

Модульное обучение в системе профессионального дополнительного образования

В.Н. Лебедев

Сущность модульного обучения заключается в предоставлении обучаемым (слушателям) возможности самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой, которая включает в себя целевой план действий, модуль (блок информации), методическое руководство по достижению целей обучения. В этом случае функции педагога сводятся к контролю, консультированию, координации овладения информацией.

Общие направления модульного обучения, его цели, содержание и методику организации определяют такие принципы, как модульность (выделение из содержания обучения обособленных элементов), динамичность (достижение действенности и оперативности знаний и их системы), гибкость (обеспечение возможности приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых); разносторонность методического консультирования (обеспечение профессионализма в познавательной деятельности обучаемых и педагогической деятельности), паритетность (обеспечение делового сотрудничества обучаемых и педагогов).

В настоящее время модульное обучение находит все большее применение, ибо позволяет достичь целей обучения через непосредственную самостоятельную деятельность обучаемых; учесть уровень подготовленности каждого слушателя, его индивидуальные особенности; гибко изменять при необходимости содержание изучаемого учебного материала; добиваться осознанности усвоения учебного материала.

Отечественные ученые В.М. Гараев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко рассматривают реализацию модульного обучения как интеграцию различных форм и методов обучения, подчиненных общей теме учебного курса. В педагогике «модуль» означает автономную порцию учебного материала, т.е. законченный блок информации, обеспечивающий достижение каждым слушателем определенных дидактических целей.

Основным средством модульного обучения является модульная программа. Подготовка ее, разработка модулей — весьма трудоемкая работа, требующая глубокой компетентности, как предметно-содержательной, так и психолого-педагогической. От качества модулей в значительной степени зависит эффективность обучения в целом.

В зависимости от цели освоения информации модульные программы могут быть познавательного или деятельностного типа. Последние, в свою очередь, подразделяются на рецептурно-операционные и системно-операционные. Такая классификация модульных программ обусловлена спецификой содержания учебного материала, усвоение которого связано с овладением фундаментальными (теоретическими) знаниями (модуль познавательного типа) или способами деятельности (модуль деятельностного типа).

При овладении способами деятельности возможен подход, основанный на выделении отдельных функций в деятельности и обучении соответствующим операциям. На основе «выдачи рецептов» по выполнению отдельных операций строятся модули рецептурно-операционного типа: предъявление информации в них отличается рецептурным характером. Однако это не обеспечивает подготовки творческого профессионала. Профессиональная компетентность специалиста достигается при системном подходе к профессиональному обучению, когда наряду с усвоением непосредственно профессиональных действий осваиваются теоретические знания и формируется профессиональное творческое мышление. При этом в модульных программах, предусматривающих развитие умений практической деятельности, ставятся задачи овладения профессиональными теоретическими знаниями, а также формирования профессионального творческого мышления. В соответствии с этим меняется и информационный банк модульной программы. Такие программы относятся к системно-операционному типу. Представление информации в них направлено на освоение знаний, разви-

тие творческого мышления и освоение конкретных операций в соответствии с характером деятельности.

С точки зрения целей подготовки конкурентоспособного, творческого профессионала, целесообразны разработка и применение модульных программ системно-операционного типа. Для составления таких программ необходимо выполнить следующие процедуры: 1) выявить в профессиональной деятельности определенные функции и в соответствии с ними определить комплексные цели подготовки профессионально-компетентного специалиста; 2) в каждой функции выделить операции и привести в соответствие с ними модули (блоки информации), раскрывающие задачи обучения каждой операции, объединить их в систему, способствующую формированию профессионального творческого мышления; 3) в каждой операции охарактеризовать совокупность приемов и в соответствии с ними выбрать методы обучения.

Подготовка подобных программ в соответствии с выделенными процедурами способствует раскрытию комплексной дидактической цели обучения, состоящей из ряда интегрированных под целей, которые в свою очередь включают в себя частно-дидактические цели, которые ставятся перед слушателями и достигаются ими.

Подготовка к составлению модульных программ системно-операционного типа включает в себя следующие действия: 1) выделение в деятельности отдельных функций; 2) определение комплексных дидактических целей обучения; 3) обозначение в каждой функции отдельных операций; 4) определение содержания модулей, соответствующих операциям; 5) определение интегрирующих дидактических целей; 6) выделение в каждой операции отдельных приемов; 7) определение элементов обучения, соответствующих отдельным приемам; 8) определение частно-дидактических целей; 9) корректировку содержания модулей.

Таким образом, структура модульной программы включает в себя целевой план действий, модели, содержащие отдельные элементы обучения, и методическое руководство по достижению целей обучения. Целевой план действий строится на основании комплексной дидактической цели обучения деятельности. На основании целевого плана действий разрабатываются модули, направленные на достижение интегрирующих целей обучения функциям деятельности. Модули состоят из отдельных элементов обучения: обучения конкретным приемам, творческому мышлению, самоконтролю. Овладение элементами обучения помогает достижению частных дидактических целей, как автономных, так и взаимосвязанных.

Методическое руководство по достижению целей обучения (для обучаемых и педагогов) способствует наиболее рациональному освоению отдельных элементов обучения и модуля в целом, исходя из частных и интегрирующих дидактических целей.

Организация модульного обучения, предусматривающая самостоятельную деятельность слушателей и руководство этой деятельностью со стороны преподавателя, должна отвечать следующим требованиям: 1) представлять каждому слушателю модульную программу на период обучения; 2) обеспечивать каждого банком информации в соответствии с содержанием модулей, включающих комплексную дидактическую цель как лично значимый и осязаемый ориентир; 3) обеспечивать индивидуализацию овладения технологией обучения, т.е. методическое руководство освоением информации; 4) осуществлять самоконтроль усвоения информации.

Руководствуясь принципами модульного подхода к обучению слушателей, важно конструировать учебный материал таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучаемым поставленных перед ним дидактических целей. Необходимо, чтобы содержание учебного материала отдельных модулей было представлено законченными блоками и имелась возможность обучения в соответствии с комплексной дидактической целью.

Все это надлежит продумать еще на этапе перспективно-тематического планирования. Более подробного и деятельного уточнения потребует лишь содержание самого модуля изучения конкретного учебного материала. От его четкости будет зависеть успешность усвоения информации и, в конечном счете, достижение дидактических целей. Именно модуль как законченный блок информации позволяет качественно оценить овладение содержанием учеб-

ного материала темы, раздела и дает возможность принимать решение о переходе к следующему этапу обучения.

Разделяя учебный материал на отдельные модули, надо иметь в виду, во-первых, что в содержании каждого модуля должна просматриваться интегрированная цель освоения содержания всего учебного материала. Поскольку в интегрированной дидактической цели можно выделить ряд частных целей, то, во-вторых, каждый модуль должен обеспечивать достижение одной или нескольких дидактических целей. В-третьих, модули, целостные и законченные, должны быть автономными и периодически обновляться своего, а также дополняться каждый независимо друг от друга. В-четвертых, содержание модулей должно подчиняться логике мыслительной или практической деятельности. При этом цели необходимо формулировать в терминах, используемых при реализации методов умственной или практической деятельности и способов действий. В-пятых, в целях развития профессионального творческого мышления содержание учебного материала модулей должно излагаться на основе проблемного подхода к усвоению знаний. В-шестых, содержание модулей и методические руководства по их усвоению могут варьировать в зависимости от способностей, способов усвоения и уровня подготовленности учителей и воспитателей, ставших слушателями ИПК.

Модульное обучение — подход к обучению, позволяющий достичь высокой эффективности педагогического процесса, но в то же время требующий создания определенных условий для его организации. В качестве таких условий, прежде всего, выступают обеспечение процесса обучения модулями, его компьютеризация и оснащение другими средствами обучения. Возможны три пути обеспечения процесса обучения модулями: использование уже созданных другими специалистами модулей; создание их самими педагогами, организующими модульное обучение, путем модификации уже имеющихся учебных материалов и формирование на их основе модулей; построение модулей заново.

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся частично или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Принципиальные отличия модульного обучения от других технологий обучения: содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных комплексах-модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению; взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе — с помощью модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучающимся определенного уровня предварительной подготовленности к каждой педагогической встрече; сама суть модульного обучения требует паритетных субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимся в учебном процессе.

При построении модульного обучения педагогическая система рассматривается как целостная, а учебный процесс — как целенаправленная, активная деятельность обучающихся и педагогов, в которой последние осуществляют управляющую функцию, а первые — самоуправляющую. Теория модульного обучения базируется на системе его специфических принципов, коррелирующих с общедидактическими. Модульное обучение влияет на весь процесс обучения, реализуя новый подход к его организации: к построению содержания обучения, к взаимодействию педагога и обучающихся в педагогическом процессе, к организации различных форм и методов обучения.

Смысл термина «модульное обучение» связан со словом «модуль» (лат. — *modulus*), одно из значений которого — «функциональный узел». Модуль в нашем представлении есть учебный элемент в форме стандартного пакета, состоящего из следующих компонентов: точно сформулированная учебная цель; список смежных учебных элементов, междисциплинарные связи; учебный материал в виде текста лекции; методические указания для отработки навыков и умений, относящихся к данному учебному элементу; контрольные (проверочные) ра-

боты разных типов для обучающихся и инспекторских целей; электронный учебник: обучающий и контролирующий.

Компоненты модульного пакета не являются жестко фиксированными и могут варьироваться в зависимости от: конкретной дисциплины; ступени образования; уровня образованности; личного и профессионального опыта преподавателя.

Модульное обучение предполагает освоение обучающимся индивидуальной модульной программы, все элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены и, следовательно, может быть признано системой.

Основываясь на вышеизложенном, можно сказать, что модульное обучение обязательно включает подсистему адаптированного программного управления, чаще всего соединенную с подсистемой самоуправления. Элементом этой системы является модуль, позволяющий обучающему активно и возможно самостоятельно работать с предложенной ему программой. Модульное обучение «работает» и оживает именно как система благодаря принципам, определяющим общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации. Напомним, что в традиционной дидактике разработан комплекс принципов, восходящих к Я.А. Каменскому и И.Г. Песталоцци. Общедидактические принципы являются исходными положениями, применяемыми на всех ступенях обучения. Они конкретизируются в педагогических правилах, указывающих, при каких условиях наиболее благополучно будет реализован каждый конкретный принцип.

Для перехода на модульное обучение необходимо создать определенные условия. Первое условие связано с мотивацией преподавателей. Необходимо сопоставить уровень удовлетворенности обучающихся образовательными услугами и тем потребностям, которые остаются неудовлетворенными. Второе условие связано с готовностью обучающихся к выполнению самостоятельной учебно-познавательной деятельности: сформированность минимума знаний и общие учебные умения. Третье условие — материальная возможность ИПК в тиражировании модулей, ибо они только тогда сыграют свою роль, когда каждый обучающийся будет обеспечен программой действий.

Появление идей модульного обучения сопутствовало работам прикладного аспекта (С. Curch, S. Goldschmid, M.L. Goldschmid, A. Huczynski, R.N. Hurst, S.N. Postlethwait, G. Owens, J.D. Russel, Й. Прокопенко, П.А. Юцкявичене и др.) был сформирован основной принцип модульного обучения — принцип модульного обучения по сравнению с другими педагогическими технологиями.

Тщательный анализ исследований, проведенный различными отечественными исследователями (П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский [9], М.А. Чошанов [10], П.А. Юцкявичене [11] и др.), а также самообобщение теоретического и практического опыта модульного обучения позволяют сформулировать остальные принципы модульного обучения. Вместе с тем, исходя из диалектического подхода к познанию, можно полагать, что список принципов не является законченным, т.к. модульное обучение является сравнительно новым подходом к обучению. Оно будет развиваться, в результате чего возникнут новые идеи, которые могут реализоваться в виде новых принципов.

Основополагающими, определяющими общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации, являются следующие принципы модульного обучения (П.А. Юцкявичене):

модульности; структуризации содержания обучения на обособленные элементы; динамичности; метода деятельности; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности [11, с. 97].

Совокупность нескольких последовательно связанных модулей образует модульную программу — основное средство модульного обучения. Модульные программы различаются целевым назначением, которое может рассматриваться как основание их классификации.

В модульном обучении, в основе которого лежит субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающегося, реализуются не только комбинированные дидактические системы, но и комбинированные системы учения. В каждую комбинированную систему модульного

обучения, на наш взгляд, должна войти дидактическая система — «адаптированное программное управление», т.к. в ее качестве выступает модуль, а во всех случаях самоуправления — хоть одна система учения, направленная на самообразование, например, — «программное самоуправление», реализующаяся посредством модуля.

Применительно к внутришкольному управлению модульной организацией обучения педагогический анализ направлен на изучение состояния, тенденций развития, объективную диагностическую оценку результатов собственной управленческой деятельности, фактических результатов учебно-воспитательного процесса и выработку предложений по поддержанию системы в заданном плане состоянии, переводу ее на более высокий качественный уровень.

Целеполагание будет выступать как процесс модульного проектирования управления по формированию и развитию личности обучаемого на основе социального заказа. Содержание управления, обучения, воспитания и развития составит информационную основу, т.е. целостную модульную программу. Планирование и прогнозирование при модульном обучении заключается, на наш взгляд, в определении зон ближайшего и перспективного развития ученика, учителя, коллектива, школы при детском санатории в целом определенных условиях окружающей среды на основе педагогического анализа.

Организация исполнения связана с реализацией модульных учебно-воспитательных планов, программ и собственных педагогических решений через коммуникации в управлении обучением и воспитанием всех участников педагогического процесса.

Внутришкольный контроль при модульной организации учебного процесса предполагает сбор информации, анализ и оценку (самооценку) собственной управленческой деятельности, фактических результатов обучения, воспитания и развития учащихся с ослабленным здоровьем на диагностической основе. Регулирование и коррекция при модульной организации обучения означают поддержание всей системы школы детского санатория на заданном уровне. При организации учебного процесса в системе повышения квалификации учителей и воспитателей есть опасение, что руководители курса на первый план поспешат выдвинуть технические и организационные вопросы и, напротив, отвести на второй план субъективность педагогики, его мировоззренческие установки, которые являются непосредственным содержанием образования.

С педагогической точки зрения модульное обучение в системе повышения квалификации должно быть построено таким образом, чтобы можно было: легко устанавливать уровень опыта и существующие проблемы конкретного специалиста; исходя из социального заказа, выдвигать перед каждым действенные цели повышения профессионального уровня, педагогической грамотности; по этим целям представлять индивидуализированное содержание обучения, нацеленное на пополнение имеющейся системы знаний и развитие умений и навыков профессиональной деятельности. Практическую значимость для аттестации, аккредитации и сертификации преподавателей имеют результаты и выводы исследования по изменению педагогической компетентности педагога при освоении им технологии модульного обучения.

Анализ целей, задач, требований к профессиональному дополнительному образованию позволяет сделать вывод, что технология модульного обучения предполагает строить учебный процесс в период курсовой подготовки как разделенные во времени и пространстве коммуникации двух субъектов (в нашем случае — преподавателя и слушателя системы повышения квалификации). Слушатель сам оперирует учебным содержанием, осуществляет самоуправление познавательной деятельностью благодаря модулю, разработанному преподавателем. Последний обеспечивает управление процессом повышения квалификации учителей и воспитателей.

Система повышения квалификации учителей и воспитателей должна создать такое учебно-методическое оснащение учебного процесса, которое способствовало бы переходу управлением учебным процессом преподавателем в самоуправление своим учением слушателями. Отправная точка этого процесса — формирование личностных потребностей учителей

и воспитателей в познании нового в работе с детьми с ослабленным здоровьем.

Технология модульного обучения позволяет учителям и воспитателям частично или полностью самостоятельно достигнуть конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Модуль объединяет в себе целесодержательные и процессуальные компоненты повышения квалификации, адаптированные на учебно-познавательную, личностно-развивающую и конкретную профессиональную деятельность слушателей. Модуль выступает как программа обучения, индивидуализированная по содержанию профессиональной деятельности, мотивам, потребностям, содержанию, методам, средствам обучения, характеру, темпу, уровню самостоятельности познавательной деятельности, степени оказания непосредственной педагогической помощи, уровню развития рефлексии. В процессе модульного обучения используются видеомодули, которые состоят из видеозаписей бесед, лекций, деловых игр, конференций, выступлений известных ученых, руководителей образовательных учреждений и др. Если курсы профессионального дополнительного образования имеют развитую компьютерную базу, то слушателям обеспечиваются консультации с преподавателями по компьютерным коммуникациям. К тому же технология модульного обучения не исключает личных контактов преподавателей и слушателей, общения слушателей между собой, особенно на начальном и завершающем этапах курсового обучения, а также в процессе достижения дидактических целей, требующих обращения к таким технологиям обучения, как взаимообучение, проблемное обучение, дистанционное обучение, контекстное обучение и т.д.

В перспективе планируется на конкурсной основе сформировать и постоянно пополнять Централизованный фонд модулей в сфере профессионального дополнительного образования, который бы обеспечивал координацию распространения удачных разработок в системе профессионального дополнительного образования, сближение их с международными стандартами, охрану авторских прав. В этом контексте вводится определение уровня модульности профессиональных дополнительных образовательных программ, где представлено сочетание модульных и традиционных программ. Коллектив авторов в составе В.В. Безлепкина, М.Н. Костиковой, Э.М. Кузьминой, З.А. Никитушкиной, П.К. Одинцова, С.С. Пуставаловой, Л.И. Соломко, В.В. Спасской, И.К. Шалаева, Т.И. Шамовой, Л.А. Церникель и др. при разработке образовательных программ профессионального дополнительного образования, придали им модульный характер.

Особое внимание уделено разработке целевых комплексов профессиональных задач (ЦКПЗ) для каждого уровня профессионального дополнительного образования, в том числе и для краткосрочных курсов как в нашем случае. ЦКПЗ включает в себя совокупность задач, которые должен уметь самостоятельно решать слушатель после обучения по той или иной образовательной программе, что по существу составляет комплексную дидактическую цель курсовой подготовки учителей и воспитателей. На выполнение определенного уровня ЦКПЗ направлена специально разработанная образовательная программа, представляющая собой совокупность унифицированных обучающих модулей (УОМ), каждый из которых направлен на решение конкретной профессиональной задачи. Согласно государственным требованиям УОМ должен включать в себя комплекс теоретических и практических, коллективных и индивидуальных занятий унифицированного назначения, объема и структуры, поддерживаемый рациональным учебно-методическим и информационно-техническим обеспечением.

Оформление каждого УОМ, входящего в образовательную программу, имеет следующее структурное содержание: общая характеристика УОМ (название, назначение, количество часов, рекомендуемые виды и формы обучения, дата утверждения); содержание учебного материала (краткая аннотация основных вопросов в последовательности их освоения); описание используемых методов и форм обучения (перечень занятий с указанием целей, объема, задач и используемых методов, а также технических средств обучения); указание предметно-справочной базы данных (основные категории, понятия, обозначения, входящие в данную предметную область); приведение контрольных тестов (входных, промежуточных, выходных) с инструкциями по их применению и обработке результатов; составление инструкций по ис-

пользованию технических средств обучения; рекомендации для организации самостоятельной работы слушателей.

Структура и содержание УОМ подробно расписывается каждым преподавателем в рабочей программе. Объем модулей должен быть кратным учебной неделе — (36–40 часов) для облегчения формирования и коррекции образовательных программ из таких модулей. Таким образом, унифицированный обучающий модуль (УОМ) — комплекс теоретических и практических, коллективных и индивидуальных занятий унифицированного назначения, объема и структуры, поддерживаемый рациональным учебно-методическим и информационно-техническим обеспечением.

Анализ нормативных документов системы профессионального дополнительного образования позволяет утверждать, что повышение квалификации учителей и воспитателей предполагают соответствующий характер построения образовательных программ, учебных планов, унифицированных обучающих модулей, разработанных в соответствии с государственными требованиями к содержанию профессионального дополнительного образования.

Несмотря на то, что теория и технология модульного обучения достаточно широко разработаны в отечественной и зарубежной дидактике, для системы профессионального дополнительного образования актуальна проблема адаптации и учебно-методического обеспечения модульного подхода, особенно для учителей и воспитателей, готовящихся работать в детских санаторно-оздоровительных учреждениях круглогодичного действия. Структурными основными элементами их моделирования подготовки выступают: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты [1, с.68]. Содержание каждого компонента и их взаимодействие определяются требованиями к содержанию профессионального дополнительного образования, моделью отраслевой системы обучения учителей и воспитателей, действиями, как общих педагогических принципов, так и специфических, лежащих в основе модульного обучения.

Целевой компонент моделирования подготовки представлен деревом целей, т.е. иерархией комплексной дидактической цели, интегрированных и частных дидактических целей, решение которых обеспечивает реализацию. Требования к содержанию профессионального дополнительного образования, основной целью которого является формирование целостной структуры усваиваемой профессиональной деятельности, т.е. удовлетворение профессиональных потребностей специалистов в интересах развития их личности и творческих способностей. Реализация этой цели должны способствовать повышению качества образования, формированию компетентности специалистов на протяжении их активной профессиональной деятельности.

Опираясь на нормативно-правовые документы о целях профессионального дополнительного образования, учебные планы факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, опираясь на модель отраслевой системы технологического обучения учителей и воспитателей, комплексную дидактическую цель содержания, считаем необходимым подчеркнуть специфику подготовки и переподготовки слушателей системы профессионального дополнительного образования, которая относится к сфере образования взрослых. Ведущая роль в процессе обучения принадлежит самому взрослому, его жизненному опыту, мотивам, запросам и потребностям. Взрослый обучающийся обладает следующими психическими качествами: осознает себя как самостоятельную самоуправляющую личность; обладает запасом жизненного, профессионального, специального опыта, который является важным источником его обучения; стремится с помощью учебы решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; стремиться к безотлагательной реализации полученных в обучении знаний, умений, навыков и качеств.

Психологическим механизмом повышения квалификации является перестраивание уже сложившейся профессиональной деятельности: включение нового действия в состав сформированной деятельности, нового модуля профессии в структуру профессиональной деятельности; замена одного действия, приема другими; изменение мотивационных установок (прида-

ние им нового смысла). «Повышение квалификации — это до-формирование или переформирование профессиональной деятельности, профессионального общения, личностных качеств, владение новыми способами решения профессиональных проблем и новыми приемами профессионального мышления, преодоление негативных установок и тормозящего влияния прошлого опыта, если оно было, изменение мотивационной и операциональной сферы профессиональной деятельности, становление самого человека как субъекта повышения квалификации».

Стимулирующе-мотивационный компонент нашей модели в контексте технологического обучения включает набор средств, стимулирующих посредством модульных программ положительную мотивацию учения и самообразовательную деятельность в целом, придание мотивационным установкам лично значимого смысла, побуждение педагога к активным действиям, мобилизации его внутренних сил.

Ряд исследователей (А.К. Маркова, Ю.Н. Кулюткин, Е.П. Тонконогая и др.) отмечают, что с возрастом происходит все большая дифференциация и специализация запросов по отношению к различным источникам знаний. Так, если молодые люди (16–20 лет) обращаются к специальной литературе с самыми различными целями, причем главное для них — расширение кругозора, то взрослые старших возрастов (30–45 лет), а именно такой возраст преобладает среди учителей и воспитателей, начинают подходить к профессиональной литературе все более дифференцировано, но и избирательно.

Содержательный компонент моделирования подготовки представлен модульными программами, за основу которой берется структура ее модулей плюс еще три модуля. Один из трех дополнительных модулей всегда идет первым, нумеруется нулевым и предназначен для раскрытия комплексных и интегрированных целей модульной программы и, соответственно, модулей. Второй дополнительный модуль (предпоследний) предназначен для резюме-обобщения информационного материала, представленного в модульной программе. Третий дополнительный модуль (всегда последний) предназначен для контроля усвоения материала модульной программы.

Определяя сущность модульного обучения, П.А. Юцквичене отмечает, во-первых, наличие специально созданной учебной программы, состоящей из целевого плана действий, банка информации и методического руководства по реализации дидактических целей; во-вторых, возможность для обучающегося самостоятельно работать с этой программой, используя ее полностью или изменяя в соответствии со своими потребностями [11, с. 107].

Целевой план действий — это последовательность освоения отдельных учебных элементов, модулей внутри целостной модульной программы, позволяющая спланировать достижение результата. При этом сумма частных дидактических целей учебных элементов, избранных слушателями, должна обеспечивать достижение интегрированных дидактических целей модуля, а сумма последних — реализовывать комплексные дидактические цели модульной программы.

Совокупность содержащейся в модуле информации, представленной различными средствами ее передачи — информационный банк. Под методическим руководством понимаются варианты путей освоения учебного материала, включающие рекомендации по использованию различных форм, методов и способов учения и тесты для проверки эффективности, что обеспечивается разного вида контролем: входным, промежуточным, текущим и итоговым, позволяя вовремя вносить коррективы в учебный процесс.

Операционно-деятельностный компонент модульной подготовки представляет собой интеграцию технологии модульного обучения и других лично ориентированных технологий (уровневой дифференциацией, контекстного обучения, технологиями полного освоения, коллективного взаимообучения, информационными технологиями и др.).

При отборе форм и методов обучения необходимо придерживаться принципа гибкости, в соответствии с которым в методической части обучения модуля технологически обеспечивается индивидуализация учения. Методическое обеспечение модульных программ ориентирует на активную самостоятельную работу обучающегося. Ряд ученых (К.Н. Волков, М.Д. Мир-

нова, В.Ю. Пасвянскене, Й. Прокопенко, Т.И. Шамова, П.А. Юцкявичене и др.) указывают на необходимость увеличения в образовательном процессе активных методов обучения, обеспечивающих глубокое проникновение в сущность изучаемой проблемы, повышающих личное участие каждого и интерес к учению. При модульном обучении меняется статус лекционных занятий, которые из «основного средства» передачи информации (при традиционной системе обучения) переходят в разряд «одного из средств» обучения. В этом случае лекция носит установочный характер, имеет методологическую направленность.

В модульной системе обучение может быть организовано индивидуально, в паре, в микрогруппе, фронтально. П.А. Юцкявичене предлагает организационные схемы процесса обучения, в соответствии с которыми преподаватель может организовать работу группы. Организационная схема процесса выбирается для конкретной группы слушателей, учитывая их квалификацию, доминирующие проблемы деятельности, мотивацию и позицию собственного развития, возраст и т.д. [11, с. 284].

Контрольно-регулирующий компонент обеспечивается наборами тестов, контрольных вопросов, заданий для самообразования, творческих заданий и др. Информацию о состоянии системы знаний, умений и навыков слушателей преподаватель получает по результатам «входных» тестов для актуализации понятий, методик, выявления уровня профессионального мастерства.

Применяются текущие, промежуточные и итоговые тесты, что вполне согласуется с соблюдением педагогических правил реализации принципа гибкости модульного обучения, согласно которым: для индивидуализации содержания обучения критерия базовой подготовленности необходимо проводить входную диагностику знаний.

Входная диагностика знаний должна строиться таким образом, чтобы по ее результатам легко можно было построить индивидуализированную структуру конкретного модуля. Для индивидуализации содержания обучения, исходя из индивидуализированных целей обучения, необходимо проводить анализ потребностей участников образовательного процесса можно пользоваться комплексным критерием его построения, включающим базовую подготовленность и индивидуализированные цели обучения. В этом случае индивидуализация должна проводиться двухступенчато, начиная с входной диагностики знаний и заканчивая анализом потребностей слушателей в обучении.

Оценочно-результативный компонент модели объединяет критерии трехкомпонентной готовности (содержательный, операциональный, мотивационный компоненты). Чем глубже будут осознаны слушателями общие закономерности и принципы профессионально-педагогической деятельности, основные течения и концепции обучения детей с ослабленным здоровьем, подходы к моделированию системы дидактических форм, методов и средств, тем эффективнее профессиональная подготовка и переподготовка специалиста.

Учебный курс в системе профессионально-педагогической подготовки, переподготовки и повышения квалификации служит средством детального раскрытия современных педагогических идей в их конкретном воплощении. Таким образом, речь идет о стратегической и тактической (методической) моделях, реализуемых в системе профессионального дополнительного образования при изучении отдельных курсов дисциплин, потому что при любых условиях авторский учебный курс предполагает творческое его построение в виде содержательного дополнения или сокращения собственных методик, привлечения новых средств к основному содержанию.

В целях формирования мировоззрения слушателей и развития их готовности к самообразованию, следует усилить роль постоянной систематизации знаний в форме введений к учебным элементам и модулям, заключения к ним и курсу в целом: конкретизации комплексной дидактической цели на интегрированные и частные, заданий на самостоятельную систематизацию слушателями. При этом систематизация информации, ставшей знанием, должна сопровождать все курсы межпредметные связи.

В свете этих и других задач приобретает большой удельный вес организация самостоятельной работы слушателей, чему и призвано служить модульное структурирование учебного

курса. Самостоятельная работа должна предусматривать большое разнообразие форм: от самостоятельного выполнения частных заданий до самостоятельного изучения целых модулей и творческих заданий на длительный срок.

Процесс построения модульной программы курса начинается с определения ее структуры. Прежде всего, исходя из принципов целевого назначения информационного банка и сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей необходимо сформулировать комплексную дидактическую цель курса, которая и будет реализовываться модульной программой.

Обобщая опыт, анализируя отдельные программы, разработанные П.А. Юцквичене, Т.И. Шамовой, П.И. Третьяковым, И.Б. Сенновским, Н.Б. Лаврентьевой и др., предложим структуру модульной программы курса «Психолого-педагогические особенности работы в детском санатории». Если его рассматривать как обучающий модуль в целостном учебном плане, то его профессиональные комплексные цели будут конкретизироваться в соответствии с данным уровнем подготовки (переподготовки). По всему курсу составлена технологическая карта и модульные программы изучения каждого модуля, наборы разноуровневых тестовых заданий. Овладение содержанием всех модулей нашего курса должно обеспечить: актуализацию и усвоение понятий и системы понятий (дидактика, обучение, воспитание, образование, развитие, инновация, нововведение, инновационный процесс); систематизацию знаний о сущности, генезисе, структуре, движущих силах, логике, специфике обучения как подсистемы целостного педагогического процесса в условиях детского санатория, его личностную обращенность; осмысление основных тенденций и перспектив развития содержания образования; умений разрабатывать индивидуальные учебные планы; проектировать организационную структуру обучения; разрабатывать и применять лично ориентированные технологии обучения для детей с ослабленным здоровьем.

По каждому модулю курса определяется интегрированная дидактическая цель, которая, в свою очередь, выбор содержания учебного элемента модуля. Основа структуры модуля такая же, как структура и структура модульной программы. Определение структур модульной программы и отдельных модулей основывается на дидактических целях. В структуру каждого учебного элемента входит частная дидактическая цель.

По каждому модулю курса разработаны учебный материал с указанием заданий, методическое руководство по достижению интегрированных дидактических целей. Учебный материал построен таким образом, чтобы актуализировать знания слушателей по предыдущим темам, предусмотрено применение современных лично ориентированных технологий, вопросов, заданий для самостоятельной работы и т.п. При уточнении сущности определений, предусматриваются разные точки зрения, подходы. Это делается для того, чтобы слушатель самостоятельно выбрал и отстаивал свою позицию.

Учебный материал курса разбивается на отрезки, подлежащие усвоению в соответствии со временем, отведенным учебным планом курса (основываясь на объеме темы, продолжительности семестра), предусматривается непрерывный контроль над усвоением каждого модуля курса. С этой целью в начале изучения учебного элемента модуля проводится вводный срез по предстоящей теме учебного фрагмента для того, чтобы преподаватель имел представление об уровне владения слушателями системой знаний, умений и навыков. По окончании изучения учебного фрагмента — итоговый тест, с помощью которого оценивается приращение знаний и дается количественная характеристика результатов учебной деятельности. При очно-заочной форме обучения учителей и воспитателей модульная программа выдается каждому слушателю (либо группе слушателей). Педагог, прослушавший очную часть учебного курса после его окончания, имеет при себе модульную программу. Продолжая самостоятельное изучение дисциплины без отрыва от работы, параллельно осуществляя контроль над усвоением модулей.

Нерентабельно создавать специальный курс по подготовке учителей и воспитателей для работы в детских санаториях при каждом областном ИПК. Разумно готовить педагогические кадры для санаториев в крупных региональных центрах по очно-заочной форме обучения, а

также по средствам электронной почты. Следует помнить, что через 5–7 лет информация, полученная в ИПК, устаревает. Обновлять знания можно непосредственно в детских санаториях. Учителя и воспитатели смогут самостоятельно получить свежую информацию с помощью модульной системы обучения.

Подготовка учителей-предметников для работы в условиях детского санатория в системе повышения квалификации требует отдельного объема знаний, скажем, по математике, истории, русскому языку и литературе и т.д. Следовательно, эти знания можно обновить также через модульную систему обучения.

При оформлении модульных программ мы реализовали следующие требования: 1) модуль и его элементы составляют отдельные листы бумаги, соединяемые в специально сшиваемую папку-буклет. Это позволяет легко конструировать уровневое содержание модуля для каждого слушателя, из существующих элементов формировать новые модули или заменять устаревшие учебные элементы новыми; 2) нумерация страниц модуля ведется последовательно и с целью быстрого приспособления модуля к индивидуальным потребностям личности и к уровню готовности целесообразно ввести головку-куд для каждой страницы; 3) с целью повышения внимания слушателей, работающих с текстом, используются следующие условные обозначения при составлении конкретных порций информации: ! — обратить внимание, ? — контрольные вопросы (или вопросы для самоконтроля), (∇ — проанализировать указанные подходы, * — работа в группах; 4) в правой части модульной программы должна быть графа (методическое руководство) для самостоятельного заполнения с целью анализа имеющегося опыта руководителей образовательных учреждений, получения новой информации, обмена мнений и т.д.

Следует учитывать, что задачи обучения могут с течением времени изменяться, а учебный материал периодически пересматриваться и обновляться в связи с непрерывным развитием науки и образования. Поэтому в структуре модуля должны быть представлены инвариативная (постоянный базовый компонент) и вариативная части, зависящие как от изменения и обновления содержания информации, так и от направления специализации.

При системной разработке содержания курса и его модулей исключается дублирование в изучении дисциплины и появляется возможность обоснованного введения в учебный процесс деятельностных модулей, которыми могут служить практические занятия и лабораторные работы, семинары и деловые игры, самостоятельная и научно-исследовательская работа слушателей под руководством преподавателя, курсовое и дипломное проектирование, написание рефератов и пр.

Модульное построение курса дает ряд значительных преимуществ, к числу которых относятся системный подход к построению курса и определению его содержания, обеспечение методически правильного согласования всех видов учебного процесса внутри каждого модуля и между ними, гибкость структуры этого процесса по изучаемому курсу, эффективный контроль над усвоением знаний, выявление перспективных направлений научно-методической работы преподавателя.

Итак, теоретическая часть обучения, представленная профилирующим модулем, включает широкую информацию, основанную на материалах глубоких научных исследований, где поэтапно раскрывается как сущность профессионально-педагогических понятий и явлений, так и обобщающая картина взаимосвязанных теорий, что обеспечивает качественный переход к познанию научной стороны рассматриваемой проблемы.

Изучение модуля позволяет особо выделить роль лабораторно-практического блока занятий как проводника и трансформатора теоретических знаний в формирование практических умений и навыков профессионального характера.

Поэтапная диагностика степени освоения учебного материала в процессе теоретических и практических занятий обеспечивает объективную оценку, учебной деятельности слушателей мастерства преподавателя.

Качество освоения учебного материала оценивается посредством рейтинговой системы контроля, учитывающей сложность модуля. При этом все этапы выполняемых слушателями

работ оцениваются в установленном уровне баллов рейтинга, что обеспечивает постоянный контроль итогов учебной деятельности благодаря соответствующей структуре модульной программы.

Применение модульного обучения в отличие от традиционного позволяет наиболее полно учитывать индивидуальные особенности обучаемых, уровень готовности к изучению конкретного технологического объекта, в связи с чем возрастает гуманистическая ценность самоопределения и осмысления в решении поставленных задач.

Модульное обучение слушателей ИПК обеспечивает постоянную самодиагностику и стимулирование качественной и ритмичной работы, а для преподавателя позволяет осуществлять непрерывный контроль учебного процесса, диагностику текущего состояния успеваемости с использованием рейтинговой шкалы оценок.

Формирование профессиональной педагогической компетенции идет по трем основным направлениям. Во-первых, в процессе корректировки всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения, когда происходит движение педагога по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности, формируется личностный стиль деятельности. Во-вторых, меняется личностный уровень подготовки субъекта, проявляющейся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и во внутреннем состоянии, т.е. в педагогическом сознании (внимание, память, мышление, эмоционально-волевая сфера), что может свидетельствовать о становлении профессионального мировоззрения. В-третьих, меняются установки педагога по отношению к объекту его деятельности, что проявляется в когнитивной сфере (уровень информированности об объекте, степень осознания его значимости, в эмоциональной сфере, интерес к объекту, стремление взаимодействовать с ним, в практической сфере, познание своих реальных возможностей влияния на объект). Это позволяет свидетельствовать о становлении профессиональной культуры.

В исследованиях педагогов, психологов, социологов (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, Н.А. Аминов и др.) раскрываются физиологические, психологические и социальные свойства личности педагога, учет которых способствует успешной деятельности преподавателей в условиях учебно-воспитательного процесса детского санатория.

Ключевым понятием в системе повышения квалификации является профессионально-педагогическая компетентность, это и процесс, и результат формирования у преподавателей конкретных знаний и умений, качеств и свойств личности, установки на положительное отношение к своему труду, к коллегам, к обучаемым и воспитанникам.

Выработка более точных критериев оценки профессионально-педагогической компетентности требует анализа не только внешней стороны деятельности, но и исследования его глубинных, внутри психологических проявлений, таких как эмоциональная устойчивость, самооценка, механизмы целенаправленного действия, уровень притязаний, диалогичность и пр. В трудах ученых, излагающих теорию педагогической исследовательской деятельности (Ю.К. Бабанский [1], В.А. Сластенин [7] и др.) определены логика, этапность, компоненты действий компетентного преподавателя. Особое внимание уделяется таким компонентам профессионально-педагогической компетентности, как педагогическая рефлексия, эмоциональная устойчивость, диалогичность, учитывающие индивидуальные особенности, склонности, проявления характера педагога. Педагогическая компетентность преподавателя — это индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей развития личности учащегося.

Проектированный уровень профессионально-педагогической компетентности основан на выполнении следующих функций: 1) проектировать личность ученика, отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся; 2) включать учащихся в различные виды деятельности и делать коллектив инструментом влияния на каждую отдельную личность, способной быть активной, мобильной в достижении поставленных целей; 3) устанавливать правильные взаимо-

отношения с учащимися, с учетом состояния здоровья, индивидуальные особенности, склонность к общению; 4) исследовать объект, процесс и результаты собственной деятельности и перестраивать ее на основе результатов.

В.А. Крутецкий, Ф.Н. Гороболин, Н.Д. Левитов, И.В. Страхов, М.А. Верб и В.Г. Куценко и другие исследователи выделяют другие компоненты педагогической деятельности, которые мы можем отнести к вышеперечисленным функциям. Имеются в виду дидактические способности (сообщение знаний учащимся), академические (подготовка к соответствующей области науки), перцептивные (способность проникать во внутренний мир учащегося), речевые (способность ярко и четко выражать свои мысли и чувства), развитость эмоционально-волевой сферы, педагогическое воображение (предвидение последствий своих действий), оптимистическое прогнозирование, мобильность (адекватность реакций), педагогическая интуиция и др.

В профессионально-педагогической деятельности интегрируются три основных взаимосвязанных между собой аспекта: предметный, технологический и психологический. *Предметный аспект* определяется содержанием передаваемого в педагогическом процессе опыта (знаний, навыков, умений, отношений); это ответы на вопросы типа: «чему учить?», «что формировать или воспитывать?», лежащие в сфере действия специалистов-предметников (математика, физика, биология и др.). *Технологический аспект* составляют методы, способы, приемы, средства обучения, воспитания и построения самого процесса усвоения знаний и смыслов; это ответ на вопрос: «как учить и воспитывать?», но не в плане узкотехническом, операциональном, а именно технологическом. *Психологический аспект* отражает субъект-объектные отношения и педагогические взаимодействия его участников; это ответы на вопросы «кто учит и воспитывает?», «кто учится?», сформулированные как в плане индивидуально-психологическом, так и в контексте изучения психологических механизмов всех составляющих целостного педагогического процесса. Применительно к процессу воспитания, преподаватель-предметник должен быть и психологом, трансформирующим социологические, педагогические и др. модели, и удовлетворяющим требования конкретного человека — субъекта в его возрастной и профессиональной специфике.

Повышение уровня профессионально-педагогической квалификации в системе ИПК объединяет в себе все три выделенных аспекта, и преподаватель должен соответствовать всем этим сторонам профессиональной деятельности, исполняя роли предметника, методиста, воспитателя-фасилитатора. Преподаватель как предметник — это профессионал в определенной области знаний (географии, истории, литературы и т.п.), способный устанавливать межпредметные связи. Преподаватель, как методист, — специалист не столько по передаче знаний, сколько организатор совместной деятельности обучения и воспитания, а в целом здоровьесберегающего образования.

Воспитатель-фасилитатор — это как практический психолог, профессионал, постигающий внутренние механизмы человеческого поведения, устремленный к познанию личности ребенка, его уникальности, путей развития в целостном педагогическом процессе. Психологические аспекты педагогической профессии не следует, однако, отождествлять с ролью психолога, который ведет психотерапевтическую и психокоррекционную работу. Это самостоятельные, специфические функции, но всякий преподаватель-предметник, а тем более воспитатель, должен быть квалифицированным практическим психологом, на профессиональном уровне решающим типовые психолого-педагогические задачи. Следует подчеркнуть, что в сложившейся системе педагогического образования фактически акцентированы лишь два первых аспекта профессионально-педагогической деятельности. Предметно-технологическая нацеленность явно доминирует над профессионально-психологической. При оценке профессиональной компетентности преподавателя необходимо учитывать в равной мере предметную, технологическую и психологическую подготовку. Исходя из многообразия видов педагогической деятельности, считаем, что в системе ИПК целесообразно организовать курсы, направленные на повышения правовой, физической, экономической, экологической культуры работников детских санаториев.

Как показала многолетняя практика психолого-педагогических исследований, ни деятельностный, ни личностный подходы, реализуемые в отдельности, не дают убедительных и исчерпывающих результатов, которые сводятся, с одной стороны, к формированию соответствующих знаний и умений, наличие и качество которых, вряд ли можно проверить. С другой стороны, не изжили себя непомерно обобщенные требования типа «гармонично развивать личность», «формирования научного мировоззрения» в обоих случаях речь идет о важных сторонах личности компетентного преподавателя, однако очевидно умаление целостного подхода к формированию личности психическом облике.

Специального внимания в системе ИПК заслуживают вопросы труда педагога в условиях работы детского санатория. Психологи считают, что выражение «особые условия деятельности» справедливы для ситуаций, когда деятельность сопряжена с непостоянным действием экстремальных факторов с определенной вероятностью их возникновения, а «экстремальные условия деятельности» связаны с постоянным действием этих факторов». Для преподавателя это означает, что необходимо подготовиться к сложной ситуации и уметь найти действенные средства выхода из нее.

Способность противостоять трудностям формируется в процессе жизнедеятельности, она теснейшим образом связана с отражением собственных возможностей человека, с опытом разрешения различного рода ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий в сложной ситуации. Особенно это относится к сфере межличностных трудностей и конфликтов, которые нередко возникают в самых разнообразных педагогических ситуациях.

Все многообразие способов преодоления трудностей и разрешения конфликтов можно свести к конструктивным и неконструктивным. В основе последних способов преодоления трудностей лежит механизм психологической защиты, который З. Фрейд определил как общее обозначение всех приемов, которыми пользуются в ситуации конфликтов, способных привести к неврозу. Прототипом всех специальных способов защиты является «вытеснение», а мотив и цель всякого вытеснения составляет не что иное, как уклонение от неудовольствия. Главной целью защиты считается достижение непротиворечивости и целостности внутреннего мира, устранение тревоги и напряженности, а все остальные средства рассматриваются как промежуточные. В основе конструктивных способов преодоления конфликтов и трудностей во взаимодействии лежат механизмы психологической регуляции или совладения, главной целью которых является: достижение реалистического приспособления к окружающему, реалистический учет ситуации, умение пожертвовать частным, ситуативным, способность разбивать всю проблему на мелкие потенциально разрешимые задачи.

Предложенная нами модель личности педагога включает в себя эмоциональную устойчивость как системное качество, приобретаемое педагогом и проявляющееся у него во взаимодействии эмоций, воли, интеллекта, психофизиологической организации, обуславливающее подлинное, внутреннее единство психологического облика педагога.

Теоретический анализ состояния профессионально-педагогической компетентности преподавателей свидетельствует о целесообразности накопленного опыта, в теории и практике подготовки слушателей к педагогической деятельности в детских учреждениях санаторного типа. Исходя из приоритета методической (овладение содержанием предмета, методами и формами обучения) и психолого-педагогической подготовки (установление межличностных отношений преподавателя с коллективом учащихся и коллегами, с педагогическим коллективом и его руководством). Полагаем, что психолого-педагогический аспект имеет особое значение для характеристики профессионально-педагогической компетенции. Как одно из главных средств педагогического взаимодействия рассматривают педагогическое общение В.А. Кан-Калик [2], Н.В. Кузьмина [3], А.А. Леонтьев [4], В.А. Сластенин [7] и другие. А.С. Макаренко [5], А.В. Петровский [6], В.А. Сухомлинский [8] и др. считают педагогическое общение наиболее существенной частью педагогической компетентности педагогов. Оптимальное педагогическое общение — такое общение педагога (педагогического коллектива) и учащихся в процессе обучения и воспитания, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правиль-

ного формирования личности учащегося, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в педагогическом коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности педагога.

На основе анализа различных подходов к понятиям «модель личности специалиста», «модель деятельности специалиста» и взяв за основу модель педагогических способностей Кузьминой Н.В. [3, с.134], мы разработали модель профессионально-педагогической компетентности преподавателя, которая включает 3 аспекта: личностный (толерантность как взаимодействие эмоций, интеллекта, психофизиологической организации); психолого-педагогический (рефлексия, эмпатия, самосознание и т.д.); коммуникативный (концепция собеседника, общение на основе сотрудничества, взаимопонимания, равноправия). В этой модели ведущим, интегративным качеством личности преподавателя является эмоциональная устойчивость, его толерантность.

Мы определяем эмоциональную устойчивость как умение адаптироваться в сложившейся напряженной ситуации, способность найти выход из ситуации без потери контроля, мобильность, т.е. быстрота реакций на происходящие события, корректировка своих действий. Это личностный аспект модели профессионально-педагогической компетентности включает: самообладание, выдержку, организованность, самоконтроль, творческую инициативу, открытость, компетентность преподавателя — это совокупность индивидуальных устойчивых свойств личности, психофизиологических, психологических качеств, морально-волевого состояния, включая и эмоциональную устойчивость.

Исходя из специфики педагогической деятельности, выделим два уровня педагогической компетентности: 1) рефлексивный — осознание педагогом того, как он воспринимается участниками общения (учащимися), как другой понимает «рефлексирующего» индивида; 2) проективный — способность создавать продуктивные модели формирования у учащихся познавательных, миротворческих, конструктивных, коммуникативных способностей, позволяющих им сравнительно легко адаптироваться в учебно-воспитательном процессе.

Рефлексивный уровень модели профессионально-педагогической компетентности предусматривает рефлексию преподавателя по отношению к своей деятельности, к учащемуся, к коллегам по работе. По существу это уровень становления педагогического самосознания: способность устанавливать меру действия, понимать изменения, происходящие в поведении и деятельности участников образовательного процесса под влиянием различных педагогических средств, способность к самоанализу, умение видеть недостатки собственной деятельности.

В модели профессионально-педагогической компетентности отражены пути и средства достижения целей, поставленных преподавателем через диалог, который предполагает взаимные установки на равноправие, взаимораскрытие, самоутверждение, взаиморазвитие и сотрудничество. К эмоциональным признакам характеристики диалога отнесем: сочувствие; добросовестность; терпимость; равноправие; адекватность оценок и самооценок.

Диалогичность — это коммуникативный аспект. Модели педагогической компетентности. С технологической точки зрения, при всей условности используемой технологии взаимоотношения преподавателя и обучаемого складываются с помощью: общения; оценки; требования; информационного воздействия; разрешения конфликта (отсутствие желаемого результата).

Модель педагогической компетентности отражает наличие связи между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания преподавателем личности учащегося. Она строится по законам педагогического общения; по мере необходимости в ее содержания вносятся коррективы. Воплощая эту модель в систему практической деятельности в детском санатории, педагоги выдвигают конкретную цель в учебно-воспитательном процессе, осуществлять контроль за эффективностью достижения цели, конкретизируют требования к профессии педагога и его личностным качествам, помогая осознать значение

педагогической компетентности в профессиональном становлении преподавателя.

Используя модель профессионально-педагогической компетентности, детский санаторий «Тишково» 13 лет назад начал работать по инновационной технологии обучения. На начальном этапе было проведено диагностирование педагогического коллектива, которое выявило три уровня профессиональной готовности педагогов к экспериментальной работе: нейтрально-низкий — 12%; пропедевтический — 76%; продуктивно-зрелый — 12%. С учетом преобладания педагогов, имеющих пропедевтический уровень, мы начали работать в инновационном режиме. При этом возникла необходимость в их профессиональной подготовке к новым видам деятельности, которую необходимо осуществлять с помощью программ развития образовательных учреждений.

В результате была разработана «Комплексная целевая программа управления инновационным процессом в школе при детском санатории», в которой были разработаны и затем осуществлены циклы семинаров и практикумов по методологической, философской, психологической подготовке педагогов, принявших идеи модульного обучения, продумана система мониторинга, проводимые в школе дни диагностики, регулирования и коррекции, задача которых — оперативная диагностика, методическая помощь учителю, выработка мер по повышению профессионального мастерства учителя и перевода его на более высокий уровень.

В процессе овладения теорией и практикой модульного обучения уровень профессионально-педагогической компетентности повысился и через 3 года мы пришли к следующим результатам: 1) нейтрально-низкий уровень имели 10% педагогов, что связано с притоком новых и молодых учителей, профессиональные умения которых не сформированы, 2) пропедевтическом уровне оказалось 38% педагогов; 3) продуктивно-зрелым овладело 52% педагогов.

Остановимся на одном аспекте работы по повышению профессионального уровня педагога. Учитель с самого начала эксперимента был поставлен в условия, когда ему необходимо разработать и новое содержание (в рамках модульных циклов), и новые формы организации образовательного процесса. В значительной степени этому способствуют дни регулирования и корректировки в рамках модульной технологии и внутришкольного мониторинга. В течение учебного года создается определенная база данных, которые собираются по блокам и классифицируются в определенной системе. Создание такой базы данных является необходимым условием для глубокого анализа обучения в условиях детского санатория, а также профессионального роста учителя.

Остановимся подробнее на блоке «Уровень обучения учащихся», который отслеживает стандарты обучения, состояние качества преподавания, уровень развития учащихся, качество знаний, умений, навыков, состояние успеваемости у школьников с ослабленным здоровьем.

На предварительном и уточняющем этапах мониторинга поручаем самому учителю проведение диагностики, при этом внутришкольный контроль рассматриваем как «сервисную услугу», по оказанию квалифицированной помощи учителю. «Вооружаем» учителя знанием теоретических основ на семинарах-практикумах, методиками и техникой диагностики, проводим совместно с ним (при его доминирующей роли) входной контроль. Далее проводится совместный анализ полученных результатов. Если в ходе предварительного анализа получены сигналы о существенных недостатках в работе педагогов, администрация обращает особое внимание на наиболее уязвимые места, осуществляет коррекцию деятельности учителя, с учетом обнаруженных недостатков, что способствует совершенствованию педагогического мастерства учителя.

Для примера возьмем ДРК «Состояние формирования общеучебных умений и навыков у учащихся с ослабленным здоровьем». Главной целью проведения этой темы является определение уровня сформированности общеучебных умений и навыков (ОУУН) у учащихся, одной из задач — выявить умения учителя по формированию ОУУН у учащихся и наметить управленческие решения по регулированию и коррекции работы педагога по данной проблеме среди педагогов. Применялись такие методы: наблюдение на уроках, анкетирование, уровневые контрольные работы, собеседования с учителями.

Посещая учебные занятия (организуются взаимопосещения, посещение занятий руководителями детского санатория), намечаем ответить, а затем проанализировать полученные данные по таким вопросам:

- Умеет ли учитель планировать задачи обучения и развития?
- Создает ли благоприятные условия для учебной деятельности?
- Выделяет ли в учебном плане главную мысль, идею, ведущую теорию?
- Учит ли преподаватель осознавать и мотивировать свою учебную деятельность, внимательно воспринимать информацию; рационально запоминать (работа с памятками, алгоритмами).
- Как приобщает учащихся к самостоятельной работе?
- Учит ли учитель анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, выделять главное и т.д.?
- Применяет ли самоконтроль и самоанализ?
- Формирование каких ОУУН было намечено на уроке?
- Какие из них были сформированы, каков их уровень?

В этой части анализа вычисляется средний показатель уровня сформированности умений учителя, который используется для сопоставления в последующих ежегодных исследованиях. Строится график уровня сформированности умений учителя по данной проблеме, который помогает отслеживать рост профессионального мастерства учителя. В результате полученного аналитического материала на заседаниях методических объединений, общих методических совещаниях проводится анализ и намечаются пути коррекции по данной проблеме.

Приведем пример программы управленческих действий результатам дня регулирования и коррекции деятельности учителей по сформированности ОУУН: 1) провести заседание круглого стола по проблеме «Формирование ОУУН у учащихся»; 2) рекомендовать учителям темы самообразования по данной проблеме; 3) создать творческую группу учителей тренинга по формированию алгоритмов ОУУН; 4) организовать взаимопосещение уроков.

К образовательному мониторингу в рамках модульной технологии относятся также ДРК «Учебное занятие глазами ученика и учителя», который определяет соответствие форм и методов работы учителя требованиям развивающего обучения, ДРК «Мотивация деятельности учащихся на уроке и создание условий для ее развития» — оценивает деятельность учителя по формированию положительной мотивации у учащихся. Принцип работы учителей и администрации детского санатория в режиме ДРК в основном аналогичен.

Применяемый нами мониторинг ДРК в рамках модульного обучения побуждает учителя постоянно использовать экспресс-диагностику и анализировать ее результаты. Результаты анализа данных, полученных с помощью мониторинга, позволяют учителю самосовершенствоваться, выбрать способ для его профессионального роста. Для учителя такая деятельность служит школой совершенствования и самоанализа, формирует отношения сотрудничества с учениками, активизирует его творческий потенциал.

Образовательный мониторинг позволяет выявить: эффективность и действенность внутрисанаторного управления; состояние инновационной работы и методической работы; состояние качества преподавания и организации процесса учения; организацию физического воспитания и состояние здоровья учащихся; уровень развития учащихся, их успеваемость, качество знаний, умений и навыков с учетом их состояния здоровья.

Источниками информации в процессе осуществления образовательного мониторинга в санатории являются учащиеся, учителя и службы сопровождения — валеологическая и психологическая. Здесь сосредоточивается необходимая информация, осуществляется планирование, обобщаются исходные данные, принимаются управленческие решения.

В рамках мониторинга выявляются степени обучаемости учащихся. Здесь мы выделяем три этапа диагностики: предварительный, уточняющий, окончательный. На первом этапе (входном) сам учитель проводит предварительную диагностику. Администрация детского санатория оказывает квалифицированную помощь учителю, «вооружая» его методиками и «техниками» диагностики, проводит совместно с учителем (при его доминирующей роли)

входной контроль. Затем проводится совместный анализ полученных данных.

В ходе предварительного анализа администрация санатория может получить сигналы о существенных недостатках в работе педагогов, в этом случае внимание нацеливается на наиболее уязвимые звенья, участки, требующие пристального аналитического внимания. На первом этапе определяем направление, в котором будет разворачиваться ход дальнейшего анализа.

Второй этап (рубежный контроль) проводится аналогично входному. Полученные данные анализируются с учетом результатов, полученных на первом этапе. При необходимости к работе подключается психологическая служба. Очень важно, чтобы учитель за каждым внешним взаимодействием с учащимся осознавал цепочку промежуточных изменений, преемственно происходящих у учащихся и ведущих к запланированной цели обучения.

Рубежный контроль предполагает активную аналитическую работу учителя по сопоставлению реально достигнутых результатов с исходно запланированными.

В период итоговой (окончательной) диагностики проводится коррекция деятельности, направленная на устранение выявленных недочетов. Администрация анализирует полученные данные с точки зрения вскрытия причин, обусловивших те или иные результаты учебной деятельности. При этом анализируются учебные занятия, воспитательные мероприятия детского санатория.

Применяемые в школе технологии разноуровневого, личностно ориентированного обучения побуждают учителей постоянно продлевать экспресс-диагностику и анализировать ее результаты.

На третьем этапе проводится итоговый контроль. Его результаты служат источником для формирования окончательных навыков.

Педагоги отмечают, что задачи формирования учебных умений «должны быть не только поставлены перед учащимися, но и приняты ими». Эти задачи решаются не только при усвоении знаний, но и в процессе приобретения учащимися с ослабленным здоровьем жизненного опыта, становления их отношения к окружающему миру; поэтому необходимо формировать мотивацию учения в тесной взаимосвязи с развитием учебных умений, учебной деятельности в целом.

Несосредоточенность на работе в классе, невключенность в нее, главным образом, связаны с пассивными и инертными способами учения. Здесь во многом может помочь программа по формированию учебных умений и навыков, отвечающая требованиям школы при детском санатории и систематически применяемая в наставнической деятельности учителя.

Выработка учебных навыков должна стать частью продуманной программы внеурочной учебно-воспитательной деятельности педагога.

Существует две категории учебных умений и навыков. Первую составляют общие умения и навыки, которыми должны овладеть все учащиеся. Например, способность читать так, чтобы потом воспроизводить содержание текста и вместе с тем высказывать новые мысли на основе прочитанного, а также отличать существенное от второстепенного. Большое число школьников не владеет этими умениями, ограничиваясь списыванием с доски и повторением сказанного учителем. Как следствие, они вынуждены всецело полагаться на заучивание, испытывая при этом чувство столкновения с практически невыполнимой задачей. Учителя, понимающие неразделимость преподавания и воспитания, признают связь между недостаточной сформированностью общеучебных навыков и стрессами, вызванными низкой успеваемостью. Многие учащиеся доходят до отчаяния, испытывают состояние неполноценности только потому, что попадают в полную зависимость от привычных, но совершенно неподходящих способов учения. Здесь следует помнить, что мы имеем дело с детьми, у которых проблемы со здоровьем.

Вторая категория учебных умений и навыков связана с конкретными способами осуществления учебно-познавательной деятельности, которые лежат в основе той или иной учебной дисциплины.

Общие учебные умения и навыки образуют фундамент, на котором вырабатываются кон-

кретные, специальные навыки и умения.

Проверка эффективности введения учебно-воспитательной практики в условиях оздоровительного учреждения санаторного типа при помощи опытно-экспериментального процесса, проводимого нами в лечебно-профилактическом учреждении «Санаторно-курортного объединения «Тишково», осуществлялась на основе следующих критериев:

уровень социально значимых знаний учащихся, которые могут носить житейский или научный характер, быть полными или неполными;

готовность и умение делать выбор духовно-нравственного характера, опираясь на знание этических норм, интеллектуально-оценочных действий;

осознание личностного смысла основополагающих морально-нравственных норм, обеспечивающих их «переживаемое» эмоционально-чувственное восприятие;

реальное поведение учащихся, его соответствия или несоответствия требованиям морально-нравственных норм.

Выделенные критерии, с одной стороны, позволяют достаточно адекватно оценивать уровень формирования социально значимых качеств и проследить непосредственно сам процесс перехода этических знаний в убеждения личности, а, с другой стороны, позволяют нам в зависимости от представления компонентов морально-нравственной убежденности у различных учащихся подразделить последних условно на четыре наиболее часто встречающиеся в практике группы.

К первой группе отнесены учащиеся с полным набором признаков морально-нравственной убежденности. Их отличает глубокое знание морально-нравственных норм, ясное понимание их общественно-личностной значимости. Они прочно владеют морально-оценочными умениями и твердо следуют требованиям этических норм, ставших их убеждениями в практической деятельности.

Во вторую группу входят учащиеся, которые также хорошо знают содержание морально-нравственных категорий и принципов и владеют навыками моральной оценки, однако у них отмечается определенный разрыв между уровнем морально-нравственных норм. Эти учащиеся часто не соблюдают нормы, поскольку они не признают их как лично значимые. У этих учащихся уровень поведения несколько отстает от уровня морально-нравственной осведомленности, т.к. знания остаются эмоционально не принятыми, формально усвоенными.

Учащиеся третьей группы, в отличие от тех, что вошли впервые две, старательно выполняют свои основные общественно-трудовые и иные обязанности. Вместе с тем, их морально-нравственные знания неполны и поверхностны. В этой связи соблюдение этими учащимися морально-нравственных норм имеет конформный, подражательно-репродуктивный характер. У них привычка к автоматическому послушанию, стремление добросовестно следовать указаниям педагога или родителя. У этих учащихся уровень поведения опережает уровень осознания. Они нравственны по привычке, а не по осознанию.

Четвертую группу составляют учащиеся, характеризующиеся наличием не сформировавшейся еще морально-нравственной убежденности. У них поверхностное или же формальное знание морально-нравственных норм сочетается с неудовлетворительным поведением. Именно они обычно открыто пренебрегают общественной работой, ленивы и не дисциплинированы.

Опытно экспериментальная работа по формированию и развитию морально-нравственных качеств у отдыхающих детей школьного возраста в детском санатории «Тишково» проходила по двум взаимосвязанным направлениям: осуществлялось морально-нравственное просвещение учащихся; организовывалась соответствующая поведенческая практика. Содержание просветительной деятельности включало рассмотрение, анализ и обсуждение следующих вопросов: принципы и критерии нравственности; основные моральные категории (долг, совесть, честь, счастье, всепрощенье, покаяние и т.д.); законы морали и нравственные ценности; морально-нравственные основы быта, общения, семьи, общества; нравственный идеал (понятие идеала, идеалы и поколения, идеал и действительность, достижение идеала и

борьба за него).

Все эти вопросы обсуждались выборочно в нескольких сменах на протяжении года с учетом возможностей учащихся, их духовных и интеллектуальных запросов. При этом учитывалась необходимость соблюдать преемственность и постепенность в формировании нравственного сознания учащихся, увязывать эту работу с характером нравственных отношений в учебном процессе.

Организуя и проводя мероприятия воспитательного плана в опытно-экспериментальной работе, работники детского санатория старались подчинить поведенческую практику учащихся задачам формирования и развития действенных социально значимых качеств.

Отправным пунктом при организации деятельности коллектива и каждого учащегося в рамках проводимых мероприятий был тезис о том, что формирование и развитие у детей социально значимых качеств может происходить успешно при условии их позитивного отношения к выполняемой деятельности, т.е. тогда, когда эта деятельность побуждается положительными мотивами. Если наблюдалось, что учащийся обнаруживает понимание общественной значимости предложенной ему деятельности, но относится к ней без интереса и без особого желания выполнять ее, то педагоги тут же включали в действие стимулы личной заинтересованности ребенка; однако, старались этим пользоваться осторожно, чтобы эти стимулы не стали служить только удовлетворению чисто личных потребностей.

Кроме того, такая поведенческая практика будет способствовать решению поставленных воспитательных задач только тогда, когда она будет повседневной, четко спланированной, организованной, будет точно соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.

Наш курс «Педагогика в детском санатории» реализуется в рамках программы целевых аттестационных курсов повышения квалификации по проблеме подготовки учителей и воспитателей для работы в условиях санатория с детьми, подверженных частому общему заболеванию. В него включаются инвариантная и вариативная части, при этом вариативная часть обеспечивает профилированное содержание, касающееся особенностей профессиональной деятельности учителей и воспитателей для работы с детьми с ослабленным здоровьем.

Цель курса — изменение уровня знаний, структуры проектировочных действий как специальной области знаний и сферы деятельности, направленной на изменение педагогической действительности. Задачи курса: 1) освещение вопросов назначения, требований к педагогам относительно данной области деятельности; 2) формирование основ знаний, структуры проектировочных действий в области проектирования педагогической технологии инвариантного вида; доведение подготовки до третьего уровня обучаемости, когда педагог начинает впервые применять новые знания на практике.

Программа курса рассчитана на 72 часа. Полагаем, что разработанная нами учебно-программная документация обеспечит обучающихся содержательными средствами и позволит через эти средства осуществить преобразование исходного состояния знаний и способов действий учителей и воспитателей для работы в условиях детского санаторно-оздоровительного учреждения.

В основу отбора учебного материала был положен системный подход, позволяющий представить проектирование как комплексное многоуровневое понятие включает в себя: 1) реальный существующий процесс, разворачивающийся в механизмах мыслительной и знаково-символической деятельности, педагогов, служащий основой научного знания; 2) теоретическую систему, отражающую свойства этих процессов и дающую возможность рассмотрения разных аспектов проектирования; 3) процесс развития этой системы знаний, позволяющей наиболее адекватно отразить проектирование с позиции единства субъектной и объектной составляющих проектировочной деятельности и с позиции единства предметной, процессуальной и результативной сторон проектирования; 4) зарождающуюся специальность и составляющую квалификационных требований и среду использования знаний о рассматриваемых процессах.

Разноуровневый характер подготовки в системе повышения квалификации педагогов потребовал разработки подходов, с одной стороны, к системе диагностических средств оценки данного уровня подготовленности; с другой — разработки подходов к уровню представления содержания. Полностью обученным можно считать педагога, который владеет технологией переноса знаний в области интеграции обучения, лечения и воспитания детей с ослабленным здоровьем. В силу особенностей проектировочной деятельности (второй уровень сложности, междисциплинарный характер) и сроков подготовки специалистов в системе повышения квалификации мы ограничились третьим уровнем обученности, когда педагог понимает и начинает впервые применять знания в самостоятельной проектировочной деятельности.

Литература

- Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982, Просвещение.
- Кан-Калик В.А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный. 1976.
- Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. М., 1970.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. — М., 1979.
- Макаренко А.С.* Педагогические сочинения. В 8-ми Т. (Ред. кол. М.И. Кондаков и др.) — М.: Педагогика, 1983.
- Петровский А.В.* Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов н/Д., 1996.
- Сластенин В.А.* Формирование личности учителя современной школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
- Сухомлинский В.А.* Методика воспитания коллектива. М. — Просвещение, 1981. — 192 с.
- Третьяков П.И., Сенновский И.Б.* Технология модульного обучения в школе. М., 1997.
- Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М., 1996.
- Юцкявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989.