные умения и действия), со своими личными нормами и ценностями (через рефлексивные умения и действия). Описанная способность не является специфической для какого-либо вида деятельности: ею должны обладать не только школьники, но и педагоги, и представители любой другой профессии. Именно в этом смысле умения и действия, обеспечивающие ее реализацию, можно назвать *базовыми*. Такой подход дает нам основание для выделения в качестве базовых - лежащих в основе становления любых видов деятельности (в том числе, и учебной, и педагогической) - следующих компетенций: *когнитивной, коммуникативной и рефлексивной*. Это не противоречит мнению Тубельского А.Н. о том, что за основу выделения подобного рода компетенций можно взять универсальные культуросообразные умения.

Имеется множество оснований для декомпозиции педагогической деятельности на подсистемы умений, в соответствии, с чем существует несколько разновидностей классификации профессионально педагогических умений, объединяемых исследователями в разные виды компетентностей педагога (Ф.Н. Гоноболин, Г.А. Игнатьева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.И. Щербаков). Анализ имеющихся моделей развития профессиональной компетентности педагога (как интегральной профессионально-личностной характеристики) А.К. Марковой и Г.А. Игнатевой дал возможность выделить этапы профессиональной деятельности педагога и обосновать их соотношение с развитием компетенций и компетентности в целом.

Основываясь на сформированных представлениях о сущности компетентностного подхода в образовании, о структуре базовых компетенций, о личностной основе деятельности, о структуре и этапах становления профессиональной компетентности педагога, нами была построена *модель постдипломной профессиональной деятельности педагога* (Рис.1).

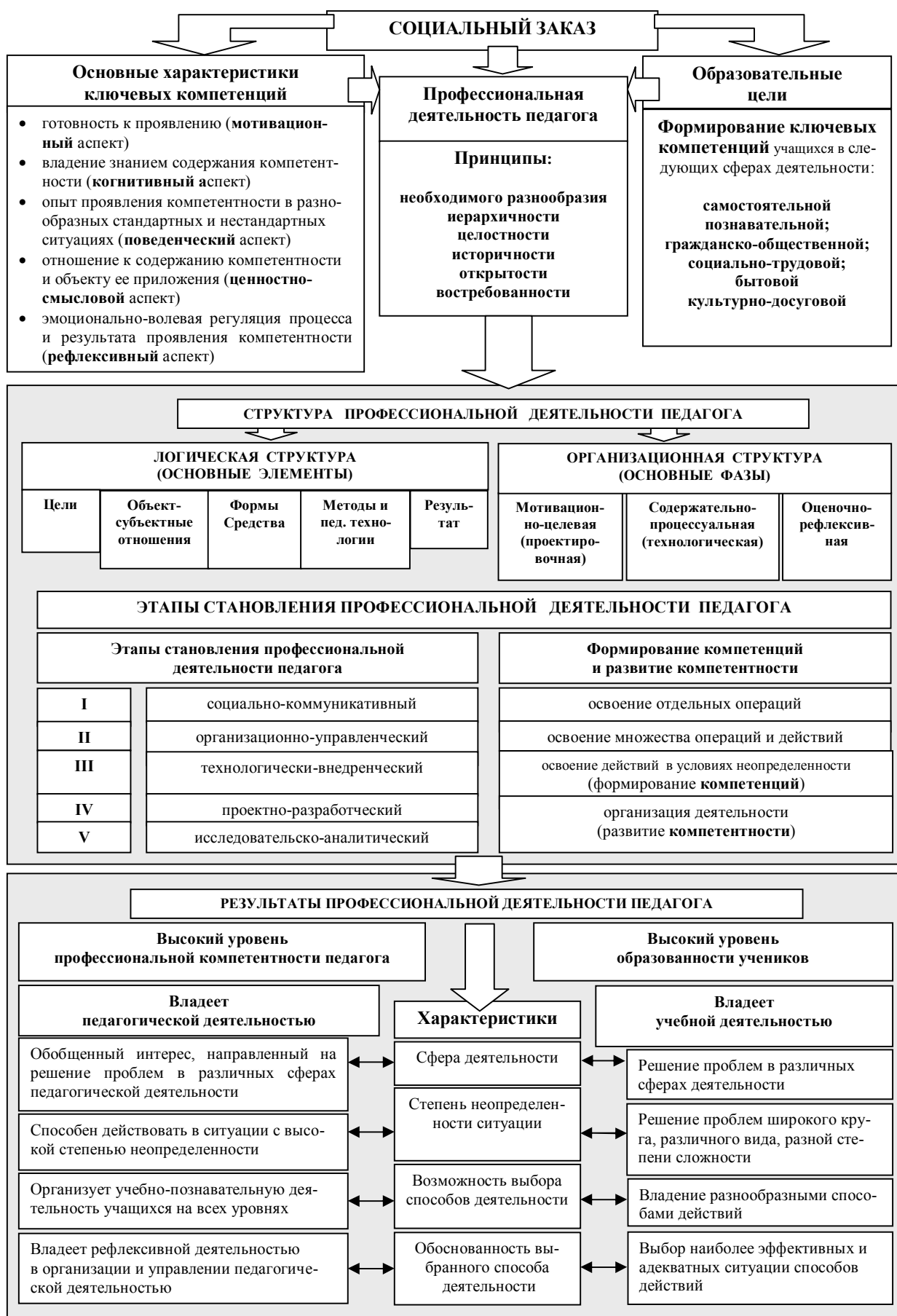


Рис. 1. Модель постдипломной профессиональной деятельности педагога

В ней нашли отражение: социальный заказ (в виде требований развития ключевых компетенций в различных сферах деятельности); основные характеристики ключевых компетенций (как обоснование взаимосвязей компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов); принципы (положенные в основание деятельности педагога); логическая и организационная структура; а также этапы становления деятельности педагога в постдипломный период, отражающие развитие умений (которыми педагог обладает после окончания обучения в вузе), через ряд этапов: I. социально-коммуникативный (освоение отдельных операций); II. организационно-управленческий (освоение множества операций и действий); III. технологически-внедренческий (освоение действий в условиях ситуации неопределенности), на котором происходит формирование *компетенций*; IV. проектно-разработческий и V. исследовательско-аналитический, на которых происходит организация деятельности и собственно становление *компетентности* педагога.

Выделенные нами базовые компетенции нашли отражение в развивающих целях логической структуры (распадающиеся на когнитивные, коммуникативные и рефлексивные цели) и входят в полный акт деятельности, отраженный в организационной структуре педагогической деятельности.

Важнейшим этапом в профессиональном становлении и развитии педагога является процесс его переподготовки, где существенное значение призваны играть учреждения системы дополнительного профессионального образования педагогов.

Одной из стержневых линий дополнительного профессионального образования педагога становится процесс развития его профессиональной компетентности: педагоги должны быть готовы и способны осуществлять собственную профессиональную деятельность в условиях требований компетентностного подхода к образованию.

Инновационные модели дополнительного профессионального образования педагогов, направленные на изменения в личностных характеристиках самого педагога (его ценностных оснований, активной позиции, установок и др.), предусматривают изменения в формах организации обучения, управления и контроля, но не делают акцента на способе подбора методов обучения или на использовании каких-либо инновационных или традиционных технологий обучения и не ставят целью внедрение компетентностного подхода в систему дополнительного профессионального образования педагогов.

Данные выводы обосновывают необходимость создания собственной системы курсовой подготовки, направленной на развитие профессиональной деятельности педагога и позволяющей реализовать механизм внедрения компетентностного подхода в систему образования.

Во второй главе «Педагогическая технология РКМЧП как средство реализации компетентного подхода в образовании» проводится обоснование выбора технологии РКМЧП для реализации компетентного подхода в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

Традиционное обучение в смысле реализации новых образовательных целей по развитию компетентностей имеет существенные ограничения. Работа Ю.Г. Фокина по выявлению деятельностной специфики учебных заданий свидетельствует о том, что в традиционном обучении задания на осознание потребности и формирование мотива деятельности, а также задания, требующие освоения заключительных этапов выполнения деятельности (особенно по коррекции и соответствию планируемых целей и результатов деятельности) практически не разработаны вовсе. Эти элементы структуры деятельности в основном стали осваиваться только после привлечения в учебный процесс новых педагогических технологий, носящих личностно-ориентированный характер, поскольку именно педагогические технологии (а не частные методики), позволяют организовать учебные занятия на деятельностной основе и предполагают выработку ряда общеучебных умений независимо от конкретного содержания.

В настоящее время активно востребованы следующие педагогические технологии: коллективные способы обучения, игровые, проведения учебных дискуссий, программированного обучения, разноуровневого обучения, модульного обучения, проблемного обучения, проблемно-модульного обучения, проектного обучения, развивающего обучения, обучения в глобальных информационных сетях, «французских мастерских» и ряд других.

Перечисленные выше педагогические технологии помогают выработке разнообразных умений и способствуют организации их в действия. Чаще всего они используются с целью развития когнитивных умений и действий. Другие действия и умения осваиваются опосредованно. Чтобы обнаружить от внедрения таких педагогических технологий еще и развивающий эффект, на наш взгляд, необходим определенный *порядок их использования*.

И в этом смысле - смысле упорядочивания не понятий (как это предусматривается в каждой учебной дисциплине), а *действий* - выгодно отличается «Технология развития критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), предложенная и разработанная учеными и преподавателями Колледжа Хобарта и Уильяма Смита, Университета Северной Айовы США (Дж. Воган и Т. Эстес, Д. Огл, С. Коллинз и Дж. Менгьери, К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер). Именно чтение и письмо являются базовыми учебными действиями, на основе которых можно организовать любую учебную и практическую деятельность. Базовая методическая модель технологии полностью соответствует организационной структуре

деятельности: Вызов (Потребность, Мотив, Цель) - Осмысление (Содержание, Средства) - Размышление (Результат).

Технология развития критического мышления способствует развитию когнитивных, коммуникативных и рефлексивных умений. Подробное рассмотрение структурно-функциональных компонентов критического мышления (КМ), совпадающих с выделенными нами базовыми компетенциями, позволило нам выстроить этапы в развитии каждого из них.

Для определения этапов в развитии когнитивных умений и действий (когнитивный компонент КМ) использовалась таксономия когнитивных целей Б.Блюма: узнавание - понимание - применение - анализ - синтез - оценка. Для определения этапов в развитии коммуникативных умений и действий (коммуникативный компонент КМ) нами была предложена следующая последовательность этих умений и действий: обсуждение - аргументация - презентация (дискуссия - выступление - письменный текст). Этапы в развитии рефлексивных умений и действий были выстроены нами на основе исследования И.А. Стеценко: предметно-функциональная рефлексия – личностная рефлексия (общения - сознания - деятельности) - межличностная рефлексия (взаимодействий - взаимоотношений).

Третья глава *«Система курсовой подготовки педагогов на основе компетентностного подхода и результаты ее внедрения»* посвящена описанию системы курсовой подготовки педагогов в условиях дополнительного профессионального образования, направленной на развитие их педагогической компетентности, условий организации эксперимента, направленного на изучение развивающего эффекта системы курсовой подготовки, и его результатов.

На основе разработанной нами модели постдипломного профессионального развития педагога была предложена система курсовой подготовки педагогов в условиях дополнительного профессионального образования (Табл.1). Одной из особенностей данной системы является то, что результатом освоения действий на каждом этапе становления деятельности предусматривалось создание лично-значимого (для каждого педагога в отдельности) продукта освоения действий. Другой ее особенностью является использование в ней лично-ориентированных технологий (не просто знаний о них, а освоение технологических действий). Длительность обучения по полной системе курсовой подготовки составляет не менее двух лет. Между отдельными курсами осуществляется постоянное консультирование и показ открытых занятий. В предлагаемой системе предусматривается организация взаимосвязи не только между элементами содержания обучения, но и между развивающимися умениями: когнитивными, коммуникативными и рефлексивными. Методические приемы, которые использовались для организации обучения, подбирались не из принципа адаптации к предъявляемому содержанию, а в соответствии с этапами развития базовых умений и компетенций.

**Система курсовой подготовки педагогов,
направленная на развитие их профессиональной компетентности**

Наименование курсов	Спецкурсы в рамках квалификационных курсов	Курсы по проектированию урока, курсы «РКМЧП в преподавании естественно-научных дисциплин»	«Актуальные проблемы школьного естественно-научного образования» (для учителей ВК)	«Профилизация школьного естественно-научного образования: проектирование обучения» (для актива)
Этапы освоения деятельности	Социально-коммуникативный	Организационно-управленческий	Технологически-внедренческий	Проектно-разработческий
Доминирующие виды действий при работе с информацией (когнитивная компетенция)	Узнавание Понимание	Понимание Применение	Применение Анализ	Синтез Оценка
Доминирующие виды коммуникативных действий (коммуникативная компетенция)	Обсуждение	Аргументация	Дискуссия	Письменный текст
Доминирующие виды рефлексивных действий (рефлексивная компетенция)	-	Предметно-функциональная	Личностная	Межличностная
Итоговая работа	Педагогический очерк	Проект урока	Рефераты для защиты на высшую квалификационную категорию.	Программы спецкурсов, факультативов и элективных курсов

С целью выявления развития профессиональной компетентности педагога был организован эксперимент. Для наблюдения за динамикой эффекта развития применялась интегральная система диагностики, которая включала следующие методы: анкетирование, направленное на измерение субъективных суждений слушателей курсов о процессе и результативности курсовой подготовки; наблюдение и интервьюирование (на основе международных стандартов по сертификации педагогов, работающих в техноло-

гии РКМЧП); анкетирование, направленное на измерение субъективных суждений учащихся об организации и результативности учебного процесса; метод контент-анализа, помогающий выявлять и оценивать специфические характеристики текстов, видеозаписей и сценариев уроков, интервью и другой информации для определения смысловых единиц содержания и форм экспериментального исследования, позволяющих отслеживать характер освоения компонентов деятельностного содержания профессионального развития.

Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью методов математической статистики. Основными методами обработки были анализ достоверности различий и корреляционный анализ. Статистическая достоверность различий подтверждалась на основе подсчета критерия Пирсона (χ^2). Выборка составлена из 564 слушателей курсов дополнительного профессионального образования, проходивших обучение в период с 1998 года по 2007 год.

Диаграммы, представленные на рис. 2 и рис. 3, демонстрируют **результаты** развития в ходе курсовой подготовки *базовых* компетенций педагогов, полученные на основе анкетирования.

Показатели развития когнитивной компетенции (рис.2) свидетельствуют о том, что доля слушателей, освоивших этап узнавания информации, снижается (от 47,6% на входе до 5,5% после прохождения курсовой подготовки), доля слушателей, освоивших этапы анализа, синтеза и оценки растет (от 6% на входе до 35,5% после прохождения курсовой подготовки). Доля слушателей, освоивших уровень понимания, сначала растет (от 23,9% на входе до 31% при промежуточном диагностировании), а затем резко снижается (до 8,4% после прохождения курсовой подготовки). Доля слушателей, находящихся на этапе применения равномерно растет от начала к концу курсовой подготовки (от 22,5% на входе до 50,5% после прохождения курсовой подготовки).

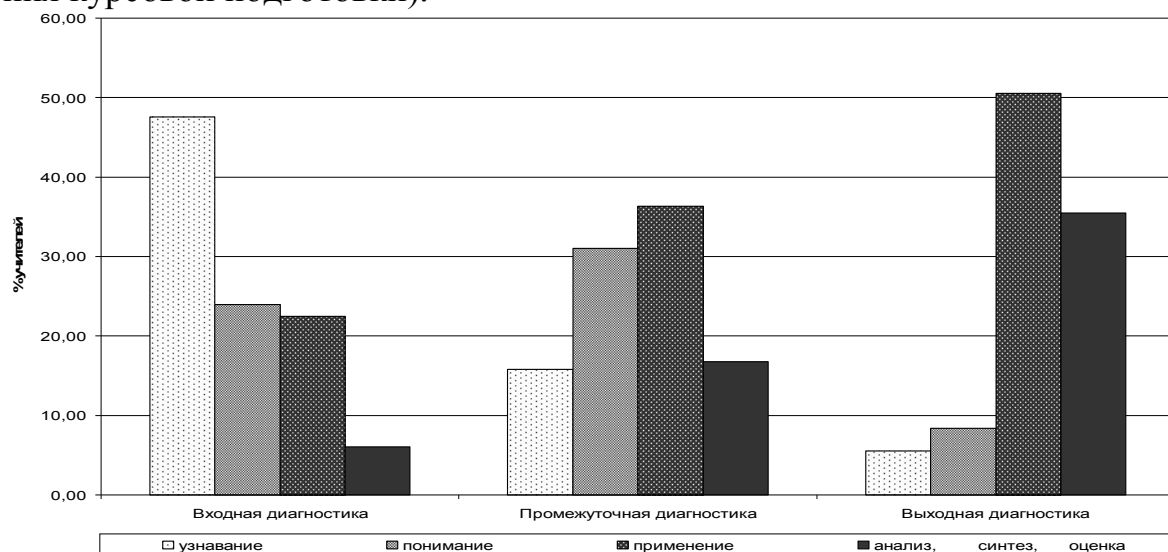


Рис. 2. Показатели развития когнитивной компетенции

Показатели развития рефлексивной и коммуникативной компетенций (рис.3) свидетельствуют о росте доли слушателей, освоивших коммуникативные действия на этапе создания письменных текстов (от 4,1% на входе до 40,7% после прохождения курсовой подготовки), и освоивших действия на этапе межличностной рефлексии (от 2,8% на входе до 31,8% после прохождения курсовой подготовки).

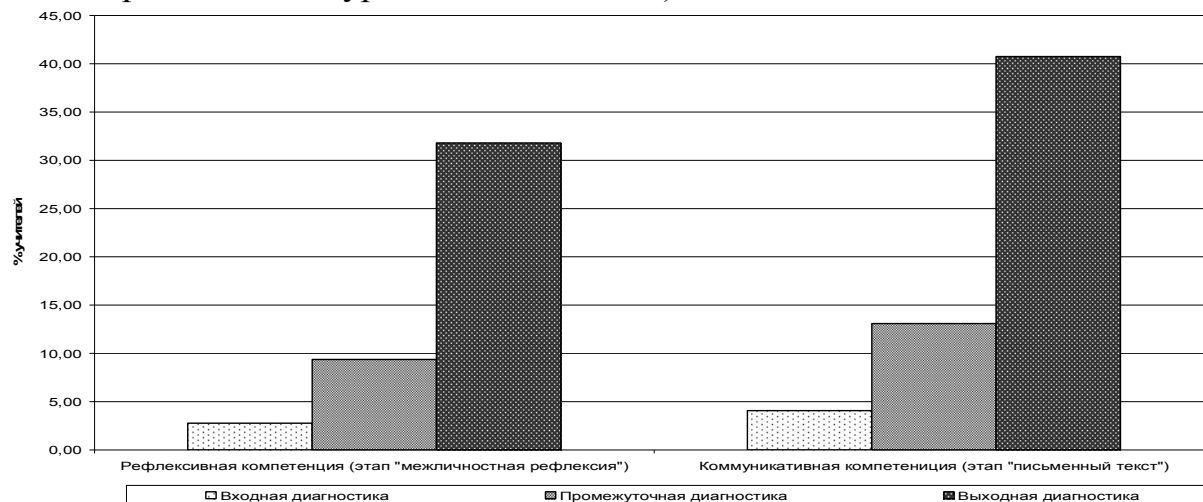


Рис. 3. Показатели развития рефлексивной и коммуникативной компетенций

Проведенный математико-статистический анализ с помощью вычисления критерия Пирсона показал, что наблюдаемые различия достоверны (χ^2 эмп. > χ^2 крит., при $p < 0,05$).

Заключение содержит обобщенный анализ результатов диссертационного исследования и предполагаемые направления дальнейшего изучения проблемы:

1. Компетентностный подход организует развивающие цели учебного процесса и предполагает становление компетентности через следующие этапы: умения – действия – действия в условиях неопределенности – деятельность. Организация действий в условиях неопределенности соответствует становлению компетенций. Деятельность по удовлетворению доминирующей потребности личности соответствует проявлению компетентности.

2. Компетентностный подход, предполагая развитие умений, требует для их совершенствования длительного времени, а значит, разработки системы курсов, подчиненных единой цели.

3. Цели системы курсовой подготовки предусматривают становление базовых компетенций, которые можно транслировать в учебный процесс общеобразовательных учреждений разного уровня. Базовыми компетенциями, необходимыми для развития любой деятельности, в том числе и педагогической и учебной, являются когнитивная, коммуникативная и рефлексивная.

4. Технология РКМЧП способствует реализации компетентностного подхода в обучении, так как: а) ее базовая методическая модель (Вызов-Осмысление-Размышление) организует полный акт деятельности, лежащий в основе развития любой компетенции; и б) основными средствами для развития критического мышления являются коммуникативные и рефлексивные умения и действия. Таки образом, технология РКМЧП способствует развитию базовых компетенций – когнитивной, коммуникативной и рефлексивной.

5. В основе системы курсовой подготовки педагогов должны лежать этапы становления когнитивной, коммуникативной и рефлексивной компетенций. В качестве основы для последовательности развития когнитивной компетенции взята таксономия учебных целей Б.Блюма. Для развития коммуникативной и рефлексивной компетенции разработаны соответствующие последовательности.

Библиография включает список источников, которые были использованы в процессе подготовки и выполнения исследования и на которые имеются ссылки в тексте диссертации.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях автора:

Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ

1. *Мариико, В.В.* Технология развитие критического мышления в системе повышения квалификации педагогов [Текст] / И.М. Швец, В.В. Мариико // **Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Инновации в образовании.** - 2005. - Выпуск 1(6). - С.189-201. (в соавторстве 0,81 п.л., авторских – 50%)
2. *Мариико, В.В.* Проект «Развитие критического мышления для высшего образования» в России [Текст] / С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев, В.В. Мариико // **Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.** – 2007. - №6. - С.11-21. (в соавторстве 0,69 п.л., авторских – 30%)
3. *Мариико, В.В.* Возможности активных методов обучения в повышении методического уровня преподавателей высшего и среднего профессионального образования [Текст] / И.М. Швец, Е.Ю.Грудзинская, В.В. Мариико // **Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.** – 2008. - №3. – С.17-23. (в соавторстве 0,44 п.л., авторских – 30%)

Методические пособия

4. *Мариико, В.В.* Мастерская активного обучения: Методическое пособие. Часть 1. [Текст] / Е.Ю. Грудзинская, В.В. Мариико. - Н.Новгород: «Перспектива», 2006. – 79с. (в соавторстве 4,94 п.л., авторских – 50%)
5. *Мариико, В.В.* Мастерская активного обучения: Методическое пособие. Часть 2. Приложения. [Текст] / Е.Ю. Грудзинская, В.В. Мариико. - Н.Новгород: «Перспектива», 2006. – 113с. (в соавторстве 7,06 п.л., авторских – 50%)

Статьи и тезисы докладов научно-практических конференций

6. *Мариико, В.В.* Реализация проекта РКМЧП на Нижегородской площадке [Текст] / А.Н. Гладкова, В.В. Мариико, Т.В. Учуватова // Технология развития

- критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века (материалы конференции). - Н.Новгород, Изд-во «АРАБЕСК», 2001. - С.181-195. (в соавторстве 0,87 п.л., авторских – 50%)
7. *Марико, В.В.* Размышление того, кого называют экспертом... [Текст] / В.В. Марико // Перемена: международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2001. - № 6. – С.16-19. (0,25 п.л.)
 8. *Mariko, V.* Thoughts of One Called Inspector... [Text] / V. Mariko // Thinking Classroom: a Journal of Reading, Writing and Critical Reflection. - Autumn 2001 (6). – P.16-19. (0,25 п.л.)
 9. *Марико, В.В.* Проект «Чтение и письмо для развития критического мышления» в Нижегородской области [Текст] / А.Н. Гладкова, В.В. Марико // Педагогическое обозрение. - 2002. - №1. – С.57-67. (в соавторстве 0,69 п.л., авторских – 50%)
 10. *Марико, В.В.* Повышение квалификации учителей: содержание, методика или взаимодействие? [Текст] / В.В. Марико // Педагогическое обозрение. - 2002. - №4.– С.115-122 (0,5 п.л.)
 11. *Марико, В.В.* Технология развития критического мышления: опыт деятельности в рамках новой образовательной парадигмы [Текст] / В.В. Марико // «Социокультурная среда и единое образовательное пространство Приволжского федерального округа: региональная политика, стратегии развития»: Материалы научно-практической конференции, посвященной 65-летию Нижегородского института развития образования. 28-29 октября 2003 года. – Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2004. – С.148-150. (0,19 п.л.)
 12. *Марико, В.В.* Система курсовой подготовки председателей районных методических объединений учителей естественнонаучных дисциплин [Текст] / Е.Ю. Грудзинская, Е.В. Алексеева, И.М. Швец, В.В. Марико // Педагогическое обозрение. - 2005. - №4. - С.78-86. (в соавторстве 0,56 п.л., авторских – 25%)
 13. *Марико, В.В.* Развитие коммуникативной компетентности педагога в процессе педагогического общения [Текст] / В.В. Марико // Коммуникативистика: социокультурные проблемы современности: Материалы II всероссийской научно-практической конференции, 17 марта 2006 г. – Н.Новгород, 2006. – С.13-16. (0,25 п.л.)
 14. *Марико, В.В.* Работа со взрослыми: вверх по горизонтали [Текст] / Заир-Бек С.И., Марико В.В., Швец И.М. // Перемена: международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. - 2006. - т. 7, № 1. - С.11-19. (в соавторстве 0,56 п.л., авторских – 25%)
 15. *Mariko, V.* Working with Adults [Text] / S. Zair-Bek, V. Mariko, I. Shvets // Thinking Classroom. - 2006. - Volume 7, №1. – P.11-19. (в соавторстве 0,56 п.л., авторских – 25%)
 16. *Марико, В.В.* Технология развития критического мышления в повышении методической квалификации преподавателей высшей школы [Текст] / И.М. Швец, Е.Ю. Грудзинская, В.В. Марико // Государственное регулирование экономики. Региональный аспект: Материалы шестой международной научно-практической конференции, 17-19 апреля 2007 года. Т.II. – Н.Новгород, 2007. – С.644-648. (в соавторстве 0,31 п.л., авторских – 30%)

Подписано к печати 20.01.2009. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 1. Тир. 100. Зак. 24.

Типография Нижегородского госуниверситета
Лицензия №18-0099
603600, г. Н.Новгород, ул. Б.Покровская, 37.