

На правах рукописи

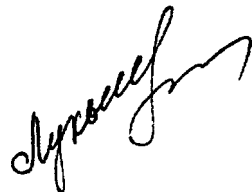
Лукьянова Маргарита Ивановна

**Формирование профессиональной
готовности учителя к реализации
лично ориентированного подхода
в педагогической деятельности**

13.00.08 - теория и методика профессионального образования

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук



Ульяновск - 2004

Работа выполнена на кафедре педагогики высшей школы и социальной работы факультета гуманитарных наук и социальных технологий в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования Ульяновский государственный университет

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор
Шмелева Наталья Борисовна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Вульфов Борис Зиновьевич

доктор педагогических наук, профессор
Минияров Валерий Максимович

доктор педагогических наук
Никитина Наталья Николаевна

Ведущая организация: Академия повышения квалификации
и переподготовки работников
образования

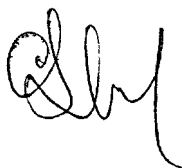
Защита состоится 16 декабря 2004 г. в 10⁰⁰ часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.278.04 при Ульяновском государственном университете по адресу: 432970, г. Ульяновск, Набережная р.Свияги, 40, ауд. 703.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ульяновского государственного университета.

Отзывы на автореферат присылать по адресу: 432970, г.Ульяновск, ул.Л.Толстого, 42.

Автореферат разослан «15» декабря 2004 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



С.Н. Митин

Общая характеристика работы

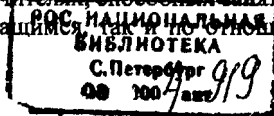
Актуальность исследования. Переход к новой личностной парадигме - ведущая тенденция современного образования и в целом педагогического сознания общества в конце XX столетия. Кризис технократизма приводит к осознанию отправной ценности образования, каковой является абсолютная ценность личности, вне зависимости от ее функциональной значимости, соответствия какой-либо политической или идеологической модели. Создание условий, способствующих тому, чтобы при усвоении любого компонента содержания образования развивалась сфера личностных функций индивида * так в наиболее общем виде можно определить цель личностно ориентированной педагогической деятельности.

Вместе с тем анализ педагогической практики обнаруживает серьезные недостатки в освоении и реализации учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, связанные с деформацией, а иногда и стагнацией отдельных компонентов и даже деятельности в целом, с неосознанностью или потерей ее ценностно-смысловых ориентиров, ориентацией на формальные результаты деятельности, с нежеланием отказаться от сложившихся устаревших стереотипов. Обеспечить успешную реализацию учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности возможно на основе формирования профессиональной готовности к ней. Важно, чтобы учитель оказался готовым к осознанию меры гуманистической ценности результатов своей деятельности, освоению способов профессионального бытия в границах гуманитарной парадигмы.

Необходимость развития у учителя готовности к реализации личностно ориентированного подхода обуславливается процессами модернизации российского образования. Анализ теоретических исследований и педагогической практики (Е.В.Данильчук, Л.В.Занина, А.М.Новиков, В.И.Слободчиков и др.) позволил выделить те тенденции модернизации образования в современном обществе, которые непосредственно указывают на проблемы профессионально-личностного развития педагога и необходимость освоения им способов профессионального бытия в гуманитарной парадигме.

Актуальность и значимость проблемы формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода также усиливается в связи с постановкой вопроса о повышении качества современного образования, специфические особенности которого определяются самой сущностью образования как целостного процесса присвоения личностью необходимого для жизнедеятельности социального опыта. Современное понимание сущности качества образования представлено как многоаспектное соотношение цели и результата в работах А.А.Макарова, В.Н.Максимовой, Д.Ш.Матроса, М.М.Поташника, П.И.Третьякова, И.С.Якиманской, а среди показателей результативности деятельности образовательного учреждения называются не только усвоение знаний, но и личностное развитие учащихся, уровень профессиональной компетентности педагогов.

Современная социокультурная ситуация вносит несколько существенных корректив в осмысление качественных характеристик образования и, соответственно, увеличивает потребность страны в учителях, способных занять личностно-гуманную позицию как по отношению к учащимся, так и по отношению к себе.



Новые требования к педагогическим кадрам прежде всего акцентируют внимание на способности (готовности) современного учителя, во-первых, профессионально-лично самоопределиться в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности по отношению к гуманистическим ценностям и, во-вторых, осуществлять педагогическую деятельность в рамках гуманитарной парадигмы. При этом многие авторы (С.Г.Вершловский, Э.Н.Гусинский, Ю.Н.Турчанинова и др.) справедливо констатируют наличие кризиса профессиональной компетентности, который испытывают многие учителя, уже работающие в школе, но не обладающие достаточно развитыми профессионально значимыми личностными качествами, обеспечивающими гуманизацию их педагогической деятельности. Актуальным становится вопрос о том, каким образом можно обеспечить формирование и развитие профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности и его эффективное освоение на послевузовском этапе в условиях профессиональной среды.

Таким образом, актуальность исследования проблемы формирования профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности порождена рядом существенных противоречий:

- между декларируемой гуманистической, личностной направленностью образовательного процесса и реальной готовностью учителя осуществлять педагогическую деятельность в гуманитарной парадигме, недостаточной разработанностью теоретических и технологических основ организации профессиональной среды, обеспечивающей освоение учителем лично ориентированного подхода в педагогической деятельности как способа гуманизации образовательного пространства;
- между необходимостью подготовки современного учителя к реализации лично ориентированной педагогической деятельности как способу гуманизации образовательного пространства и неразработанностью феномена профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности как системного личностного образования;
- между возросшим уровнем требований общества к педагогу, способному к реализации идей гуманитарной парадигмы в своей профессиональной деятельности и ее реальным содержанием, ориентированным на традиционные цели и ценности обучения и воспитания;
- между необходимостью теоретического обоснования, научного обеспечения процесса гуманизации педагогической деятельности и образовательного пространства и отсутствием достаточного осмысления понятий, характеризующих этот процесс, в том числе такого, как профессиональная готовность учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности, поясняющего специфику ее гуманизации.

Данные противоречия свидетельствуют о том, что сложившаяся практика постдипломого педагогического образования оказалась не готовой к позитивному решению задач формирования профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности в связи с неразработанностью соответствующей концепции, обоснованной стратегии

преобразования в данном направлении пространства постдипломного образования и организации личностно-развивающей профессиональной среды.

В связи с этим **проблема исследования** определена следующим образом: неразработанность теоретико-методологических основ формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности на послевузовском этапе; необходимость научного обоснования условий эффективного формирования у учителя готовности к профессиональной деятельности в границах гуманитарной парадигмы, отвечающей современным потребностям общества и задачам гуманизации образования.

Необходимо констатировать, что существуют определенные теоретические предпосылки, создающие условия для решения названных проблем. В своем исследовании мы опирались на методологические идеи, которые складывались и развивались в рамках теоретического осмысления проблем профессионализации (С.Г.Геллерштейн, К.М. Гуревич, Е.А.Климов, Т.В.Кудрявцев, Ю.П.Поваренков, К.К.Платонов, Т.А.Ростунов, В.В.Чебышева, В.Д.Шадриков и др.). Проблемы профессиональной готовности к деятельности как состояния и как качества личности подробно разработаны М.И.Дьяченко, Ю.М.Забродиным, Л.А.Кандыбович, В.А.Пономаренко, А.Ц.Пуни, П.А.Рудик. Исследование опиралось на психологические идеи развития личности в деятельности и общении (К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, Ю.А.Клейберг, А.Н.Леонтьев и др.), положения теории ценностных ориентаций (Р.Г.Гурова, Т.Н.Мальковская, В.А.Ядов и др.). Психологические основы гуманизации педагогической деятельности раскрыты в работах А.Г.Асмолова, А.А.Бодалева, И.А.Зимней, В.П.Зинченко, А.Б.Орлова, В.И.Слободкина, Л.М.Фридмана. С позиций психологии личностно ориентированное образование обогащается представлениями о функциях личности в жизнедеятельности человека, о смысловой сфере, рефлексии, переживании и диалоге как механизмах образования личностного опыта (Л.И.Анцыферова, В.В.Давыдов, Г.А.Ковалев, А.В.Петровский, Г.Рей, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, В.В.Столин, А.А.Тюков и др.). В исследованиях, выполненных в руководимой В.В.Сериковым лаборатории (С.В.Белова, Е.А.Крюкова, В.В.Зайцев, Н.В.Ходякова, Т.И.Чечет и др.), выделены принципиальные характеристики личностно ориентированных образовательных технологий.

К практическим предпосылкам, способствующим разработке проблемы формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода, следует отнести принятие Федеральной концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, нарастание инновационных процессов в сфере педагогического и общего образования, стремление педагогов к освоению личностно ориентированной деятельности. Появление данных тенденций требует теоретического осмысления их роли в развитии профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности на послевузовском этапе.

Докторские диссертации Е.М.Борисовой, В.П.Бедерхановой, Л.В.Ведерниковой, И.Д.Демаковой, Л.В.Заниной, Н.В.Клюевой, П.В.Лепина, Н.Н.Никитиной, И.Л.Федотенко, кандидатские диссертации Л.В.Верзуновой, Д.В.Зиновьева, Г.С.Кожухарь, И.Е.Кузьминой, В.В.Кулишова, Е.А.Лариной, посвященные различным

аспектам профессионально-личностного развития педагогов и их самоопределению, позволили проанализировать существенные характеристики педагогической деятельности в условиях утверждения гуманитарной парадигмы, формирование ее отдельных компонентов.

Однако профессиональная готовность учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности как качественная характеристика самоопределения учителя в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности еще не являлась предметом специального изучения. Имеющиеся научные знания и фрагментарный практический опыт освоения учителем способов профессионального бытия в гуманитарной парадигме нуждаются в обогащении, систематизации, структурировании, дополнении теми методами, способами и механизмами, с помощью которых решение проблемы формирования готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода станет возможным на послевузовском этапе в условиях локальной профессиональной среды.

В рамках заявленной проблемы была сформулирована тема исследования: "Формирование профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности".

Цель исследования состоит в разработке теоретико-методологических основ, концепции и технологии формирования у учителя профессиональной готовности к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности, в выявлении основных направлений и педагогических условий эффективности процесса формирования названной готовности, в обосновании системы научно-методического обеспечения этого процесса на послевузовском этапе в условиях локальной профессиональной среды.

Объект исследования: профессионально-личностное развитие учителя.

Предмет исследования: процесс формирования у учителя профессиональной готовности к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Гипотеза исследования представлена совокупностью теоретически обоснованных положений.

1. Научно-теоретическое исследование сущности и специфики лично ориентированной педагогической деятельности как явления ценностного самоопределения учителя в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности дает основание для рассмотрения ее в качестве основного способа освоения профессионального бытия в гуманитарной парадигме, обеспечивающего замену ситуативного поведения учителя на концептуальное.

2. Выявление педагогических детерминант эффективного формирования готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности и научно-методическое обеспечение этого процесса должно удовлетворять следующим условиям: 1) основываться на методологии целостного подхода (в единстве его деятельностной, личностной, гуманитарно-аксиологической и акмеологической составляющих); 2) обеспечивать поэтапное формирование у учителя профессиональной готовности к лично ориентированной педагогической деятельности на послевузовском этапе в рамках локальной профессиональной среды и вовлеченность в этот процесс самих

учителей как активных субъектов своего профессионально-личностного развития; 3) опираться на концептуальные идеи гуманитарной экспертизы и системной диагностики качества постдипломного образования при организации личностно-развивающей профессиональной среды, обеспечивающей эффективное освоение учителем личностно ориентированной педагогической деятельности и особый характер взаимосвязи приоритетных направлений формирования готовности учителя к ней; 4) способствовать усилению гуманитарного качества профессиональной среды и ее личностно-развивающей направленности.

3. Эффективное формирование у учителя готовности к реализации личностно ориентированного подхода будет оптимально осуществляться в условиях локальной профессиональной среды, если:

- профессиональная готовность к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности понимается как качественная характеристика профессионально-личностного самоопределений учителя в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности, а ее сущностной основой выступает психолого-педагогическая компетентность учителя;

- реализация личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности и специфика формирования у учителя готовности к ней на послевузовском этапе детерминируются необходимостью создания гуманитарной (личностно-развивающей) профессиональной среды, системная организация которой предполагает создание внутришкольной системы повышения психолого-педагогической компетентности учителя, интенсификацию поисково-исследовательской и экспериментальной работы как важного механизма данного процесса, значимую роль школьной психологической службы в гуманизации педагогической деятельности, а также системно-комплексную диагностику названной готовности учителя;

- приоритетными направлениями формирования готовности рассматриваются актуализация ценностно-смысловых аспектов личностно ориентированного подхода, проектирование и освоение личностно ориентированной педагогической деятельности, актуализация субъектных возможностей педагогов, активизация полисубъектной позиции учителя в педагогической деятельности, развитие профессионально значимых личностных качеств, организация процесса самопознания и самоанализа социального и профессионального контекста жизнедеятельности педагогов.

В соответствии с поставленной целью и сформулированной гипотезой в исследовании решались следующие задачи:

1. Обосновать совокупность положений и идей, составляющих теоретико-методологические основы формирования у учителя профессиональной готовности к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности.

2. Определить сущность, структуру, функциональные характеристики, критерии и уровни сформированности профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, обеспечивающей освоение способов профессионального бытия в гуманитарной парадигме.

3. Обобщив современный опыт реализации личностно ориентированного подхода, выявить специфику, основные тенденции, принципы и условия эффективного

формирования у учителя готовности к реализации лично ориентированного подхода в условиях профессиональной среды.

4. Научно обосновать и апробировать технологическую стратегию освоения учителем лично ориентированного подхода в педагогической деятельности и концептуальную модель формирования готовности учителя к ней на послевузовском этапе.

5. Разработать системно-комплексную диагностику профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности и методику оценки эффективности процесса ее формирования.

Методология исследования включала системный, личностный, деятельностный, культурологический подходы, философские положения о всеобщей связи, взаимной обусловленности и целостности явлений и процессов окружающей действительности, об активности личности в ее самосозидании. Методологической основой исследования являются принципы: единства особенного, единичного и общего, традиционного и инновационного, бинарности парадигмальных оппозиций, единства теоретического и эмпирического, непрерывности и преемственности развития, альтернативности выбора, диалога.

¹ В центре нашего исследования находится междисциплинарная социогуманитарная проблема, которая требует опоры на единство гносеологических и онтологических подходов. Аксиологический подход позволяет рассматривать человека как высшую ценность и самоцель общественного развития (О.С.Анисимов, А.Г.Здравомыслов, М.С.Каган, И.С.Розов, В.П.Тугаринов и др.). Мы опирались на лично-деятельностный и субъектный подходы (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, Л.И.Анцыферова, Г.С.Батищев, В.С.Библер, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, В.П.Зинченко, В.И.Слободчиков). Акмеологический подход позволил учесть закономерности становления личности профессионала (Б.Г.Ананьев, О.С.Анисимов, Е.М.Борисова, А.А.Деркач, Н.И.Калаков, А.Л.Ситников и др.).

Исследование опирается на общеметодологический принцип системно-целостного подхода (Н.Г.Абрамова, В.Г.Афанасьев, Ю.К.Бабанский, В.Л.Беспалько, Э.Н.Гусинский, В.С.Ильин, М.С.Каган, Л.И.Новикова, В.Д.Шадриков., Г.Л.Щедровицкий, Э.Г.Юдин и др.), на труды по методологии научного познания (И.В.Блауберг, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, И.Л.Лернер, А.М.Ловиков, В.М.Полонский, М.И.Скаткин, В.С.Шубинский и др.). Мы обращались также к работам в области синергетики (В.И.Аришнов, В.Г.Буданов, С.П.Курдюмов, И.Пригожин и др.), ориентирующим педагога как субъекта педагогической деятельности на изучение сложнейших законов внутренней жизни человека.

Теоретические основы исследования составляют: концепция лично ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич, В.В.Сериков, И.С.Якиманская), идеи лично ориентированных технологий обучения в системе общего и педагогического образования (В.И.Андреев, В.П.Беспалько, А.А.Вербицкий, Д.Г.Левитес, В.Л.Ляудис, А.А.Плигин, П.И.Третьяков, Т.И.Шамова, И.В.Юстус), анализ различных аспектов лично ориентированного обучения и воспитания (Д.А.Белухин, И.Л.Вахнянская, Э.Н.Гусинский, И.Д.Демакова, О.И.Донина, Л.И.Новикова, Ю.И.Турчанинова и др.); концепция профессионально-педагогической культуры (И.Ф.Исаев, В.А.Сластенин); идея субъектной

активности личности в процессе ее жизнедеятельности (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, А.Г.Асмолов, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков и др.); идеи гуманистической психологии, обосновывающей приоритетность личностного становления учителя (Р.Бернс, А.Маслоу, К.Роджерс); положения о взаимосвязи процессов профессионального и личностного становления, развития и самоопределения (БХ.Ананьев, А.А.Бодалев, Н.Ш.Валеева, Б.З.Вульф, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Н.Н.Никитина, А.Б.Орлов, Н.С.Пряжников, Н.Б.Шмелева и др.).

Значительное место в нашем исследовании занимают работы по педагогической аксиологии (М.В.Богуславский, Л.В.Ведерникова, И.Ф.Исаев, ОЛХМорозова, Н.Д.Никандров, З.И.Равкин, Е.Н.Шиянов и др.), а также труды по теории непрерывного педагогического образования (Е.П.Белозерцев, С.Г.Вершловский, В.Г.Воронцова, Ю.Н.Кулюткин, В.А.Сластенин, Г.С.Сухобская и др.).

Особый интерес для нашего исследования представляют работы, в которых характеризуются образовательная среда, возможности ее моделирования и изучения качества (С.В.Тарасов, В.А.Ясвин), рассматривается среда постдипломного педагогического образования и проблемы усиления ее гуманитарного качества (И.Ю.Алексашина, С.Г.Вершловский, В.Г.Воронцова, В.Ю.Кричевский, И.А.Колесникова и др.), роль образовательной и профессиональной среды в развитии личности учащихся и педагогов (В.П.Бедерханова, И.Д.Демакова, С.Н.Митин), ее обусловленность социальными и психологическими факторами (В.К.Кириллов, О.В.Кириллова, В.М.Миняров, Н.С.Морова и др.).

При разработке диагностических аспектов нашего исследования мы опирались на современное понимание качества образования и идеи об организации его мониторинга (И.А.Зимняя, В.А.Кальней, В.Н.Максимова, А.А.Макаров, Д.Ш.Матрос, М.М.Поташник, Д.М.Полев, П.И.Третьяков, С.Е.Шишов, Т.И.Шамова, И.С.Якиманская), концепцию системной диагностики качества постдипломного образования (Т.И.Дормидонова, В.Л.Максимова, Н.М.Лолетаева), концепцию гуманитарной экспертизы образования (С.Л.Братченко, В.Н.Сагатовский, А.Н.Тубельский, А.У.Хараш).

Нами были также освоены прогностические подходы к исследованию профессионально-личностного развития педагогов и методы педагогического прогнозирования (Б.С.Гершунский, Н.И.Калаков, А.М.Новиков, А.А.Орлов, М.Н.Скаткин и др.).

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовался комплекс взаимоуточняющих и взаимодополняющих методов исследования: теоретические и прогностические (аналитико-синтезирующий, индуктивно-дедуктивный, сравнительно-сопоставительный, метод моделирования); диагностические (анкетирование, интервьюирование, беседа, ранжирование, тестирование, самооценка, экспертная оценка); эмпирические (прямое, косвенное, включенное наблюдение, обобщение педагогического опыта); нарративные (самоописание, самоанализ) и продуктивные (результаты деятельности учителей - сочинения, авторские программы педагогической деятельности, отчеты по научно-исследовательской работе, аттестационные и выпускные квалификационные работы); экспериментальные (констатирующий и формирующий эксперименты); методы обработки информации - логические (контент-анализ), статистические и математические.

Опытно-экспериментальную базу исследования составили Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Ульяновский государственный университет, общеобразовательные средние школы № 13,44,65,73,78 г.Ульяновска, гимназия № 13 и Многопрофильный лицей г.Димитровграда, Кузоватовские средние школы № 1 и № 3 Ульяновской области. Исследованием было охвачено около тысячи педагогов - слушателей курсов областного института повышения квалификации и участников поисково-исследовательской и экспериментальной работы, 125 школьных психологов, свыше тысячи учащихся различных ступеней обучения общеобразовательных школ, гимназии, лицея. Изучение проблемы исследования базировалось на практическом материале, характеризующем организацию лично-ориентированного образования и деятельность школьных психологических служб в образовательных учреждениях Ульяновска, Димитровграда, Самары, Чебоксар, Ярославля, Набережных Челнов.

Личное участие автора состоит в теоретической разработке концептуальных идей и положений исследования, непосредственном руководстве и осуществлении длительной опытно-экспериментальной работы в качестве преподавателя психолого-педагогических дисциплин в Ульяновском ИПК ПРО и УлГУ, заведующей НИЛ психолого-педагогической и социологической диагностики УИПК ПРО, научного руководителя и консультанта поисково-исследовательской и экспериментальной работы в названных образовательных учреждениях.

Исследование выполнялось в несколько этапов.

На первом этапе (1996-1998 гг.) проводился логико-исторический и теоретический анализ проблемы повышения психолого-педагогической компетентности учителя и его отношения к реализации лично-ориентированного подхода; изучался и анализировался опыт профессиональной деятельности учителя и повышения его квалификации в изменяющейся социокультурной и образовательной ситуации; определялись исходные позиции и логика исследования, осуществлялось обоснование проблемы, цели, объекта и предмета исследования; разрабатывались программа опытно-экспериментальной работы и методический инструментарий исследования.

На втором этапе (1999-2002 гг.) определялся понятийный аппарат, гипотеза, задачи, методология и методы исследования, осуществлялось обоснование теоретических основ и разработка технологической стратегии формирования готовности учителя к реализации лично-ориентированного подхода в условиях профессиональной среды. Проводилась опытно-экспериментальная работа, в ходе которой проверялась и уточнялась общая гипотеза исследования, конкретизировались педагогические условия, обеспечивающие реализацию его цели и задач. Разрабатывались критериальные характеристики эффективности процесса формирования готовности к реализации лично-ориентированного подхода и параметры системно-комплексной диагностики.

На третьем этапе (2003-2004 гг.) была завершена опытно-экспериментальная работа, осуществлен анализ, систематизация и теоретическое обобщение полученных данных, проводилась их апробация и внедрение, литературное оформление диссертации. Основные теоретико-методологические наработки, концептуальные идеи, выводы и результаты были отражены в монографии по

теме исследования. Проводилась апробация предлагаемых подходов в других регионах России.

Научная новизна исследования заключается в разработке концептуальной модели и технологии формирования у учителя профессиональной готовности к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности как непрерывного, целостного процесса. Инновационным является подход автора к определению лично ориентированной педагогической деятельности в качестве основного способа профессионального бытия в гуманитарной парадигме, освоение которого во многом детерминировано субъективной позицией учителя в этом процессе и условиями профессиональной среды. В категориальный аппарат педагогики вводится и теоретически обосновывается понятие "готовность к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности", определяемое как качественная характеристика профессионально-личностного самоопределения учителя в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности и как интегративное личностное образование, обеспечивающее реальное участие педагога в гуманизации образования.

Выявлены структурные характеристики и профессиональные смыслы такого педагогического феномена как готовность учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности и основные условия ее формирования на послевузовском этапе в рамках локальной профессиональной среды, которая рассматривается как пространство постдипломного образования.

Предлагается модель системно-комплексной психолого-педагогической диагностики формирования готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности, методически и технологически обеспеченная соответствующим диагностическим инструментарием и рекомендациями по его применению.

Раскрыты ведущие тенденции, условия эффективности формирования готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности на послевузовском этапе. Прослежена динамика формирования профессиональной готовности учителя, реконструируемая в условиях профессиональной среды; проанализировано влияние различных социально-педагогических детерминант на процесс освоения учителем лично ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Теоретическая значимость исследования определяется разработкой теоретико-методологических основ формирования готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности на послевузовском этапе, обеспечивающих единство научного и бытийного подходов к подготовке и повышению квалификации специалистов, ориентированных на постоянный духовный рост и позитивное решение профессионально-личностных проблем. Выявлены и обоснованы место и значение деятельностного, системно-целостного, аксиологического, личностного и акмеологического подходов в теоретическом осмыслении проблемы формирования профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода. Проведен теоретико-методологический и междисциплинарный анализ лично ориентированной педагогической деятельности, позволивший рассмотреть ее многоаспектно, систематизи-

ровать и обобщить существующие взгляды, внести в педагогическую теорию собственную интерпретацию процесса ее освоения учителем как способа профессионального бытия в гуманитарной парадигме в контексте заявленных подходов.

Упорядоченная совокупность предлагаемых идей, понятий, положений, подходов и технологий может быть квалифицирована как решение новой научно-практической педагогической проблемы - формирования профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода. Педагогическая наука пополнилась концепцией, в которой представлен взгляд исследователя на системообразующие связи и отношения, обеспечивающие формирование готовности учителя к лично ориентированной педагогической деятельности в условиях профессиональной среды, ее критериальные и уровневые характеристики, функции и роль в освоении учителем способов профессионального бытия в гуманитарной парадигме.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при разработке концептуальных основ педагогического образования, в процессе совершенствования учебных программ по психолого-педагогическим дисциплинам; при определении путей и средств, оптимизирующих подготовку и повышение квалификации работников образования в условиях модернизации современного образования; при разработке продуктивных технологий подготовки специалистов для системы образования; в деятельности учреждений общего и профессионального образования, направленной на освоение учителем лично ориентированной педагогической деятельности. Материалы исследования прошли эмпирическую проверку, подтвердившую их эффективность, и могут быть использованы для обновления содержания курсов педагогики и психологии в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, в научно-исследовательской работе студентов и аспирантов. Теоретические положения и выводы исследования легли в основу разработанных, апробированных и использующихся в повышении квалификации учителей и психологов методических пособий и рекомендаций.

По результатам проведенного исследования подготовлены и внедрены в практику работы Ульяновского ИПК ПРО спецкурсы "Готовность учителя к лично ориентированной педагогической деятельности", "Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса", "Тренинг развития профессионально значимых личностных качеств педагога".

Сформулированные в диссертационном исследовании теоретические положения и стратегия системного построения лично-развивающей профессиональной среды, ориентированной на освоение учителем лично ориентированного подхода в педагогической деятельности, нашли свое эффективное применение в учреждениях общего среднего образования и позволяют организовать внутришкольную систему повышения психолого-педагогической компетентности учителя, а также соответствующую систему работы школьного психолога.

Авторская модель системно-комплексной психолого-педагогической диагностики готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода и процесса ее формирования в условиях профессиональной среды обеспечивает возможность оценки эффективности инновационной, поисково-исследовательской,

научно-методической деятельности школ в данном направлении и может быть использована практическими психологами, организаторами методической работы, руководителями образовательных учреждений с целью обеспечения профессионально-личностного роста педагогов на послевузовском этапе. Прогностический потенциал проведенного исследования обусловлен принципиальной возможностью организации на его основе дальнейшей научно-исследовательской работы по обеспечению процесса гуманизации педагогической деятельности и профессионально-личностного развития учителя.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечены исходными теоретико-методологическими позициями, реализацией в них принципов системно-целостного, деятельностного, аксиологического, личностного и акмеологического подходов, междисциплинарной научно-теоретической базой исследования, полнотой рассматриваемого объекта изучения, представленного в единстве его содержательных, структурных, функциональных и процессуальных характеристик. Исходные теоретические положения отражают тенденции, сложившиеся в педагогической теории и практике, а также особенности, присущие современному российскому образованию. Достоверность полученных результатов обеспечивалась также использованием методики системно-комплексной диагностики, соответствующей задачам и логике исследования; длительным характером опытно-экспериментальной работы и научной апробацией основных идей, гипотетических утверждений и выводов в различных школах и вузах страны; репрезентативностью объема выборки, сочетанием количественного и качественного анализа результатов проведенного исследования и личным многолетним участием автора в опытно-экспериментальной работе.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Системно-целостный подход к определению сущности и специфики профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности как явления ценностного самоопределения учителя в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности и средства гуманизации образования позволяет рассматривать ее в качестве основного способа профессионального бытия в гуманитарной парадигме, обеспечивающего замену ситуативного поведения учителя на концептуальное. Высокий уровень освоения личностно ориентированной педагогической деятельности предполагает соответствующую профессиональную готовность учителя к ней.

2. Профессиональная готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности выступает в качестве системного личностного образования, обеспечивающего способность учителя ориентироваться и осуществлять выбор способов своего профессионального бытия в рамках гуманитарной парадигмы, одновременно как мера качественной (ценностной и деятельностной) определенности учителя в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности. Как комплексное, интегративно-личностное образование она включает в себя: устойчивую систему гуманистических ценностных ориентаций, профессионально ценных личностно ориентированных целей, знаний, умений и сформированность профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих осознание учителем себя субъектом личностно ориен-

тированной педагогической деятельности; способность к непрерывному профессионально-личностному самоопределению и саморазвитию, к осуществлению свободного и ответственного выбора способов профессионального бытия в границах гуманитарной парадигмы. Структурными компонентами профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности выступают: мотивационно-целевой, аксиологический, аутопсихологический, когнитивный, конструктивно-технологический, рефлексивный.

3. В процессе формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода субъект педагогической деятельности проходит ряд уровней (ориентировочно-инструментальный, профессионально-прикладной, творческо-рефлексивный), каждый из которых характеризуется качественным своеобразием и целостностью конституирующих ее компонентов. Критериальную основу уровневой характеристики профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности составляет степень продвижения педагога в достижении субъектности, ценностной и деятельностной определенности в рамках гуманитарной парадигмы, проявляющихся в осознанности, гуманистической и конструктивной направленности его профессиональной жизнедеятельности.

4. Ведущими тенденциями формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности выступают: зависимость от диалектической взаимосвязи и взаимодействия определяющих внутренних и внешних факторов; субъектная позиция учителя в постдипломном образовательном процессе, детерминирующая происходящие в нем профессионально-личностное самоопределение в межапарадигмальном пространстве педагогической реальности и развитие психолого-педагогической компетентности; зависимость успешности освоения личностно ориентированного подхода от профессиональной и личностной самореализации учителя; а также непрерывность процесса освоения личностно ориентированной деятельности как способа профессионального бытия в гуманитарной парадигме. Успешность данного процесса обеспечивается реализацией вытекающих из этих тенденций, иерархически соподчиненных и взаимосвязанных друг с другом принципов, главными из которых являются: принцип системности-оптимальности-целостности, нелинейного управления процессом формирования профессиональной готовности учителя; многомерного диалога (полифонии и полисубъектности) и преобразующего взаимодействия.

5. Организация личностно-развивающей профессиональной среды, реализующей данные тенденции и обеспечивающей гуманизацию педагогической деятельности, осуществляется на основе стратегии ее системного построения, адекватной внутренней логике и механизмам интеграции профессионального и личностного самоопределения в единое целое и осуществляемой посредством реализации технологической модели, обеспечивающей особый характер взаимосвязи приоритетных направлений формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, условия и прогнозируемые результаты данного процесса. Системная организация личностно-

развивающей профессиональной среды предполагает развитие психолого-педагогической компетентности учителя как стратегию формирования его профессиональной готовности к реализации лично ориентированного подхода, интенсификацию поисково-исследовательской и экспериментальной работы как важного механизма данного процесса, а также значимую роль школьной психологической службы в гуманизации педагогической деятельности.

6. Основным условием, обеспечивающим постепенное освоение учителем лично ориентированного подхода в педагогической деятельности, служит взаимообусловленность и единство приоритетных направлений формирования профессиональной готовности к его реализации, а в рамках этих направлений - смена основных видов деятельности, ведущих средств (механизмов) их реализации и соответствующих им лично ориентированных технологий. Приоритетными направлениями формирования готовности следует рассматривать актуализацию ценностно-смысловых аспектов лично ориентированного подхода в педагогической деятельности (аксиологический подход), проектирование и создание лично ориентированных педагогических ситуаций в образовательном процессе (деятельностный подход), активизацию полисубъектной позиции учителя в педагогической деятельности и развитие профессионально значимых личностных качеств (личный подход), организацию самопознания и анализа деятельности субъектов образовательного процесса (рефлексивный подход).

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические и практические результаты исследования получили отражение в публикациях автора: 3 монографиях, 10 методических пособиях, 30 статьях в ведущих научных журналах, 7 статьях в межвузовских сборниках научных трудов, общим количеством 114 работ, объем которых составил около 95 печатных листов. Основные идеи и выводы исследования обсуждались и получили одобрение на международных конференциях, конгрессах и симпозиумах в Москве (2001, 2002 гг.), Минске (2002 г.), Ярославле (2001, 2002 гг.), Костроме (2000 г.), Самаре (1999 г.); на всероссийских научно-практических конференциях в Казани (1997 г.), Ульяновске (1996, 1997, 1999, 2001 гг.), Набережных Челнах (2000 г.), Йошкар-Оле (1998 г.); на ежегодных научно-практических конференциях Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Материалы диссертационного исследования внедрены в учебный процесс Ульяновского института повышения квалификации работников образования, используются руководителями, педагогами и психологами при организации образовательного процесса и научно-методической работы в учреждениях общего образования г.Ульяновска и Ульяновской области. Теоретические и практические разработки автора используются при реализации программ курсовой подготовки педагогов и психологов в Ярославском институте развития образования, при создании системы мониторинга качества образования в образовательных учреждениях Ярославской области Государственным учреждением Ярославской области "Центр оценки и контроля качества образования", при решении задач методического сопровождения инновационной деятельности образовательных учреждений Городским центром развития образования г.Ярославля.

Структура диссертации обусловлена логикой проведенного научного исследования. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка использованной литературы (428 наименований) и 8 приложений. Общий объем диссертации составляет 604 страницы машинописи, из них 523 страницы основного текста, 37 страниц приложений. Работа содержит 5 схем, 9 таблиц.

Во введении определены актуальность, проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методология, этапы и база исследования, обоснована его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, выносимые на защиту положения.

В первой главе "Теоретико-методологические основы формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности" раскрываются сущность и содержание личностно ориентированного подхода как методологической ориентации в педагогической деятельности, рассматриваются теоретические предпосылки изучения процесса формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода.

Во второй главе "Профессиональная готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности как системное образование" теоретически обоснованы сущность, содержание, структурно-функциональная характеристика профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, определены ее основные компоненты и осуществлен анализ реального уровня их сформированности у педагогов.

В третьей главе "Содержание и методология опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода" представлена концептуальная модель формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, обосновываются технологическая стратегия системной организации личностно-развивающей профессиональной среды, ведущие условия и факторы эффективного освоения личностно ориентированного подхода.

В четвертой главе "Основные тенденции и условия эффективности формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода к педагогической деятельности" обосновывается авторский вариант системно-комплексной диагностики профессиональной готовности учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности и методика оценки эффективности процесса ее формирования, выявляются основные тенденции и совокупность педагогических условий его успешности в условиях профессиональной среды, излагаются результаты опытно-экспериментальной работы.

В заключении обобщены результаты исследования, подтверждающие выдвинутую гипотезу, изложены его основные выводы, определены перспективы дальнейшей работы.

Основное содержание диссертации

В 90-е годы XX века в отечественной педагогике и педагогической психологии появляются работы методологического характера, в которых обосновывается необходимость и возможность развития лично ориентированного образования. В работах Н.А.Алексеева, Д.А.Белухина, Е.В.Бондаревской, В.И.Загвязинского, С.В.Кульневича, А.А.Плигина, В.В.Серикова, Е.В.Ткаченко, И.С.Якиманской основательно освещены философские и психолого-педагогические аспекты лично ориентированного образования. В то же время в образовательное пространство России проникают и завоевывают популярность идеи гуманистической психологии и педагогики, разработчиками которых являются зарубежные ученые У.Глассер, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, В.Сатир и др.

Научное представление о лично ориентированном образовании имеет разную концептуально-понятийную структуру в зависимости от того, в рамках предмета какой науки эта концепция рассматривается. Философия образования исследует личностный подход посредством категории субъекта, свободы, саморазвития, целостности, диалога, игры как форм самопроявления личности (Г.С.Батищев, В.Е.Кемеров, М.Полани, Н.Б.Сигов). В работах В.В. Серикова, И.С.Якиманской, С.В.Кульневич личностный подход рассматривается в рамках предмета дидактики посредством категорий цели и содержания образования, методов обучения и входящих в их состав конкретных технологий, деятельностей преподавания и учения, критериев эффективности образовательного процесса. Концепция лично ориентированного образования, выявляя новое содержание этих категорий, задает тем самым регулятивы преобразования педагогического сознания и практики. Концепция лично ориентированного образования опирается на функциональные дидактические исследования, посвященные природе педагогического знания (В.В.Краевский), целостности образовательного процесса (В.С.Ильин, И.Я.Лернер, М.Л.Скаткин), лично развивающим функциям обучения (Е.В.Бондаревская, Н.В.Бочкина, З.И.Васильева, В.В.Горшкова, Т.Н.Мальковская, А.Л.Тряпицына), специфической природе педагогической деятельности (В.Н.Загвязинский, И.А.Колесникова, В.А.Сластенин). Теоретическое назначение концепции лично ориентированного обучения состоит в раскрытии природы и условий реализации лично развивающих функций образовательного процесса.

По своей сущности данный подход противостоит ранее существовавшей в советской школе социоцентрической модели обучения и воспитания учащихся. Лично-ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере ребенка, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов. При использовании данного подхода педагог прилагает основные усилия не для формирования у детей социально типичных свойств, а для развития в каждом из них уникальных личностных качеств. Применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в учебно-воспитательном процессе, способствующее преобразованию субъектно-субъектных отношений между педагогами и их воспитанниками. В соответствии с этим, в психолого-педагогической литературе лично-

ориентированный подход представлен как методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Ориентация на развитие ученика как личности, индивидуальности и активного субъекта деятельности может быть реализована лишь на основе построения соответствующей стратегии деятельности учителя, обретающей сегодня принципиально иной смысл — поддержку человека в духовном самостроительстве, формирование способности к жизненному самоопределению. Эта деятельность обретает характер диалога, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка, в которых доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом (И.С.Якиманская). В соответствии с этим освоение лично ориентированного подхода в педагогической деятельности станет возможным лишь при условии формирования соответствующей профессиональной готовности учителя к его реализации.

Данная проблема была заявлена В.В. Сериковым и введено понятие готовности учителя к реализации личностного подхода в обучении, предложены основные направления исследования данного педагогического феномена. По мнению ученого, сущность и структуру названной готовности определяют два комплексно-интегративных параметра - овладение учителем предметом на личностном уровне и сформированность личностной парадигмы в педагогическом мышлении учителя. Личностная парадигма - это прежде всего новая система ценностей, образующая базис педагогического сознания и преодолевающая традиционные каноны авторитарного "учительского мышления". Суть личностной парадигмы в сознании педагога представляется как "обращенность учителя к сущностной сфере и природе педагогической деятельности, переход от вещно-инструментального понимания воспитания и обучения к их человекоутвержденному назначению" (В.В.Сериков).

При постановке вопроса о личностной парадигме в педагогическом сознании (мышлении) учителя как ведущем компоненте * его готовности к реализации лично ориентированного подхода высказывается мнение о необходимости изменений в содержании и характере педагогического образования, обеспечивающего лично ориентированную педагогическую деятельность (В.В.Сериков). К фундаментальным компонентам такого образования должны быть отнесены понимание природы человека. Новая личностная парадигма мышления влияет непосредственно и на стиль, логику профессионального поведения педагога (А.И.Володарская, Л.М.Митина).

Существенным моментом становления профессиональности учителя, ориентированного на личностный подход в образовании, является построение в его сознании собственного образа "Я" и адекватных средств саморегуляции своих когнитивных и эмоциональных состояний. В ходе профессионального образования и развития учителя должно быть усилено внимание к внутренним средствам саморегуляции, самомотивации и самоактуализации его как личности (Л.М.Митина).

Особый интерес вызывает подход, когда вопрос о готовности педагога к работе в лично ориентированной парадигме рассматривается в неразрывном единстве с понятием "методологическая культура учителя" (С.В.Кульневич). В

контексте гуманитарной парадигмы образования специфика функционирования методологической культуры обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируются субъектность, соавторство, со-творение учебного материала и педагогических явлений, что является неперенным условием последующего формирования учителем субъектности, востребования деятельности личностных структур его учеников.

Теоретическое осмысление исследуемой проблемы обратило наше внимание на тот факт, что содействовать формированию профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода можно в процессе его реальной профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях конкретного образовательного учреждения. Подлинная готовность обретает высокий уровень сформированности лишь в процессе самой деятельности, поскольку многие ее компоненты не могут быть усвоены и присвоены только путем прослушивания лекций, посещения каких-либо занятий. Для того, чтобы обрести способность "образовывать человека", педагогу недостаточно лишь формального педагогического образования. Адекватная этой функции лично-профессиональная образованность формируется в ходе развивающейся педагогической ситуации, сотрудничества, сотворчества с учеником, то есть в процессе деятельности (В.В.Сериков).

Непосредственное указание на возможность формирования личностной ориентации учителей в условиях профессиональной среды находим у В.В.Серикова и И.В.Никишиной. В соответствии с концепцией личного подхода исследователями предлагается модель ситуации методического развития учителя, которая в содержательном плане представляет собой систему дидактических идей о целевых, содержательных и процессуальных характеристиках лично ориентированного обучения, поэтапно овладеваемых учителем. Психологическое и практическое принятие этих идей совершается благодаря постановке его в условия, когда от реализации гуманистических начал в обучении зависит и собственное профессиональное утверждение. Суть методической работы сводится в конечном счете к разработке и осуществлению программы профессионального саморазвития (В.В.Сериков, И.В.Никишина).

Несмотря на существующие теоретические и практические предпосылки исследования проблемы и актуальность формирования профессиональной готовности учителя к лично ориентированной педагогической деятельности, многие аспекты данной проблемы остаются недостаточно разработанными. Организация исследования потребовала обнаружения и обоснования его методологической базы, ведущих подходов и принципов.

Методологическую основу исследования составляли важнейшие положения философской и педагогической антропологии о человеке как субъекте, личности и индивидуальности, о социальной детерминации его общего и профессионального развития. Распространение идей философской антропологии (Э.Кант, В.Дильтей, Г.Зиммель, Л.Фейербах, М.Шелер) способствовало в нашем исследовании возникновению нового методологического посыла для решения проблемы целостности в процессе формирования готовности к освоению способов профессионального бытия в гуманитарной парадигме. С позиций педагогической антропологии для педагога существует проблема выбора того или иного варианта понимания

человеческой природы, что по сути перерастает в вопрос о стратегии проявления в ходе взаимодействия с учениками человеческого качества, об определении меры, в рамках которой он способен и хочет взаимодействовать со школьником. "Именно в ориентации на творение человеческого образа, а не на добросовестное усвоение содержания учебного знания кроются подлинные истоки гуманизации современного образования и его гуманитарная сущность" (И.А.Колесникова), Человеческое качество является миру в многообразии индивидуальных форм сущностных проявлений человека, развивающегося к своей целостности, обнаруживая разные грани существования. Актуализация человеческого качества, то есть сущности человека, ее проявление вовне в максимальной полноте предстает в философско-педагогическом понимании как "осуществление". Возможность такого процесса зафиксирована в представлении об "осуществимости индивидуальности" (Ю.А.Гагин).

Современная космопланетарная и социокультурная ситуация развития человека рождает принципиально новые эτικο-педагогические проблемы неведомого ранее уровня, связанные с необходимостью ориентации человека на сохранение своей сущности, что, на наш взгляд, может быть обеспечено в образовательном процессе освоением способов профессионального бытия в гуманитарной парадигме, реализацией лично ориентированной педагогической деятельности на основе достижения учителем соответствующей профессионально-личностной готовности. В соответствии с этим возникает необходимость обращения к такому пониманию предмета педагогики, где он определяется "как становление человека в педагогической реальности". Человек понимается как основополагающий профессионально-ценностный ориентир. Основной педагогической целью при этом становится развитие полноты человеческого качества в педагогическом процессе, а первоочередной задачей каждого педагога - самоопределение по отношению к категории "Человек" (И.А.Колесникова). При осознании этого учителем, который намерен осваивать лично ориентированную педагогическую деятельность, становятся необходимы: диагностика парадигмальной принадлежности учителя, анализ содержания и уровня собственных представлений о природе Человека (ребенка) и "механизмах" его развития; своеобразный перенос результатов такого анализа на себя (на учителя), то есть принятие и допущение самим учителем по отношению к себе логики и оснований, выбранных для работы со школьником; выбор диапазона, в котором сохраняется способность учителя профессионально соиздать себя и другого, то есть работать с человеком осознанно.

Названный подход позволяет ввести из философского в педагогический контекст основной профессиональный принцип - человекообразности, человекосоразмерности, который обеспечивает реализацию в педагогической деятельности развивающей функции по отношению ко всем, кто попадает в орбиту педагогического влияния. Названные позиции следует выделить как ценные и значимые при определении основополагающих методологических подходов к решению проблемы готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности, так как речь идет об осознанном самоопределении учителя в пространстве педагогической реальности, о выборе лично ориентированной педагогической деятельности как способа профессионального бытия в гуманитарной парадигме.

В качестве основополагающего в нашем исследовании использовался аксиологический подход, органически присущий гуманитарной парадигме. Аксиологическая характеристика профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода предполагает его рассмотрение как ценности общественной, профессиональной и личностной. Принципы, на основе которых функционирует педагогическая аксиология - гуманизма, компетентности, эмоциональной открытости, включенности, использовались нами как базовые при разработке концепции формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода на послевузовском этапе. Гуманистическим ценностным ориентациям педагога придается статус руководящей идеи, внутреннего убеждения, четко регламентирующего его деятельность на основе гуманистических ценностей как критериев в выборе профессионального поведения. Признание самоценности личности, ее права на индивидуальное развитие и необходимости создания условий для ее творческой, самореализации предполагает коренное переосмысление образовательного процесса и выбор способов профессионального бытия в гуманитарной парадигме. Аксиологический подход в контексте исследуемой нами проблемы связан с изучением тех профессионально-ценностных ориентации, которые обеспечивают осознанное принятие учителем личностно ориентированной парадигмы, а также с выявлением условий их формирования на послевузовском этапе в условиях профессиональной среды.

Методологическое обеспечение нашего исследования представлено также культурологическим подходом. Научное осмысление проблемы формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода возможно и целесообразно в контексте проблем становления личностной и профессиональной культуры, когда названная готовность становится условием реализации индивидуальных творческих способностей в педагогической деятельности, результатом самоопределения в культуре. Научно-педагогический аспект при этом будет отражать данную готовность как сферу определенных педагогических ценностей, включающую культурные образцы практической педагогической деятельности. Профессионально-педагогический аспект указывает на закономерности культурной идентификации педагога, причастность учителя к культуро-сообразным педагогическим системам и технологиям. Индивидуально-личностный аспект относит готовность к реализации личностно ориентированного подхода к проявлениям сущностных свойств личности учителя, интегрирующих в себе определенную педагогическую позицию, профессионально значимые личностные качества, индивидуальный стиль деятельности. Системное взаимодействие данных аспектов и компонентов педагогической культуры обеспечивает субъектное развитие личности педагога в процессе его творческой самореализации.

Важные методологические функции в нашем исследовании выполнял личностно-деятельностный подход. С позиций этого подхода личность и деятельность находятся в тесном и нерасторжимом единстве, в то же время обладая самостоятельностью и несводимостью друг к другу. Профессиональная деятельность учителя в границах гуманитарной парадигмы задает ему определенные личностные параметры, которые при их наличии создают субъективные внутренние предпосылки для успешной реализации личностно ориентированной педагогической

деятельности. Деятельностный подход значим для изучения процесса формирования готовности педагога к реализации лично-ориентированного подхода, так как отражает процессуально-созидательную сторону профессионально-личностного развития педагога, обладающего не только ценностными, но и деятельностными характеристиками. Внимание акцентируется не столько на внешней стороне профессиональной деятельности, сколько на внутренней, ориентированной на изменение педагогом самого себя, своего отношения к миру, к целям, способам своей профессиональной деятельности. В предлагаемой нами структурно-функциональной характеристике готовности учителя к реализации лично-ориентированного подхода все его компоненты рассматриваются в контексте лично-ориентированной педагогической деятельности и в соответствии с этапами решения педагогической задачи.

На разных этапах освоения лично-ориентированной педагогической деятельности актуальной остается проблема достижения профессионального мастерства. Соответственно, принципиальное методологическое значение в нашем исследовании имеет акмеологический подход, который позволил выявить и активизировать личностные резервы педагога, определить факторы и условия, обеспечивающие его активность в овладении лично-ориентированным подходом и формировании готовности к его реализации. Рассматривая единство личности и деятельности в процессе формирования готовности к реализации лично-ориентированного подхода, мы определяем ее как определенную ступень профессионально-личностной зрелости педагога, качественный уровень его профессионализма, свидетельство его психолого-педагогической компетентности. В аспекте исследуемой проблемы важно отметить тенденцию вытеснения парадигмы независимого рассмотрения личностного роста и профессионального развития как автономных процессов. В рамках акмеологического подхода подчеркивается детерминированность успешности, продуктивности, удовлетворенности работы, перспективами и уровнем развития личности, а не только требованиями профессиональной деятельности. Акмеологическая доминанта в нашем исследовании позволила определить динамику профессионального и личностного развития учителя в процессе реализации лично-ориентированного подхода в педагогической деятельности, способствовала выявлению условий для самореализации личности как профессионала.

На основе системно-целостного подхода к исследованию проблемы формирования готовности учителя к реализации лично-ориентированной педагогической деятельности были выделены к структуре названной готовности те интегративные свойства, компоненты, которые обеспечивают целостность личности учителя, а процесс формирования этой готовности рассматривался как сложная, многоуровневая система, обладающая определенным иерархическим строением, структурно-содержательными и функциональными характеристиками, динамикой. Системно-целостный подход применялся в нашем исследовании при определении требований к конструированию самого исследования, к анализу структуры и содержания профессиональной готовности педагога к реализации лично-ориентированной педагогической деятельности, к анализу содержания и направлений процесса ее формирования, к обоснованию тенденций, принципов, условий, технологической стратегии организации профессиональной среды.

Рассматриваемые нами принципы и подходы обусловили технологический уровень методологического анализа, определившего логику и этапы исследования в соответствии с задачей каждого этапа использовались различные методологические принципы и подходы, теоретические методы. Их сочетание позволило с наибольшей степенью достоверности исследовать такой сложный и многоаспектный объект, каким является процесс формирования у учителя профессиональной готовности к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Профессиональная готовность учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности выступает в качестве системного личного образования, обеспечивающего способность учителя ориентироваться и осуществлять выбор способов своего профессионального бытия в рамках гуманитарной парадигмы, одновременно как мера качественной (ценностной и деятельностной) определенности учителя в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности. Она включает в себя: устойчивую систему гуманистических ценностных ориентаций, профессионально-ценных лично ориентированных целей, знаний, умений и сформированность профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих осознание учителем себя субъектом лично ориентированной педагогической деятельности; способность к непрерывному профессионально-личностному самоопределению и саморазвитию, к осуществлению свободного и ответственного выбора способов профессионального бытия в границах гуманитарной парадигмы.

В исследовании определены структурные компоненты профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода **Мотивационно-целевой компонент** включает в себя осознание необходимости и принятие лично ориентированного подхода, установки на творческую самореализацию в лично ориентированной педагогической деятельности, сформированность лично ориентированной парадигмы в педагогическом мышлении. Гуманистические ценностные ориентации как устойчивые ценностные отношения учителя к различным аспектам педагогической деятельности характеризуют **аксиологический компонент**. **Аутопсихологический компонент** – это профессионально значимые личностные характеристики педагога, позитивное восприятие себя как личности и профессионала, позитивная Я-концепция как основа поведения и деятельности, осознание себя как самоактуализирующейся личности, высокий уровень личностной культуры. О сформированности когнитивного компонента свидетельствуют теоретические и практические знания, обеспечивающие возможность осознанного выбора целей и ценностей лично ориентированной деятельности. **Конструктивно-технологический компонент** означает владение способами планирования, программирования, принятия решений как в конкретных лично ориентированных ситуациях, так и в профессиональной жизнедеятельности в целом. **Рефлексивный компонент** говорит о наличии развитого профессионального самосознания, личностной и педагогической рефлексии как основы лично ориентированной деятельности.

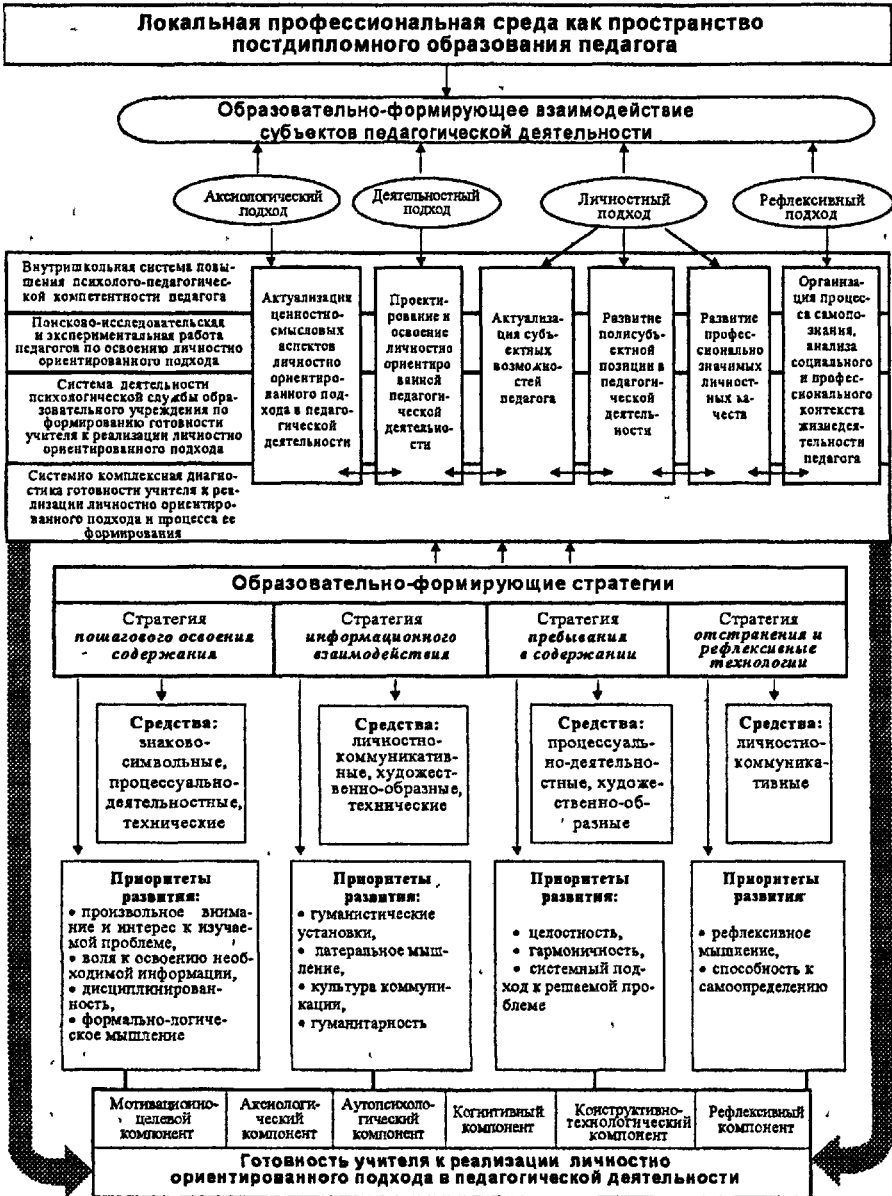
Нами выделены три основных уровня профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности:

ориентировочно-инструментальный (низкий), профессионально-прикладной (средний) и творческо-рефлексивный (высокий). Каждый из уровней характеризуется качественным своеобразием и целостностью конституирующих ее компонентов. Критериальную основу уровневой характеристики профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода составляет степень продвижения педагога в достижении субъектности, ценностной и деятельностной определенности в рамках гуманитарной парадигмы, проявляющихся в осознанности, гуманистической и конструктивной направленности профессиональной деятельности.

Концепция формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода основывалась на двух системообразующих идеях - социального пространства (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, А.А.Бодалев, А.А.Пилипенко, Г.Б.Двойнина, Ю.М.Забродин, Н.И.Калаков) и совокупного субъекта (А.И.Донцов, И.А.Зимняя, И.А.Колесникова, К.Левин, Р.С.Немов, П.В.Симонов и др.).

Концептуальная модель формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности (Схема 1) строится на признании факта, что профессиональная среда выступает ведущим системообразующим фактором в объединении всех усилий и в создании условий для освоения личностно ориентированной педагогической деятельности, для формирования готовности учителя к ней. Профессиональная среда понимается нами как функциональное и пространственное объединение субъектов профессиональной педагогической деятельности, между которыми устанавливаются разноплановые групповые взаимосвязи, направленные на реализацию основных целей деятельности данного образовательного учреждения. Профессиональная среда конкретного образовательного учреждения рассматривается нами как ценностно-смысловое, личностно-развивающее пространство постдипломного образования. Проектирование локальной профессиональной среды как пространства постдипломного образования привело нас к пониманию того, что в ней должны обеспечиваться: ценностно-смысловое единство образовательно-формирующего пространства профессиональной среды; интеграция знаний и профессионального опыта субъектов педагогической деятельности с целью обретения опыта личностно ориентированного взаимодействия; интеграция усилий всех субъектов педагогической деятельности по организации образовательно-формирующего взаимодействия с целью освоения личностно ориентированного подхода и формирования готовности к его реализации; коллективная и личная ответственность всех субъектов педагогической деятельности за результаты образовательно-формирующего взаимодействия в аспекте формирования названной готовности; развитие профессионального самосознания. В качестве основного механизма формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода рассматривается образовательно-формирующее взаимодействие субъектов педагогической деятельности соответствующей направленности. Оно нацелено на обеспечение субъективации (С.В.Кульневич) данного процесса - привнесение личностного начала в педагогическую деятельность.

Концептуальная модель формирования профессиональной готовности учителя к реализации личноно ориентированного подхода в педагогической деятельности



Локальная профессиональная среда, особым образом структурированная с целью обеспечения процесса формирования готовности учителя к реализации личноно ориентированного подхода, включает в себя четыре базовых компонента:

- внутришкольная система повышения психолого-педагогической компетентности учителя как совокупность методических программ, структурированных в определенной логике воссоздания целостного психолого-педагогического знания, направленного на развитие гуманитарной культуры педагога, его аксиологической позиции, готовности к реализации личноно ориентированного подхода;

- поисково-исследовательская и экспериментальная работа по освоению личноно ориентированного подхода в педагогической деятельности. Она выступает в качестве основного механизма и важного фактора, значительным образом определяющего эффективность процесса формирования у учителя готовности к реализации личноно ориентированного подхода;

- система деятельности школьной психологической службы по психологическому обеспечению процесса формирования готовности учителя к реализации личноно ориентированного подхода. Оно реализуется в комплексе через основную программу психологического сопровождения (она включает в себя системно-комплексную диагностику, психологическое обеспечение внутришкольной системы повышения психолого-педагогической компетентности и поисково-исследовательской работы, организацию опыта личноно ориентированного взаимодействия педагогов) и дополнительные программы (супервизорской поддержки, освоения терапевтического общения и сохранения психологического здоровья);

- самообразовательная деятельность педагогов. Её ценность в существенной взаимосвязи с процессом самопознания и рефлексии. Как необходимый элемент личноно-развивающей профессиональной среды она встроена в предыдущие три компонента.

В процессе исследования были выделены основные стадии (этапы) формирования профессиональной готовности учителя к реализации личноно ориентированного подхода в педагогической деятельности, которые определяют и соответствующие поэтапные задачи формирования названной готовности в условиях профессиональной среды.

I стадия - возникновение на основе первичных знаний о личноно ориентированном подходе профессиональных намерений работать в рамках гуманитарной парадигмы, освоить и реализовывать личноно ориентированный подход в педагогической деятельности. Главная задача этапа состоит в организации работы таким образом, чтобы проблема освоения и реализации личноно ориентированного подхода в педагогической деятельности стала для учителя значимой и актуальной.

II стадия - осознанное принятие идей и принципов личноно ориентированного образования. Проявление активности в получении новых и глубоких знаний о данном способе профессионального бытия и в его освоении. Формирование ценностного отношения к проблеме реализации личноно ориентированного подхода в педагогической деятельности, установки на личностное развитие учащихся и собственный профессионально личностный рост.

III стадия - вхождение в личностно ориентированную педагогическую деятельность. Развитие умения входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей педагогической деятельности и к себе как ее субъекту с целью развития рефлексивного мышления и позитивной Я-концепции.

IV стадия - полная реализация личности в личностно ориентированной педагогической деятельности, воплощение в ней своего творческого потенциала. Главная задача этапа - накопление и обогащение опыта личностно ориентированного педагогического взаимодействия.

В процессе теоретического изучения проблемы, обобщения эмпирических данных и при разработке концептуальной модели были сформулированы основные принципы формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода.

1. Принцип системности и оптимальности - предполагает соответствие целей, содержания, форм, методов, средств формирования названной готовности и оценивания результатов этого процесса. Образовательно-формирующее взаимодействие субъектов педагогической деятельности в аспекте освоения личностно ориентированного подхода может быть оптимальным тогда, когда применение концептуальных идей и технологий, методов и средств, становление организационных структур и форм, разработка механизмов формирования соответствующей готовности учителя осуществляется в единстве и взаимосвязи. Все теоретико-методологические и организационно-практические проблемы формирования готовности должны рассматриваться как компоненты единого процесса.

2. Принцип единства самообразования и организованного образовательно-формирующего взаимодействия в условиях профессиональной среды - обеспечивает развитие мотивов самосовершенствования в профессиональной деятельности и целенаправленное создание рефлексивно-инновационной среды.

3. Принцип опоры на профессиональный опыт педагогов, анализ трудностей и проблем в работе образовательного учреждения в целом и в аспекте реализации личностно ориентированного подхода, гуманизации педагогической деятельности.

4. Принцип преобразующего взаимодействия - предполагает ориентацию всех субъектов педагогической деятельности на взаимное, одновременное изменение, со-трансформацию в ходе совместной деятельности по достижению поставленной цели.

5. Принцип компенсаторности системы. Локальная профессионально-образовательная среда способна к компенсации недостатка ресурсов за счет активизации внутреннего (личностного) потенциала субъектов педагогической деятельности.

6. Принцип многофункциональности образовательно-формирующего взаимодействия и личностно-развивающего пространства профессиональной среды - обеспечивает взаимовлияние нескольких факторов как социально-педагогических детерминант формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода.

7. Принцип пропорциональности взаимообмена участников образовательно-формирующего взаимодействия - означает целенаправленный полисубъектный процесс развития и позитивного изменения межличностных и ролевых отношений участников педагогического взаимодействия, который состоит в согласованной

коррекции имеющихся противоречий, когда вклад каждого субъекта в названный процесс значим для совокупного субъекта.

Следование данным принципам в построении стратегии формирования готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода позволило достичь поставленную в исследовании цель.

Другая важная задача нашего исследования состояла в разработке адаптированной к практике методики системно-комплексной диагностики готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности и определении эффективности процесса ее формирования в условиях профессиональной среды.

В концепции формирования готовности подчеркивается необходимость активного (субъектного) включения самого педагога в процесс достижения этого результата как обязательное условие успешности. Субъектная позиция при реализации системно-комплексной диагностики обеспечивается через оценивание и выбор предлагаемых диагностических программ в контексте индивидуальных развивающих целей профессиональной деятельности, личностных смыслов и интересов, включенность в исследовательский процесс не только как участника диагностики, но и "разработчика" диагностического инструментария; запрос педагога на индивидуальное консультирование по результатам диагностики с целью их осмысления и анализа. Это делает системно-комплексную диагностику в ее конкретно-практическом варианте реализации индивидуальным диагностическим маршрутом педагога, соответствующим его целям, запросам, уровню сформированности лично ориентированной педагогической деятельности.

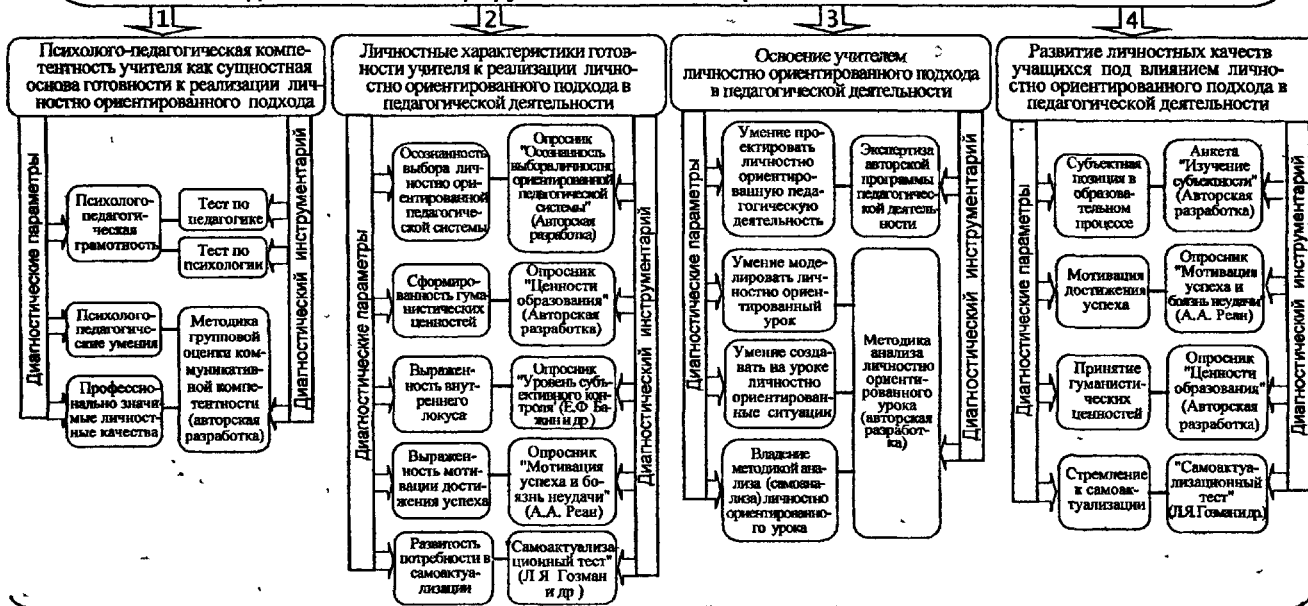
Системно-комплексная диагностика содержит в своей структуре несколько содержательно-смысловых блоков (Схема 2).

I блок диагностики "Психолого-педагогическая компетентность учителя как сущностная основа готовности к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности". Психолого-педагогическая компетентность учителя рассматривается как сущностная основа и интегративный показатель готовности к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности. Профессионально значимые личностные качества - системообразующий компонент психолого-педагогической компетентности - включается в число составляющих названной профессиональной готовности учителя. Результаты диагностики по данному блоку позволяют оценить степень продвижения учителя по пути профессионально-личностного становления. Сформированность профессионально значимых личностных качеств указывает на способность учителя осуществлять лично ориентированное взаимодействие, стремление к освоению гуманитарной среды.

II блок диагностики "Личностные характеристики готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности". Данный диагностический маршрут позволяет педагогу стать субъектом процесса формирования желаемой готовности, организующегося на основе его личностных смыслов, принятых гуманистических ценностей и отношений. Этот диагностический маршрут предполагает изучение в динамике следующих показателей: осознанность выбора учителем развивающей, лично ориентированной

Системно-комплексная диагностика профессиональной готовности учителя к реализации лично-ориентированного подхода в педагогической деятельности и процесса ее формирования

Диагностические маршруты как основные направления системно-комплексного анализа



Критерии эффективности процесса формирования профессиональной готовности к реализации лично-ориентированного подхода в педагогической деятельности

- Повышение (развитие) психолого-педагогической компетентности учителя как свидетельства его профессионально-личностного роста
- Высокий уровень сформированности личностных параметров учителя, обеспечивающих принятие и освоение лично-ориентированного подхода
- Высокий уровень освоения учителем лично-ориентированной педагогической деятельности
- Положительная динамика в личностном развитии учащихся под влиянием лично-ориентированной педагогической деятельности

педагогической системы; выраженность мотивации на достижение успеха; уровень сформированности (принятия) гуманистических ценностей; сформированность внутреннего локуса контроля; уровень развития потребности в самоактуализации. Взаимодополняя друг друга, эти личностные характеристики делают возможными личностный рост педагога и его направленность в деятельности на развитие личности ученика, что и является основными характеристиками личностно ориентированной педагогической деятельности.

III блок диагностики "Освоение учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности". В рамках данного диагностического маршрута определяются степень продвижения учителя в освоении личностно ориентированного подхода, наличие изменений в способах и характере педагогической деятельности на последующих этапах формирования готовности по сравнению с первоначальным уровнем владения личностно ориентированной деятельностью, сформированность ее основных структурных компонентов (целевого, операционального, рефлексивно-оценочного). Этот диагностический маршрут практически совпадает с процессом непосредственного субъектного включения учителя в личностно ориентированную педагогическую деятельность, проектирования и реализации личностно ориентированного урока.

IV блок диагностики "Развитие личностных качеств учащихся под влиянием личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности". Задачи данного диагностического маршрута состоят в выявлении влияния личностно ориентированной педагогической деятельности учителя на развитие личностных качеств учащихся. Выбор личностных качеств учащихся, приоритетных к развитию и диагностике, обосновывается возможностью их формирования в учебном процессе, а также необходимостью развития у школьников прежде всего тех параметров, на которые изначально направлено личностно ориентированное образование. Каждый диагностический блок обеспечен соответствующим диагностическим инструментарием.

Выделение четырех содержательно-смысловых блоков в системно-комплексной диагностике четко указывает на критериальные характеристики эффективного освоения учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, сформированности соответствующей готовности. Критериальными характеристиками являются:

- повышение психолого-педагогической компетентности учителя;
- уровень сформированности личностных параметров учителя, обеспечивающих принятие и освоение личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности;
- уровень освоения учителем личностно ориентированной педагогической деятельности;
- динамика в личностном развитии учащихся под влиянием личностно ориентированной деятельности.

Выдвинутые нами критерии эффективности процесса формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода подтвердились полученными результатами.

Положительные изменения были отмечены в развитии психолого-педагогической компетентности. Позитивная динамика наблюдалась по каждой из составляю-

щих психолого-педагогической компетентности: психолого-педагогической грамотности, психолого-педагогическим умениям и профессионально значимым личностным качествам. В опытно-экспериментальной работе подтвердилось наше предположение о том, что, психолого-педагогическая компетентность выступает существенной основой профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода, а развитие психолого-педагогической компетентности и ее системообразующего элемента - профессионально значимых личностных качеств следует рассматривать в качестве ведущей стратегии формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности. Коэффициенты корреляции между названными параметрами указывают на их прямую связь, на ярко выраженную взаимообусловленность.

Изучение мотивационно-целевого компонента в структуре названной готовности было направлено на выявление соотношения между преобладающей мотивацией в профессиональной деятельности учителя и смыслами, требованиями, характеристиками личностно ориентированного подхода. Мы обнаружили, что в представлениях педагогов о профессионализме, о целях и задачах педагогической деятельности остается много декларативного, традиционного и противоречивого. Сам "образ профессии" и смысл собственного предназначения в ней медленно наполняются новым гуманитарным содержанием и целями, которые соответствовали бы требованиям современного общественного развития, личностной ориентации в образовании. Большинство педагогов не склонны видеть причину профессионально-личностных трудностей в себе, далеко не всегда осознают в себе способности выступать причиной необходимых изменений в своей деятельности, в общении.

Анализ данных, полученных при изучении мотивации профессиональной деятельности, позволил выделить четыре группы педагогов в зависимости от доминирующего отношения к педагогической деятельности: позитивно ориентированные на педагогическую деятельность, негативно ориентированные на педагогическую деятельность, индифферентные по отношению к профессии и учителя, находящиеся на данный момент в кризисной ситуации. Сравнение результатов диагностики у учителей названных групп по каждому критерию эффективности формирования изучаемой готовности показало наличие их зависимости от типа отношения к профессии. Более высокий уровень сформированности компонентов готовности в начале опытно-экспериментальной работы был у позитивно ориентированных на педагогическую деятельность учителей. Они же на последующих этапах опытно-экспериментальной работы показывали более успешную динамику в развитии всех компонентов изучаемой готовности. Большой потенциал готовности к реализации личностно ориентированного подхода содержат в себе педагоги, находящиеся в данный момент в кризисной ситуации, поскольку наличие профессионально-личностных проблем и трудностей способствует поиску путей их решения, большей открытости личностной информации, постепенному осознанию значимости личностно ориентированного подхода как способа творческой самореализации, а потому необходимости обращения к его освоению.

Изучение аксиологического компонента в структуре готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода привело к обнаружению достаточно часто расхождения между реально действующими (в поведении, в

деятельности, во взаимоотношениях) и декларируемыми ценностями. В нашем исследовании мы сосредоточили внимание на выявлении степени сформированности таких гуманистических ценностей, как Познание, Личность (в двух ее ипостасях - "Я как ценность" и "Другой как ценность"), Общественно полезная деятельность и Ответственность, поскольку именно эти ценности считаем приоритетными к развитию у школьников в условиях реализации личностно ориентированного подхода. Диагностика названных ценностей на начальном этапе опытно-экспериментальной работы показала достаточно высокий уровень ценности Познания. Однако при более подробном качественном анализе этих данных выявляется отождествление учителем Познания как процесса с ценностью Знания как результата познания, определенных научных сведений, информации. Подобное отождествление осложняет реализацию личностно ориентированного подхода. Также обращает на себя внимание тот факт, что принятие учителем ценности Познания вступает в противоречие с технологической готовностью, умениями учителя организовать именно процесс познания для учащихся и вместе с ними, а не трансляцию знаний.

Самые высокие количественные показатели наблюдаем по признанию учителями Ответственности как ценности, что, на наш взгляд, свидетельствует о преобладании в поведении учителя "родительской" (по Э.Бёрну), должностующей, контролирующей позиции и определенных затруднениях в делегировании ответственности другим субъектам образовательного процесса. Реализация же личностно ориентированного подхода предполагает способность развивать в учениках активность, инициативность, стремление к самореализации, а значит и ответственность как важный признак субъектной позиции в любых видах деятельности.

Обращает на себя внимание факт достаточно низкой сформированности у учителя ценности себя как Личности, что указывает на необходимость акцентировать особые усилия на формировании и развитии аутопсихологического компонента готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода. В данном случае обнаруживается значимая взаимосвязь и взаимозависимость в структуре готовности аксиологического и аутопсихологического компонентов, когда позитивная Я-концепция, осознание себя значимым субъектом собственной жизнедеятельности, высокая и адекватная самооценка учителя выступают обязательными условиями успешного личностного развития учащихся в образовательном процессе.

В ходе исследования подтвердилось наше предположение о том, что эффективная реализация личностно ориентированного подхода во многом зависит от соотношения в сформированности конструктивно-технологического и аксиологического компонентов. Расчеты коэффициентов корреляции показали, что между сформированностью гуманистических ценностей у педагога и уровнем владения личностно ориентированной деятельностью существует строгая прямая связь: чем выше уровень сформированности ценностей, тем выше уровень владения всеми компонентами личностно ориентированной деятельности. Полученные результаты подтверждают выдвинутое нами предложение об особой значимости аксиологического компонента и позволяют обратиться к преобразующей идее: если высокий уровень освоения личностно ориентированной педагогической деятельности

детерминируется сформированностью гуманистических ценностей, то достижение высокого уровня готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода возможно посредством формирования этих ценностей.

Результаты диагностики указывают на тесную взаимосвязь между аксиологическим и рефлексивным компонентами готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода. Осознание собственных смыслов, целей и ценностей, сущности своей профессиональной позиции играет важнейшую роль в становлении навыка профессиональной рефлексии (что особенно значимо при реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности), без которой работа становится либо дилетантской, либо приобретает технократическую характеристику,

Наряду со структурным анализом результатов системно-комплексной диагностики показательными и информативными являются общие итоги формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода как системного личностного образования. На начало опытно-экспериментальной работы, число педагогов, имеющих низкий уровень готовности к реализации личностно ориентированного подхода, в среднем составил 53,3% от общего числа респондентов (см. табл.1).

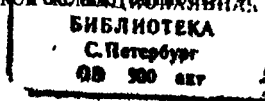
Таблица 1

**Динамика формирования готовности учителя к реализации
личностно ориентированного подхода в условиях профессиональной среды
(количество респондентов в %)**

Уровни готовности	Результаты опытно-экспериментальной работы в группах							
	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР
Ориентировочно-инструментальный (низкий)	54,18	37,57	50,04	30,44	52,09	25,08	56,87	43,13
Профессионально-прикладной (средний)	31,27	41,63	36,90	47,73	33,38	46,90	31,35	47,05
Творческо-рефлексивный (высокий)	14,55	20,80	13,06	21,83	14,53	27,02	11,78	9,82

Успешность формирования названной готовности, как уже ранее было отмечено, обеспечивается комплексным, системным, многофакторным влиянием выявленных компонентов профессиональной среды. В то же время компоненты в полной мере могут рассматриваться как самостоятельные функционирующие системы и потому являются, с одной стороны, относительно самостоятельными, а с другой - взаимосвязанными и взаимодополняющими друг друга. Отсутствие одного из них скажется на получаемом результате, что и было обнаружено по итогам диагностики.

В первую экспериментальную группу (ЭГ-1) вошли педагоги, в профессиональной среде которых была организована внутришкольная система повышения психолого-педагогической компетентности, и система деятельности



школьной психологической службы. Во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) проверялась эффективность поисково-исследовательской и экспериментальной работы по освоению учителем лично ориентированной педагогической деятельности. Для учителей третьей экспериментальной группы (ЭГ-3) был обеспечен весь комплекс выделенных нами педагогических условий организации лично ориентированной профессиональной среды.

Анализ данных в табл.1 показывает положительную динамику в изменении уровня готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода. За время опытно-экспериментальной работы отмечено стабильное увеличение количества педагогов, у которых произошел переход на более высокий уровень названной готовности. При этом в ЭГ-1 число учителей с высоким уровнем готовности увеличилось на 6,25%; в ЭГ-2 увеличение произошло на 8,77%; в ЭГ-3 - на 12,49%, тогда как в контрольной группе наблюдалось некоторое снижение количества учителей с высоким уровнем - на 1,96%. Также произошло уменьшение числа педагогов, находящихся на низком уровне готовности к реализации лично ориентированного подхода; в ЭГ-1 - на 16,61%; в ЭГ-2 - на 19,6%; более всего в ЭГ-3 - на 27,01%; но менее всего в КГ - на 13,74%.

Повышение уровня готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в условиях профессиональной среды могло произойти либо вследствие случайных причин, либо под влиянием ее целенаправленной системной структуризации в соответствии с концепцией. Достоверность полученных данных проверялась по критерию χ^2 Пирсона. По расчетным данным в ЭГ-1 и ЭГ-2 с вероятностью 0,05 было доказано преимущество нулевой гипотезы перед альтернативной, так как в названных группах $T_{набл.} < T_{крит.}$. При этом в ЭГ-3 было получено $T_{набл.} > T_{крит.}$ (см. табл.2). В соответствии с полученным результатом правомерным является вывод о том, что введение комплекса педагогических условий в рамках целенаправленно структурированной профессиональной среды позволило обеспечить эффективное формирование готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода.

Таблица 2
Значение критерия χ^2 в экспериментальных группах учителей

Группы	Значение χ^2
ЭГ-1	2,35
ЭГ-2	3,29
ЭГ-3	6,44
T крит. = 5,99	

Выявленная динамика формирования готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода указывает на значимые различия между экспериментальной (ЭГ-3) и контрольной группами. Итоги диагностики указывают на то, что в условиях целенаправленно организуемой лично ориентированной профессиональной среды более динамично формируются все

компоненты профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности, происходит продвижение большинства учителей к высокому (творческо-рефлексивному) и среднему (профессионально-прикладному) уровням названной готовности (см.табл. 1).

Достоверность различий между начальными и итоговыми количественными данными, а также в целом изменений в распределении учителей по уровням профессиональной готовности к реализации лично ориентированного подхода проверялась с помощью многофункционального статистического ϕ - критерия Фишера (угловое преобразование Фишера), который предназначен для сопоставления выборок по частоте встречаемости исследуемого эффекта и оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, где зарегистрирован интересующий нас эффект. Для выявления той точки распределения, которая выступает как критическая (где различие между двумя группами является наибольшим) при разделении всех испытуемых на тех, у кого "есть эффект" и тех, у кого "нет эффекта", в сочетании с данным критерием использовался λ -критерий Колмогорова-Смирнова в целях достижения максимально точного результата. При этом сопоставлялись итоговые результаты экспериментальной группы с ее собственными данными, полученными на начальном этапе исследования, контрольной выборки однородных педагогических коллективов на начальном и заключительном этапах исследования, а также итоговые результаты экспериментальной группы с контрольной. Количественные данные, полученные при диагностике контрольной и экспериментальной групп учителей, сравнивались друг с другом (см.табл. 3).

Таблица 3

Оценка достоверности сдвигов в формировании готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода

Сравниваемые группы - экспериментальная и контрольная		Эмпирические значения ϕ - критерия	Уровень статистической значимости (p)	Значимость изменений
ЭГ-3 (до ОЭР)	ЭГ-3 (после ОЭР)	3,78	< 0,001	Значимо
КГ (до ОЭР)	КГ (после ОЭР)	1,23	0,10	Не значимо
ЭГ-3 (до ОЭР)	КГ (до ОЭР)	1,55	0,057	Не значимо
ЭГ-3 (после ОЭР)	КГ (после ОЭР)	2,54	0,004	Значимо

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в специально созданных условиях более интенсивно происходят позитивные сдвиги во всех компонентах и в целостности исследуемого личностного образования. Вместе с тем, даже в этих условиях особым образом структурированной лично-развивающей профессиональной среды формирование готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности не представляет собой линейный, однонаправленный процесс постепенного перехода от одного уровня к другому. Нами была отмечена вариабельность траекторий данного продвижения.

Сроки формирования профессиональной готовности к реализации личностно ориентированного подхода специфичны и неодинаковы для разных учителей.

В ходе проведенного нами исследования были решены его основные задачи, получены теоретические и эмпирические данные, подтвердившие выдвинутую гипотезу и позволившие сделать значимые для теории и практики профессионально-личностного развития педагогов **общие выводы**.

1. Системно-целостный подход к определению сущности и специфики личностно ориентированной педагогической деятельности дает основание рассматривать ее как явление ценностного самоопределения учителя в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности, как средство гуманизации образования, как основной способ освоения профессионального бытия в гуманитарной парадигме, обеспечивающий замену ситуативного поведения учителя на концептуальное. Высокий уровень освоения личностно ориентированной педагогической деятельности предполагает соответствующую профессиональную готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода.

2. Профессиональная готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности выступает в качестве системного личностного образования, которое обеспечивает способность учителя ориентироваться и осуществлять выбор способов своего профессионального бытия в рамках гуманитарной парадигмы. Одновременно данная готовность определяется как мера качественной (ценностной и деятельностной) определенности учителя в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности, отражающая социокультурный характер; как определенная ступень профессионально-личностной зрелости педагога, качественный уровень его профессионализма, свидетельство его психолого-педагогической компетентности; как мера способности учителя выступать активным и автономным субъектом своей профессиональной деятельности, профессионального бытия в рамках гуманитарной парадигмы; как показатель творческой самореализации педагога в профессии.

Разработана структурно-функциональная модель профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода, позволяющая представить ее как комплексное, интегративно-личностное образование. Это динамично развивающееся качество педагога проявляется на субъективном уровне его деятельности в виде сложной системы, которая интегрирует в себе мотивационно-целевой, аксиологический, аутопсихологический, когнитивный, конструктивно-технологический и рефлексивный компоненты.

3. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности следует рассматривать как сложный, закономерный процесс влияния на количественные и качественные изменения в компонентах названной готовности. В процессе формирования готовности к реализации личностно ориентированного подхода педагог проходит ряд уровней: ориентировочно-инструментальный, профессионально-прикладной, творческо-рефлексивный. Критериальную основу уровневой характеристики профессиональной готовности учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности составляет степень продвижения педагога в достижении субъектности, ценностной и деятельностной определенности в рамках гуманитарной

парадигмы. В специально созданных условиях более интенсивно происходят позитивные сдвиги во всех компонентах и в целостности исследуемого личностного образования. Однако наблюдается вариабельность траекторий данного продвижения, неоднозначная соуровневость и согласованность компонентов готовности.

4. Главным условием освоения личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности на послевузовском этапе и эффективного формирования у учителя соответствующей готовности к его реализации выступает особым образом организованная профессиональная среда. Локальная профессиональная среда является пространством постдипломного образования и рассматривается как сложная система, целенаправленно ориентированная на обеспечение личностно-развивающего потенциала, на создание психолого-педагогических условий для гуманизации профессиональной деятельности учителя и формирования его готовности к реализации личностно ориентированного подхода. Организация личностно-развивающей профессиональной среды, осуществляется на основе стратегии ее системного построения, адекватной внутренней логике и механизмам интеграции профессионального и личностного самоопределения в единое целое и осуществляемого посредством реализации концептуальной модели.

5. Важным условием, обеспечивающим постепенное освоение учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, служит взаимообусловленность и единство приоритетных направлений образовательно-формирующего взаимодействия субъектов педагогической деятельности в условиях профессиональной среды, а в рамках этих направлений - смена основных видов деятельности, ведущих средств (механизмов) их реализации и соответствующих им личностно ориентированных технологий. В качестве приоритетных направлений формирования готовности следует рассматривать актуализацию ценностно-смысловых аспектов личностно ориентированной педагогической деятельности; проектирование и освоение личностно ориентированной педагогической деятельности; актуализацию субъектных возможностей педагога; активизацию полисубъектной позиции учителя в педагогической деятельности; развитие профессионально значимых личностных качеств; организацию самопознания и анализа социального и профессионального контекста жизнедеятельности педагога.

6. Психолого-педагогическая компетентность учителя является сущностной основой его профессионально-личностной готовности к освоению способов профессионального бытия в гуманитарной парадигме. Развитие психолого-педагогической компетентности и профессионально значимых личностных качеств как ее системообразующего компонента определяется как возможная стратегия формирования готовности учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности. Одной из важных характеристик профессиональной среды как пространства постдипломного образования считаем наличие в ней внутришкольной системы повышения психолого-педагогической компетентности учителей, целенаправленно организуемой и поддерживаемой в целях обеспечения их профессионально-личностного роста и создания условий для их творческой самореализации в педагогической деятельности.

7. Влияние системно организованной личностно-развивающей профессиональной среды на процесс формирования готовности учителя к реализации личностно

ориентированного подхода является многофакторным и многоаспектным. Успешность названного процесса обеспечивается комплексным воздействием следующих факторов:

- включением педагогов в поисково-исследовательскую и экспериментальную работу по освоению способов профессионального бытия в гуманитарной парадигме, гуманизации педагогической деятельности посредством реализации лично-ориентированного подхода;

- лично-ориентированной научно-методической работой с педагогами в конкретном образовательном учреждении;

- системой работы школьной психологической службы по психологическому обеспечению процесса формирования у учителя готовности к реализации лично-ориентированного подхода;

- системно-комплексной психолого-педагогической диагностикой готовности учителя к реализации лично-ориентированного подхода в педагогической деятельности и процесса ее формирования.

8. Закономерности процесса формирования профессиональной готовности учителя к реализации лично-ориентированного подхода в педагогической деятельности обусловлены ведущими тенденциями. Таковыми выступают: зависимость от диалектической взаимосвязи и взаимодействия определяющих внешних и внутренних факторов; субъектная позиция учителя в постдипломном образовательном процессе, детерминирующая происходящие в нем профессионально-личностное самоопределение учителя и развитие психолого-педагогической компетентности; зависимость успешности освоения лично-ориентированного подхода от профессиональной и личностной самореализации учителя; непрерывность процесса освоения лично-ориентированной деятельности как способа творческой самореализации и профессионального бытия в гуманитарной парадигме. Успешность данного процесса обеспечивается реализацией взаимосвязанных друг с другом принципов: системности - оптимальности - целостности, единства самообразования и образовательно-формирующего взаимодействия в условиях профессиональной среды, нелинейного управления процессом формирования готовности учителя к реализации лично-ориентированного подхода, опоры на профессиональный опыт педагогов, компенсаторности системы, многофункциональности образовательно-формирующего взаимодействия и лично-развивающего пространства локальной профессиональной среды, многомерного диалога (полифонии и полисубъектности), пропорциональности взаимодействия участников образовательно-формирующего взаимодействия.

Перспективы изучения и решения проблемы освоения учителем способов профессионального бытия в гуманитарной парадигме обусловлены необходимостью поиска и обоснования других путей гуманизации педагогической деятельности, образования в целом. Важнейшими стратегическими задачами видятся преобразование менталитета современного учителя, обеспечение рефлексивной самоорганизации его профессиональной жизнедеятельности, интеграция в мировое социокультурное и образовательное пространство.

Научные результаты диссертации опубликованы в 114 работах автора.

Монографии и пособия

1. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации лично-ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: Монография /М.И.Лукьянова. - Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. - 440 с. (18,7 п.л.)
2. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: Монография /М.И.Лукьянова. - Ульяновск: УИПК ПРО, 2002. - 184 с. (7,82 п.л.)
3. Лукьянова М.И. Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников: Монография /М.И.Лукьянова, Н.В.Калинина. - Ульяновск: УИПК ПРО, 2003. - 208 с. (8,84 п.л.; авторских 4 п.л.)
4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: Методическое пособие /М.И.Лукьянова. - М» ТЦ Сфера, 2004. - 144 с. (9 п.л.)
5. Лукьянова М.И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств учителя: Тесты и методические рекомендации по их использованию: Пособие для школьных психологов /М.И.Лукьянова. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1995.- 80 с. (3,3 п.л.)
6. Лукьянова М.И. Методика групповой оценки коммуникативной компетентности учителя и ее выраженности в профессионально значимых личностных качествах: Пособие для школьных психологов /М.И.Лукьянова. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1996. - 44 с. (1,8 п.л.)
7. Лукьянова М.И. Психологические теории как основа лично-ориентированного подхода к обучению /М.И.Лукьянова //Личностно ориентированное обучение: теории и технологии: Учебное пособие /Под ред. Н.Н.Никитиной. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. - С.5-19 (0,9 п.л.)
8. Лукьянова М.И. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса: Методическое пособие: В 4 ч. 4.1. Умственное развитие учащихся и сформированность учебной деятельности /Н.В.Калинина, М.И.Лукьянова. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. - 72 с. (3 п.л.; авторских 1,5 п.л.)
9. Лукьянова М.И. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса: Методическое пособие: В 4 ч. 4.3. Удовлетворенность участников образовательного процесса различными его сторонами /М.И.Лукьянова, Н.В.Калинина. - Ульяновск: ИПК ПРО, 2002. - 32 с. (1,3 п.л.; авторских 0,6 п.л.)
10. Лукьянова М.И. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса: Методическое пособие: В 4 ч. 4.4. Ценностные ориентации школьников /М.И.Лукьянова. - Ульяновск: УИПК ПРО, 2003. - 44 с. (1,87 п.л.)

Статьи в ведущих научных журналах

11. Лукьянова М.И. Психологические основы лично-ориентированного подхода к обучению /М.М.Балашов, М.И.Лукьянова //Наука и школа. -1998. - N 6. - С. 26-32 (авторских 0,25 п.л.)
12. Лукьянова М.И. Готовность учителей к инновационной деятельности в образовании /М.М.Балашов, М.И.Лукьянова //Наука и школа. -1999. - N 4. - С. 9-13 (авторских 0,25 п.л.)

13. Лукьянова М.И. Возможно ли "измерить" образовательный процесс? (Проблема определения показателей его результативности) /М.М.Балашов, М.И.Лукьянова //Наука и школа. -1999. - N 6. - С.51-56 (авторских 0,3 п.л.)

14. Лукьянова М.И. Отношение педагогов к профессиональному и личностному росту, к взаимодействию со школьным психологом /М.И.Лукьянова //Наука и школа. - 2000. - N 6. - С.57-61 (0,6 п.л.)

15. Лукьянова М.И. Специфика подготовки психологов к профессиональной деятельности в различных социально-производственных средах /М.М.Балашов, М.И.Лукьянова //Психологическая наука и образование. - 1998. - N 2. - С. 64-67 (авторских 0,2 п.л.)

16. Лукьянова М.И. Противоречия практики взаимодействия школьного психолога с педагогами: анализ результатов исследования /М.И.Лукьянова //Психологическая наука и образование. -1999. - N 2. - С.56-63 (0,8 п.л.)

17. Лукьянова М.И. Взаимодействие школьного психолога с учителями - основа развития их компетентности /М.И.Лукьянова // Психологическая наука и образование. -1999. - N 3-4. - С.23-29 (0,8 п.л.)

18. Лукьянова М.И. Некоторые аспекты изучения поведения подростков и молодежи в кризисных ситуациях /М-И.Лукьянова, Н.В.Калинина //Психологическая наука и образование. - 2000. - N 3. - С. 16-25 (авторских 0,4 п.л.)

19. Лукьянова М.И. Мнения различных участников образовательного процесса о критериях эффективности деятельности психологической службы /М.И.Лукьянова //Психологическая наука и образование. - 2000. - N 3. - С.67-71 (0,4 п.л.)

20. Лукьянова М.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков /М.И.Лукьянова //Психологическая наука и образование. - 2001. - N 4. - С.41-47 (0,8 п.л.)

21. Лукьянова М.И. Результативность образовательного процесса: психолого-педагогические показатели и диагностика /М.И.Лукьянова, Н.В.Калинина //Народное образование. - 2000. - N 9. - С.191-197 (авторских 0,4 п.л.)

22. Лукьянова М.И. Учебная мотивация как показатель качества образования /М.И.Лукьянова //Народное образование. - 2001. - N 8. - С.77-89 (0,8 п.л.)

23. Лукьянова М.И. Удовлетворенность образовательным процессом как критерий деятельности школы /Н.В.Калинина, М.И.Лукьянова //Народное образование. - 2003. - N 8. - С. 177-186 (авторских 0,45 п.л.)

24. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя /М.И.Лукьянова//Педагогика. - 2001. - N 10. - С.56-61 (0,7 п.л.)

25. Лукьянова М.И. Педагогический поиск, исследование, эксперимент в Ульяновской области (Круглый стол) / А.А.Баранов, Т.Ф.Есенкова, М.И.Лукьянова и др. //Педагогика. - 2001. - N 10. - С.36-47 (авторских 0,2 п.л.)

26. Лукьянова М.И. Комфортность обучения: из чего она складывается? /М.И.Лукьянова //Директор школы. - 2002. - N 9. - С.45-48 (0,25 п.л.)

27. Лукьянова М.И. Развитие мышления школьников в учебном процессе /М.И.Лукьянова//Учитель. - 2001. - N 1. - С.8-14 (0,4 п.л.)

28. Лукьянова М.И. Учебная мотивация школьников: психолого-дидактический аспект /М.И.Лукьянова//Учитель. - 2001. - N 4. - С. 18-27 (0,6 п.л.)

29. Лукьянова М.И. Ориентир самостоятельной деятельности. Развитие контрольно-оценочных способностей учащихся: рекомендации психолога учителю /М.И.Лукьянова //Лучшие страницы педагогической прессы.-2003.- N 4.- (0,4 п.л.)

30. Лукьянова М.И. Методика изучения личностной культуры старшеклассников /М.И.Лукьянова, А.Н. Шахмуратова //Воспитательная работа в школе. - 2003.- № 6. - С.92-101 (авторских 0,8 п.л.)

31. Лукьянова М.И. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса /М.И.Лукьянова, Н.В.Калинина //Педагогическая диагностика.-2004.- № 1 -С.7-36(авторских0,45п.л.)

32. Лукьянова М.И. Ценностные ориентации школьников как показатель результативности образовательного процесса /М.И.Лукьянова //Педагогическая диагностика. - 2004. - № 2. - С.68-85 (0,9 п.л.)

Брошюры и методические рекомендации

33. Лукьянова М.И. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования: Методические рекомендации для учителей и школьных психологов /М.И.Лукьянова, Н.В.Калинина. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. - 64 с. (2,7 п.л.; авторских 1,4 п.л.)

34. Лукьянова М.И. Личностно ориентированный подход к образованию: обоснование и сущность /М.М.Балашов, М.И.Лукьянова. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1999. - 28 с. (1,63 п.л.; авторских 0,8 п.л.)

35. Лукьянова М.И. Формирование готовности учителя к работе в системе развивающего обучения в условиях общеобразовательного учреждения /М.М.Балашов, М.И.Лукьянова. - Томск: Пеленг, 2001. - 64 с. (2,7 п.л.; авторских 1,4 п.л.)

36. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Взгляд на проблемы профессионального и личностного роста /М.И.Лукьянова. - Ульяновск-Томск: ИПК ПРО, Пеленг, 2003. - 72 с. (3 п.л.)

Материалы международных и всероссийских конференций

37. Лукьянова М.И, Социально-психологические качества учителя - основа его профессиональной культуры /М.И.Лукьянова //Педагогический процесс как культурная деятельность: Материалы и тезисы докладов 2-ой Международной научно-практической конференции 5-9 апреля 1999 года. - Самара: СИПКРО, 1999.- С. 112-113(0,2п.л.)

38. Лукьянова М.И. Развитие активности субъекта как стратегия формирования антикризисного поведения /М.И.Лукьянова //Инновационные технологии и процессы личностного и группового развития в транзитивном обществе: Материалы международной научно-практической конференции: В 2-х ч. Ч.2. - Кострома-Москва, 2000. - С.59-62 (0,3 п.л.)

39. Лукьянова М.И. Коммуникативная компетентность как базовая составляющая социальной компетентности педагога /М.И.Лукьянова //Психология инновационного управления социальными группами и организациями: Материалы международного конгресса /Отв ред.: А.В.Брушлинский, А.Л.Журавлев, Н.П.Фетискин. - М.-Кострома, 2001. - С.242-244 (0,15 п.л.)

40. Лукьянова М.И. Развитие социальной компетентности личности как актуальная проблема' социальной психологии /М.И.Лукьянова //Современная психология: состояние и перспективы: Тезисы докладов на юбилейной научной конференции ИП РАН, 28-29 января 2002 года /Отв.ред.: А.В.Брушлинский, А.Л.Журавлев. - М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2002. - Т.2. - С.175-177 (0,15 п.л.)

41. Лукьянова М.И. Мониторинг результативности образовательного процесса в системе повышения квалификации работников образования /М.И.Лукьянова

//Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества: Материалы 6-й Международной научно-практической конференции 15-17 мая 2002г. Секция 7. Управление качеством образования в системе повышения квалификации педагогических кадров /Под ред. Н.Н.Кошель. - Минск: Академия последипломного образования, 2002. - С.138-141 (0,2 п.л.)

42. Лукьянова М.И. О вероятностном характере измерений в педагогических системах /М.И.Лукьянова //Актуальные проблемы педагогики творческого саморазвития личности и педагогического мониторинга: Материалы Шестой Всероссийской научно-практической конференции: В 2-х ч. Ч.2. - Йошкар-Ола: МГПИ, 1998. - С. 108-110 (0,2 п.л.)

43. Лукьянова М.И. Психологические тенденции антикризисного поведения подростков и молодежи /Н.В.Калинина, М.И.Лукьянова //Социальная психология в периоды кризиса общества: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции (г.Набережные Челны, 21-23 августа 2000 г.) /Под ред. В.В.Новикова, М.Г.Рогова, Г.Спрыгина, С.П.Дырина. - Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2000. - С.110-115 (0,3 п.л.)

44. Лукьянова М.И. К проблеме изучения профессионально-личностных характеристик педагога /М.И.Лукьянова //Педагогический мониторинг как системная диагностика в управлении качеством образования: Тезисы V Всероссийской научно-практической конференции (23-25 июня 1997 г.). - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1997. - С. 66-67 (0,15 п.л.)

Межвузовские сборники научных трудов

45. Лукьянова М.И. Готовность педагога среднего специального образования к личносно ориентированному обучению: деятельностный компонент /М.И.Лукьянова //Современный колледж: актуальные проблемы деятельности: Сборник статей по материалам межрегиональной конференции "Преподаватель ССУЗа: профессионально личностные проблемы в условиях модернизации образования" 28-29 июня 2004 г. / Под ред. М.Б.Есауловой, Т.В.Шадринной. - СПб.: СЗППИ СПГУТД, 2004. - С.98-102 (0,3 п.л.)

46. Лукьянова М.И. Ценностные установки учителя на личносно ориентированную педагогическую деятельность как компонент его профессиональной готовности к ней /М.И.Лукьянова //Учебный процесс, реализация его основополагающих функций в современных условиях: Межвузовский сборник научных трудов. - Москва-Чебоксары: АПСН, ЧувГУ, 2004. - С.62-71 (0,6 п.л.)

47. Лукьянова М.И. О ценностном компоненте готовности учителя к реализации личносно ориентированного образования /М.И.Лукьянова //Педагогика как наука и искусство: Межвузовский сборник научных статей. - Москва-Чебоксары: АПСН, 2003. - С.58-64 (0,4 п.л.)

48. Лукьянова М.И. Духовно-нравственное становление личности в контексте гуманистической психологии /М.И.Лукьянова //Педагогическое творчество: поиски, размышления, находки: Межвузовский сборник научных статей. - Москва-Чебоксары: АПСН, 2002. - С.87-94 (0,5 п.л.)

Подписано в печать 1111 2004

Усл печ л 1,87

Формат 60x84^{1/16}

Тираж 100 экз

Заказ №132/2004

Отпечатано в лаборатории оперативной полиграфии Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

432063, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81.

№ 22965