

**А
Л
Ь
М
а
н
а
х**

**Продуктивное
образование**

**МОНИТОРИНГ
образовательной
деятельности**

Выпуск 9

**Лаборатория продуктивного образования
кафедры педагогики Педагогического института
Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского**

**Институт развития дошкольного образования
Российской Академии Образования**

**АЛЬМАНАХ
«ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выпуск 9

Москва – 2007

УДК 373.5.31
ББК 74.200

П 78 **Альманах «Продуктивное образование»: мониторинг образовательной деятельности: сборник научных статей / Под ред. Е.А.Александровой. – М.: Экшэн, 2007. Вып. 9. 235 с.**

ISBN 5-94229-018-0

В данном выпуске Альманаха рассматриваются теоретические аспекты и инструментарий мониторинга педагогической деятельности. Авторы представляют вниманию читателей разнообразные трактовки мониторинга, принципы его организации и проведения, схемы и проч. Обсуждаются особенности мониторинга в образовательных учреждениях различного типа.

Сборник адресован широкому кругу специалистов в сфере образования.

Р е ц е н з е н т ы :

Доктор педагогических наук, профессор *Н.М. Трофимова*
Член-корр. МААН, профессор *Г.К. Парина*
Доктор философских наук, профессор *Е.В. Листвина*

УДК 373.5.31
ББК 74.200
ISBN 5-94229-018-0

Научно-методическое издание

АЛЬМАНАХ «ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выпуск 9

Под редакцией Е.А. Александровой

Издательская лицензия
ИД № 01079 от 25.02.2000.
ООО Издательство «Экшэн».
г. Москва, ул. 1-я Тверская-Ямская, 18

Подписано в печать 15.01.2006. Формат 60 x 84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Усл. печ. л. Уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № .

Типография ООО «Аврора», 410054, г. Саратов, Б.Садовая, 239.

Альманах «Продуктивное образование»

Серия научных и методических сборников
по вопросам продуктивного подхода к образованию
(проект Е.А. Александровой)

2004

- Вып. 1. Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс.
- Вып. 2. Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании.

2005

- Вып. 3. Педагогическая деятельность в продуктивном образовании.
- Вып. 4. Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании.
- Вып. 5. Проекты в продуктивном образовании.
- Вып. 6. *Александрова Е.А., Губанова Е.В.* Методика сочетания продуктивного и задачного подходов к обучению школьников.
- Вып. 7. Педагогическое сопровождение развития учреждения дополнительного образования.

2006

- Вып. 8. Индивидуальные образовательные траектории (в 3-х частях).

2007

- Вып. 9. Мониторинг продуктивности педагогической деятельности.

В ПЛАНАХ

- Вып. 10.

ПРИГЛАШАЕМ АВТОРОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ!

Контактный адрес: alexkatika@mail.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

Т.А. Строкова, г. Тюмень Мониторинг в отечественном образовании.....	6
В.Л. Бенин, Е.Д. Жукова, г. Уфа Мониторинг в системе управления качеством образования.....	15
С.В. Фролова, Е.А. Митрофанова, Г.И. Гурова, г. Вольск Мониторинг как продуктивное средство информационного обеспечения управления качеством образования	20
С.Ю. Цикунов, О.В. Цикунова, г. Саратов Объективность измерения как функция повышения продуктивности мониторинга...	28
Г.Г. Коннычева, г. Саратов Организация мониторинговых исследований.....	31
Л.В. Меглинская, С.Ю. Цикунов, г. Саратов Модели и моделирование качества образования.....	44
Г.А. Скляр, С.Ю. Цикунов, г. Саратов Особенности педагогической технологии рейтингового контроля.....	52
Е.Г. Белякова, г. Тюмень Понимание: проблема мониторинга в условиях образовательного процесса.....	59
Е.А. Иваняевская, г. Самара Организация и мониторинг процесса формирования компетентности социального взаимодействия младших школьников	61
А.Н. Свиридов, г. Барнаул Компетентностный подход и проблемы социализации учащихся.....	68
Д.А. Логинов, г. Саратов Организация групповой проблемно-поисковой деятельности как способ диагностики сформированности ключевых компетенций.....	77
И.Е. Иванцова, Г.К. Парина, г. Саратов Мониторинг развития образовательного пространства учреждения дополнительного образования.....	80
Д.Ю. Трушников, г. Тюмень Мониторинг эффективности воспитания в высшем учебном заведении.....	83
И.Н. Емельянова, г. Тюмень Диагностика успешности воспитательного процесса в системе университета.....	88
Л.М. Митрофанова, г. Саратов Критерии эффективности и уровни индивидуализации учебно-воспитательного процесса в условиях дополнительного образования.....	91
А.Я. Шаипова, г. Тобольск Мониторинг проблемы совершенствования деятельности кураторов студенческих групп.....	94
Н.В. Якса, г. Симферополь, республика Крым, Украина Диагностика эффективности продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса.....	98
И.А. Леонова, г. Астрахань Эффективность взаимодействия студентов и преподавателей в процессе комплексного подхода к обучению студентов-архитекторов.....	104
Н.А. Маркова, г. Астрахань Организация эффективного взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях объемно-пространственной композиции.....	108

И.В. Беседина , г. Астрахань Анализ образа как форма эффективного взаимодействия студентов и преподавателя при изучении специальных дисциплин (рисунка и живописи).....	110
Н.Н. Саяпина, В.Н. Жуклина , гг. Саратов-Энгельс Роль диалога в педагогической деятельности преподавателей.....	113
Н.Ю. Гришина , г. Саратов Диагностика успешности студентов в процессе обучения.....	117
Ю.А. Уланова , г. Самара Игровое моделирование – технология оценки профессиональной подготовки студента-филолога.....	120
Н.В. Сластинина , г. Вольск К вопросу о мониторинге внеклассной работы на основе продуктивного подхода в курсе изучения экологических основ природопользования.....	123
Л.А. Казакова , г. Ульяновск Исследование эффективности процесса обучения при подготовке студентов к педагогической деятельности.....	125
Ю.В. Лукашин , г. Саратов Исследование состояния здоровья субъектов образовательного процесса.....	134
К.И. Шишкина , г. Челябинск Сущность мониторинга эффективности подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.....	141
Н.М. Качуровская , г. Астрахань Оценка эффективности обучения студентов в условиях самостоятельной работы....	144
Н.Н. Малярчук, З.В. Цыганкова , г. Тюмень Здоровьесберегающая профессиональная деятельность педагогического коллектива сельской школы.....	150
М.В. Дедловская , г. Барнаул Мотивирование студентов педагогического университета на занятиях физической культуры к подготовке по формированию здорового образа жизни школьников.....	158
Е.Г. Соколова , г. Вольск К вопросу о мониторинге продуктивной деятельности курсантов в процессе выполнения курсовых работ.....	161
Л.В. Мизинова , г. Вольск Педагогический мониторинг проектной деятельности в учебном процессе.....	162
Е.А. Соседова, Е.А. Митрофанова, И.П. Сингирцева , г. Вольск, Использование проектной деятельности во внеклассной работе.....	164
Л.Б. Пчелинцева , г. Вольск Портфолио как способ мониторинга результатов продуктивной деятельности студентов на педагогической практике.....	166
Н.В. Фролова , г. Самара Мониторинг продуктивности компетентностно ориентированной модели профессиональной подготовки будущих менеджеров в вузе.....	168
Л.П. Гирфанова , г. Уфа Мониторинг динамики формирования ценностных ориентаций учащихся.....	177
А.И. Евдокимова , г. Саратов Мониторинг эффективности формирования экологических ценностных ориентаций школьников в продуктивном учении и обучении.....	185
Н.В. Труфякова , г. Вольск Практические подходы к формированию у студентов профессионально-педагогических ценностей на уроках педагогики.....	192

Р.В. Гурина, г. Ульяновск Мониторинг эффективности начальной профессиональной подготовки учащихся в профильных физико-математических классах.....	195
О.М. Никулина, г. Балашов Общая характеристика современной системы социально-правовой защиты детства в Российской Федерации.....	200
О.Г. Минина, г. Сыктывкар К вопросу об эффективности использования компьютерных программ и технологий при обучении английскому языку в вузе.....	204
А.Х. Вотякова, Г.Г. Толстова, г. Сыктывкар Принципы отбора грамматического материала при обучении аспирантов английскому языку.....	206
Г.М. Крутова, г. Саратов Продуктивность воспитательного процесса и способы его реализации в обучении студентов иностранным языкам.....	210
Д.С. Семенов, г. Ульяновск Структурирование содержания образования как фактора развития профессионально-личностного самоопределения.....	212
Л.А. Антипова, г. Пятигорск Проблема адаптации студентов младших курсов на начальном этапе обучения в вузе.....	215
М.И. Решетникова, г. Якутск Воспитание творческой способности и активности будущих учителей-технологов.....	218
Н.А. Козырева, г. Саратов О технологии модулирования самоутверждения личности школьника в учебном процессе.....	221
Г.В. Дюдяева, М.Д. Спицына, г. Саратов Применение идеи продуктивного обучения в математических курсах.....	227
Сведения об авторах.....	231
Сведения о Лаборатории продуктивного образования при кафедре педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского.....	234

МОНИТОРИНГ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т.А. СТРОКОВА

г. Тюмень, ТюмГУ

Наблюдение имеет глубокие исторические корни. Как особый способ познания, основанный на длительном, целенаправленном и планомерном восприятии предметов и явлений окружающей действительности, наблюдение издавна применялось в различных видах человеческой деятельности. Благодаря ему были собраны важные эмпирические сведения о природной среде, человеке и общественной жизни, положившие начало научным знаниям.

Много позднее в науке появился термин «*мониторинг*» для обозначения многократных, повторяемых, целенаправленных наблюдений за одним или несколькими объектами окружающей среды, осуществлявшихся в определенном пространстве и времени. Мониторинг стал важной составляющей частью деятельности человека, в том числе и педагогической.

«Прабабушкой» педагогического мониторинга в России была земская статистика – историческая попытка сбора информации об образовательных учреждениях и системе образования в целом с помощью органов местного самоуправления. Деятельность земств в сфере образования была начата еще в 19 в., но заметно активизировалась в начале 20 в.: в 1911 г. в Москве прошел общеземский съезд по народному образованию, а съезд в Харькове в 1913 г. был полностью посвящен статистике народного образования. К этому времени сложилась достаточно осязаемая система сбора статистических данных, включавшая в себя ежегодные (текущие), периодические (основные) и монографические (по отдельным вопросам) обследования.

Ежегодно собирались сведения о существенно изменявшихся в течение года характерных признаках общего состояния школы: количестве начальных школ и в них учащихся, числе учителей, уровне их образования, педагогическом стаже и семейном положении, об организации учебного процесса, финансовом обеспечении школ и т.д.

Более содержательными были программы периодической (основной) статистики, с помощью которых собиралась информация о состоянии школьных зданий и прилегающих к ним территорий, об учебном процессе, оснащении ученических и учительских библиотек и т.д.

Монографически изучались отдельные вопросы деятельности образовательных учреждений, определявшиеся интересами самих земств или необходимостью более подробного изучения некоторых аспектов основных статистических данных.

Собранная информация после её согласования с земскими управами и корректировки, как правило, издавалась в форме ежегодников или статистических очерков по народному образованию и распространялась среди епархиальных уездных наблюдателей, инспекторов и их заместителей, рассылалась по школам и народным училищам. Статистическую информацию использовали не только для оценки состояния школьного образования, но и

составления земских смет, разного рода отчетов и докладов. С ее помощью земства стремились усовершенствовать управление образованием на местах и даже обосновывать необходимость сокращения финансовых расходов на обучение детей.

Современники высоко оценивали собираемый земской статистикой материал, т.к. проводимые исследования отличались обдуманностью программ, достаточным объемом, полнотой и надежностью получаемой информации, уровнем ее научной обработки, что позволяло устанавливать причинную связь вскрываемых явлений педагогической действительности с различного рода внешними факторами и объективно оценивать происходящие в образовании процессы. И хотя собираемая информация касалась преимущественно внешних сторон жизни школы, да и сам диагностический инструментарий не отличался разнообразием, а организация сбора статистического материала не подчинялась общим требованиям единого времени проведения, единых способов фиксирования информации и единых исследовательских программ, в научном отношении земская статистика ставилась значительно выше, нежели официальная, организованная Министерством народного образования. В последствии именно она послужила основой для отработки советской государственной системы школьной отчетности, основные элементы которой живы до сих пор.

Вместе с тем собираемые статистические данные не могли рассматриваться в качестве необходимых и достаточных свидетельств реально состояния образования, т.к. они не позволяли выйти на качественный анализ, и потому их нельзя было использовать для принятия конкретных управленческих решений. Для получения широкой, многоплановой картины *требовалась система показателей, концептуально логически и эмпирически связанных в какую-то общую модель, на основе которой могла быть проведена их интерпретация, а регулярное использование этих показателей позволяло бы получать информацию, отражающую тенденции или изменения, происходящие вследствие каких-то действий.*

Но, самое главное, в ней не нашлось достойного места сущностным характеристикам одного из субъектов образовательного процесса – *самых школьников*, знание особенностей которых так было необходимо, прежде всего, практическим работникам. Именно данное обстоятельство, а не кризис психологии и педагогики, обвиненных первая – в идеализме, а вторая – в эмпиризме, стало подлинной причиной гипертрофированного интереса и всеобщего увлечения только что возникшей новой наукой – *педологией*, поставившей своей задачей целостное и всестороннее изучение ребенка, его возрастных и индивидуальных особенностей, определение роли наследственности и среды в его развитии с целью обеспечения наиболее успешного воспитания.

Педология родилась из ясно осознаваемой потребности синтеза знаний *разных* наук о ребенке. Название этой науки предложил в 1893 г. О.Хрисман, ученик известного американского психолога С.Холла, который вместе с Э.Мейманом и Э.Торндейком стоял у ее истоков.

Медицина, психология, физиология, социология, педиатрия и этнография изучали ребенка своими методами и использовали результаты исследования в своих собственных целях. Получаемая ими информация была бы весьма полезна и педагогам, но они не были в состоянии самостоятельно систематизировать добываемые разными науками знания о ребенке. Поэтому на педологию возлагались большие надежды: ожидалось, что психологи, врачи, социологи и педагоги, объединившись в научные лаборатории, создадут **диагностический инструментарий, позволяющий обеспечить целостный подход к изучению развития ребенка на разных возрастных этапах** и предложат эффективные средства для формирования у подрастающего поколения лучших качеств в соответствии с требованиями нового времени.

В России, испытывавшей острую необходимость в грамотных, образованных людях, способных коренным образом менять к лучшему жизнь, педологические исследования начали проводить уже в первом десятилетии 20 века. В них приняли участие виднейшие ученые того времени – Н.Е.Румянцев, А.П.Нечаев, Г.И.Россолимо, А.Ф.Лазурский, В.П.Кащенко и др. В центре внимания педологов, большинство из которых были врачами, находилось физическое и психическое развитие детей. И хотя им не удалось найти способов целостного исследования сознания и поведения, как, впрочем, и личностных качеств ребенка, тем не менее, используя клинические методы, оказывая ему медицинскую помощь и воспитывая его с учетом индивидуальных особенностей и возможностей, они добивались в ряде случаев успеха.

В Западной Европе педология как самостоятельная научная дисциплина прекратила существование после первой мировой войны [10. С. 7], дав мощный толчок развитию детской и педагогической психологии, генетической психологии, педагогической социологии, социальной педагогики и ряда других наук.

В условиях постреволюционной России, требовавших от ученых научно обоснованных рекомендаций о путях и способах воспитания нового человека-строителя социалистического общества, педология должна была стать научным фундаментом педагогики, вырабатывая для нее, как выразился первый, по всеобщему признанию, теоретик партии Н.И.Бухарин на первом педологическом съезде, «директивные указания» [4. С. 1].

Некоторые современные исследователи истории отечественной педагогики на модной волне всеобщей реабилитации всего того, что подверглось гонениям в годы советской власти, выдают многие действительно продуктивные и даже прогрессивные намерения педологов за свершившиеся факты, умалчивая об их грубых теоретических ошибках, практических просчетах и реальных результатах их деятельности.

Вместе с тем еще П.П.Блонский, будучи в то время педологом, резко критиковал педологов за пренебрежительное отношение к теории, поверхностность психологических исследований, назвав общую педологию винегретом различных сведений и знаний [3. С. 37], с чем полностью

согласился Л.С.Выготский [5. С. 260], сам причислявший себя в 20-е годы к педологической братии.

Л.С.Выготский считал педологию «недостаточно оформленной наукой» [там же], т.к. она «еще не установила точно, что она должна исследовать, как должна это определять, что должна уметь предвидеть, какие советы должна давать» [5. С. 261], ибо «... без выяснения всех этих вопросов невозможно выйти за пределы того жалкого и скудного эмпиризма, в котором погрязла педологическая практическая методика» [там же]. Ученый констатировал также недостаточное внимание педологии «к культуре диагностики развития» детей [5. С. 299], повлекшее за собой грубые ошибки в диагнозе, прогнозе, интерпретации и практических рекомендациях, даваемых по результатам проведенных обследований. На примере распространенных тогда в школьной практике методов – шкалы А.Бине и профиля Г.И.Россолимо – он показал, что большинство психометрических методик строится на чисто количественной концепции детского развития и негативной характеристике ребенка и потому «стоят в прямом противоречии ... с современными научными взглядами на процесс детского развития» [5. С. 273], а получение с их помощью результатов носит «механический, арифметический, суммарный характер» [5. С. 312].

Негативно оценивая методики изучения педологами развития детей, Л.С.Выготский сформулировал *ряд принципиальных положений относительно проведения диагностических исследований*, по существу предвосхищая требования, предъявляемые ныне к мониторингу. Необходимо, подчеркивал он, умело «устанавливать самый факт» [5. С. 311], изучать не только внешние, наблюдаемые признаки, но и скрытые, внутренние, и то, что лежит в их основе [5. С. 302], точно измерять и творчески истолковывать результаты исследования [5. С. 313], «не просто констатировать те или иные статические состояния, но и вскрывать определенный динамический процесс» [5. С. 318], обоснованно делать прогноз (предсказание), конкретно, содержательно, совершенно определено, четко и ясно формулировать педагогические рекомендации («педагогическое назначение») по результатам исследования [5. С. 321].

Особое место в практике изучения педологами детей занимали *тесты*. Арсенал педологического тестирования был необычайно велик: применялись тесты возрастного развития, тесты для отбора «слабоодаренных», «отсталых», «ненормальных», «высокоодаренных детей», тесты школьной успешности («тесты достижений») и др. Тестологическая работа осуществлялась силами многочисленных педологических кабинетов отдельных детских клиник, профилактических школьных лабораторий, кабинетов психотехники и т.п., финансируемых государством. Выпускалось огромное множество литературы по вопросам, связанным с тестами и их использованием.

Однако уже в годы наивысшего пика тестологического бума были высказаны серьезные предупреждения о возможных пагубных последствиях безответственного тестологического обследования детей. Открыто против тестов выступали авторитетные в то время ученые – М.Я.Басов, А.Б.Залкинд, К.Н.Корнилов и др. В частности, С.С.Моложавый писал: «Тестирование грозит

стать бытовым явлением в нашей школьной жизни», ... оно «не может дать нам правильной, объективной ориентировки в детском коллективе, не может вскрыть действительного роста знаний и навыков ребят, не может подвести к правильному установлению наших педагогических продвижений» [8. С. 22, 25].

Резко критикуя интеллектуальные психометрические тесты, Л.С.Выготский предложил метод, основанный на расхождении «между умственным возрастом, или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве» [6. С. 274]. Расхождение между этими уровнями, по его мнению, становится *показателем «зоны ближайшего развития», т.е. существенной, истинной стороной диагноза развития ребенка, на основе которого можно делать прогноз.*

По вопросу о тестах, их назначении и значении, не раз возникали дискуссии, в частности, на первой педологической конференции в 1927 г., на заседании педологической подсекции ГУСа, на первом Всесоюзном съезде педологов в декабре 1927 - январе 1928 гг. Но, несмотря на критические высказывания, тесты широко использовались в практике педологических обследований на протяжении 20-х – первой половины 30-х гг.

Предметом критики в эти годы были и **анкеты**, ставшие вместе с тестами настоящей эпидемией для образовательных учреждений. В статье «Об извращениях в школьном деле» Н.К.Крупская привела одиозное содержание анкеты, распространенной в ряде детских садов Ленинграда. Детей 6-7 лет спрашивали: «1. Что мы строим? 2. Кто строит? 3. Какой у нас план? 4. Торопимся ли мы строить? Почему? 5. Кто такие ударники? 6. А у колхозников есть ударники? 7. Кулак и буржуй могут быть ударниками? 8. Что такое соцсоревнование? 9. Кто нам мешает строить?» [7. С. 179], и они «будто бы отвечали», что в нашей стране, в частности, имеются «План промфинплана», «План «Пятилетка в четыре года»», «План ударный (пятилетки) в четыре года» [7. С. 179]. И по таким ответам педологи делали вывод о классовых установках детей, их отношении к социалистическому строительству. Отметив непродуманность анкет, игнорирование возраста детей, Н.К.Крупская прямо намекала на подтасовку результатов опросов и подвергла сомнению достоверность собранных данных.

Кроме многочисленных анкет и тестов, использовались и другие источники информации – **наблюдение, коллективно-групповые и индивидуальные дневники, индексационные карты (оценочные шкалы), различные карточки**, ежедневно или периодически заполняемые учителями и учащимися, в которых фиксировались разнообразные психолого-педагогические параметры личности детей. Психолого-педагогическая и социологическая информация буквально захлестнула и отделы образования, и руководителей образовательных учреждений, и они не успевали даже частично использовать ее в управленческих целях.

В ходе поиска путей и способов решения проблемы избыточности информации было высказано немало ценных мыслей и идей о том, какую

информацию следует собирать, как ее хранить и использовать. Так, В.Н.Сорока-Росинский предлагал решение этой проблемы на уровне образовательного учреждения с помощью комплексного подхода к отбору содержания информации с ориентацией на цели деятельности и специфику конкретной школы, что обеспечило бы ее оптимальность и одновременно предупредило одностороннее освещение каких-то отдельных аспектов учебно-воспитательного процесса.

Ряд важнейших положений по организации сбора и последующей работы с информацией, необходимой для управления школой, сформулировал и научно обосновал видный деятель народного образования и ученый, исследовавший проблемы организации отечественной школы, Н.Н.Иорданский. Весьма интересной и полезной в плане исследуемого нами предмета представляется его мысль *о взаимосвязи ведущих управленческих функций и основных элементов информационного обеспечения управления учебно-вспомогательным процессом – сбора, обработки, хранения и распространения информации*. Но особую значимость для теории и практики даже с современных позиций имеет его вывод о том, что ***сбор информации должен осуществляться не ради самой информации, а ради достижения запланированных целей, ради контроля за их реализацией, ради анализа причин отклонения от целей и последующей коррекционной работы***. Можно лишь предположить, что если бы для решения возникшей проблемы были использованы рекомендации ученого, то уже в 30-е годы можно было бы организовать педагогический мониторинг и тем самым значительно повысить эффективность управления образованием.

Не потеряли своего значения и сделанные в 1925 году важные организационные предложения В.С.Черепанова, которые могут быть положены в основу создания мониторинга в условиях современной школы: о способах сбора информации, о фиксировании собираемых данных, о критериях оценки работы учителя и педагогического коллектива, о четком распределении информации для использования внутри школы, об установлении в каждой школе строго определенного комплекса данных, об организации обсуждения результатов анализа информации т. д.

Таким образом, в 20-30 годы был накоплен значительный опыт сбора информации о развитии детей и функционировании системы образования, разработаны основные требования к его организации и проведению. Но неопределенность специфики педологии и связанная с этим неразработанность ее теоретических основ, недостаточная отрефлексированность категориального аппарата, некритичность в выборе диагностического инструментария и зачастую неквалифицированное использование методов обследования негативно отразились на качестве собираемой информации: вместо заявленной выработки целостного представления о ребенке на основе синтеза медицинских, физиологических, психологических и других данных «составлялась компиляция мало связанных между собой сведений из разных наук, изучающих ребенка» [9. С. 134]; не было найдено и принципа, объединяющего эти сведения. Все это, включая стихию тестирования и анкетирования, стало причиной принятия ЦК ВКП(б) в июле 1936 г. известного

постановления «О педагогических извращениях в системе наркомпросов». И, тем не менее, именно *педологию можно назвать бабушкой образовательного мониторинга по комплексному подходу к изучению ребенка, разнообразию используемых источников информации, наличие специальных служб, непосредственно занимавшихся сбором информации*, и т.д.

Шок, вызванный разгромом педологии и прямым преследованием её активных деятелей, на долгие десятилетия отбил желание как у ученых, так и у практиков собирать разностороннюю информацию о развитии детей; сформировалась устойчивая анкетно- и тестобоя, «даже у академиков АПН» (В.С.Аванесов). Складывавшаяся государственная система управления образованием, строившаяся по так называемому «принципу демократического централизма», приобретала все более выраженный жесткий вертикальный характер. Усилился контроль за деятельностью губернских, волостных и уездных органов управления образованием, образовательных учреждений и за сбором статистической отчетности.

Лишь в конце 40-х годов снова ставится вопрос о необходимости изучения учащихся с целью использования этой информации в их обучении и воспитании (А.А.Бодалев, И.А.Каиров, С.М.Риверс и др.). Учителям рекомендуется накапливать сведения об общем развитии детей, их отношении к школьным предметам, выявлять их волевые качества, навыки культуры поведения, их «общественное лицо» с помощью наблюдения, индивидуальной и групповой беседы, анализа продуктов деятельности, ознакомления с условиями их жизни в семье, их оценкой другими людьми – учителями, родителями, врачом. Классным руководителям предлагают вести *дневники педагогических наблюдений* и составлять на их основе *краткую характеристику на каждого ученика по окончании учебного года*. Однако для ведения такого рода документации, кроме владения диагностическими методами, необходимо было иметь много свободного времени, и это направление педагогической деятельности не получило практической реализации. Более того, обязательные характеристики на выпускников школ хоть и составлялись, но со временем повсеместно превратились в формальные отписки с одинаковым для всех набором личностных качеств – идейной убежденности, моральной устойчивости, ответственности, коллективистической направленности личных устремлений и т. п.

В 60-е и последующие годы активно разрабатываются вопросы методологии и теории управления образованием и коллективом (Ю.А.Конаржевский, М.И.Кондаков, В.С.Татьянченко, П.В.Худоминский, Р.Х.Шакуров и др.), теории и методики организации учебно-воспитательного процесса и оценки его результатов (Ю.К.Бабаинский, В.П.Беспалько, Н.И.Болдырев, Г.В.Воробьев, Р.Г.Гурова, М.А.Данилов, В.Е.Гмурман, Л.В.Занков, В.В.Королев, М.Н.Скаткин и др.). Формируются *показатели эффективной деятельности школы*: успеваемость, отсеб, число второгодников, число пропусков занятий и нарушений учебной дисциплины, число выпускников, поступивших в вузы и техникумы, число учащихся, занятых в кружках и секциях, число активных участников школьных мероприятий, число

читателей школьной и других библиотек, количество проведенных мероприятий и выпущенных стенгазет, количество собранной макулатуры и металлолома и т.п. В потоке преимущественно количественных показателей, к сожалению, *не нашлось достойного места* интересам и потребностям учеников, их индивидуально-личностным особенностям и возможностям, динамика развития которых могла бы стать свидетельством как подлинных результатов их обучения, воспитания и развития, так и реального состояния системы образования в целом.

Полным контрастом официально существовавшим в эти годы подходам в оценке эффективности образования стала взвешенная позиция В.А.Сухомлинского, проникнутая искренней заботой о развитии детей: «... исследование личности ребенка – это одно из главных условий научного руководства школой ... Без знания ребенка нет школы, нет воспитания ...» [10. С. 55], знание ребенка – «главная точка, где соприкасаются теория и практика педагогики» [10. С. 48]. Человеческая личность, считал он, – «сложнейший сплав физических и духовных сил, мыслей, чувств, воли, характера и настроений» [10. С. 48]. Все это, а также состояние ребенка, его физическое развитие, особенности познавательных процессов, интеллект, кругозор, эмоциональную культуру важно знать, чтобы направлять развитие ребенка и управлять учебно-воспитательным процессом.

Отдавая должное необходимости глубокого и разностороннего изучения личности ученика, фиксирования качественных индивидуально-личностных его изменений, В.А.Сухомлинский вместе с тем был противником однозначно негативной оценки качественных показателей результатов работы школы. Он писал: «Нельзя делать вывод – хорошее или плохое дело цифра, процент, безотносительно к тому, какова культура педагогического процесса в школе... Без статистического анализа, без проверки выводов и обобщения в цифрах немыслима культура педагогического руководства. Неуважительное отношение к цифрам – это просто недомыслие» [10. С. 191, 192]: анализ статистических данных за целый ряд лет позволяет адекватно оценивать результаты педагогического труда и наметить пути дальнейшего совершенствования педагогического процесса.

Позиция В.А.Сухомлинского нашла понимание и поддержку в научном мире. Однако практика управления системой образования еще долгие годы продолжала ориентироваться на ведомственные показатели, упорно игнорируя научные обоснования иных подходов к оценке деятельности образовательных учреждений и системы образования. Характерным примером в этом отношении могут служить «Рекомендации об инспектировании в системе Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации» (Приложение к инструктивному письму Минобразования России от 11.06.1998г. № 33). В части, непосредственно касающейся изучения состояния системы образования, они ориентируют управленческие органы и должностных лиц на сбор в процессе инспекционного контроля информации об усвоении обучающимися образовательных программ, методическом обеспечении образовательного процесса, соблюдении устава, правил внутреннего трудового

распорядка и других локальных актов, организации промежуточной аттестации обучающихся и контроля их успеваемости, работы по охране и укреплении здоровья обучающихся и их учителей и т. п.

В связи со складывавшейся в конце 80-х - начале 90-х гг. политикой и социально-экономической ситуацией началась перестройка и в системе образования. Изменение образовательной программы повлекло за собой постановку новых целей и задач, достижение которых требовало иных способов обучения и воспитания. Начали разрушаться вертикальные связи, и стало очевидно, что эффективное управление образованием возможно только на основе непрерывного потока надежной, объективной и достаточно полной информации о тех процессах, которые обеспечивают динамическое равновесие системы или угрожают его разрушить. Так, постепенно пришло понимание того, что для обнаружения и осознания происходящих в образовании процессов, для действительного управления ими, а не спонтанной борьбы с неожиданностями, необходим мониторинг состояния этой системы, строящийся на сборе не только количественной, внешней информации, но и качественной, отражающей внутренние характеристики образования и его главных субъектов.

Однако впервые мониторинг начали практически организовывать и проводить при введении педагогических новшеств, отслеживание эффективности которых стало обязательным условием инновационной деятельности, всегда сопровождающейся определенным риском. Мониторинговая информация о ходе и результатах нововведений помогала вовремя вскрывать, устранять или минимизировать возможные их негативные последствия: спрогнозированные события менее опасны, нежели те, которые заранее не просчитаны.

В 90-е годы, особенно во второй их половине, появляется целый ряд работ по проблемам мониторинга в образовании (В.И.Андреев, А.Н.Майоров, Д.Ш.Матрос, Д.М.Полев, Н.Н.Мельникова, С.Е.Шишов, В.А.Кальней и др.). *Мониторинг рассматривается в них в качестве средства получения информации для ее дальнейшего использования в различных направлениях образовательной деятельности – в обучении, воспитании, развитии обучающихся, в управлении качеством образования на различных уровнях – региональном, муниципальном, уровне образовательного учреждения, учебного предмета и конкретного ученика.*

А в самом начале 21 века в связи с перспективой вхождения России в единое европейское образовательное сообщество и введением ЕГЭ возникает идея создания национальной системы мониторинга образования, нашедшая отражение в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, которая, к сожалению, пока остается практически не воплощенной.

Литература

1. *Абрамов В.Ф.* Земская статистика народного образования //Социологические исследования. 1996. – № 9. – С. 83-87.

2. *Аванесов В.С.* Вопросы методологии педагогических измерений //Педагогические измерения. – 2005. – № 1. – С. 3-27.
3. *Блонский П.П.* Как я стал педагогом /Избран. пед. и психол. соч. в двух т. Т. 1. / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – С. 30-38.
4. *Бухарин Н.И.* Речь на Всесоюзном съезде педологов //На путях к новой жизни. – 1928. – № 1. – С. 1-5.
5. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства /Собр. соч. в шести т. Т. 2. / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – С. 257-321.
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь/ Собр. соч. в шести т. Т. 2. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5-361.
7. *Крупская Н.К.* Об извращениях в школьном деле /Пед. соч. в шести т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1980. – С. 177-182.
8. *Моложавый С.С.* Тестирование и педагогический процесс //Просвещение на транспорте. – 1927. – № 2. – С. 22-26.
9. Российская педагогическая энциклопедия: В двух т. Т. 2. /Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая рос. энцикл., 1990. – 670 с.
10. *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы /Избран. пед. соч.: В трех т. Т.3. – М.: Педагогика, 1981. – С. 7-204.
11. *Фрадкин Ф.А.* Педология: мифы и действительность. – М.: «Знание». Серия «Педагогика и технология», 1991. – 80 с.

МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

В.Л. БЕНИН, Е.Д. ЖУКОВА

г. Уфа, БГПУ им. М. Акмуллы

Рассматривая культуру как объективный процесс развития, нельзя не заметить его единства и неделимости. А потому и *образование нельзя рассматривать как набор вполне самостоятельных элементов, по чьей-то воле противопоставляемых друг другу, либо по чьей-то воле занимающих друг у друга ценности, структуры, связи и т.д.* Как объективная реальность, направляющая социализацию, а, следовательно, определяющая направление развития культуры в целом, образование стоит над интересами сегодняшнего дня. И любая реформа направляется на получение результатов в будущем.

В программе Правительства РФ по реформированию образования представлены несколько основных направлений модернизации образования, в частности, развитие национальной системы оценки качества образования и введение единого государственного экзамена. Это создает необходимость объективного контроля знаний и умений учащихся, мониторинга и диагностики качества обучения.

Принятие подобных мер, прежде всего, связано с вхождением российского образования в общеевропейскую образовательную систему. Однако, как показывает опыт последнего времени, далеко не все составляющие реформ действительно адекватны сложившейся внутри российской культуры ментальности. Модернизация отечественного образования – это объективная необходимость, признаваемая большинством теоретиков и практиков педагогики. Её требует логика экономического и социально-правового развития. Однако нельзя не заметить как различное понимание самой

модернизации, так и различные формы её реализации. Многообразие подходов требует поиска адекватных показателей для оценки осуществляемых преобразований.

Педагогический мониторинг, педагогическая диагностика, контроль знаний и умений обучаемых, которые могут осуществляться различными методами, рассматриваются как основные механизмы эффективного управления образовательными системами и оценки качества образования.

По мнению многих исследователей (В.С.Аванесов, Ф.Бирнбаум, Б.С.Блум, Т.С.Веселкова, А.Н.Майоров, Е.А.Михайлычев, М.Ричардсон, Б.У.Родионов, Т.А.Родыгина, Т.А.Снегирева, А.О.Татур, М.Б.Челышкова и др.), наиболее перспективным из методов диагностики знаний является **метод тестирования**. Однако, нельзя не видеть, что среди педагогов у данного метода есть как сторонники, так и противники. Это вполне закономерно, так как тесты имеют не только сильные, но и слабые стороны. Не все необходимые характеристики усвоения учебного материала можно получить средствами тестирования. Например, такие показатели, как умение конкретизировать свой ответ примерами, умение связно, логически и доказательно выражать собственные мысли, диагностировать тестированием невозможно.

Может ли тестирование развиваться как системообразующая форма диагностики? Вопрос не праздный, так как сегодня и на едином государственном экзамене школьников, и на контрольных срезах текущих и остаточных знаний студентов вузов эта форма довлеет над прочими, а при подготовке аккредитационных и аттестационных документов нередко превращается в самоцель. Однако ряд специальностей, и гуманитарные прежде всего, требуют, чтобы тестирование *обязательно* сочеталось с другими методами педагогической диагностики. Педагог-практик должен знать границы применения тестирования, разработка методики применения которого себя еще отнюдь не исчерпала. Критическое отношение к тестированию, понимание его закономерностей позволит педагогу адекватно использовать тесты для оптимизации педагогического процесса. Тем более, что использование тестов связано с ведущей идеей реформирования – укреплением и развитием системы управления качеством образования.

Проблема управления качеством образования – проблема общая для всех видов профессионального образования, в том числе и педагогического. Однако ее проявления зависят от специфики специальностей, по которым ведется подготовка. Тем более, что при обучении педагогов-предметников использование различных форм диагностических материалов носит и методический характер, показывая пример создания и использования подобных материалов в их будущей профессиональной деятельности.

Сегодня научно-теоретическая база управления качеством образования фактически разработана. Она создавалась на философско-методологической основе, развиваясь от квалитативизма Аристотеля до современной квалитативной парадигмы [2]. Философско-методологические предпосылки этого подхода проанализированы А.И.Субетто [14]. Подобный анализ качества

образования как педагогической проблемы и категории управления качеством проведен В.П.Панасюком [12].

Содержательное изучение *категории качества* связано с введением И.Кантом понятий «вещи в себе» и «вещи для нас». Они послужили основой для понимания переходов внутреннего качества объектов в их внешнее качество. Развивая учение о качестве, Г.Гегель вывел закон перехода количественных изменений в качественные, сформулировав понятие меры как их единства. Он вскрыл механизм взаимодействия внешнего и внутреннего в качестве. Качество целостного явления «есть то, что определяет его специфическую реакцию (специфицирует эту реакцию) и является неким внутренним трансформатором внешних воздействий» [3]. Г.Гегель определил качество как тождественную с бытием определенность; если нечто теряет свое качество, то оно перестает быть тем, что оно есть.

Дальнейшее развитие учения о качестве связано с именем К.Маркса. В его трудах можно обнаружить *три вида качеств: природные, материально-структурные качества; функциональные качества и системные качества*. Следует отметить чрезвычайную важность открытых им социальных качеств и отношений для изучения сложных объектов, в частности, социальных. Социальные качества продуктов труда предстают как новый класс качеств – как «произведенные качества, в той или иной форме воплотившие в себе человеческий труд» [8]. В системе образования системно-социальное качество выходит на первый план, а человек как основной компонент любой социальной системы «есть последний в известном смысле слова элементарный носитель социального системного качества» [1].

Качество как философская категория «выражает неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом» [17]. Оно обнаруживается в совокупности свойств объекта. *Под свойством понимается способ проявления определенной стороны качества объекта по отношению к другим объектам, с которыми он вступает во взаимодействие. Категория качества не есть сумма отдельных свойств объекта, она выражает целостную характеристику функционального единства его существенных свойств, его внутренней и внешней определенности, относительной устойчивости, отличия от других объектов или сходства с ними*. Таким образом, можно считать, что социальный контекст понимания категории качества связан с понятиями социальной потребности, соответствия назначению человеческой деятельности [16]. Другими словами, качество специалиста содержит в себе как неотъемлемую составляющую культурную матрицу, вложенную его сформировавшей культурой. Именно она (культура) способна изменить оценочные полюса качества, ибо, что необходимо одной культуре, отвергается другой.

Поскольку *качество есть соответствие назначению*, а в высшем образовании таковым является развитие подготовленности выпускников – их общей и профессиональной культуры, сформулируем следующие положения, уточняющие *понятие «качество высшего образования»*: качество высшего образования означает качество выпускника вуза – будущего специалиста.

Качество специалиста есть совокупность его профессионально-личностных свойств, соответствующих свойствам, заданным целями высшего образования в данной культуре; качество специалиста обеспечивается качеством образовательной системы данной культуры, т.е. уровень сформированности и развитости свойств специалиста определяется качеством процессов их формирования и развития; качество образовательной системы определяется качеством частей, элементов, его составляющих, динамикой и спецификой их развития.

Зачастую под профессионально-личностными качествами понимается, прежде всего, склонность и предрасположенность человека заниматься данной деятельностью в зависимости от его субъективных эмоционально-психологических характеристик. При этом забывается сама суть определения качества как структурного показателя, в нашем случае, включающего систему культурных связей человека как вовне, так и внутри его личностного формирования.

В контексте сказанного правомерно отметить, что становление индивида сегодня осуществляется в особых условиях. Это, прежде всего, связано с проблемой полиэтничного характера современной культуры. Она особо затрагивает гуманитарную сферу образования, а в ее рамках – подготовку педагога. Если научно-технические и естественные дисциплины остаются интернациональными областями знания, то поиски и выводы наук гуманитарных, несущих аксиологическую основу, не воспринимаются всем человечеством однозначно. Другими словами, вряд ли мы сможем найти адекватный алгоритм качества подготовки работника гуманитарной сферы на все времена и для всех народов.

В контексте сказанного необходимо коснуться перспектив развития диагностики в обучении, которую в наши дни, прежде всего, связывают с новыми информационными технологиями. *Педагогическая диагностика в информационных технологиях обучения рассматривается как педагогическая деятельность, направленная на распознавание педагогических явлений и процессов и установление их состояния для прогнозирования дальнейшего развития, а также регулирования и коррекции, осуществляемая в условиях применения информационных технологий обучения, подчиняющаяся закономерностям и учитывающая особенности информационных технологий обучения как педагогических технологий* [15]. Последнее означает, что педагогическая диагностика способствует развитию личности учащегося в процессе обучения в условиях педагогического воздействия пролонгированного характера и направлена на раскрытие интеллектуального потенциала и оптимизацию саморазвития обучаемых. Средства и методы педагогической диагностики в информационных технологиях обучения отражают повышенные требования к технологичности целей и содержания образования, а также дидактические возможности средств современной техники. К ним, в первую очередь, относят оперативность диагностики и «беспристрастность» компьютера в оценке подготовленности учащихся, что обеспечивает объективность полученной информации. Однако следует помнить, что

ментальность многих культур не всегда приемлет «беспристрастность» и жесткие временные рамки.

Соотнесение сущности и структуры педагогической диагностики и информационных технологий обучения приводит к понятию образовательного мониторинга. Рассмотрение различных определений этого понятия [4., 5., 6., 7., 9., 10] позволяет сделать вывод, что **образовательный мониторинг** – это система регулярного отслеживания состояния педагогического процесса, включающая сбор информации, ее хранение, обработку и распространение. В рамках мониторинга осуществляется обратная связь, фиксирующая степень соответствия фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. Информация, полученная при мониторинге, используется для принятия текущих решений, но, накапливаясь, она описывает траекторию обучения и развития каждого ученика [15]. Систематизация знания, анализ и обобщение совокупностей таких данных может оказать существенное влияние на развитие педагогической теории. Как пишет А.А.Кузнецов, результатом мониторинга является выявление на основе систематической информации о текущем состоянии учебно-воспитательного процесса передового педагогического опыта, накопление и систематизация информации для научного анализа тенденций и перспектив развития содержания образования и процесса обучения [7]. Но и здесь, на наш взгляд, нельзя забывать, что результаты мониторинга носят лишь относительный характер.

Несмотря на достаточно широкое использование термина «образовательный мониторинг», он еще не завоевал достойного места в теории педагогики. Возможно по этому в энциклопедическом педагогическом словаре мы не находим его определения. Видимо, следует вспомнить, что первоначально данный термин активно использовался в экологии и обозначал наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека [11., 13]. В последнее время данный термин приобрел более широкий смысл. Существует точка зрения, согласно которой именно мониторинг является системообразующим фактором информационных образовательных систем [4]. Являясь педагогическими технологиями, информационные технологии обучения в своем составе должны иметь дидактический компонент. Форма его осуществления может быть различной, но в информационных технологиях обучения впервые появляется возможность длительного наблюдения и фиксирования значительного числа педагогических факторов, быстрой обработки и доступа к дидактическим данным [15]. Целью диагностики в современных информационных технологиях обучения является не только своевременное обнаружение отклонений в процессе обучения для принятия немедленных коррекционных мер, но выявление и прогнозирование тенденций развития каждого учащегося. Обратная связь в таком случае используется для регулирования и коррекции как учебных результатов учащихся, так и целей самого процесса обучения. Осуществляя синтез исходного проекта с особенностями его реализации, мониторинг способствует индивидуализации учебной деятельности [15].

В современной педагогической литературе выявлены сущность мониторинга, его цели и задачи, условия эффективности, состав и структура, а также проведена классификация мониторинга по различным основаниям. И все же первоначальный экологический смысл термина наталкивает на мысль о том, что *мониторинг – это, прежде всего, диагностика воздействия окружающих факторов*. Тогда как педагогический мониторинг главным образом сводится сегодня к отслеживанию успеваемости учащегося. В расчет не берутся такие факторы как эмоционально-психологическое состояние, антропологические особенности запоминания и восприятия вопроса. Результатом становится серая усредненность показателей, т.к. из практики видно, что думающий учащийся либо студент в такой ситуации проигрывает. В результате обучение становится индивидуалистичным, но отнюдь не личностно-направленным. Наконец, через мониторинг в том качестве, которое он сегодня носит, невозможно отследить динамику становления таких квалификационно-значимых свойств педагога как любовь к детям, толерантность и т.п. Речь, разумеется, не идет об отмене системы мониторинга. *Но нужна новая философия мониторинга*. Необходима специальная система методик обучения подбору диагностических средств, причем идущих параллельно – не только дидактических, но и психологических, медицинских и т.п. Показатели успехов учащихся связаны с большим количеством факторов, и если уж мы хотим получить сколь-нибудь адекватную картину образовательного процесса, то мы обязаны принимать во внимание как можно большее количество этих факторов.

Литература

1. *Афанасьев В.Г.* Общество: системность, познание и управление. – М., 1981.
2. *Визгин В.П.* Генезис и структура квалитивизма Аристотеля. – М., 1982.
3. *Гегель Г.В.* Философские сочинения. Т. 14. – М., 1958.
4. *Горб В.Г.* Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 33-37.
5. *Кальней В.А., Шишов С.Е.* Технология мониторинга качества обучения в системе «Учитель-ученик». Метод. пособие для учителя. – М., 1999.
6. *Крамаренко И.С.* Прогнозирование уровня учебных достижений учащихся средствами мониторинга //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 1. – С. 37-42.
7. *Кузнецов А.А.* Мониторинг качества подготовки учащихся: организация //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 38-41.
8. *Кузьмин В.П.* Принцип системности в теории и методологии К.Маркса. – М., 1976.
9. *Кукуев А.М.* Педагогический мониторинг как фундаментальный инструмент управления учебно-воспитательным процессом //Завуч. – 2000. – № 8. – С. 10-23.
10. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании. Кн. 1. – СПб., 1998.
11. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь. – М., 2000.
12. *Панасюк В.П.* Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса. – СПб.-М., 1997.
13. Политология. Энциклопедический словарь. – М., 1993.
14. *Субетто А.И.* Системологические основы образовательных систем. Ч.1. – М., 1994.
15. *Суховиенко Е.А.* Мониторинг как воплощение педагогической диагностики в информационных технологиях обучения // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск. Вып. 3. – Екатеринбург, 2003.

16. Федоров В.А. Качество профессионально-педагогического образования: понятийный аспект // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 4. – Екатеринбург, 2001.
17. Философский энциклопедический словарь. – М., 1982.

МОНИТОРИНГ КАК ПРОДУКТИВНОЕ СРЕДСТВО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. ФРОЛОВА, Е.А. МИТРОФАНОВА, Г.И. ГУРОВА

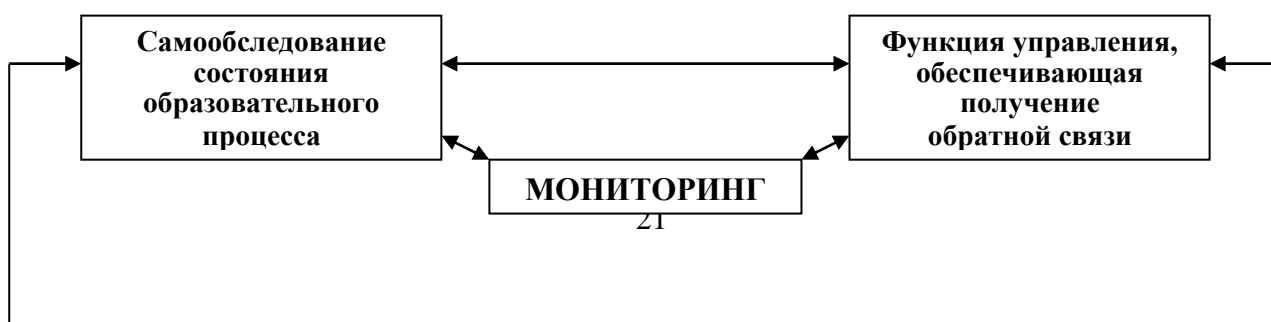
г. Вольск, Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

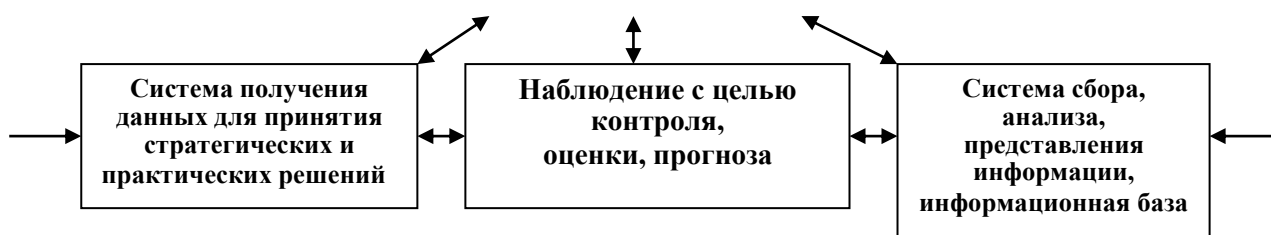
Любой процесс имеет определенные временные характеристики, свою историю. Понимание процесса, его анализ, а тем более целенаправленное на него воздействие становятся эффективнее, если существует возможность отслеживания истории данного процесса во времени. Необходимым инструментом для этого является мониторинг.

В Большом толковом словаре *мониторинг* – (англ. monitor – контролировать, проверять) понимается как *система постоянных наблюдений, оценки и прогноза изменений состояний какого-либо объекта*. Мониторинг широко применяется во многих областях знания (экология, социология, медицина, психология).

Современные исследования проблем педагогического мониторинга мы встречаем в трудах В.И.Андреева, В.П.Беспалько, М.Б.Гузаирова, В.А.Кальней, А.Н.Майорова, Л.Б.Сахарчука, А.В.Сотова, С.Е.Шишова, И.Е.Шкабары и др. Так, В.И.Андреев под *педагогическим мониторингом* понимает *системную диагностику качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива*.

В условиях информатизации общества и образования все более важными и необходимыми становятся оперативный педагогический анализ образовательной статистики, получение информации об уровне учебных достижений студентов, оценка качества педагогического процесса и образовательной системы. Для этого образовательная информация должна оперативно обрабатываться и доводиться до потребителей, активно воздействовать на субъектов образовательного процесса в целях повышения его качества. Чтобы в этом разобраться, можно представить мониторинг как многогранник, который поворачивается к нам то одной, то другой своей гранью согласно схеме:





Приведенная схема подтверждает мысль о том, что каждое определение описывает только одну грань мониторинга. Сам же он представляет собой целостный управленческий инструмент.

В масштабах государства мониторинг качества образования представляет собой систему, *главными элементами* которой выступают:

- разработка государственных (региональных) стандартов образования;
- операционализация стандартов в индикаторах (показателях, измеряемых величинах), установление критериев, по которым можно судить о достижении стандартов;
- проведение научно-педагогической экспертизы (аттестации), сбор данных и оценка результативности и качества образовательных услуг;
- принятие соответствующих мер, обеспечивающих позитивное развитие системы образования;
- возможность изменения, корректировки самого стандарта.

Почему возникла необходимость в мониторинге в настоящее время?

В современных социальных условиях педагогический колледж вынужден одновременно ставить и решать три группы разнонаправленных задач:

- 1) обеспечение элементарного выживания и адаптации преподавателей и обучающихся к быстро меняющейся обстановке;
- 2) обеспечение нормального функционирования образовательного процесса, качественное достижение результатов образования, соответствующих государственному стандарту, и необходимый для этого уровень мотивации, здоровья и развития обучающихся;
- 3) переход из режима функционирования в режим развития, целенаправленно занимаясь инновационной деятельностью.

Эффективность организации мониторинга определяется степенью разработанности «Положения...» о нем. Этот документ определяет временные и функциональные границы мониторинга, его правовую основу. База полученных на основе мониторинга данных о работе образовательного учреждения – необходимое условие для глубокого анализа, основание для прогнозирования дальнейшего развития колледжа.

Остановимся на некоторых пунктах «Положения о мониторинге», разработанного сотрудниками нашего колледжа. Мы выделили **пять составляющих качества образовательного процесса**:

1. *Качество образовательных программ и содержания образования.* Для изучения содержания подготовки специалистов в педагогическом колледже необходим анализ учебных планов и программ дисциплин специальностей. С

этой целью экспертная группа проводит экспертизу учебных планов и рабочих программ. Показателем является соответствие рабочих программ и учебных планов требованиям государственного образовательного стандарта по направлениям специальностей, по перечню и объему каждого блока дисциплин, практической подготовки, учебной нагрузке студентов; соответствие учебных часов в учебных планах и рабочих программах; соответствие видов самостоятельной работы; современность программ.

2. *Качество потенциала преподавательских кадров.* Аналитический материал по данному компоненту призван отразить стиль управления персоналом в колледже, достаточность мер по поддержанию требуемого уровня кадрового потенциала. С помощью таблиц, статистических данных, оценок требуется составить информационную базу мониторинга кадрового потенциала с точки зрения, прежде всего, *работоспособности*. Работоспособность может оцениваться показателями *компетентности, направленности личности педагогов, активности в самосовершенствовании, способностью решать задачи качественной подготовки специалистов и проведения научно-исследовательских работ по сложившимся в колледже научным направлениям.*

3. *Качество потенциала абитуриентов.* Данный структурный компонент нельзя промежуточно диагностировать и, самое главное, на него нельзя влиять в полной мере, мы влияем каким-то образом только на тех абитуриентов, которые проходят через подготовительные курсы, а в лице остальных абитуриентов мы получаем конечный продукт, который предоставляет нам школа.

4. *Качество образовательных технологий (включая оценочные).* Данный компонент мониторинга предполагает анализ использования форм и методов обучения и воспитания, организации самостоятельной и научно-исследовательской деятельности студентов, использования новых информационных технологий и вычислительной техники в учебном процессе. Экспертная группа должна провести соответствующий анализ, в котором уделить внимание следующим вопросам:

- организация учебного процесса в соответствии с учебным планом: качество расписания занятий, последовательность и логичность изучения дисциплин;

- внедрение новых форм и методов обучения, средств активизации познавательной деятельности студентов, уровень применяемых технологий обучения;

- условия для самостоятельной работы студентов, и ее организация;

- качество реализации практической подготовки и научно-исследовательской деятельности студентов.

5. *Качество ресурсного обеспечения:* информационное, учебно-методическое и материально-техническое.

Объект мониторинга – качество образования в колледже – представлен системой индикаторов и показателей. Основные **субъекты процесса управления** качеством образования в колледже по иерархическим уровням следующие: директор, зам. директора по учебной работе, методист по очному

отделению, заместитель директора по педагогической практике, зам. директора по научной работе, заведующие отделениями, предметно-цикловые комиссии, преподаватель, студент. Далее мы обозначим функции каждого субъекта в процессе управления качеством образования, индикаторы качества образования, относящиеся к этому уровню и показатели качества образования.

Директор колледжа осуществляет следующие *функции* управления качеством образования: определение качества образования в сфере приоритетов ССУЗа¹, разработка стратегических действий по изменению качества образования. *Индикаторы качества образования* на уровне директора колледжа: соответствие качества образовательного процесса требованиям ГОС СПО², соответствие качества подготовки специалистов требованиям рынка труда и работодателей. *Показатели*, по которым определяется качество образования на уровне директора колледжа – рейтинг среди ССУЗов по качеству образования, востребованность выпускников ССУЗа на рынке труда, наличие или отсутствие рекламаций на качество их подготовки.

Учебная часть, зам. директора по научной работе и заведующие отделениями колледжа осуществляют следующие *функции* управления качеством образования: трансляция требований ГОС СПО с учетом профиля ССУЗа, его потенциала и особенностей регионального рынка труда, анализ материалов и результатов мониторинга, подготовка управленческих решений, разработка рекомендаций для предметно-цикловых комиссий. *Индикаторы качества образования* на уровне учебной части и зав. отделениями: соответствие учебных планов и рабочих учебных программ требованиям ГОС СПО; реализация студентами планов и программ. *Показатели*: отклонения учебных планов от ГОС СПО, представленность в рабочих учебных программах механизма и технологий отслеживания качества образования; число успевающих студентов; качество успеваемости студентов; качество посещаемости студентами занятий.

Индикаторы качества образования на уровне заместителя директора по педагогической практике, это: успешность включения студентов в профессиональную деятельность в ходе практик; успешность овладения студентами знаниями и умениями по общепрофессиональным и специальным дисциплинам. *Показателями* качества образования на данном уровне являются: уровень мотивации включения в профессиональную деятельность; качество выполнения практических заданий; уровень овладения теоретическим материалом и умение использовать его на практике.

Следующим субъектом управления качеством образования являются **предметно-цикловые комиссии**. Их *функции*: разработка требований к качеству образования по соответствующим дисциплинам, разработка компонентов мониторинга по соответствующему циклу дисциплин, проведение мониторинга, внесение изменений в структуру, содержание и технологии обучения в соответствии с результатами мониторинга. *Индикаторы* качества на

¹ ССУЗ – среднее специальное учебное заведение.

² ГОС СПО – государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования.

данном уровне: успешность овладения студентами знаниями и умениями по дисциплинам соответствующего цикла, а *показатель* качества – уровень овладения теоретическим материалом и умение использовать его на практике.

Одним из самых важных субъектов процесса управления качеством образования является **преподаватель**. Его основные *функции*: разработка требований к качеству овладения студентами содержания дисциплины, осуществление постоянной обратной связи в процессе учения, коррекция содержания, методов и приемов обучения в соответствии с результатами мониторинга. *Индикаторами* качества образования для преподавателя являются: успешность продвижения студента в процессе овладения дисциплины, уровень мотивации студентов в учебном процессе, оценка «преподаватель глазами студента». *Показатели* качества образования на этом уровне – текущая и итоговая успеваемость студентов по дисциплине, избираемость ими дисциплин по выбору, оценка деятельности преподавателя и отношение студентов к изучаемой дисциплине.

И, наконец, один из важнейших субъектов процесса управления качеством образования – это **студент**. Его *функциями* являются: формирование личностной позиции в процессе образования, проявление субъектности в процессе образования, разработка собственной программы повышения качества образования. *Индикаторами* качества образования на уровне студента являются: отношение к процессу образования, успешность овладения содержанием дисциплин и специальностью в целом, осознание значимости качества образования для будущей профессиональной деятельности. *Показателями* качества образования на уровне студента являются посещение занятий и активность студента на занятиях, отношение и качество выполнения самостоятельных заданий, промежуточных и итоговых аттестаций.

Каждый из субъектов, находящийся на определенном иерархическом уровне, автономен и в то же время тесно связан с другими.

Для организации и проведения мониторинга необходимо создать рабочую группу, в которую должны войти представители всех субъектов управления качеством образования в колледже. Состав рабочей группы утверждается приказом директора колледжа.

Описанный подход к мониторингу позволяет нам представить **модель мониторинга качества профессиональной подготовки специалиста** в педагогическом колледже. Она включает в себя цель комплексного мониторинга качества подготовки специалиста, определяет стратегию и тактику мониторинговых действий педагогического коллектива: разработку системы параметров для определения качества подготовки учителя в педагогическом колледже (критерии и показатели), инструментарий для реализации технологии комплексного мониторинга, подготовку диагностических материалов для осуществления мониторинга, формирование информационной базы исследования.

В предложенной модели, в соответствии с компонентами *качества подготовки будущего специалиста* в педагогическом колледже, представлены его уровни подготовки в педагогическом колледже (см. рисунок).

Объект отслеживания – качество подготовки учителя, которое определяется устойчивым взаимоотношением его составных компонентов: когнитивный компонент, деятельностный и личностный.

Система параметров, в соответствии с которыми формируется информационный банк данных: критерии и показатели качества подготовки учителя в педагогическом колледже.

Диагностический инструментарий, используемый в процессе проведения мониторинга: тестовые задания, дешифраторы, сборники профессиональных задач, анкеты, тесты и прочее.

Хранение и использование полученной информации. Средствами хранения могут выступать как бумажные, так и электронные носители, позволяющие фиксировать, систематизировать, хранить информацию, предоставлять ее по требованию.

Обобщенная модель мониторинга в соответствии с компонентами *качества подготовки будущего специалиста* в педагогическом колледже представляет уровни подготовки специалистов: низкий – критический уровень подготовки, средний – допустимый уровень подготовки, высокий – оптимальный уровень подготовки.

Каждый уровень соответствует 5-балльной шкале оценивания, что позволяет определить уровень качества подготовки специалиста, как через традиционные, так и инновационные средства оценки учебных достижений студента.

Функциями экспертной группы при этом являются: теоретическое обоснование, практическая реализация и доказательство эффективности основных мониторинговых процедур; осуществление систематизации потока информации.

Система мониторинга качества подготовки специалиста в колледже			
<i>Определение системы параметров</i>	<i>Методическое обеспечение</i>	<i>Методы исследования</i>	<i>Информационный банк данных</i>

<p>Критерии (уровни подготовки специалиста): низкий – критический уровень подготовки; средний – допустимый уровень подготовки; высокий – оптимальный уровень подготовки.</p>	<p>Государственный образовательный стандарт СПО Программы дисциплин и практик Учебно-дидактический комплекс (календарно-тематические планы, лекции, задания для самостоятельных работ, научно-методические разработки преподавателей, задания для текущего опроса и контрольных срезов знаний, тестовые задания, сборники задач и др.) Система оценки Программы текущей и итоговой государственной аттестации</p>	<p>Тесты Задачи Анкеты Профессиональное интервьюирование Изучение результатов деятельности и документации Методы математической статистики Моделирование Педагогический эксперимент Целенаправленное педагогическое наблюдение</p>	<p>Хранение и использование полученной информации на бумажных и электронных носителях об: организации управления учебным процессом; организации самостоятельной работы студентов; использовании современных технологий, форм организации образовательного процесса; оснащенности образовательного процесса учебно-методической литературой и пр.</p>
<p><i>Экспертная группа</i></p>			

Рис. Модель мониторинга качества подготовки учителя в педагогическом колледже

Создавая модель мониторинга внутри колледжа, очень важно спрогнозировать:

- конкретные цели, задачи и направления изучения;
- объекты и субъекты мониторинга;
- механизм информационно-аналитического кругооборота;
- оптимальную структуру, средства и содержание оценочных, критериальных блоков мониторинга и успешность их проведения;
- банк инструментария для получения нужной информации, ее классификации и обобщения.

Мониторинг в педагогическом колледже должен быть направлен на комплексное динамическое аналитическое отслеживание процессов, определяющих количественно-качественные изменения:

- образовательной среды (кадровый состав, образовательная программа и материально-техническое обеспечение);
- образовательных технологий;
- качества образовательного процесса;
- эффективности оперативного и стратегического управления.

Таким образом, *цель мониторинга в педагогическом колледже – обеспечение эффективного информационного отражения состояния образования, аналитическое обобщение результатов деятельности, разработка прогноза ее обеспечения и развития.*

Для каждого образовательного учреждения показатели качества образования в узком смысле всегда специфичны, они отражают требования, соответствующие тем моделям выпускника, которые определяют цели, задачи, содержание образования в данном учреждении, его кадровый потенциал, научно-методическое обеспечение и условия образования.

Для педагогического колледжа они выражаются в следующем: обученность студентов; уровень сформированности профессиональных умений и навыков; уровень владения исследовательскими умениями и навыками; уровень владения творческой деятельностью; уровень воспитанности; уровень развития личности в психическом, социальном, биологическом аспектах; уровень жизненной защищенности, социальной адаптации.

Дополнительно добавим, что **предметом мониторинга воспитательного процесса** является процесс создания условий для воспитания и самовоспитания личности. Мониторинг воспитательного процесса характеризуется с позиций действенности, системности и систематичности, индивидуально-личностной ориентированности, адекватности организационных форм. Используются количественные данные о числе проведенных воспитательных мероприятий, состоянии дисциплины, законности и правопорядка (на основании статистики правонарушений), данные анкетных опросов преподавателей, студентов и родителей об их удовлетворенности состоянием воспитательной работы, морально-психологическим климатом в коллективах групп. В мониторинговых исследованиях воспитательного процесса существует проблема: всего в воспитании измерить невозможно, результаты могут проявиться через какое-то время, иногда они воспринимаются на уровне педагогической интуиции. Однако, в современном педагогическом арсенале есть достаточное количество приемов, способов, методик, позволяющих получить объективную информацию: работа со статистикой; включенное наблюдение; индивидуальные беседы; независимая экспертиза; педагогический консилиум; психологические тесты; диагностические методики; деловые игры; ведение индивидуальной карты студента.

Все вышесказанное позволяет еще раз и уже более доказательно сформулировать определение понятия **«педагогический мониторинг»**: *регулярное наблюдение, непрерывная контрольно-оценочная процедура, предусматривающая получение непрерывной информации о динамике изменения качества образования и воспитания при помощи аттестационно-диагностической оценки.*

ОБЪЕКТИВНОСТЬ ИЗМЕРЕНИЯ КАК ФУНКЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ МОНИТОРИНГА

С.Ю. ЦИКУНОВ, О.В. ЦИКУНОВА

г. Саратов, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского, ИБиДА СГТУ

С нашей точки зрения, используемые сегодня в образовательной системе способы и средства оценки качества преподавания недостаточно объективны и надежны, так как они слабо унифицированы и основываются главным образом на качественных оценках и суждениях экспертов, не ориентированы на использование моделей управления и компьютерных технологий. В школьной практике мониторинг рассматривается, как правило, не с позиций целей, общих принципов, содержания, методов и средств управления, а всего лишь как форма получения, передачи и накопления информации. Все это не позволяет относить сложившиеся подходы к отслеживанию качества преподавания, воспитания, методической деятельности, повышения квалификации и других видов педагогической деятельности к современному мониторингу качества образования.

В виде отработанной технологии мониторинг сегодня реализуется только в форме государственной статистической отчетности. Другие параметры образовательной деятельности пока еще плохо поддаются объективным измерениям и оценкам.

Мониторинг – необходимый компонент эффективного управления. Объектами управления могут выступать условия, процесс, результаты этого процесса, деятельность и ее отдельные параметры. Например, качество методической работы педагогов или уровень учебных достижений учащихся могут быть объектами управления на школьном уровне. Важно подчеркнуть, что *объекты мониторинга должны совпадать с объектами управления*. Это позволяет обеспечить информационные потребности управления и избежать сбора ненужной информации.

Составными элементами мониторинга должны стать сбор и накопление первичной информации, а также ее обработка и обобщение для целей эффективного управления. В этом случае мониторинг идет дальше традиционной диагностики благодаря своей регулярности, строгой направленности на решение задач высокой технологичности. А это, в свою очередь, требует использования моделей управления, моделей объектов управления и компьютерных технологий. Основанное на мониторинге управление перестает быть хаотичным, становится более уверенным, приобретает целостность и устойчивость к воздействию непредвиденных факторов. Компьютеризированный мониторинг позволяет накапливать и обрабатывать значительные массивы разнообразных данных, управлять ими, выдавая руководителю для принятия решения сконцентрированную обобщенную информацию.

Одной из важнейших *функций мониторинга* является измерение. По своей сути измерение есть определение степени выраженности исследуемого

признака и сопоставление со шкалой, нормой или измерениями. Оценки учебных и творческих успехов студентов, учащихся школ, воспитанников, итоговые аттестации слушателей курсов повышения квалификации, аттестационные экспертизы о качестве педагогической и образовательной деятельности не могут обойтись без измерений. Качество их проведения зависит от множества факторов и должно быть научно обеспечено применением системно-аналитических процедур и математических методов обработки информации. Только в этом случае измерения становятся объективными, надежными и валидными (пригодными) для целей управления образовательным процессом. Эти критерии могут успешно использоваться при оценках качества педагогической деятельности при помощи шкалированных средств измерения.

Объективность предполагает, что результат измерения соответствует определенным требованиям, предъявляемым к исследованию. *Во-первых*, результат должен быть обусловлен только свойствами самого предмета исследования и не должен зависеть от предпочтений исследователя. Если качество деятельности учителя два эксперта оценивают по-разному, то это явный признак необъективного измерения. В образовании, где большое значение придается таким вопросам, как развитие личностных качеств обучающихся, творчество педагогов, искусство управления, обеспечить нелегко. Большинство затруднений здесь связано не только со сложностью оценивания предмета исследования, а и с самим выделением исследуемых признаков.

Вторым условием объективности измерений является унификация измерителей. Это позволяет обеспечить равные условия измерений для субъектов исследования. Существующие в настоящее время подходы к оценкам качества деятельности при аттестации педагогов не обеспечивают объективности измерения. В какой-то степени унификации подвергаются тесты учебных достижений.

Третье важнейшее условие объективности измерений предполагает сопоставимость результатов измерений. Только в этом случае их можно эффективно использовать в управлении образовательными процессами.

Наконец, *объективное измерение должно быть надежным и валидным*.

Под надежностью обычно понимается точность измерения. При эффективном управлении всегда стремятся к обеспечению высокой надежности данных о состоянии исследуемых объектов. Теория надежности основана на использовании математических методов и широко применяется в психологическом и педагогическом тестировании. При выполнении определенных условий теорию надежности тестов уместно применять при оценках качества анкетных измерений.

Установление *содержательной валидности* предполагает исследование соответствия содержания измерителя действующим правовым нормам и стандартам. Исследование на содержательную валидность требует от экспертов высокого уровня понимания содержания, смысла и цели измерения. Для этих целей можно использовать матрицу соответствия в виде прямоугольной таблицы, строки которой образуют свойства-вопросы измерителя, а столбцы –

базовые элементы нормативного документа. На пересечении строк и столбцов ставится условная отметка, например знак (+), означающая соответствие содержания измерителя базовым элементам нормативного документа. После заполнения таблицы можно подсчитать количество сделанных отметок по строкам и столбцам. Это дает возможность установить частоту отражения базовых элементов документа в измерителе и таким образом установить не только сам факт соответствия измерителя документу, но и определить степень выраженности этого соответствия.

Валидность соответствия (или конкурентную валидность) важно обеспечить при разработке новых методов и средств измерений. Вопрос о соответствии уместен и при переходе от экспертной оценки к унифицированным анкетным формам оценивания качества педагогической деятельности. Однако при этом следует договориться о параметрах соответствия экспертной оценки и оценки, полученной с помощью унифицированного измерителя. В некоторых случаях для установления конкурентной валидности целесообразно применять математические методы.

Валидность прогноза устанавливает соответствие результатов текущих наблюдений будущему состоянию объекта в процессе его развития. Эта характеристика измерения чрезвычайно важна при конкурсных отборах поступающих в вуз, когда по результатам пробных испытаний необходимо отобрать наиболее подготовленных к продолжению обучения абитуриентов. Высокой прогнозной валидностью должны обладать анкетные измерения при найме на работу. Результаты апробации анкеты качества урока также показали ее высокую прогнозную валидность с точки зрения повышения заинтересованности учителей в освоении новых педагогических технологий. Ведь учителя прекрасно понимают, что повышение уровня экспертных оценок качества урока, полученных на основе этой анкеты, возможно только в случае освоения ими новых педагогических приемов, методик и технологий.

Валидность по критерию (или критериальная валидность) – наиболее распространенный вид исследования качества измерений. Валидность текста по критерию целевого назначения может определяться по кривой статистического распределения баллов, а в простейших случаях – по его интегральной сложности. Для контроля реализации стандартов по содержанию образования большей валидностью обладают легкие тексты, ведь очевидно, что образовательные стандарты должны выполняться большинством учащихся. Для текущей, промежуточной или итоговой аттестации обучаемых наиболее эффективны тесты средней сложности. Для отбора в условиях высокого конкурса лучше всего использовать сложные тексты.

Чем совершеннее обратная связь, тем качественнее процесс управления. «Без обратной связи, – пишет Н.В.Кузьмина, – без сведений о том, какой и почему получен фактический результат, без последующей коррекции ошибочных действий обучение... становится «слепым», неуправляемым, а точнее просто перестает быть управляемым».

Для того, чтобы педагогически целесообразно и методически грамотно осуществлять мониторинг необходимо иметь в виду, что он служит:

- совершенствованию учебно-воспитательного процесса и повышению уровня знаний;
- задачам государственной аттестации;
- формированию профессиональной направленности личности;
- развитию познавательных процессов и стремлению к непрерывному образованию.

Поэтому объективность измерения и контроль в целом не могут выступать в качестве формального учета успеваемости, так как имеют огромное значение для всех участников целостного педагогического процесса.

ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Г.Г. КОННЫЧЕВА

г. Саратов, ЛИЕН

Повышение роли образования в обществе, возрастание требований к его качеству определяют актуальность реализации комплекса мер, связанных с созданием систем управления качеством. Под **управлением качеством** понимается целенаправленный, спроектированный образовательный процесс взаимодействия управляемой и управляющей подсистем по обеспечению устойчивого развития качества запрограммированного результата [1]. Эта задача целиком «ложится на плечи» образовательных учреждений, находящихся в режиме самоуправления, оценка собственной образовательной деятельности становится предметом ежедневной заботы коллектива.

Наше инновационное негосударственное образовательное учреждение, где предусмотрена оплата заказчиком предоставляемых услуг, «обречено» на успех, так как эта «обречённость» является единственно возможным условием «выживания» в условиях жёсткой конкуренции на рынке образовательных услуг. Поэтому так важно улавливать малейшие изменения, происходящие как внутри, так и вне системы, способные влиять на вектор развития учреждения. Эту задачу выполняет мониторинг образовательной деятельности лица, выступающий индикатором динамики процессов системы в целом.

Понятие **мониторинг** (от англ. monitor – контроль, наблюдение) широко используется в педагогической науке. Обзор литературы показал некоторое несоответствие трактовок термина в интерпретации разных авторов. Так, «Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения» приводит следующее определение: *«Мониторинг – постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям; специально организованное наблюдение за чем-либо»* [2]. Краткий толковый словарь «Основы педагогических технологий» даёт более полное определение: *«Педагогический мониторинг есть процесс непрерывного научно обоснованного диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора целей, задач и средств их решения»* [3].

На основании глубокого анализа сущности, целей и возможностей педагогического мониторинга В.И.Андреев дает следующее толкование данного понятия: *«Педагогический мониторинг – это системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая её цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива. ...проблемное поле педагогического мониторинга значительно шире, чем традиционная оценка знаний, умений или даже личностных качеств обучаемого»* [4].

Последнее определение наиболее точно отражает понимание сути мониторинга образовательной деятельности коллективом лицез.

Целью педагогического мониторинга в образовательном учреждении является обеспечение эффективного слежения за состоянием образования в школе, аналитическое обобщение результатов деятельности, корректировка деятельности управленцев, педагогов, учащихся на основе результатов мониторинга.

Основные направления мониторинга образовательной деятельности учреждения:

- Диагностика качества образования.
- Анализ социальных условий.
- Анализ содержания образования.
- Психодиагностика.
- Анализ педагогической культуры учителя.
- Медицинская диагностика.
- Анализ деятельности школьных подразделений.
- Диагностика результатов образовательного процесса.
- Диагностика эффективности оперативного и стратегического управления образовательного учреждения.

Принципы организации педагогического мониторинга (по П.И.

Третьякову и Л.П.Мякинченко):

- Целенаправленность: соответствие мониторинговой деятельности общему стратегическому направлению цели.
- Научность: мониторинг строится с опорой на новейшие достижения педагогической науки.
- Целостность и непрерывность: объекты мониторинга рассматриваются во взаимосвязи всех его компонентов.
- Оптимальность: объекты мониторинга требуют применения адекватной технологии.
- Компетентность: эксперты, проводящие мониторинг, должны владеть знаниями о способах изучения объекта и средствах его регулирования и коррекции.
- Объективность: запрашиваемые данные должны быть максимально формализованы и легко проверяемы.

- Сравнимость данных.
- Прогностичность: получение данных, позволяющих прогнозировать будущее системы, давать оценку возможных тенденций [5].

Таким образом, педагогический мониторинг является объединяющим началом социологического, психологического и медицинского мониторинга с целью получения целостного представления о личности ученика, что необходимо для учебных заведений, работающих в режиме личностно-ориентированного образования; дает возможность осуществить анализ, диагностику, прогнозирование и проектирование дидактических процессов с учётом коррекции выявленных проблем.

Функции мониторинга:

- мониторинг образовательной деятельности позволяет отследить степень освоения программ каждым лицеистом и классом в целом, создает основу для принятия решений о необходимых корректировках программ, характере дальнейшего их внедрения или об отказе от них;
- мониторинг образовательной деятельности имеет функцию – повышение качества образовательных услуг; система мониторинга позволяет не только выявлять, отслеживать и сохранять устойчивые качественные показатели по отдельным предметам, но также определять область потенциального качества и вести целенаправленную работу над ним;
- мониторинг обеспечивает индикацию внедряемых в образовательном учреждении инноваций;
- позволяет объективно оценить эффективность деятельности образовательного учреждения как по отдельным направлениям, так и в целом.

Каждое образовательное учреждение самостоятельно определяет тот оптимальный объём модифицированных исследований, который необходим для его успешного функционирования и развития.

Объектом мониторинга является образовательный процесс ЛИЕН.

Предметом мониторинга являются: оценка соответствия результатов образовательной деятельности лица поставленным целям на каждом этапе обучения; оценка эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса (ученик и учитель).

Результат мониторинга – повышение эффективности образовательной деятельности лица на основе диагностико-аналитических материалов.

Инструмент и основа мониторинга – педагогическая диагностика – понимается нами как одновременные оперативные изучение и оценка, регулирование и коррекция процесса или явления, будь то на уровне личности ребенка или деятельности педагога.

Внедрение педагогической диагностики на основе информационно-аналитической деятельности в практику работы лица позволяет рассматривать все явления жизни учреждения через призму педагогического анализа их причин, что избавляет любого участника образовательного процесса от формализма в анализе и оценке деятельности.

С целью получения точной объективной и сопоставимой информации о состоянии и тенденциях развития образовательного процесса в лицее разработана комплексная структурно-функциональная модель мониторинга образовательной деятельности ЛИЕН. Схема комплексной структурно-функциональной модели мониторинга эффективности образовательной деятельности ЛИЕН представлена на рис.



Рис. Схема комплексной структурно-функциональной модели мониторинга эффективности образовательной деятельности ЛИЕН

Концептуальный компонент названной модели представлен тремя составляющими: мониторинг эффективности обучения лицеистов, мониторинг развития субъектов образовательного процесса (лицеистов и педагогов) и мониторинг эффективности воспитания лицеистов. Каждая из них может быть успешно реализована только при комплексном подходе к организации мониторинговых исследований, а именно осуществления (см. процессуальный компонент): управленческого, дидактического, учебно-воспитательного и психолого-педагогического мониторинга.

Рассмотрим более подробно реализацию мониторинга эффективности обучения в лицее. **Мониторинг эффективности обучения включает:**

1. Мониторинг образовательной успешности лицеистов (её показатели: уровень обученности, уровень качества обучения, результаты выпускников по централизованному тестированию и ЕГЭ, процент поступления выпускников лицея в вузы, творческая познавательная активность лицеистов);

2. Мониторинг профессиональной успешности педагога как необходимой составляющей качества обучения (мониторинг зависимости результатов обучения от квалификации педагога).

Необходимо, на наш взгляд, внести некоторые уточнения. Специфика образовательной деятельности ЛИЕН как профильного лицея при вузе определяется необходимостью получения учащимися «максимального результата в минимальные сроки» (обучение в лицее ведётся в основном в старшем звене). Поэтому приоритетными образовательными целями лицея-интерната являются:

- достижение оптимального уровня качества знаний, позволяющего каждому выпускнику лицея выбрать вуз для дальнейшего обучения;
- сформированность уровня общеучебных знаний, умений и навыков, достаточного для продолжения обучения в вузе.

И именно мониторинг эффективности обучения будет являться средством установления соответствия поставленных целей реальным результатам.

Остановимся более подробно на некоторых нововведениях лицея [6], позволяющих добиваться высоких результатов качества обучения, и их мониторинговом сопровождении.

Уровень образовательных достижений учащихся мы понимаем шире, чем принято традиционно: кроме оценки уровня качества обучения мы учитываем различные формы творческой познавательной активности лицеистов. Кумулятивная оценка двух названных показателей отражает уровень образовательной успешности лицеиста, для определения и отслеживания динамики которого мы осуществляем разные виды мониторинга, широко используемые в практике современных школ: уровня качества обучения; уровня обученности; результатов государственного централизованного тестирования; результатов ЕГЭ; готовности к продолжению образования. Также мы используем оригинальные методики, отражающие специфику образовательной деятельности лицея. Остановимся на них подробнее.

Мониторинг готовности к обучению в ЛИЕН

Как было рассмотрено ранее, мы отказались от традиционных

вступительных экзаменов, которые обычно проводятся во многих инновационных учреждениях, а также «конкурса оценок» при зачислении и разработали систему конкурсного набора в лицей, предполагающую выявление степени обучаемости абитуриентов. Под обучаемостью мы понимаем индивидуальные показатели скорости и качества усвоения учебного материала лицеистом. Не принимая во внимание начальный уровень предметных знаний и общеучебных умений (ОУУ) поступающих, мы берём за основу реальный уровень учебных возможностей учащихся (обучаемость). Абитуриентам предоставляется возможность пройти цикл пробных уроков (продолжительностью в две недели накануне нового учебного года), целью которых является мониторинг некоторых показателей развития личности (речь о которых пойдёт далее) и нивелирование выявленных пробелов в знаниях поступающих. С этого момента начинается первый этап комплексного мониторинга, осуществляемого в лицее, который носит пролонгирующий, констатирующий, диагностирующий и прогнозирующий характер. Полученные на данном этапе результаты включают показатели выявленных параметров, определяемые педагогами-предметниками и психологами. Итоги первого этапа мониторинга подводятся на «педагогическом консилиуме», участниками которого являются учителя-предметники, проводившие пробные уроки, психологи лицея, администрация. Здесь сводятся и анализируются данные проведённой диагностики. Полученные результаты составляют основу принятия решения о зачислении поступающих (по совокупности критериев), а также внешней уровневой дифференциации учеников по разноуровневым группам.

Рассмотрим технику осуществления мониторинга педагогом. Практика показывает, что предлагаемое содержание обучения в рамках курса по предмету усваивается учащимися по-разному. На пробных уроках педагоги наблюдают и фиксируют «динамику обучения» будущих лицеистов. В данном случае критерием степени обучаемости выступает *индивидуальный темп учения*. Задачей педагогов является определение темпа обучения каждого поступающего с помощью разработанных дифференцированных заданий по каждому из предметов курса, который может характеризоваться как медленный, средний или быстрый темп. Объективность полученных сведений достигается высокой частотой и тотальностью замеров по содержанию каждой предметной области.

Следующим показателем выступает *уровень познавательной активности, определяемый степенью сформированности основных общеучебных умений и навыков и возможностью их эффективного применения в проектируемых учебных ситуациях*. Для диагностики педагоги используют задания различной степени сложности, над созданием которых ведется работа в лицее. Учащимся поэтапно предлагаются задания с возрастающей степенью сложности. Основу методики составляет соотнесение реальных общеучебных умений и навыков ученика с разработанным эталоном [7] и выявление индивидуального уровня их сформированности у каждого ученика, а также определение степени стремления ученика к преодолению возникающих в ходе

обучения трудностей (полнота использования предоставляемых возможностей: дополнительные источники информации, учитель-консультант, репетитор).

Входную диагностику дополняет блок методик, подобранных психологической службой лицея. С целью выявления уровня сформированности мыслительных операций абитуриентов (классификация, обобщение, аналогия, математическая логика, осведомлённость), используется методика «ШТУР» (школьный тест умственного развития). Оценка уровня развития ведётся по 5-ти уровням (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий).

Кроме того, на данном этапе выявляются работоспособность и индивидуальный темп учебной деятельности (лабильность), структура мотивов личности, влияющих на познавательную активность.

Как отмечалось ранее, полученные результаты используются не только с целью констатации фактов, прогноза, но и главным образом для определения путей и методов коррекции выявленных проблем, выработки рекомендаций педагогам, позволяющих сделать процесс адаптации и дальнейшего обучения менее сложным, а взаимодействие в системе «ученик – учитель» более продуктивным. Этой цели служат последующие психолого-педагогические методы изучения личности лицеистов, позволяющие судить о динамике изучаемых процессов и показателей.

Рассмотрим процесс осуществления **мониторинга рубежной успеваемости и прилежания** лицеистов в условиях разноуровневой профильной дифференциации обучения. Лицей-интернат реализует естественно-математический профиль обучения, выбор которого происходит на этапе поступления в лицей. Предварительный выбор направления обучения, возможный для учащихся 8-9 классов лицея, происходит в период обучения, в ходе реализации профориентационных программ, включающих блок мониторинга. Авторские методики, составляющие этот блок, позволяют выявить склонности учащихся, предпочтения определённому виду деятельности. Таким образом, данные психолого-педагогической диагностики составляют объективную основу дальнейшей профильной ориентации лицеистов, обретают форму рекомендаций и доводятся до сведения лицеистов, а также их родителей.

Как было рассмотрено ранее (см. раздел «Разноуровневая профильная дифференциация обучения в лицее»), одновременно с распределением учащихся по направлениям осуществляется их деление на группы (категории). Для осуществления «перехода» учащихся из одной категории в другую, отслеживания результатов обучения и поддержания духа здоровой конкуренции ведётся «Мониторинг успеваемости лицеистов», суть которого заключается в **ежемесячном подсчёте рейтинга** каждого учащегося по профильным предметам.

С 1999 года в лицее, наряду с традиционной, применяется система рейтинговой оценки учебных достижений учащихся.

Балльная интегральная рейтинговая система более информативна по ряду показателей. В специальных журналах, диаграммах и графиках представляются

данные о средних баллах каждого ученика в классе по каждому предмету и средний балл успеваемости класса. Именно в рейтинговой системе применяется принцип ранжирования, который позволяет «ранжировать» по среднему баллу учеников класса, классов в параллели, возрастной ступени; а также ранжировать предметы в данном классе, группе классов, лицее в целом (см. табл. 1 и 2).

Сейчас мы уже можем сравнивать результаты обучения по всем перечисленным выше показателям – в динамике, на протяжении нескольких последних лет работы лицея. Таким образом, мы создаём информационный банк данных, который позволяет проследить результаты обучения каждого ученика на любом временном этапе, оценочную систему в работе учителя, динамику эффективности обучения по лицее в целом.

Таблица 1

Сведения об успеваемости учащихся ЛИЕН
(оформляются по четвертям и годам)

№ группы	Количество учащихся группы	Обучаются на:					Уровень качества обучения («5» и «5», «4»)	Уровень обученности («5», «4», «3»)	Успеваемость	Примечание
		только «5»	«4» и «5»	с одной «3»	только на «3»	смешанные оценки				
физико-математическое направление										
1										
2										
3										
...										
химико-биолого-математическое направление										
...										
...										
...										

Таблица 2

Итоговые результаты обучения выпускников ЛИЕН за учебный год
(физико-математическое направление)

№ группы	Математика			Русский язык			Физика		
	Ср/б (ранг)	Тест/б (ранг)	ФИО педагога	Ср/б (ранг)	ЕГЭ (ранг)	ФИО педагога	Ср/б (ранг)	Тест/б (ранг)	ФИО педагога
1									
2									

...									
-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Результаты фиксируются в представленном выше журнале «Мониторинг успеваемости», а также в «Индивидуальных образовательных программах лицейстов», находящихся у учащихся в режиме постоянного использования. Диагностику на данном этапе проводят учителя по профильным предметам. Результатом является уточнение «категории», возможный переход в другую группу, определение направлений коррекционной работы, по каждому ученику, испытывающему трудности.

Ежемесячно преподаватели профилирующих предметов проводят аттестацию прилежания учащихся, которая отражает уровень выполнения домашних заданий, творческой, исследовательской или иной работы учащегося по предмету; дают прогноз оценки знаний за месяц с комментариями основных достижений и недостатков каждого ученика. Эти сведения также фиксируются в специальном журнале и на страницах «Индивидуальной образовательной программы» лицеиста. И, наконец, систематический контроль знаний повышает состоятельность лицейстов в учебе, что представляется важным в условиях обучения в данном образовательном учреждении.

В представленной выше «Индивидуальной образовательной программе» лицейстов можно также проследить характер и частоту учёта названных показателей, что обеспечивает высокий уровень информированности всех участников образовательного процесса (учителя, ученика, родителя, репетитора).

В лицее разрабатываются параллельные рейтинговые системы, основанные на применении различных оценочных шкал ранжирования учеников по их личным достижениям (индивидуальный портфолио): имеется ввиду их участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях, других видах деятельности с разной оценочной градацией. Безусловно, представленный выше механизм оценки успехов расширяет мотивационно-смысловую основу обучения, привлекает ребят к исследовательской, проектной работе, что, в свою очередь, повышает качество образования.

Регулярность диагностики, её частота и особая форма организации коррекционной работы в лицее-интернате позволяют оперативно решать выявленные проблемы. Каждый лицейст помимо уроков может посещать дополнительные занятия по данному предмету, которые ведет основной преподаватель в специально отведенные часы, консультируя учащихся по отдельным вопросам и проводя зачетные мероприятия. Кроме этого, лицейст имеет возможность, при необходимости, ежедневно заниматься с репетитором по этому же предмету для скорейшего устранения пробелов в знаниях.

Для достижения лучшего эффекта выработана особая система, обеспечивающая замыкание цикла в системе «ученик – учитель – репетитор». Роль «проводника», обеспечивающего оптимальную форму взаимодействия, выполняет «Индивидуальная образовательная программа», в специальном

разделе которой каждый субъект системы делает соответствующие адресные записи. Итоги деятельности фиксируются на каждом занятии.

Одним из критериев эффективности работы в данном направлении выступает динамика успеваемости лицеистов, определяемая ежемесячно. Также ведётся учёт количества посещённых занятий учениками у того или иного преподавателя, что позволяет делать выводы о качестве работы педагога-репетитора. Подсчёт количества занятий, посещённых учеником, свидетельствует о степени его прилежания.

Также в лицее проводится **мониторинг отношения учащихся к изучаемым предметам**. Он проходит в форме анонимного опроса лицеистов с целью получения оценки уровня преподавания предметов, самооценки успеваемости по этим предметам лицеистов, установления зависимости ощущений ребёнка на уроке и качества знаний по предмету и др. Опросные листы, предлагаемые лицеистам к рассмотрению, включают перечень предметов и список характеристик для установления соответствий. Полученные данные обрабатываются, анализируются и оформляются в виде специальных таблиц. По результатам исследования мы выделяем наиболее интересные, нужные, трудные в усвоении (по мнению детей) предметы, а также оценить степень удовлетворённости учащихся предлагаемым уровнем образовательных услуг в лицее.

Такая многоаспектная система мониторинга образовательной деятельности позволяет определить эффективность учебно-воспитательного процесса за определённый отрезок времени, а также в долговременной динамике.

Кроме того, полученные и визуализированные результаты, доведённые до сведения педагогов, побуждают их к рефлексии собственной деятельности.

Еще об одном показателе хотелось бы сказать особо. Кроме качества знаний учащихся имеет значение эффективность способов их получения. Какова нагрузка на учителя и ученика? Бывают ли случаи применения «силового воздействия» со стороны учителя, которые дают неплохие результаты по качеству знаний, но происходит это за счёт здоровья ребёнка? Случается, что выдающийся педагог в слабом классе достигает относительно скромных результатов (хотя для этого класса они отличные), а подбор сильных учащихся всегда гарантирует успех педагогу. Поэтому, на наш взгляд, важно учитывать личный вклад педагога в конечный результат, показателями которого, наряду с качеством знаний, выступают соотношение потенциального и достигнутого уровней развития учеников, выработка высокой и устойчивой мотивации к обучению. Оценка эффективности деятельности педагога входит в задачи мониторинга и предполагает диагностику профессионального мастерства педагога по нескольким показателям [8]:

- качество уроков (методики оценки эффективности урока);
- результативность учащихся (уровень обученности, а также внеурочные достижения по предмету);
- мнение учеников (анкетирование «Педагог глазами учащихся»);
- мнение родителей (анкетирование «Удовлетворённость качеством

образовательных услуг»);

- самооценка педагога (индивидуальный «портфолио» педагога, «Методика выявления профессиональной удовлетворённости педагога»);
- мнение администрации (наблюдения, собеседования, «Методика выявления резервных возможностей и качества обучения» по В.И.Андрееву и другие).

В условиях рынка образовательных услуг особенно актуально мнение независимых экспертов о качестве работы образовательного учреждения, которыми в наших исследованиях выступают лицеисты и их родители. Ежегодно в лицее проводится анонимное анкетирование лицеистов и их родителей. Учащимся предлагается опросный лист «Преподаватель глазами учащихся», включающий перечень предметов, соответствующих им педагогов и несколько наименований качеств, с помощью которых учащиеся выражают своё отношение к учебному предмету, стилю и качеству работы педагога. Оценку по каждому параметру предлагается производить по десятибалльной шкале. Результатом анализа данных анкет становится ранговый порядок педагогов лицея с обобщённой оценкой как по каждому качеству отдельно, так и по всем качествам в совокупности.

Осуществить «обратную связь с родителями», оценить соответствие их ожиданий фактически полученным результатам образования детей позволяет ежегодное анкетирование «Качество предоставляемых образовательных услуг».

Полученные в результате анкетирования данные позволяют не только «оценить» работу педагога детьми и их родителями, но и корректировать администрации направления методической и учебной работы в лицее, ибо выявленные показатели являются своего рода «индикаторами образовательной деятельности» педагогического коллектива в целом. Так с целью выработки в лицее единых педагогических требований, решения проблем дисциплины на отдельных уроках и объективной оценки знаний учащихся было решено с 2006/2007 учебного года организовать «Службу педагогического аудита». Эта служба сегодня является новой доверительной формой оперативного экспертного контроля профессиональной деятельности педагогов лицея. Именно доверительной, так как основная роль службы – не «покарать», а помочь педагогу найти и устранить причины своих педагогических промахов.

Управление службой педагогического аудита ЛИЕН осуществляет научно-методический отдел лицея, а руководителем является один из методистов этого отдела.

Педагогический аудит лицея-интерната по структуре является внутренним аудитом без выхода информации за пределы ЛИЕН. Более того, при работе данной службы соблюдается конфиденциальность: содержание беседы представителей службы с «инспектируемым» педагогом не подвергается широкой огласке. Главное – грамотная методическая помощь. Именно поэтому в состав данной службы входят наиболее опытные педагоги лицея, имеющие высокую квалификацию и пользующиеся авторитетом у членов коллектива ЛИЕН. Их советы всегда воспринимаются коллегами позитивно. Такой «членский» состав службы, в свою очередь, отличает ее деятельность от

традиционных фронтальных проверок, проводимых администрацией лицея – аудит носит общественный характер.

Имея сравнительно небольшой временной опыт работы службы педагогического аудита, администрация лицея убеждена в целесообразности ее создания. Так, например, в начале учебного года возникла проблемная ситуация в двух группах, вызванная вынужденной сменой любимого преподавателя. Ребята отказывались принимать нового педагога, игнорировали его требования, всячески демонстрировали протест, хотя знали о невозможности вернуть прежнего учителя, т.к. он сменил место работы. Напряжённость нарастала. Новый педагог же видел проблему только в детях, в их нежелании учиться. К разрешению ситуации подключились педагоги-методисты службы аудита, благодаря профессионализму которых удалось увидеть истинные причины сложившегося непонимания. Это владение предметом на вузовском уровне, чрезмерно высокий уровень требований, устоявшийся авторитарный стиль преподавания (причём преимущественно в сильных группах) с одной стороны и низкий уровень мотивации и знаний по предмету, несформированность организационных умений, ориентация на демократический стиль взаимодействия с педагогом, а также ничем не подкреплённая подростковая амбициозность – с другой. Анализ ситуации, её рассмотрение во всех аспектах и обсуждение со всеми участниками образовательного процесса позволили не только предотвратить конфликт, но и также апробировать некоторые педагогические находки лицея (появление дополнительного педагога-репетитора на уроке, введение тьюторства в данных группах, усиленное внимание психологической службы), убедиться в эффективности их работы на результат.

Или еще один пример. В лицее есть педагоги, которые проводят занятия по двум предметам (русский язык и литература), отдавая предпочтение одному из них. Поэтому, чтобы не «прервать их творческий полет», «оточить грани педагогического таланта», словом, дать им возможность максимально реализовать свой потенциал нужно еще и позаботиться о том, чтобы грамотно подобрать «педагогический дуэт» для того, чтобы каждый из преподавателей смог на своих занятиях содержательно и эмоционально дополнять другого. А кто как не члены данной службы лучше всего владеет ситуацией? Их системные посещения учебных занятий всех педагогов (разумеется, по определенному плану) будут являться «весомым» дополнением к административному контролю и позволят руководителю не ошибиться в подборе таких «педагогических дуэтов».

Более того, в настоящее время появились новые горизонты видения деятельности данной службы. Это и детальный анализ программ и учебных планов по предметам, и анализ педагогической деятельности каждой кафедры и отдельно взятого педагога, и многое, многое другое. Результаты работы службы будут являться составляющими комплексного мониторинга образовательной деятельности каждой кафедры, проводимого научно-методической и психологической службами лицея.

Существенным подтверждением качественного образования в лицее

является результативность обучения, высокий процент поступления лицейстов в вузы города и страны (таблица 3), победы лицейстов на олимпиадах, конференциях и конкурсах различного уровня. Эти показатели, а также достижения лицея на внешних уровнях являются предметом внимания мониторинга.

Совокупность перечисленных выше особенностей образовательной деятельности лицея-интерната и непрерывное мониторинговое сопровождение различных аспектов образовательного процесса на каждом его этапе позволяет, на наш взгляд, добиваться высоких результатов, говорить об эффективности осуществляемого в лицее допрофессионального образования. Подтверждением этому является высокая оценка образовательной деятельности лицея различными государственными инстанциями.

Таблица 3

Годы выпусков лицейстов	Окончили ЛИЕН	Стали абитуриентами СГАУ имени Н.И.Вавилова	Поступили в вуз	
			СГАУ	Другие вузы
1993-1996	789	789	710	–
1997-2000	1505	1491	1477	–
2001-2004	2240	2216	2048	–
2004-2005	927	883	813	114
2005-2006	785	721	642	142

Осуществление мониторинга образовательной деятельности учреждения, направленного на достижение более высоких рубежей качества знаний учащихся, поиск новых путей развития, повышение эффективности работы, – это процесс, необходимость которого продиктована временем. Для нас – это условие не только элементарного «выживания», но и дальнейшего развития и продвижения. Без отлаженной системы мониторинга, охватывающей все условия и аспекты образовательной деятельности учреждения, её результаты, основанной на современных педагогических и информационных технологиях, учебное заведение не может быть конкурентоспособным, а значит привлекательным для потребителей образовательных услуг.

Литература

1. *Третьяков П.И.* Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2005.
2. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения./Под ред. А.М.Моисеева, А.А.Хвана. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
3. Краткий толковый словарь «Основы педагогических технологий». – Екатеринбург: изд-во Уральского государственного университета, 1995.
4. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е издание. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.

5. Настольная книга завуча школы / Авт.-сост. Л.П.Мякинченко, Т.В.Ушакова. 3-е издание, доп. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
6. *Коннычева Г.Г., Симдянкина Е.Е.* Технологические основы обеспечения качества допрофессионального образования. Вестник образования Саратовской области, август, 2003.
7. *Симдянкина Е.Е.* Преемственность технологии обучения в системе «Лицей – университет». Дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук. Саратов, 2000.
8. *Подласый И.П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

МОДЕЛИ И МОДЕЛИРОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Л.В. МЕГЛИНСКАЯ, С.Ю. ЦИКУНОВ

г. Саратов, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Главным способом отслеживания качества преподавания остается экспертиза реального учебного занятия. Экспертами могут выступать представители администрации образовательного учреждения, другие преподаватели. Посещение и экспертиза учебного занятия – наиболее популярная процедура при оценках качества преподавания. Конечно, могут быть и другие способы исследования качества преподавания, например, опросы обучающихся, изучение мнения родителей, конкурсы педагогического мастерства. Однако они обычно не встроены в нормативные процедуры управления образованием, требуют дополнительных затрат времени, финансов и потому не обладают такой устойчивостью, как должностная обязанность руководителя школы посещать уроки. Конкурсы «Учитель года» также нельзя отнести к нормативной процедуре управления. Никто не оспаривает важность проведения профессиональных конкурсов, ведь именно благодаря им определяется педагогическая элита территорий и даже всей страны. Но сколько бы ни проводилось конкурсов, мы не можем экстраполировать их уровень на все педагогическое сообщество. То, что является уделом лучших, т.е. относительно небольшой доли избранных педагогов, не является автоматически показателем качества педагогической деятельности ни на той же самой территории, ни в стране в целом. Возьмем еще один пример, убедительно показывающий роль нормативного управления. В конце 80-х годов в вузах страны начали проводиться социологические опросы «Преподаватель глазами студента», учет которых был обязателен при избрании преподавателей на должность. До тех пор, пока действовала эта норма, опросы были востребованы. Но как только исчезла их обязательность, повсеместно исчезла и сама процедура оценки качества преподавания со стороны студентов.

Еще одним способом оценки качества преподавания или качества педагогической деятельности в целом является самоанализ или рефлексия

собственной деятельности. Однако для того, чтобы самоанализ был грамотным и эффективным, необходимо иметь средства самооценки, которые позволяют объективно сопоставлять собственные достижения с нормой или хотя бы с уровнем других педагогов. Заметим, что педагогический самоанализ без внешней оценки ограничен в своих возможностях. Как бы подробно педагог ни исследовал свою деятельность, какими бы он ни пользовался средствами самонаблюдения и самоконтроля, самооценка не может быть результирующей в системе управления. Только оценка руководителя ставит точку в ряду множества видов оценки деятельности подчиненного. И это объективная реальность любой системы управления, основанной на подчиненности. Вместе с тем совершенствование процедуры внешней оценки может оказать существенное влияние и на процедуру самооценки. Разработка унифицированных средств измерения качества образования (тестов, анкет, процедурных моментов) дает возможность сблизить само и внешнюю оценку качества педагогической деятельности.

Из сказанного можно сделать вывод: экспертные посещения уроков, лекций, семинарских занятий остаются пока еще доминирующим способом оценки качества преподавания. И очень важно, чтобы содержание экспертизы базировалась на научно обоснованной модели качества, отталкивалось не от субъективно значимых для данного эксперта критериев, но, прежде всего, от правовых норм и требований.

Модели всегда выступали эффективной формой выражения представлений об объекте исследования. Модель есть некоторая система, представляющая собой подобие или образ системы-оригинала. Модель всегда отличается от оригинала. Она всегда есть сознательное упрощение, огрубление оригинала. Как и любая другая система, модель имеет свой элементный состав, структуру, внутренние и внешние связи. При построении модели имеет смысл сохранять только наиболее значимые ведущие элементы системы-оригинала, менее важные игнорируются или объединяются в новые структурные элементы. Однако такие изменения структурных элементов и связей не должно нарушать основное назначение модели.

Она в определенном смысле должна верно отражать оригинал и походить на него так, чтобы результаты изучения свойств, состояния, поведения модели были бы применимы и к оригиналу.

Изучая модель, мы пытаемся познать и систему-оригинал, хотя никогда не можем гарантировать точного их совпадения. Так, модель преподавания, представленная нормативными документами образования, должна обеспечивать не только исследование его наиболее общих и важных признаков, но и оценку качества преподавания, необходимую для принятия управленческих решений. Вместе с тем каждый руководитель может по-своему понимать нормативные документы, может строить собственные модели, отражающие специфику конкретного образовательного учреждения. Но он должен также отдавать себе отчет в том, что от того, какая модель качества преподавания используется, зависит не только итоговая оценка труда преподавателя, но и главные результаты образования – уровень развития

учащихся, в том числе уровень усвоения образовательных минимумов (стандартов).

Модели могут принимать разную форму и формулироваться с разной степенью детализации. Числовые таблицы, графики динамических процессов, математические уравнения, переменные которых имеют вполне определенный практический смысл, компьютерные программы, аквариум с его обитателями и многое другое – все это примеры моделей реальных систем.

Один из основных вопросов моделирования состоит в установлении пригодности и полезности модели к проводимому исследованию. По справедливому замечанию В.С.Лазарева «основная задача состоит в том, чтобы:

- а) оцениваемый был убежден в объективности оценки;
- б) воспринимал ее как полезную для себя;
- в) знал, что нужно сделать, чтобы устранить выявленные недостатки;
- г) хотел их устранить;
- д) руководитель знал, какая помощь необходима оцениваемому учителю, и последний был уверен, что эта помощь будет оказана».

Существуют два основных способа формирования моделей. Первый из них основан на расчленении исходной системы на подсистемы, свойства которых легче поддаются исследованию, благо даря их относительной простоте или нашему опыту. Целостность модели-системы, как по своему внутреннему содержанию, так и по отношению к внешней среде, достигается формальным объединением подсистем. Например, целостное изучение человека в современной психологии представляет собой интеграцию нескольких признаков: социально-демографических, социально-психологических, индивидуально-личностных, экзистенциально-личностных, биоэнергетических и т.д.

Другой способ моделирования отталкивается от наблюдений руководителя за реакцией человека или коллектива на управляющие воздействия. Этот тип исследования обычно исчерпывается поиском сторонников и противников «линии управления» и не требует глубокого изучения ни деятельности подчиненных, ни собственной деятельности. Именно такой подход реализуется при рассмотрении исследуемых объектов в виде «черного ящика». На наш взгляд, модели типа «черный ящик» неуместны в образовании, так как они строятся на отношении к человеку или к коллективу как объекту. Подобное моделирование является характерным для авторитарного стиля управления.

По типу реализации различают натурные (в том числе аналоговые) и знаковые модели.

Натурная модель уже по своей физической природе отражает (воспроизводит) существенные черты оригинала. Аквариум воспроизводит процессы жизнедеятельности морских организмов. Макет самолета в аэродинамической трубе позволяет изучать полетные характеристики настоящего самолета в воздушной среде. Примером натурной модели в образовании является демонстрация учителем своего урока на традиционном конкурсе «Учитель года». Нередко натурные модели используют для оценок

качества знаковых моделей, и в этом их практическая ценность. Однако при работе с натурными моделями трудно добиться полной адекватности-модели оригиналу, а, следовательно, и обоснованности применения результатов моделирования к системе-оригиналу. Именно отсюда вытекают сложности в интерпретации результатов творческих конкурсов педагогов. Даже при моделировании физических процессов, несомненно, более простых, чем образование, весьма непросто обосновать адекватность модели оригиналу. Кроме того, натурные модели, как правило, затратны, а это зачастую не под силу современному российскому образованию. В некоторых случаях создание натурной модели представляется нецелесообразным или просто невозможным.

Знаковые модели представляют собой символьное описание системы-оригинала. Это могут быть графические, вербальные, математические модели. Знаковые модели не связаны ограничениями физической реальности и, как правило, имеют большие возможности соответствия оригиналу по сравнению с натурными моделями. Примерами знаковых моделей являются концепции, программы развития, планы работ, математические модели процесса и т.п. Чаще всего знаковая концептуальная модель представляет собой формализованный, систематизированный и достаточно выразительный вариант системы знаний об объекте исследования. Основные недостатки концептуальных моделей – субъективность и связанная с ней неоднозначность интерпретации содержания. Количественные исследования лучше проводить с помощью математических моделей – одного из представителей широкого класса знаковых моделей. Хотя возможности математического моделирования ограничены количественным описанием свойств объектов, они нередко дают большую глубину понимания исследуемых процессов, пригодны для прогноза будущего (хотя бы ближайшего). Поэтому представляется вполне разумным моделировать объекты управления сочетанием концептуальных и математических подходов.

Особый интерес в управлении качеством образования представляют модели, позволяющие производить оценки качества деятельности. Именно они будут играть все возрастающую роль при принятии решений в сложных системах управления.

Оригиналом педагогической деятельности является деятельность любого конкретного педагога. Можно сказать: сколько педагогов, столько и оригиналов педагогической деятельности. Но в ее многочисленных проявлениях существует нечто общее, что объединяет конкретные оригиналы педагогической деятельности в обобщенное понятие «педагогическая деятельность». Задача состоит в том, чтобы наблюдать и оценивать качество педагогической деятельности как объект управления

Система знаний о качестве педагогической деятельности может быть представлена в разных формах: в виде правовой нормы на государственном или институциональном уровне, в виде, устных указаний руководителя или в виде простой формы отчетности педагога о своей деятельности. Эти и другие вербальные модели системы знаний о качестве педагогической деятельности имеют важнейшее значение для организации мониторинга в школе или другом

образовательном учреждении. Однако здесь же возникает вопрос о качестве самих моделей, а при осуществлении мониторинга – о качестве производимых измерений. Здесь же ограничимся следующим замечанием. *Средства мониторинга* – отчетные формы, анкеты, тесты и т.п. должны в определенном смысле соответствовать правовой норме и представлениям руководителя о качестве исследуемой деятельности. Это одно из необходимых (но еще не достаточных) условий эффективного мониторинга. Вместе с тем в системе управления нередко возникает противоречие между педагогом и руководителем в понимании смысла, содержания и результатов педагогической деятельности. Нормативные документы не содержат жестких правил осуществления педагогической деятельности, они формулируют только некоторые рамочные соглашения. Например, должностные обязанности учителя сформулированы в самой общей форме и не содержат детальной регламентации по их осуществлению. В частности, должностные обязанности учителя предусматривают использование приемов, методов и средств обучения, но не конкретизируют их. Таким образом, учитель имеет право выбора методик и технологий ведения урока. Образовательные стандарты отражают примерное содержание предметной области, подлежащей обучению. Но стандарты не вторгаются в поле конкретных учебных заданий, которые будут предъявлены учащимся в образовательном процессе. Все это понятно, так как педагогическая, впрочем, как и любая другая творческая деятельность не может быть заформализована. Творчество не терпит грубого некомпетентного вмешательства. Поэтому отслеживание качества преподавания требует внимательного отношения со стороны руководителей соответствующего уровня управления.

Для того чтобы глубже понять, в чем заключается процесс создания средств мониторинга, рассмотрим иерархическую цепочку моделирования от уровня нормативных документов до конкретного средства измерения. Выделим **четыре уровня моделирования**.

1. *Генеральный уровень системы знаний о педагогической деятельности – нормативные документы, принятые на государственном, муниципальном и институциональном уровнях.* Эти документы задают правовую норму средств мониторинга и оценки качества деятельности. Однако этот уровень описания содержания, форм и результатов деятельности не детализован в той степени, который необходим в мониторинге. Вспомним все тот же пример о должностных обязанностях учителя.

2. *Следующий по иерархии уровень назовем обобщенной системой знаний руководителя о качестве педагогической деятельности.* Обобщенная система знаний администрации образовательного учреждения или органа управления образованием о состоянии и качестве педагогической деятельности есть не что иное, как совокупность понятий, правил, принципов, вытекающих из нормативных документов и собственных представлений. Уже на этом уровне моделирования необходима собственная систематизация свойств педагогической деятельности в соответствии с действующей организацией

управления. Приведем пример обобщенной системы знаний об условиях педагогической деятельности в форме вербальной модели.

Условием успешной педагогической деятельности является базовое образование педагога. Лучше всего, если это образование получено в классическом или педагогическом университете. В современной системе высшего образования наилучшим признается диплом магистра, несколько ниже стоит традиционный для России диплом специалиста. Диплом бакалавра – самый низкий (из перечисленных) уровень высшего образования. Некоторые педагоги после окончания вуза продолжают свое образование. Однако очень редки случаи, когда педагог имеет два высших образования. Чаще имеет место переподготовка педагога по какому-либо актуальному направлению в системе дополнительного профессионального образования. Прохождение переподготовки, а тем более получение второго высшего образования всегда должны приветствоваться. Вместе с тем педагог обязан проходить повышение своей квалификации в любой из доступных ему форм. Даже краткосрочные курсы, стажировка или участие в работе педагогической студии дают педагогу возможность обогатиться новыми знаниями, идеями, увидеть полезный опыт коллег, пообщаться с учеными и лучшими педагогами области. При оценке кадров уровень образования и участие педагога в повышении своей квалификации необходимо учитывать как важнейшие условия плодотворной педагогической деятельности и т.д.

3. Обобщенная система знаний руководителя, как правило, существует в мыслеречевой форме, но может быть изложена в виде компактного структурированного текста, который представляет собой *следующий уровень системы знаний о качестве педагогической деятельности*, – это так называемый *базис обобщенной системы знаний*. В самой простой форме он представляет собой перечень критериев качества педагогической деятельности. В развернутой форме — это формализованная система понятий, правил, принципов, предназначенная для создания реальных систем наблюдений за условиями, процессом и результатами педагогической деятельности. Приведем пример вербальной модели в форме наименования свойств и перечня их проявлений.

Образование педагога: диплом о высшем, втором высшем или среднем профессиональном образовании; степень магистра или бакалавра, диплом специалиста.

Сведения о переподготовке и (или) повышении квалификации за последние пять лет: переподготовка по педагогическому направлению в объеме ___ часов; повышение квалификации в форме стажировки, курсовой подготовки, участия в работе мастер-класса, педагогической студии при университете, ИПК, другого учреждения в объеме ___ часов.

4. Наконец, последним в нашей иерархии моделей систем знаний о качестве педагогической деятельности является *унифицированный измеритель в виде теста или анкеты*, в которых в особой специфической форме отражается содержание и нормативных документов, и собственных представлений руководителя о важнейших качествах педагогической

деятельности. Созданием моделей этого уровня занимались многие ученые и практики, однако изменения, происходящие в современном образовании, разнообразии подходов к управлению качеством образования, изменяющиеся потребности педагогов и руководителей образовательных учреждений требуют обновления средств и методов оценки качества преподавания и педагогической деятельности в целом.

Отметим еще одно важное обстоятельство. Поскольку все уровни моделирования основываются на тематических требованиях нормативных документов и на представлениях лиц, их разрабатывающих, то уместен вопрос о качестве самих моделей. Действительно, чем неопределеннее сформулированы требования к качеству объекта исследования, тем больше наблюдается различий в средствах исследования, применяемых экспертами. Это объективно сдерживает развитие эффективных технологий управления качеством образования. В методологическом плане решение этого вопроса сводится к обеспечению объективности, надежности и валидности измерителей и измерений.

Пусть объект исследования (технология, деятельность учителя, образовательная деятельность школы и др.) моделируется множеством свойств, присущих этому объекту. Например, деятельность учителя на уроке как объект исследования определяется множеством свойств: владение учебным материалом, умение использовать ненасильственные методы обучения, уместное использование статических или динамических дидактических средств и т.д. Общее количество свойств, с помощью которых можно с большей или меньшей подробностью описать деятельность учителя на уроке может исчисляться не одним десятком. Профессиональная биография учителя также может выражаться множеством свойств: образование, педагогический стаж, награды и звания, результаты участия в конкурсах профессионального мастерства и т.д. Результативность методической работы как объект управления на школьном уровне состоит из множества свойств, которые проявляются при проведении урока: использование дидактических материалов; применение приемов, учитывающих и развивающих индивидуальные особенности учащихся; применение приемов, направленных на социализацию учащихся; применение приемов, не приводящих к перегрузкам учащихся.

Каждое свойство объекта характеризуется множеством проявлений. Проявления свойств могут быть числовыми и вербальными.

Например, свойство «образование» имеет вербальные (нечисловые) проявления: «среднее», «среднее профессиональное», «высшее педагогическое» и т.д. Проявления свойства «успеваемость по математике» также вербальные: «пять», «четыре», «три», «два», «единица». От того, что этим проявлениям обычно приписывают числовые значения, не меняется характер проявлений: они не более, чем метки, признаки. Числовое значение, например отметка «5», не выражает конкретного количества усвоенных учебных знаний. Более того, одна и та же отметка может быть выставлена учащимся, имеющим разные учебные достижения. Мы можем сказать только, что отметка «5» – это лучше, чем отметка «4», и не более.

Многие свойства объектов образования имеют числовые проявления. Например, свойство «педагогический стаж» имеет целочисленные проявления: 0, 1, 2 ... (если стаж учитывается в полных годах). А свойство «процент успеваемости» имеет числовые проявления в диапазоне от 0 до 100.

Естественное стремление эксперта иметь числовые оценки свойств предмета исследования может быть обеспечено шкалированием свойств. Шкалирование является одним из эффективных средств количественного анализа и количественного моделирования объектов. По своей сути – это определение масштаба, единицы измерения, т.е. процедура отнесения свойства к числовой шкале. Шкалирование можно считать также особым способом организации эмпирических данных.

Принято выделять *четыре типа шкал: наименований, ранговую, интервальную и пропорциональную*. Последние две шкалы называют также метрическими, так как они позволяют определять место величины в числовой мере.

Шкала наименований разделяет объекты только по их именам, но не позволяет ранжировать объекты. Например, такие проявления свойства «внеурочная работа педагога», как предметный кружок, факультатив и т.д. можно отнести к шкале наименований, если для нас эти проявления равноценны как виды деятельности вообще. Точно также проявления свойства «педагогические технологии, освоенные учителем» – технология проблемного обучения, технология рефлексивного обучения и другие следует отнести к шкале наименований. Главное, что характеризует шкалу наименований, это то, что проявления (или какие-либо другие признаки) не могут быть соотнесены между собой по критерию «больше – меньше», «лучше – хуже».

В ранговой (или порядковой) шкале исследуют проявления, которые можно соотнести по степени выраженности какого-либо показателя. Например, проявления свойства «успехи обучаемых в предметных олимпиадах» могут быть расположены в порядке возрастания их значимости. Более почетно иметь призеров российской олимпиады, нежели областной или районной. В этой же шкале измеряются учебные достижения учащихся, выраженные отметками в школьных журналах. Балльное оценивание свойств, продемонстрированных участником конкурса профессионального мастерства, – еще один пример использования ранговой шкалы. То, что один участник набрал 10 баллов, а другой на 2 балла меньше, не имеет под собой количественной основы. Это не более, чем экспертная оценка. Самое большее, на что способна балльная оценка в этом случае, – это определить места (ранги) участников конкурса и что первый участник лучше второго по данному критерию оценки.

Метрическое шкалирование позволяет соотнести проявления по критерию «на сколько больше или лучше», что соответствует интервальной шкале, или по критерию «во сколько раз больше или лучше», что соответствует пропорциональной шкале. Метрические шкалы наиболее точно определяют взаимное положение объектов. Самый большой спектр математических методов обработки информации может быть использован при применении

данных, измеренных в метрических шкалах. Экспертные оценки редко выражаются в интервальной и тем более в пропорциональной шкалах.

Приведем несколько примеров признаков, допускающих метрическое шкалирование. Свойство «тестовый балл» имеет проявления от 0 до максимально возможного балла только в том случае, если использовалось одинаковое шкалирование тестовых заданий. Если каждому верно выполненному заданию присваивается 1 балл, то мы имеем дело с педагогическим измерением в интервальной шкале. В этом случае легко ответить на вопрос «на сколько лучше справился с тестом учащийся X по сравнению с учащимся Y». Пусть разница в баллах составляет 2 балла. Тогда смело можно говорить о том, что один из них решил на 2 задания больше, чем другой. Если же тестовые задания имеют разные ценники, причем количество баллов за каждое правильно выполненное задание устанавливается экспертно, без привлечения формальных критериев, то мы из интервальной переходим в ранговую (менее точную) шкалу, так как в этом случае невозможно ответить однозначно, чем же конкретно различаются результаты тестирования этих учащихся.

Одним из главных достоинств рассмотренного подхода к составлению тестов является возможность генерации практически безграничного количества разных по наборам конкретных учебных элементов и параллельных по характеристикам покрытия и сложности вариантов теста. Это дает возможность объективно оценивать уровень и качество знаний обучаемых.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЯ

Г.А. СКЛЯР, С.Ю. ЦИКУНОВ

г. Саратов, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Недостатки традиционной системы контроля и оценки учебной деятельности студентов, существующие в современной практике вузовского обучения студентов, определяют поиск новых подходов к его содержанию и методике. Для достижения студентами оптимальных образовательных результатов требуется по-новому подойти к организации и осуществлению контроля, который должен включать оценку состояния процесса учения, его коррекцию и оказание своевременной помощи обучающимся. Необходимо использование новых технологий контроля.

Проблема современных технологий обучения неразрывно связана с проблемой интенсификации обучения, что вызвано острой необходимостью ускорения различных аспектов деятельности человека: экономической, образовательной, производственной, социальной и другими, являющейся характерным признаком развития общества. Интенсификация подготовки

будущих специалистов стала одним из ведущих направлений перестройки высшей школы.

Рассматривая значение интенсификации как фактора повышения эффективности профессиональной подготовки, следует заметить, что понятия «интенсификация» и «эффективность» не идентичны и между ними не существует однозначной связи. Согласно мнению В.М.Блинова: «Эффективность, как и вероятность, показывают степень близости к действительности, к наиболее необходимому результату, т.е. характеризует отношение между уровнем некоторой деятельности по степени приближения к конечной или заданной цели».

Интенсификация обучения в педагогической литературе трактуется неоднозначно, но практически все исследователи едины в мнении о тесной связи этой проблемы с проблемой осуществления целостного подхода к подготовке специалиста в вузе, оптимизации учебного процесса и активизации познавательной деятельности студентов. Если говорить конкретно, то решение проблемы интенсификации будет успешно осуществляться в рамках исследования проблемы целостного подхода к профессиональной подготовке студентов, в которой конкретизация цели, задачи, содержание обучения, вопросы управления профессиональной подготовкой студентов, направленность, методы и средства обучения и др.

В имеющихся определениях понятия «интенсификация обучения» прослеживаются две точки зрения. Первая точка зрения является результатом рассмотрения проблемы с позиций деятельностного подхода. Интенсификация понимается как увеличение напряженности, производительности работы. Вторая точка зрения связана с поиском непосредственно дидактических решений. Авторы, придерживающиеся этой точки зрения, считают, что интенсификация – это определенная дидактическая задача, требующая для своего решения комплекса средств.

Следует заметить, что обе точки зрения не исключают, а скорее дополняют друг друга, что позволяет рассматривать интенсификацию как основу нового качества обучения. Именно с таких позиций рассматривает интенсификацию С.Н.Архангельский, считающий, что она реализуется путем использования активизирующих средств, форм и методов обучения при одновременном снижении временных затрат.

Осуществление интенсивной подготовки педагогов является насущной задачей. Это обусловлено требованиями, предъявляемыми к качеству подготовки специалистов и соотношением времени, отводимым на изучение профилирующих, общественных и психолого-педагогических дисциплин.

Рейтинговая система контроля и оценки знаний, как показывает практика, содействует интенсификации учебного процесса. Эта система контроля и оценки знаний студентов имеет свои специфические особенности, но вместе с тем она характеризуется всем тем, что присуще контролю вообще.

Отличительными особенностями рейтинговой системы контроля являются:

- индивидуализация учебного процесса, позволяющая выявить индивидуальные различия студентов и соответствующим образом организовать процесс их учения. Выбор форм, методов и средств обучения основывается на учете темпа продвижения, уровня обученности и осуществляется в условиях коллективной работы студентов, обусловленных содержанием образования и решаемыми задачами;

- высокая степень самостоятельности студентов в усвоении знаний, умений и навыков. Значительная часть времени отводится на работу с учебной литературой, справочным материалом, контролирующими системами. Усиливается значение консультативной помощи преподавателя студентам, в процессе которой происходит обмен информацией об используемых приемах интеллектуальной деятельности, творческого поиска в решении поставленных задач;

- дифференциация студентов по успеваемости, в основе которой лежит объективизация оценивания достигнутых ими результатов. Благодаря этому исчезают усредненные группы (слабоуспевающие, успевающие, отличники), так как отражается личный успех каждого студента;

- повышение достоверности оценки в силу того, что ее величина определяется по совокупности выполнения различных видов учебной работы в течение всего семестра, а не только на экзамене. Случайные факторы, нередко имеющие место при проведении традиционного экзамена, практически исключаются и не оказывают влияние на получении итоговой оценки. Успешное завершение курса становится возможным в случае активной и систематической работы студентов;

- создание специального учебно-методического обеспечения, предусматривающего подборку специального материала, разработку системы заданий, проведение различного рода консультаций;

- межличностное взаимодействие преподавателя и студентов, предполагающее соответствующую организацию и осуществление совместной деятельности, под которой понимается особый тип социально организованного взаимодействия и взаимоотношений между ними, обеспечивающий перестройку всех компонентов структуры познавательной деятельности за счет создания общности целей, способов достижения результатов, осуществления саморегуляции этой деятельности вследствие изменения форм сотрудничества между участниками процесса обучения. В качестве стимулирующего фактора выступает состязательность студентов.

Рейтинг, в переводе с английского, – оценка, численная характеристика какого-либо качественного понятия. О рейтинге также говорят как о «накопленной оценке» студентов или индивидуальном кумулятивном индексе (ИКИ). Широко используемый как в зарубежных вузах, так и в наших вузах рейтинг рассматривается как своеобразный способ оценивания качества знаний, умений и навыков студентов. Суть последнего заключается в том, что в течение какого-то периода времени (чаще всего это семестр) студенты, выполняя определенные задания, должны набрать определенное количество баллов в соответствии с установленной шкалой оценок за их выполнение.

Технология рейтингового контроля имеет свою специфику. Но прежде определим то, что присуще любой технологии.

В соответствии с новой педагогической парадигмой требуется изменить акценты и образовательный процесс строить с учетом индивидуальных запросов и возможностей обучаемых: из объекта обучения они должны стать субъектом деятельности, что предопределяет необходимость использования новых педагогических технологий. На необходимость технологизации обучения указывает В.А.Сластенин, считающий, что возникающие в педагогической деятельности задачи – это задачи «технологического» характера и они заключаются в том, чтобы «определить способы, наиболее эффективно приводящие к заданным целям в конкретных педагогических ситуациях».

Термин «педагогическая технология», впервые появившийся в отечественной литературе в конце 60-х годов, в настоящее время становится все более употребимым. Но следует признать, что до настоящего времени нет единства в раскрытии его сигнатуры. Педагогические технологии разрабатываются многими исследователями.

Роль технологии в современном образовании исследуют П.Р.Атутов, Т.А.Ильина, М.А.Кларин, Г.К.Селевко. Теоретико-методологическим вопросам технологии обучения посвящены работы В.Ф.Башарина, В.П.Беспалько, В.Н.Боголюбова, В.Н.Питюкова, Л.А.Крюковой, В.В.Серикова, Ю.П.Сокольниковой, Н.Ф.Талызиной.

Различные аспекты разработки технологии представлены в работах Г.Н.Ибрагимов, Т.А.Мамигоновой, В.М.Монахова, М.М.Махмутова, М.А.Чошанова, П.А.Юцявичене.

Спектр точек зрения на проблему педагогической технологии достаточно широк, о чем свидетельствуют и различные трактования ее сущности. Насколько различаются мнения исследователей можно увидеть, сравнивая даваемые ими определения.

Педагогическая технология – это:

1) совокупность педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, приемов обучения, что раскрывает организационно-методический инструментарий педагогического процесса;

2) процессуальная часть дидактической системы;

3) модели совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса;

4) системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей;

5) система материальных и идеальных средств, используемых в обучении, и способы функционирования этой системы;

6) связь техники обучения с содержанием и техническими проблемами передачи и обмена информацией.

Более широко трактует сущность педагогической технологии С.Сполдинг, считая, что она обладает динамичностью и включает целостный процесс постановки целей, постоянное обновление учебных планов и программ, тестирование альтернативных стратегий и учебных материалов, оценивание педагогических систем в целом, установление целей заново, как только становится известной новая информация об эффективности системы.

Особый интерес представляет мнение Ф.Персинваля и А.Элингтона о том, что конструирование педагогической технологии имеет в своей основе системную методологию, позволяющую синтезировать педагогический опыт на основе таких различных областей знаний, как психологии, социологии, профессионального менеджмента.

Так или иначе, при наличии значительных расхождений во взглядах на сущность понятия, многие исследователи указывают такой его признак, как системность. Следовательно, ***педагогическая технология является целостным, системным объектом и включает следующие компоненты:***

- 1) субъект – педагог, непосредственно реализующий технологию;
- 2) субъект – обучающийся (группа обучающихся), участвующий в образовательном процессе;
- 3) цель – прогнозируемый результат, достигаемый посредством данной технологии;
- 4) условия – внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание технологического процесса, которые сконструированы педагогом, предполагающего достижение определенного результата
- 5) процесс – динамическое единство всех технологических составляющих;
- б) результат – показатель эффективности достижения цели.

К характерным показателям педагогических технологий относят: прогнозирование, педагогическое предвидение особенностей протекания процесса обучения; конструирование практической деятельности субъектов учебного процесса на основе теоретического представления о сущности педагогического процесса, принципах его организации, нормативных критериях оценки деятельности преподавателей и обучающихся. Для правильного предвидения результатов обучения необходимо сопоставить цель и задачи учебной деятельности студентов и условия ее протекания.

В разработке любой педагогической технологии особое значение приобретает цель, выступающая в качестве системообразующего фактора. Это, в свою очередь, предъявляет особые требования к проектированию целей профессионального обучения, что, по сути дела, означает предвидение ожидаемых результатов, к которым должны стремиться преподаватели в совместной деятельности с обучающимися.

Оптимальные результаты могут быть достигнуты в том случае, если существует единая ориентация на определенный результат, имеется в наличии взаимное принятие путей его достижения, что возможно при условии не только вооружения студентов специальными знаниями и умениями в области данной

профессии, но и методами учебной деятельности, с помощью которых добываются знания и формируются соответствующие умения.

Следует заметить, что в науке принято разделять цели на цели, задаваемые субъекту извне, и цели, которые субъект самостоятельно ставит в процессе собственной деятельности.

Цели базируются на потребностно-мотивационной сфере в процессе развития личности. Каждая новая цель влияет на изменение мотивационной сферы, что, в свою очередь, создает возможности изменения или постановки новой цели. Результаты многочисленных психологических исследований показали, что процесс зарождения и развития цели осуществляется по двум направлениям: от цели к мотиву и от мотива к цели. В силу сказанного выделяются важнейшие функции цели, какими являются регулятивная и мотивационная.

Регулятивная функция цели проявляется в том случае, когда цель осознается как важная жизненная задача, обусловленная конкретной ситуацией (например, изменением социального статуса человека), и соответствующая возрастным и индивидуальным возможностям обучающихся, их интересам, склонностям, потребностям. Для того чтобы цель могла регулировать поведение человека, его деятельность в конкретной профессиональной области, необходимо не только глубокое осознание им содержания самой цели, но и ее личностное принятие.

Цель может стать мотивом, внутренним стимулом учения, если она доступна, понятна и соответствует интересам обучающегося. В случае совпадения мотивационной сферы субъекта с содержанием цели, задаваемой извне, осуществляется процесс перевода объективного значения цели в субъективный смысл, принятие субъектом цели как собственной, соответствующей его мотивам.

Когда цель трансформируется и приобретает весьма значимый субъективный смысл, то закономерно изменяется характер деятельности человека. Из объекта обучения он становится субъектом, активно включающимся в процесс учения, и самостоятельно направляющим свои интеллектуальные и волевые усилия на достижение цели. Необходимость во внешней стимуляции его деятельности практически отпадает.

Содержание названных выше функций цели, как полагает Ю.К.Бабанский, уже фактически включает целый ряд **требований** к ней, реализуемых в процессе обучения. Она должна быть:

- 1) достаточно напряженной, ориентированной на максимум возможностей обучаемых;
- 2) содействующей получению протезируемых результатов;
- 3) осознанной обучающимися настолько, что становится руководством к действию;
- 4) конкретной, учитывающей реальные учебные возможности индивида;
- 5) гибкой, позволяющей учитывать изменения условий и возможностей их достижения.

Для получения ожидаемых, планируемых результатов необходимо проектировать цель, основываясь на квалификационных показателях конкретной специальности, что может затем найти свое отражение в различной степени подробности или обобщенности ее в каждом отдельном случае. Цель должна быть сформулирована таким образом, чтобы обучающиеся смогли уяснить, с помощью каких действий, каких способов они могут ее достигнуть, продвигаясь от незнания к знанию, приобрести необходимые профессиональные умения и навыки.

Осознание цели обучения содействует процессу перевода ее объективного значения в субъективный смысл, превращению ее в жизненно важную задачу, которая становится реальным смыслом активного включения в процесс учения и качественного усвоения необходимых для успешной профессиональной деятельности знаний, умений и навыков. Чтобы цели приобрели жизненно важное значение для человека, играли определяющую роль в работе внимания, памяти, мышления и других психологических показателях личности, они должны быть очень конкретными и четкими. И сами преподаватели, осуществляющие профессиональную подготовку, должны глубоко уяснить себе эти цели. Только в этом случае преподаватели смогут:

- ориентироваться и учитывать реальные учебные возможности каждого человека выполнить те или иные действия в соответствии с заданными целями и условиями;

- определить систему знаний, основных умений и навыков, которыми надлежит вооружить будущих специалистов;

- обосновать требования к уровням усвоения знаний и степени сформированное умений и навыков;

- руководствоваться четкими критериями, характеризующими качество профессиональной подготовки;

- оптимально выбрать формы и методы обучения. Проектирование стратегической цели, подразумевающей получение конечного результата, предусматривает, что каждое учебное занятие будет иметь свою целевую установку, направленную на достижение определенного промежуточного результата, влияющую на содержание изучаемого материала. Одновременно учитываются индивидуальные возможности обучающихся, в том числе и их реальные учебные возможности, время, отводимое на профессиональную подготовку или переподготовку, возможности самого преподавателя.

При планировании учебных занятий, стремясь повысить их эффективность, преподаватели должны по мере необходимости трансформировать цели, что в свою очередь, влияет на изменение типов и структуры занятий и характера деятельности обучаемых. Гибкость цели проявляется и в предвидении педагогами тех неожиданных ситуаций, которые могут иметь место на занятиях, и нахождении соответствующих решений.

Предвидение таких ситуаций и выхода из них осуществляется на основе педагогической импровизации, которая требует эмоциональной устойчивости, умения мобилизоваться, быстро оценивать сложившуюся ситуацию, найти новое решение или скорректировать ранее принятое. Следовательно, процесс

профессиональной подготовки обусловлен конкретными целями, которые могут стать мотивами, внутренними стимулами. При соблюдении ряда требований последние могут значительно повлиять на интенсивность учебного процесса.

При использовании педагогической технологии необходимо руководствоваться следующими **принципами**:

1. Личностного подхода, сущность которого состоит во включении обучающихся в ситуации, где они могут проявить себя как личности и создании условий для проявления развития и самореализации личности, а именно: а) в сознательном обосновании своего решения, действия, рефлексии своего отношения к учебной деятельности; б) критическом восприятии информации; в) творческом отношении к учению, выходе за пределы нормативных данностей; г) реализации в учебном процессе «Я-образа», индивидуальности.

2. Конкретизации системы действий, раскрывающего в детальном описании действий умственного и практического плана, использовании алгоритмов для формирования приемов умственной и практической деятельности;

3. Функционального назначения, благодаря которому достигается оптимальность и экономичность действий преподавателя с целью получения ожидаемого результата, а также получение одних и тех результатов разными преподавателями, работающими с различным составом обучающихся.

К характерным показателям педагогической технологии относят прогнозирование, педагогическое предвидение особенностей протекания процесса обучения; конструирование практической деятельности субъектов учебного процесса на основе теоретического представления о сущности педагогического процесса, принципах его организации, нормативных критериях оценки деятельности преподавателей и обучающихся.

Отличительными признаками технологии являются:

- концептуальность (основу составляет философское учение о системе и взаимосвязи ее компонентов);
- управляемость (планирование, проектирование процесса обучения, поэтапный контроль);
- эффективность (по затратам времени и результатам);
- воспроизводимость (возможность использования ее другими преподавателями в различных вузах).

Внедрение в учебный процесс технологии рейтингового контроля предполагает наличие соответствующих условий, среди которых особое место отводится программному, методическому и организационно-техническому обеспечению. Учет названных условий позволяет повысить эффективность реализации технологии.

ПОНИМАНИЕ: ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В реалиях современного мира особо ценится способность человека осмысленно работать с информацией, самообучаться и использовать свои знания и опыт в процессе решения творческих задач. Осмысленность знания достигается в деятельности понимания. Продуктивность современного образования, на наш взгляд, может заключаться в актуализации процесса понимания знания, его освоения обучающимся как личностно-ценного, включаемого в способы мышления и жизнедеятельности. В картину мониторинга эффективности деятельности учащихся и педагогов в ситуации продуктивного образования как органичная составляющая могут войти критерии и показатели, характеризующие педагогические условия «работы понимания» и его «продукты».

В традиционной зун-дидактике процесс понимания фактически сводился к трансляции устоявшихся научных знаний педагогом и их запоминанию учеником. В современных когнитивно-ориентированных подходах предложены технологии развития предметного мышления и формирования умственных действий, необходимых для освоения научно-теоретических знаний. Соответственно, *в картине мониторинга эффективности образовательной деятельности в данной традиции доминируют показатели интеллектуального развития и учебной успешности обучающихся*. Однако результаты опросов и бесед показывают, что и в таких условиях учащийся осознает себя скорее потребителем, чем автором нового знания. Любые виды творческих работ воспринимаются им прежде всего как форма контроля. Таким образом, личностная позиция обучающегося может косвенно указывать на его характер его включенности в процесс осмысления знания, выработки и актуализации личностных смыслов.

В продуктивном образовании возможность актуализации деятельности понимания неизмеримо шире. *Продуктивное образование предполагает разработку индивидуальных образовательных траекторий совместно с обучающимися, их участие в педагогическом целеполагании, в определении персонального маршрута развития*. По своей сути это уже есть работа понимания: понимания ребенком своих потребностей, возможностей, склонностей.

Мы со своей стороны хотим сделать акцент на **понимании**, которое ориентировано на освоение знания, социокультурного опыта. Ментальное пространство социума и включенные в него ценности «оживают» только при взаимодействии с человеком. Ценности и смыслы выступают в качестве средства взаимодействия. Если же эта связь разорвана, то культурные ценности могут быть навсегда утрачены. Такая ситуация возможна, если человек находится вне ментального пространства, либо не готов к восприятию социокультурных ценностей. В связи с этим можно утверждать, что *одна из основных задач образования состоит в обеспечении для развивающегося человека среды, насыщенной культурными ценностями и смыслами, а также в*

*развитии способности воспринимать данные ценности – то есть понимать их. Аксиологическая функция образования состоит в том, что образование приводит в действие механизм взаимодействия человека и культуры, в результате чего ментальные ценности воспроизводятся и обогащаются новым содержанием. **Понимание** как особый личностно-интеллектуальный процесс определяет возможности обучающегося осваивать предметный и социальный смысл знания, вырабатывать личностную позицию, выстраивать персональный «вектор» целей и жизненных планов, самоопределяться в системе социокультурных ценностей и смыслов.*

Данный аспект развития личности субъектов образования не является предметом традиционного образовательного мониторинга, однако его изучение является важным для развития продуктивного образования. А.В.Хуторской выделяет в качестве показателей продуктивности образования актуализацию внутренней потребности ученика в самореализации, создание собственного (нового для ученика) образовательного продукта, соответствующего типу его деятельности (в научно-технической, художественной и культурологической сферах), с обязательным творческим (эвристическим) содержанием, наличие ситуации затруднения или проблемы, преодоление которой обуславливает развитие учащегося.

В систему мониторинга продуктивного образования, по нашему мнению, должны входить показатели личностного, ценностно-смыслового развития субъектов образования, содержательные характеристики активно функционирующих в системе педагогического взаимодействия смыслов и ценностей, показатели, характеризующие те стороны педагогического процесса, которые делают возможной работу механизма понимания культурных смыслов и ценностей. На уровне работы с личностью ребенка важно отслеживать различные формы персональной смыслоактуализации – в составе его картины мира, системы отношений и жизнедеятельности. При таком подходе мы сможем выявить внутриличностные основания продуктивного самообразования ребенка.

В условиях организации понимания как личностно-интеллектуального процесса в качестве диагностических критериев могут быть использованы: уровень понимания содержания обучения, содержание мотивации и ценностных ориентаций личности, содержание жизненной перспективы, рефлексивные качества субъекта понимания, творческая активность.

Необходимо также оценить соответствие характеристик образовательного процесса тем условиям и средствам педагогической деятельности, которые обеспечивают активное осмысление содержания образования обучающимися. К диагностическим критериям можно отнести ценностно-смысловые ориентиры педагогической деятельности, способы организации педагогического взаимодействия, способы педагогической коммуникации.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МОНИТОРИНГ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. ИВАНАЕВСКАЯ

г. Самара, СИПКРО

В Концепции модернизации российского образования подчеркнута особая роль учреждений дополнительного образования детей как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов, а также создания условий для социального становления, включения личности в процесс активного социального взаимодействия. Данный аспект модернизации образования основан на содержательно-процессуальных изменениях его характера, на реализации компетентностно-ориентированного подхода.

Социальное взаимодействие есть двунаправленный процесс обмена действиями между двумя или более индивидами, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью с целью вызвать ответное ожидаемое поведение, которое предполагает возобновление действия.

Процесс социального взаимодействия предполагает несколько субъектов (сам ребёнок, педагог и другие дети, как члены коллектива), следовательно, между обозначенными субъектами возникает педагогическое взаимодействие [4. С. 305]. Педагогическим взаимодействием между педагогом и воспитанником можно считать только тогда, когда в его основе лежит цель развития ребенка.

Способность личности эффективно осуществлять процесс социального взаимодействия определяется такой личностной характеристикой как «компетентность». Компетентность социального взаимодействия мы определяем как способность личности эффективно решать социальные задачи (устанавливать взаимопонимание, сотрудничать, избегать и решать конфликты, проявлять толерантность и т.д.), возникающие в реальных, жизненных ситуациях конкретного общества (общности), на основе приобретённых знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. При этом регулятором социального действия выступает уровень включения социальных норм и ценностей общества (общности) в систему ценностей личности. Конкретным мы называем такое общество (общность) которое является непосредственным и относительно постоянным окружением личности.

Одной из самых эффективных для организации процесса формирования компетенции социального взаимодействия младших школьников является социально-педагогическая среда летнего лагеря – как учреждения дополнительного образования, которая одновременно выполняет дополнительную образовательную функцию. В отечественной педагогической традиции летний период был всегда ориентирован на приобщение подрастающего поколения к социокультурным и образовательным ценностям.

Компетентность социального взаимодействия личности

предполагает что она (личность), прежде всего: относит себя к членам конкретного общества; разделяет морально-этические нормы, ценности и культурное многообразие конкретного общества; осознает необходимость ориентации в своей деятельности на позитивные изменения конкретного общества; принимает на себя социальную ответственность за последствия своих поступков; готова к собственным изменениям и способна воздействовать на процесс изменений в межличностных отношениях; стремится и умеет вызвать интерес к своей деятельности; стремится к конструктивному взаимодействию с обществом в решении социальных задач.

Таким образом, в настоящее время процесс формирования компетентности социального взаимодействия выступает как актуальная педагогическая проблема, а одним из факторов его эффективности является чёткое осознание педагогами компонентов формируемой компетентности [3. С.9].

Ключевыми компонентами компетентности социального взаимодействия являются:

1. *мотивационный* (готовность к проявлению личностного свойства в деятельности, поведении человека);

2. *когнитивный* (знание средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения);

3. *деятельностный* (опыт реализации знаний и умений, т.е. проявление компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях);

4. *аксиологический* (ценностно-смысловое отношение к содержанию деятельности);

5. *регулятивный* (эмоционально-волевая регуляция как способность адекватно ситуациям социального взаимодействия регулировать проявления компетентности);

6. *интегративный* (интеграция в межличностном взаимодействии).

1. В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми. Как указывал Л.С.Выготский, история культурного развития ребенка к результату, который может быть определен «как социогенез высших форм поведения» [8. С. 38]. Только в недрах коллективной жизни возникает индивидуальное поведение.

У младших школьников в процессе становления компетентности социального взаимодействия формируются определённая модель мира; система социальных представлений и обобщённых образов, норм и ценностей о конкретном обществе (общности); а также адекватный социальной ситуации тип поведения.

В большинстве случаев педагогические коллективы летних лагерей при постановке задач формирования тех или иных компетенций воспитанников не имеют представление о структуре формируемого

свойства личности, не изучают ход и результаты, а, следовательно, и не дают объективную оценку качеству организуемого педагогического процесса. При этом, как утверждает В.И.Андреев «качество» является одной из важнейших системных характеристик образования, отражённой в показателях и критериях оценки процесса и результата образовательной деятельности, на основе которых осуществляется оценка степени соответствия реального процесса и результата образовательной деятельности в сравнении с идеальной моделью образовательным стандартом или ожидаемым результатом.

Именно поэтому, несмотря на многолетнюю успешную работу, возникает так называемая ситуация «не доказанности», при которой образовательные концепции летних лагерей выглядят гипотетическими (проектными).

На сегодняшний день, ни один из существующих методов не является в чистом виде «диагностикой компетентности». Следовательно, проектирование педагогического мониторинга как системной диагностики качественных и количественных характеристик эффективности процесса формирования компетентности социального взаимодействия, в современной педагогической действительности является объективной необходимостью.

Современная педагогическая наука и практика поставлены перед необходимостью перехода от традиционных способов сбора сведений об образовательном процессе в учреждении дополнительного образования – к *психолого-педагогическому мониторингу*, под которым мы понимаем *целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за функционированием и развитием образовательного процесса и/или его отдельных элементов в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.*

Современные исследователи, наделяя понятие «мониторинг» педагогическим смыслом, по-разному характеризуют его суть и механизмы осуществления. Его определяют через наблюдение (Г.В.Гутник, Г.М.Коджаспирова, А.Талых и др.), контроль (В.А.Мижериков и др.), диагностику (В.И.Андреев и др.), экспертизу (М.В.Занин и др.).

В дополнительном образовании мониторинг призван выполнять многочисленные функции. Ученые, изучавшие его предназначение, выделяют адаптационную (А.А.Орлов и др.), диагностическую (В.И.Андреев, А.С.Белкин и др.), интегративную, компаративистскую, прагматическую (В.Г.Попов и др.), формирующую, системообразующую (Г.Т.Емельянова, С.Н.Силина и др.) и другие функции. К числу основных функций педагогического мониторинга относятся информационная, аналитико-оценочная, стимулирующе-мотивационная, контролирующая, прогностическая и корректирующая.

Мониторинг – сложное педагогическое явление, которое может быть охарактеризовано и как система, и как процесс. *Как система мониторинг представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов: цели его*

проведения, объекта отслеживания, субъектов организации и осуществления мониторинга, комплекса критериев и показателей оценки, методов сбора информации, одновременно выступая подсистемой управления образованием. Цель является системообразующим элементом мониторинга как и любой деятельностной системы: чтобы система работала, необходимо определить, ради чего она должна действовать. Цель как центральная нить мониторинга пронизывает все остальные элементы системы: исходя из цели, выделяется комплекс критериев и показателей оценки качества образования, подбираются методы изучения, выстраивается процедура проведения мониторинга.

Реализуя мониторинговые мероприятия необходимо также соблюдать ряд **организационно-педагогических условий**.

Первое из них – организация смены¹ (период становления, развития и распада временного объединения) на основе единства педагогических подходов², которые будут обеспечивать субъектную активность ребёнка: компетентностного, средового, событийного и возрастного. Внутри временных детских коллективов³ (отрядов), формируемых в лагере, постоянно происходят столкновения различных ценностей: норм, которые в представлении детей являются значимыми, и норм, которые задаются педагогическим коллективом. Интенсивный, концентрированный режим жизни в летнем лагере стимулирует присвоение детьми предлагаемых моделей межличностного взаимодействия, которое обеспечивается постоянным включением ребёнка во все виды социально-значимой деятельности.

Традиционный (мероприятийный) подход к организации жизнедеятельности в лагере, препятствует включению детей в социально-значимую деятельность, так как ребёнок в рамках данного подхода, становится объектом, а не субъектом деятельности. Ребёнок в субъектной позиции является источником активности, участником социально-значимой, познавательной и предметно-практической деятельности, которая стимулирует процесс формирования компетентности социального взаимодействия.

Компетентностный подход в парадигме современного образования – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки

¹ **Смена** – период работы лагеря, в течение которого осуществляется полноценный оздоровительно-образовательный процесс и реализуется комплекс педагогических задач (по С.А.Шмакову).

² **Подход** –определенная позиция по отношению к какой-либо педагогической проблеме, которая предполагает использование соответствующих принципов исследования педагогом-исследователем, а также использование соответствующих средств и способов практической деятельности педагогом-практиком.

³ **Временный детский коллектив** – интенсивно формирующееся в процессе педагогического воздействия, общения (в т.ч. и бытового) и разнообразной деятельности объединение членов различных постоянных коллективов (ученических, семейных т.д.), функционирующее преимущественно в каникулярный период (по О.С.Газману).

образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у детей способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт;

- содержание дополнительного образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Целью обучения на основе компетентностного подхода провозглашается «человек компетентный», человек как субъект познания, субъект отношений и субъект реализации – самоопределившаяся личность, готовая к непрерывной самореализации, оцененная и востребованная обществом.

Средовой подход (Ю.С.Мануйлов) рассматривает процесс развития личности ребенка в зависимости от условий окружающей его среды. Предполагает систему таких действий со средой, которые обеспечили бы ее превращение в средство диагностики и проектирования образовательного результата. Среда – все то, что окружает субъекта и посредством чего он реализует себя как личность. Среда состоит из стихий (социальное движение, информационный поток, волна интереса, стремление к чему-либо, колебание настроения и т.д.) и ниш (дружеская компания, вещь, музыкальное произведение, художественная студия и т.д.). Таким образом, временное объединение в лагере и есть ниша – определенное пространство возможностей, моделируя его состав и содержательное наполнение можно прогнозировать и планировать процесс и результат формирования компетентности социального взаимодействия.

Реализация *событийного подхода* (Д.В.Григорьев) предполагает рассмотрение жизни летнего лагеря как диалектического единства ярких, запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневности с ее будничными, но не менее важными делами.

Возрастной подход предполагает рассмотрение образовательного процесса в каникулярное время в контексте физиологических, психических, социальных особенностей развития личности, а также социально-психологических особенностей образуемых ими общностей, учет и использование этих особенностей в практике воспитания. Возрастной подход призван обеспечивать условия для эффективного решения задач (естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических) от решения которых зависит его личностное развитие (А.В.Мудрик).

Единство описанных выше подходов позволяет выстроить событийный ряд пребывания ребёнка в лагере с учётом возрастных характеристик; организовать ключевые события и деятельность, социально и эмоционально значимо, воздействующие на детей и стимулирующие формирование социальных компетенций.

Критериями той или иной компетентности являются результаты (личные и общезначимые), достигнутые субъектами деятельности.

Эффективность процесса формирования социальных компетенций в социокультурной среде летнего лагеря находится в зависимости от активного применения в новых условиях (в школе, семье, в среде друзей и др.) усвоенных и присвоенных детьми различных способов межличностного взаимодействия. Речь идёт, прежде всего, о необходимости мониторинга устойчивости у детей таких субъектных личностных характеристик как: способности к вступлению в межличностный контакт, погашению конфликтов; сотрудничеству; толерантность; социальная мобильность; активное межличностное общение посредством информационно-коммуникационных технологий и др.

Поэтому ***второе организационно-педагогическое условие устанавливает необходимость создания диагностических комплексов для измерения уровней сформированности социальных компетенций с опорой на традиционные психодиагностические принципы и подходы.***

Первый принцип – *объективность получаемой информации.* Этот принцип предполагает, что процесс должен опираться на объективные данные. Статистическая информация и информация, полученная в ходе диагностирования, должна быть конкретной и полезной для работы и взаимодействия педагогического и временных детских коллективов.

Второй принцип – *сравнимость данных.* Это требование обусловлено тем, что отслеживание результатов мониторинга предполагает не только констатацию факта, но и изучение изменений, которые происходят в процессе формирования социальных компетенций детей и подростков.

Третий принцип – *адекватность* предполагает изучение процесса с учетом изменяющихся внешних условий, соответствие этим условиям. Реализация этого принципа предполагает оценку влияния различных внешних факторов на работу летнего лагеря.

Четвертый принцип – *прогностичность*, который предполагает получение данных, позволяющих прогнозировать возможные изменения в путях достижения поставленных целей. Этот принцип предполагает оценку тенденций развития изучаемого процесса.

Пятый принцип – *бинарность.* Этот принцип опирается и отражает основную закономерность эффективного функционирования и развития педагогической системы летнего лагеря: воспитание и самовоспитание; управление и самоуправление. Поэтому очень важно, чтобы диагностика сочеталась с самодиагностикой, контроль – с самоконтролем, а оценка – с самооценкой.

При этом функции объекта и субъекта оценки и самооценки не только могут, а должны с учетом целей и задач педагогического мониторинга периодически меняться. Таким образом, реализация принципа бинарности в процессе педагогического мониторинга формирования компетентности социального взаимодействия детей младшего школьного возраста создает реальные педагогические условия повышения его эффективности.

Шестой принцип – *информативность*. Суть информативности в процессе педагогического мониторинга качества образования состоит в комплексной реализации следующих функций:

- педагогический мониторинг должен дать полную информацию всем участникам образовательного процесса, как о самом процессе, так и о его результатах;

- педагогический мониторинг, как любая диагностика, должен отвечать требованиям объективности и надежности информации;

- педагогический мониторинг, вероятно, в том случае выполнит свою роль, если диагностическая информация будет поступать всем заинтересованным лицам оперативно.

Основными *психологическими подходами*, на основе которых необходимо строить систему мониторинга являются:

- «объективный» – диагностика осуществляется на основе успешности (результативности) и способа (особенностей) выполнения деятельности;

- «субъективный» – диагностика осуществляется на основе сведений, сообщаемых о себе, самоописания особенностей личности, поведения;

- «проективный» – диагностика осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешне нейтральным материалом, становящимся в силу его слабоструктурированности объектом проекции.

Следуя вышеперечисленным условиям, организаторы (педагоги) мониторинга процесса формирования социальных компетенций должны **включать ребёнка в различные виды социально-значимой деятельности**. Ребёнок должен быть:

- социальным исследователем* (ставить вопросы, формулировать гипотезы, сравнивать и различать информацию, работать с различными источниками информации, разрабатывать собственный план деятельности); участником и организатором коммуникации (активно слушать, понимать и интерпретировать различные точки зрения, дискутировать, убеждать в своей точке зрения, использовать различные жанры коммуникации, посредничать в конфликтах, участвовать в межкультурной коммуникации);

- организатором индивидуальных и коллективных действий* (анализировать конкретные ситуации, оценивать необходимость и достаточность данных для принятия решения, синтезировать данные, предсказывать возможные последствия совершенного действия, принимать решения);

- субъектом принятия решений* (работать в группе на разных ролях, организовывать групповую работу, уточнять цель и задачи деятельности, составлять и реализовывать проекты, оценивать ресурсы).

Следует подчеркнуть, что ни одно из вышеперечисленных условий окончательно не может гарантировать должной эффективности. Эффективность может быть гарантирована лишь *интеграцией условий*, на основе которых осуществляется педагогический мониторинг процесса формирования компетентности социального взаимодействия.

Решая сложную задачу формирования компетентности социального взаимодействия, изучения процесса усвоения и активного воспроизведения ребёнком социального опыта, формирования ребёнка как субъекта деятельности – педагогические коллективы современного учреждения дополнительного образования одновременно решают проблему разрыва между образовательными требованиями и требованиями современного динамично изменяющегося общества.

Литература

1. *Гайнанова О.В.* Проблема социализации детей и подростков: от социального формирования — к социальному самоопределению. Институт развития регионального образования. – Екатеринбург, 2002.
2. Диагностика уровня воспитанности личности школьника: компетентностно-диагностический подход. Учеб.-методическое пособие. / Под ред. Н.Н. Соколовой, 2004.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001.
5. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984.
6. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.
7. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластёнина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.
8. *Мухина В.С., Хвостов К.А.* Психодиагностика развивающейся личности. – Архангельск, 1996.
9. Педагогический мониторинг качества образования. /Под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
10. Словарь-справочник по теории воспитательных систем. Сост. П.В. Степанов. Издание 2-е, дополненное и переработанное – М.: Пед. общество России, 2002.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

А.Н. СВИРИДОВ

г. Барнаул, БГПУ

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года дана качественная характеристика настоящего момента: переход от «квалификационной к компетентностной парадигме» (И.А.Зимняя). В условиях реализации Концепции первостепенную значимость приобретает исследование

проблем социализации учащихся в образовательном процессе, актуализируются исследования проблем воспитания социально-компетентной личности, личностных качеств, способствующих успешной социализации ребенка в реальном социуме.

Прежде всего, в Концепции четко определены *новые приоритеты образования*: «Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития». *Важнейшие задачи воспитания* – формирование у школьников ключевых компетенций: гражданской ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе, активной адаптации на рынке труда, здоровый образ жизни.

Буквально рефреном в Концепции проходят слова об «успешной социализации» учащихся и воспитанников. Это значит, что в процессе воспитания детей мы должны видеть социально-педагогическую составляющую: взаимоотношения ребенка с социумом, влияние на него таких факторов социализации как семья, сверстники, институты социального воспитания.

Эта проблема может успешно решаться на основе создания *социально-развивающей образовательной среды* и на базе воспитания ключевых социально-личностных компетенций.

А.В.Хуторской выделяет **семь «ключевых» образовательных компетенций**:

1. Ценностно-смысловая компетенция.

Компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными представлениями ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Обеспечивает механизм самоопределения.

2. Общекультурная компетенция.

Осведомленность ученика, обладание познанием и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно – досуговой сфере (например, владение эффективными способами организации свободного времени).

3. Информационная компетенция.

Способность самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Компетенция обеспечивает навыки деятельности ученика с информацией, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

4. Коммуникативная компетенция.

Знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик умеет представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

5. Социально-трудовая компетенция.

Владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности (гражданин, избиратель, представитель), в социально- трудовой сфере (права потребителя, покупателя и т.д.), в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении.

6. Компетенция личностного самосовершенствования.

Освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Овладение способами деятельности в собственных интересах и возможностях, выражаемое в непрерывном самопознании, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

7. Учебно-познавательная компетенция.

Сфера самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. Овладение креативными навыками продуктивной деятельности.

Дж.Равенн предлагает список в 37 компетентностей, среди которых: адаптивность, отсутствие чувства беспомощности, самоконтроль, отсутствие фатализма, готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели, способность принимать решения, настойчивость, доверие, способность к совместной работе, готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения, способность разрешать конфликты, терпимость к различным стилям жизни окружающих, готовность заниматься организационными и общественными делами и др.

Обращает на себя внимание использование в формулировках компетентностей таких характеристик как: готовность, способность, ответственность, уверенность.

Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.А.Петровская рассматривают компетенции как конечный результат образования.

Совет Европы (1990), ЮНЕСКО очерчивают круг компетенций, которые должны рассматриваться как «желаемый результат образования»: политические и социальные; связанные с жизнью в многокультурном обществе; по владению устной и письменной коммуникацией; связанные с возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении всей жизни.

И.А.Зимняя выделяет 10 основных компетенций, которые представлены в трех группах, относящихся: к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; к взаимодействию человека с другими людьми; к различным видам деятельности человека.

Рассматривая проблемы компетентного подхода в парадигме педагогической социализации мы объективно сталкиваемся с рядом методологических вопросов.

Оказавшись в фокусе научной проблематики образовательного процесса, теории социализации и социального воспитания требуют современного научного анализа, исследования возможностей социализации в педагогическом процессе, разработки новых, адекватных методов воспитания современной, конкурентоспособной личности.

Ситуация осложняется и внутренними процессами, происходящими в мировой и отечественной науке: «эпоха перемен», которая выражается в переходе от постклассической к постнеклассической парадигме социогуманитарных наук. Новой парадигме гуманитарных наук свойственно синергичность, нелинейность, вариативность научного знания.

В тоже время в философских, педагогических, психологических, социологических науках, исследующих различные стороны и аспекты социализации, не смотря на многосторонность подходов, нет целостного научного представления о ее смысле, движущих силах, механизмах. Нет в современной науке единого мнения и об итогах социализации. Существует несколько точек зрения: итогом социализации должны выступать внутренние, глубинные структуры личности, отвечающие за ее социальное поведение, или итог социализации – личностные качества, отражающие существование социума и принуждающие личность строить свое внутреннее бытие и внешнее поведение с учетом этого существования.

Итоги социализации Ж.Пиаже и Л.С.Выготским выявлялись через понятие «интериоризация». Дж. Гилфорд видел итоги в «социальном интеллекте». За рубежом традиционно к эффектам социализации относят самосознание человека и его «Я – концепцию» (Т.Шибутани, Р.Бернс, К.Роджерс). Так, Т.Шибутани главным итогом социализации считает становление личностной определенности. В отечественной психологии основным эффектом социализации принято считать такое целостное образование личности как «направленность», под которой подразумеваются ведущие мотивы-интересы, убеждения, мировоззренческие представления, определяющие внутреннюю позицию личности по отношению к объектам социальной среды и целям жизнедеятельности (Л.И.Божович).

В последние годы в качестве измеряемого итога социализации изучаются и разрабатываются понятия «социализированность» (Р.В.Овчарова), «социальная компетентность личности» (А.В.Мудрик, Ю.В.Василькова, П.А.Шептенко и др.). Можно рассматривать педагогический процесс как фактор социализации (А.В.Мудрик), можно рассматривать социализацию как педагогическое условие формирующейся личности (В.Г.Бочарова). Исходя из факта всеобъемлющей, всепроникающей, стихийной природы социализации, недостаточно видеть ее только в процессе воспитания, как считают Г.М.Андреева и М.А.Галагузова. Она присутствует в процессах учения, преподавания (В.А.Сластенин), самообразования и самовоспитания.

При всем различии подходов, можно регистрировать феномен перманентного взаимодействия, взаимовлияния того и другого процесса в объективно существующем «поле смежности», где социализация и педагогический процесс, оставаясь самостоятельными, частично перекрывают друг друга. Представляется продуктивным определение данного феномена и «поля смежности» понятием «педагогическая социализация».

Концепция перманентной педагогической социализации (А.Н.Свиридов, 2001) призвана представить научные ответы на следующие вопросы: 1. В чем заключаются педагогические (дидактические и воспитательные) возможности социализации? 2. В чем социализирующий потенциал педагогического (учебно- воспитательного) процесса?

Совершенно очевидно, что ответы на эти вопросы находятся в разных плоскостях (уровнях) социально-педагогического исследования: первый – на уровне социализации как гармонизации личности и общества и второй на уровне социализации как социализирования индивида социумом. Оба уровня синтезируются, взаимодействуют в особом поле смежности, имеющем свой объем и границы, т.е. особой реальности – процессе «педагогической социализации».

Причем основополагающим качеством и характеристикой этой реальности является свойство «перманентности», благодаря чему и происходит взаимодействие уровней, их социокультурная преемственность, последовательность, возобновляемость, поступательность и целостность. Перманентная педагогическая социализация реализуется как объективный процесс социального воспитания и самовоспитания, что органично вписывается в предмет социально-педагогической науки.

Н.Ф.Голованова определяет педагогический смысл понятия социализация: «Социализация – самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни».

А.И.Арнольдov, В.Н.Никитин, И.А.Липский трактуют социализацию как практику гармонизации взаимодействия человека и социальной среды.

Рассмотрим содержание нового научного понятия – «педагогическая социализация». Концептуально *педагогическая социализация* понимается как система продуктивного и социализирующего взаимодействия учащегося с образовательной средой на основе его саморганизации и саморегуляции непосредственно в условиях педагогического процесса или в другом доступном образовательном пространстве.

Перманентность педагогической социализации связана с ее континуальным характером, с ее непрерывностью с момента рождения человека, а также с необходимостью в современном мире постоянного самообучения и самовоспитания.

Социализация в принципе, а перманентная педагогическая социализации в особенности, генетически связана с явлением и понятием – потенциал.

Д.И.Фельдштейн, А.А.Бодалев, В.Г.Крысько, А.Н.Сухов в своих представлениях об основах социально-психологической теории напрямую связывают социализацию с потенциалом: «Истинный смысл социализации заключается в актуализации «Я», раскрытии потенциалов личности, ее возможностей, креативной природы».

Критериями социально-компетентной личности при этом являются: содержание сформированных установок, стереотипов, ценностей, картин мира человека; адаптированность личности, ее нормотипическое поведение, образ жизни; социальная идентичность (групповая и общечеловеческая).

«Однако главным критерием социализированности личности выступает не степень ее приспособленчества, конформизма, а степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности, незакомплексованности. Главная цель социализации личности не в ее унификации, превращении в послушный «винтик» и «болтик», а в удовлетворении потребности в самореализации (А.Маслоу) и в развитии способности для успешного осуществления этой цели. В противном случае процесс социализации лишается гуманистического смысла и становится инструментом психологического насилия, направленного не на личностный рост и не на достижение единственной в своем роде индивидуальности, а на унификацию, стратификацию, нивелировку «Я».

Представленная модель социализации коренным образом отличается от всех существующих тем, что построена не на каузально-детерминированных связях, а в логике «порождающе – доминирующих» взаимосвязей, преодолевающих логический редукционизм, формальную цикличность, частичную истинность корреляционных закономерностей.

Рассмотрим **интегральные характеристики человека**, достигшего реального уровня самореализации или «самоактуализирующейся личности». А.Маслоу описал этот тип людей как прекрасных, здоровых, сильных, творческих, добродетельных, проницательных. К.Роджерс всех людей делил на два типа: «полноценно функционирующих» и «неприспособленных».

Теоретик психологии личности С.Мадди произвел контент-анализ теории личности К.Роджерса. Выделены следующие характеристики: открытость опыту (включающая в себя эмоциональность и рефлексивность); бытие «здесь и теперь» (включающее в себя подвижность, адаптивность, спонтанность, индуктивное мышление); вера в организмический процесс; свобода в жизни (чувство свободной воли и контроля над жизнью); творчество.

Э.Шостром отмечает четыре основные характеристики, отличающие «актуализаторов»: *честность*, которая подразумевает способность быть честным в любых чувствах, какими бы они ни были (прозрачность, искренность, аутентичность); *осознанность*, как способность самостоятельно сформировать свое мнение о произведениях искусства, о музыке и всей жизни (отклик, жизненность, интерес); *свобода* в смысле выражения своего потенциала, чувство хозяина жизни (спонтанность, открытость); *доверие* –

глубокая вера в других и в себя, стремление установить связь с жизнью и справиться с трудностями «здесь и теперь» (вера и убеждения).

Р.Мэй выделяет следующие *составляющие устойчивой личности*:

Первая – это *свобода* личности. В его понимании означает возможность «строить свои собственные неповторимые личностные модели из материалов наследственности и среды». Ее оборотной стороной является ответственность за свои поступки и решения.

Вторая составляющая – *индивидуальность*. Иначе, это умение быть самим собой. И как бы мы ни относились к себе, взаимодействовать с окружающим миром приходится такими, какими мы являемся. Любой человек уникален и неповторим. Задача в том, чтобы понять собственную природу и найти в себе мужество принять себя таким, а не воевать с самим собой всю свою жизнь.

Третья составляющая – *социальная интегрированность*. Утверждается, что «для личности огромное значение имеет умение приспособливаться к обществу, ибо человек вынужден жить в мире, состоящем из других индивидов». Это не означает отказа от индивидуальности, так как, чем более социально интегрированным становится человек, тем больше возможностей реализовать свою неповторимую индивидуальность, накинув узду на свои эгоцентрические, антисоциальные инстинктивные побуждения. «От нас зависит, предаться ли разгулу и, потеряв человеческий облик, опуститься на дно, или подняться к высотам разума и беседовать с вечностью».

Четвертая составляющая – *духовность* человека.

Н.А.Коваль, предлагая программу «Духовность личности: определение, формирование, изучение», пишет: «В современных условиях любые изменения в социуме оказываются не только безуспешными, но и бессмысленными, если они не находят опору в духовной жизни индивида, не подкрепляются адекватными изменениями в культуре, в образовании, в ценностях людей».

Сущность духовности – приобщение человека к общечеловеческой духовной культуре и ценностям как ориентирам самореализации. Духовность личности представляет «целостный психологический инвариант». Основным механизмом становления духовности является самореализация. Самореализация в структуре духовности имеет модусы: «бытие в себе», «бытие в другом», «для-другого-бытие», «вне-себя-бытие». Л.А.Коростылева считает, что «смысл жизни является самым обобщенным, ведущим смысловым образованием личности, неотделимым от ее самореализации».

Л.С.Выготский впервые в отечественной психологии поставил проблему смысла, отмечал наличие динамических смысловых систем. А.Н.Леонтьев развил понятие смысла применительно к деятельности (жизненный смысл) и к личности (личностный смысл), осуществив, таким образом, перенос проблемы смысла из плоскости сознания в плоскость реальных жизненных отношений субъекта и его деятельности.

А.Н.Леонтьев ввел понятие смыслообразующего мотива, назвав таковыми мотивы, побуждающие к деятельности и придающие ей личностный смысл. «Поэтому и термин «самореализация» (self-realization) часто является

синонимом «реализации своих возможностей» (self-fulfillment) и «самоактуализации» (self-actualization)».

Все они описывают очень близкие явления: полную реализацию наших подлинных возможностей (К.Хорни), стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей (К.Роджерс). Внутреннюю, активную тенденцию развития себя, «истинного самовыражения» (Ф.Перлз); стремление человека стать тем, чем он может стать (А.Маслоу).

Ряд западных психологов считают, что самореализация не должна замыкаться на себе и быть самоцелью для человека. Начиная поиск с себя, человек должен в полной мере своих сил и возможностей развернуться лицом к окружающему миру, может быть даже раствориться в нем, а не быть занятым исключительно собой.

В.Франкл полагает, что не следует абсолютизировать саму идею самоактуализации: «Человек возвращается и занимается собой, только если у него нет смысла жизни. Идеализация самовыражения, если она является целью, делает невозможным существование значимых отношений. Основным в отношениях любви является не свободное самовыражение, а выход за себя и любовь бытия другого».

Э.Фромм категорически протестует: «человек является центром и целью всей своей жизни; развитие его индивидуальности, реализация его личности – это высшая цель, которая не может быть подчинена другим, якобы более достойным целям».

Интересна диссертационная работа Н.А.Репиной «Развитие духовно-нравственного потенциала подростка средствами педагогического стимулирования». Она определяет «потенциал как диалектическую совокупность заключенных в самом человеке сил, вектор действия которых может быть направлен как на самого субъекта, так и вовне».

Подход Н.А.Репиной отражает современное понимание личностного потенциала в психолого-педагогической литературе: «Духовно-нравственный потенциал подростка – это универсальное интегративное личностное свойство, отражающее совокупность знаний, интеллектуальных умений, ценностных отношений, мотивов, духовно-интеллектуальных качеств, определяющее характер и результаты деятельности, поведения, побуждающее к самосовершенствованию, обеспечивающее духовное взросление». Автор выделяет три уровня развития духовно-нравственного потенциала подростка: креативный, конструктивный, пассивный. Предложены **критерии отслеживания**:

а) знания (о духовных ценностях современной культуры; внутреннем мире личности, ее духовных потребностях, убеждениях, Я-концепции, духовных, интеллектуальных, творческих способностях; самосовершенствовании, его способах и роли в жизни человека);

б) интеллектуальные умения (самостоятельно ставить цель, планировать, прогнозировать свою деятельность; осуществлять самоконтроль и самооценку; самостоятельно развивать знания; работать с источниками информации; вести дискуссию; использовать приемы и способы интеллектуальной деятельности);

в) ценностные отношения (к познанию как творчеству, самосовершенствованию, к себе, другим людям, миру в целом);

г) мотивы познания, самосовершенствования;

д) духовно-интеллектуальные качества (способность принять «другого»; способность к самоанализу);

е) готовность к самообразованию, самосовершенствованию, творческая активность, развитое воображение, эрудированность.

Средством развития потенциала Н.А.Репина считает педагогическое стимулирование, представленное ею в 14 социально-педагогических ситуациях.

В.Г.Рындак в качестве сущностных характеристик духовного потенциала выделяет: многоуровневость содержания, избыточность (наличие «запаса возможностей»), динамизм, социальность, диалогичность, системность, способность развертывания и развития.

В последние годы в качестве измеряемого итога социализации изучаются и разрабатываются понятия *«социализированность»* (Р.В.Овчарова), *«социальная компетентность личности»* (А.В.Мудрик, Ю.В.Василькова, П.А.Шептенко).

Социальность – интегрированный результат социального воспитания, представляет собой единство личного и коллективного. Социальность – личностное качество, характеризующее меру развития человека как общественного существа. Выражается в уровне овладения знаниями, умениями и др. элементами накопленного в обществе социального опыта. Проявляется через способность индивида реализовывать свой духовно-культурный потенциал в процессе совместной с другими людьми деятельности.

Социальность – проявление общественной природы человека на индивидуальном уровне, включает в себя субъективность (способность быть источником собственной активности) и индивидуальное творческое отношение к общественному бытию. Социальность не синоним общественного: последнее шире по своему содержанию и выражает типологическую характеристику природы социальности.

Социальность не тождественна и коллективности, которая в виде способности к сотрудничеству также включается в понятие общественности, но не исчерпывает ее содержание.

Социальность как вид общения не сводится к коммуникации и информации, т.е. не ограничивается трансляцией социального опыта и установлением контактов с другими людьми. Она носит выраженный интенциональный характер: с развитием социальности человек получает способность к социальному саморазвитию и самовоспитанию. Социальность не укладывается в схему «адаптация – интеграция», которая отражает линию пассивного поведения личности в обществе.

Г.Блумер определял *социализированность* как продукт внутреннего развития и реализации потенциальных возможностей индивида. Главный источник развития – в нем самом. Человеческое действие адекватно конструированию, а не реакции, механическому отклику на воздействие со стороны.

Д.Мид считает, что первичные группы при всей своей значимости как институт социализации не могут вобрать в себя все условия, необходимые для созревания человека как социального существа. Без «генерализированных других» процесс становления индивидуума не происходит. Активность личности в процессе социализации проявляется, прежде всего, в свободе выбора себя, смысла жизни, своей среды, ближайшего окружения.

Критерии социализированности личности:

- а) содержание сформированных установок, стереотипов, ценностей, картин мира;
- б) адаптированность личности, ее нормотипическое поведение;
- в) образ жизни;
- г) социальная идентичность (групповая и общечеловеческая).

Главным «критерием социализированности личности выступает не степень ее приспособленчества, конформизма, а степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности, незакомплексованности» (А.А.Реан).

Литература

1. Свиридов А.Н. Педагогический потенциал социализации: Монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
2. Свиридов А.Н. Психологическая оптативность – инновационная парадигма исследований в педагогической психологии // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – М.-Челябинск: Образование, 2005. – С. 234-238.
3. Свиридов А.Н., Ромашина С.Я. Преемственность образования как фактор реализации личностного потенциала учащегося начальной школы // Начальная школа. – 2006. – № 1. – С. 12-17.
4. Свиридов А.Н. Преемственность личностного развития учащихся в системе непрерывного образования. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2006.

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Д.А. ЛОГИНОВ

г. Саратов, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Согласно концепции модернизации российского образования до 2010 года современный образовательный процесс должен быть ориентирован, прежде всего, на формирование и развитие ключевых компетенций учащихся. Под **ключевыми компетенциями** нами понимается совокупность взаимосвязанных метапредметных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности ученика по отношению к определённому кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности.

Если перейти на конкретизацию ключевых компетенций, то на наш взгляд, современная школа должна быть нацелена на достижение таких результатов образования, как: компетенция разрешения проблем; информационная компетенция; коммуникативная компетенция.

Овладение данными компетенциями способствует формированию соответствующих компетентностей (уже состоявшихся личностных качеств ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере), что позволит легко овладевать новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям труда, ориентироваться в гигантских информационных потоках и выстраивать необходимые для реализации личностных потребностей взаимоотношения.

Согласно мнению ряда исследователей вопроса компетентностно-ориентированного подхода к образованию (Г.Б.Голуб, Е.А.Перельгина, А.В.Хуторской, О.В.Чуракова и др.) базовой технологией данного подхода является метод проектов. Данная образовательная технология создаёт благоприятные условия для формирования компетенции разрешения проблемы, а также для усвоения способов деятельности, составляющих коммуникативную и информационную компетенции через решение учащимися собственных образовательных проблем средствами проекта.

На наш взгляд наиболее эффективным будет постепенный переход *от исследовательской* деятельности учащихся на уроках в рамках предмета в среднем звене (7-8 классы) *к проектной* деятельности вне урока на межпредметном уровне на старшей ступени (10-11 классы). Причём именно в процессе исследовательской деятельности происходит начальное формирование ключевых компетенций и их постепенное развитие, что создаёт благоприятную базу для истинной проектной деятельности (т.е. нацеленной не на добычу субъективно новых знаний, а на создание социально значимого продукта) в старших классах.

Логично следует вопрос о том, ***как организовать диагностику уровня сформированности компетенции?***

В методическом пособии «Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования» авторами – Г.Б.Голуб, Е.А.Перельгиной, О.В.Чураковой – предлагается выделить четыре уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся, к каждому из которых предъявляются определённые требования (см. таблицу).

Опираясь на данные требования, мы считаем возможным организовать диагностику уровня сформированности ключевых компетенций через анализ деятельности учащихся при решении специально разработанных учебных заданий-исследований. Данные задания не нацелены на создание продукта, их основной целью является диагностика.

Так на уроках биологии в 7 классе мы часто используем групповую исследовательскую деятельность при изучении новой темы. Например, при изучении темы «Отделы высших споровых растений» учащимся предлагалось разделить на группы и осуществить исследование частных проблем в два этапа. На первом этапе по уже готовому алгоритму, представленному в

инструктивной карте одна из групп решала проблему: «Известно, что взрослое мужское растение мха кукушкина льна обычно выше, чем женское растение того же биологического вида. Как вы можете объяснить подобный факт?» После чего на втором этапе исследовательской деятельности перед учащимися ставится новая проблема: «Правда ли, что в ночь на Ивана Купала можно найти с помощью цветка папоротника клад?» В данном случае отсутствует готовый алгоритм её решения. По окончании своей деятельности группы представляют результаты работы. Анализ данного вида деятельности, особенно второго этапа исследования, позволяет оценить способности учащихся решать проблему, работать с информацией, отбирая необходимую для решения данной проблемы и коммуникационные способности в группе при решении проблемы и при представлении результатов работы группы.

На наш взгляд является очевидным, что при подобной работе в 7 классах учитель, прежде всего, работает над формированием, развитием и отслеживанием первого и второго уровней сформированности ключевых компетенций.

Таблица

Требования к уровню сформированности ключевых компетентностей учащихся
(для оценки в процессе проектной деятельности учащихся)

	Уровень I	Уровень II	Уровень III	Уровень IV
Разрешение проблем	<ul style="list-style-type: none"> • демонстрирует понимание проблемы • демонстрирует понимание цели и задачи исследования • имеет общее представление о продукте предполагаемой проектной деятельности • высказывает впечатление о полученном продукте 	<ul style="list-style-type: none"> • описывает желаемую и реальную ситуацию • формулирует цели и задачи деятельности по решению проблемы • планирует свою деятельность • формулирует детальное представление об ожидаемом продукте • оценивает продукт и процесс деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • формулирует проблему с помощью учителя • ставит достижимые и измеримые цели • проводит текущий контроль реализации плана деятельности • предполагает последствия достижения результатов • анализирует продукт и процесс деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • формулирует и анализирует проблему • определяет стратегию решения проблемы • анализирует ресурсы и риски • анализирует потребность окружающих в использовании продукта • проводит объективный анализ и указывает субъективное значение результатов деятельности

Работа с информацией	<ul style="list-style-type: none"> • осознаёт недостаток информации в процессе реализации деятельности • применяет предложенный учителем способ получать информацию из одного источника • демонстрирует понимание полученной информации • демонстрирует понимание выводов по определённому вопросу 	<ul style="list-style-type: none"> • осознает, какой информацией по вопросу он обладает, а какой – нет • применяет предложенный учителем способ получать информацию из нескольких источников (в том числе – каталогов) • интерпретирует полученную информацию в контексте своей деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • планирует информационный поиск • владеет способом систематизации информации • критически относится к полученной информации • приводит аргументы 	<ul style="list-style-type: none"> • определяет уровень информированности, необходимый для принятия решения • выбирает информационные источники, адекватные цели проекта • разрешает противоречия • делает выводы и принимает решения в ситуации неопределённости
----------------------	--	---	--	---

Продолжение таблицы

	Уровень I	Уровень II	Уровень III	Уровень IV
Коммуникация	<ul style="list-style-type: none"> • соблюдает нормы изложения простого текста • соблюдает нормы речи в простом высказывании • работает с вопросами на уточнение • высказывает свои идеи, соблюдая процедуру при работе в группе 	<ul style="list-style-type: none"> • соблюдает нормы изложения сложного текста • соблюдает нормы речи в сложном высказывании • работает с вопросами на понимание • взаимодействует с членами группы, договорившись о процедуре 	<ul style="list-style-type: none"> • определяет и адекватную форму письменных коммуникаций • использует невербальные средства воздействия на аудиторию • работает с вопросами в развитие темы • совместно с членами группы получает результат взаимодействия 	<ul style="list-style-type: none"> • определяет средства письменной коммуникации, адекватные цели • использует риторические и логические приёмы • работает с вопросами на дискредитацию • успешно справляется с кризисами взаимодействия совместно с членами группы

Литература

1. Голуб Г.Б., Перельгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: Метод. пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Под ред. д.ф.-м.н., проф. Е.Я. Когана. – Самара: Учебная литература. – 2006. – 176 с.
2. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. – 2005. – 383 с.

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Е. ИВАНЦОВА, Г.К. ПАРИНОВА

г. Саратов, ДТДиМ, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Идея развития образовательного пространства включена в идеологию современной педагогики с середины 90-х гг. XX в., что нашло отражение как в Законе «Об образовании», так и в многочисленных публикациях и исследованиях (Ю.Н.Афанасьев, А.В.Лоренсов, М.М.Поташник, О.Г.Хомерики и др.).

Также исследователями-педагогами подчеркивается, что традиции управления образовательным учреждением не всегда помогают разрешить вопросы развития их пространств на основе потребностей субъектов и социального заказа (В.И.Загвязинский, Т.М.Ковалева, Ю.А.Конаржевский, В.С.Лазарев, М.М.Поташник, П.И.Третьяков, К.М.Ушаков, Р.Х.Шакуров, Г.И.Шамова и др.). Лишь некоторые исследователи – Е.А.Александрова, Т.М.Ковалева, Н.Н.Михайлова, С.В.Фролова, С.М.Юсфин – обращаются к новым тактикам управления образовательными учреждениями – поддержке и сопровождению администрацией их субъектов.

Мы полагаем, что **образовательное пространство** УДО¹ представляет собой совокупность как материальных условий, так и добровольных взаимосвязанных и взаимообусловленных паритетных отношений субъектов базового учреждения с родителями, педагогами учреждений среднего (полного) образования, в которых учатся его воспитанники, а также с представителями учреждений культуры и науки, предприятий и фирм социума, обладающим соответствующим педагогическим потенциалом.

Первое являет собой содержание предметного компонента образовательного пространства, второе – личностного, причем их совокупность в ситуации УДО создают педагогические прецеденты для преодоления разобщенности процессов воспитания и обучения. Это, в свою очередь, приводит к специфике процессуального компонента, включающего создание администраторами условий для развития личности обучающихся. В их числе добровольность и свобода выбора занятий, сотрудничество со взрослым и разновозрастными детьми, индивидуальный темп и объем исследовательской

¹ УДО – учреждение дополнительного образования.

работы, творчества в мастерских, предприятиях и учреждениях города. Культурная же и профессиональная специфика их субъектов определяет *содержательный* компонент пространства УДО, благодаря чему администрация создает условия для вариативной практической самостоятельной творческой деятельности учащихся и педагогов. Развитие образовательного пространства УДО, как процесс количественных и качественных изменений его компонентного состава, эффективен, как показало исследование, при условии выделения *управленческого* компонента, включающего педагогическое сопровождение как особую тактику административной деятельности в условиях гуманистической парадигмы образования. Причем управленческая позиция «педагогического сопровождения» и направленность образовательных интересов субъектов образования обуславливают границы образовательного пространства УДО.

Традиционно развитие образовательного пространства воспринимается педагогами с позиции увеличения количества функционирующих в стенах общеобразовательных учреждений кружков и секций. В свою очередь мы предлагаем понимать *процесс развития образовательного пространства* УДО как *взаимодополнение и взаимообогащение образовательных пространств общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования и предприятий социума.*

В отличие от ранее выполненных исследований, строивших мониторинг развития педагогических учреждений, главным образом, на анализе формальных результатов: качества успеваемости и воспитанности, количестве кружковцев, квалификации педагогов, мы считаем возможным и необходимым оценивать его на основе комплекса критериев, в состав которого входят динамика параметров образовательного пространства и коммуникативных способностей, предпочтений, ценностных ориентаций его субъектов.

Согласно методологическому аспекту уровневого подхода в педагогике, каждый уровень развития образовательного пространства должен определяться системой поступательно изменяющихся критериев исследуемого явления. Опираясь на сущность и структуру образовательного пространства, а также его параметры, нами был разработан блок *критериев* на основе его компонентного состава:

- принятия\непринятия ценностей развития образовательного пространства (ценностный компонент).
- участия в развитии образовательного пространства администрации, педагогов, учеников и активных родителей (личностный).
- паритетных отношений в рамках образовательного пространства (процессуальный).
- социального заказа, учета индивидуального заказа родителей (содержательный).
- дополнения образовательного пространства учреждениями и предприятиями, связанными\несвязанными с образованием (предметный).

- педагогического сопровождения администрацией процесса развития образовательного пространства (управленческий).

На основе сформулированных критериев, мы выделяем *три уровня развития образовательного пространства УДО*:

низкий уровень:

- ценности развития образовательного пространства осмысливаются недостаточно, они принимаются только некоторыми субъектами;
- участие в развитии образовательного пространства принимают в основном администрация и педагоги, ученики и родители пассивны.
- отсутствие паритетных отношений в рамках образовательного пространства;
- социальный заказ на образовательные услуги учитывается частично, индивидуальный заказ родителей не принимается во внимание;
- образовательное пространство носит замкнутый характер;
- осуществляется административное руководство процессом развития образовательного пространства.

средний уровень:

- принятие ценностей развития образовательного пространства носит эпизодический характер;
- участие в развитии образовательного пространства администрации и педагогов, а учеников и активных родителей носит фрагментарный характер;
- паритетные отношения в рамках образовательного пространства проявляются от случая к случаю;
- исполнение социального заказа, учет индивидуального заказа родителей осуществляется фрагментарно;
- недостаточно обоснованное дополнение образовательного пространства некоторыми учреждениями и предприятиями, связанными\несвязанными с образованием;
- педагогическое сопровождение администрацией процесса развития образовательного пространства проявляется в форме педагогической поддержки отдельных учащихся и педагогов.

высокий уровень:

- осмыслены и приняты ценности развития образовательного пространства;
- в развитии образовательного пространства участвуют администрация, педагоги, ученики и активные родители;
- установлены паритетные отношения субъектов образовательного пространства;
- выполняется социальный заказ и учитывается индивидуальный заказ родителей;
- образовательное пространство включает учреждения и предприятия связанными\несвязанными с образованием;
- педагогическое сопровождение администрацией процесса развития образовательного пространства носит перманентный характер.

Все перечисленные уровни развития образовательного пространства связаны между собой скорее непрерывно, чем дискретно, и поэтому могут

иметь промежуточные позиции. Вместе с тем, каждый предшествующий уровень является как бы подготовительным по отношению к последующему, более высокому, а каждый из последующих обязательно включает в себя все предыдущие и потенциально вносит в них качественные изменения.

МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Д.Ю. ТРУШНИКОВ

г. Тюмень, ТюмГНГУ

В психолого-педагогических исследованиях понятие о мониторинге уже достаточно утвердилось, применяется достаточно широко, хотя нельзя сказать, что толкование его однозначно. Наиболее общая характеристика *мониторинга* в его психолого-педагогическом контексте: *определение небольшого числа показателей, отражающих состояние образовательной среды*. В мониторинговых исследованиях методом повторных замеров накапливается и анализируется информация по выделенным показателям в динамике, при этом используется сравнение с базовыми или нормативными характеристиками. Мониторинговые исследования позволяют получать не только одномоментную, срезовую информацию о различных сторонах педагогической действительности, но и выявлять тенденции их развития.

Весьма актуален вопрос о создании механизма оценки качества деятельности учреждений образования, в особенности в контексте воспитания. Мониторинг развития воспитательных систем – необходимое условие эффективного управления. Применительно к современной системе образования задачи мониторинга обозначены в федеральных программах развития образования, утвержденной системе менеджмента качества.

Основы системы мониторинга качества воспитательной деятельности учреждения профессионального образования можно рассматривать как совокупность постоянно замеряемой информации, включающей в себя:

- умственное и физическое развитие молодежи, соответствие уровня ее развития разработанной модели выпускника;
- движение контингента образовательных учреждений;
- качество преподавания;
- функциональная грамотность различных категорий обучающихся ;
- качества подготовки выпускников профессиональных учебных заведений и молодых специалистов;
- трудоустройство выпускников образовательных учреждений;
- использование и результативность социальной помощи, предназначенной на цели образования;
- состояние общественного мнения об образовании среди обучающихся и педагогов, работодателей, заинтересованных групп населения.

Значительная часть информации может быть получена только при использовании психологических, социологических, статистических методов. Каждая из характеристик эффективности системы воспитания нуждается в разработке системы индикаторов для её измерения.

Например, считается установленным фактом, что в учебной деятельности развиваются теоретическое мышление, способность к рефлексии, саморегуляции запоминания, познавательный интерес, целеполагание и другие качества. Необходимость измерения изменений качеств студента в процессе учебной деятельности не вызывает сомнения. Проблема здесь не только в том, чтобы определить набор качеств и критерии их оценки, но и в том, чтобы доказать, что развитие этих качеств определяется преимущественно обучающей и воспитывающей деятельностью высшей школы. Традиционным педагогическим подходом в этой ситуации является измерение обученности, уровня развития и воспитанности обучаемых. Различные варианты способа измерения при таком подходе не изменяют его сути. Между тем, сегодня не только в теории, но и в практике педагогической деятельности оперируют другими понятиями: социальная адаптированность, мобильность, самореализация, личностный рост. С одной стороны – это реакция отрицания традиционных образовательных установок на измерение «уровня обученности», «уровня воспитанности», с другой – это процесс, отражающий действительное размытие идеологизированных педагогических ценностей постсоветской высшей школы.

В идее мониторинга, на наш взгляд, определяющим должен быть комплексный подход, когда критерии развития образовательной системы отражают, по возможности, все его стороны, а не выражают одну через другую. Это означает, что учебная, социальная, этическая, валеологическая сущности должны быть представлены самостоятельными критериями.

Включение в систему мониторинга каналов распространения информации имеет существенное значение для организации системы управления в образовательных системах. С этой точки зрения наша позиция отличается не только в плане теории и методологии мониторинговых исследований, но и в практическом, прикладном его значении. Представление о каналах распространения информации как об одном из системных признаков мониторинга развития воспитательных систем значительно увеличивает прикладное значение таких исследований.

Определение факторов – первая ступень в обосновании системы мониторинга. Следующая процедура – определение рангов выделенных показателей, их веса. И, наконец, определение взаимного влияния факторов, характера их взаимосвязи. Совершенно очевидно, что в условиях инновационной, опытно-экспериментальной работы вуза и в условиях повседневной работы ранги факторов и характер их взаимного влияния факторов будут отличаться.

Таким образом, *содержание мониторинга качества воспитательного процесса* предполагает единство четырех последовательных и взаимосвязанных процедур: сбор информации, обобщение и анализ информации,

распространение информации и ее использование.

В строгом смысле, игнорирование хотя бы одного из этих звеньев является манипулированием общественным сознанием, поэтому *процедура мониторинга должна быть соответственно представлена всеми четырьмя этапами.*

В Концепции и Программе воспитательной работы ТюмГНГУ определены ее цели, задачи и ожидаемые результаты. Цель воспитательной работы ТюмГНГУ заключается в создании условий для становления профессионально- и социально компетентной личности студента, способного к творчеству, обладающего научным мировоззрением, высокой культурой и гражданской ответственностью.

Задачи воспитательной работы:

1. Создание условий, способствующих становлению профессиональной компетентности личности;
2. Создание условий для формирования социально-культурной компетентности личности;
3. Содействие развитию нравственных, профессионально и социально значимых качеств личности.

Ожидаемые ***результаты реализации*** Программы воспитательной работы:

- позитивные тенденции в студенческой среде, снижение показателей различных негативных явлений;
- рост числа органов студенческого самоуправления и молодежных общественных организаций, усиление их роли в жизни молодежи;
- активизация работы с интеллектуально, художественно и социально одаренными детьми;
- стабильная динамика показателей результативности в учебе, науке, спорте, творчестве, социальной деятельности;
- рост числа участников олимпиад, научных конкурсов, соревнований интеллектуального характера, творческих конкурсов, фестивалей, социальных проектов;
- стабильная динамика укрепления здоровья, рост числа участников спортивных секций, соревнований;
- усиление взаимодействия структур ТюмГНГУ с учреждениями образования, культуры, искусства, средствами массовой информации;
- укрепление престижа вуза, как центра образования, науки и культуры Западной Сибири;
- активизация взаимодействия с семьей, усиление влияния родительской общественности на воспитательную работу в ТюмГНГУ;
- профессионально компетентный выпускник с активной гражданской позицией, научным мировоззрением, нравственным поведением, развитым самосознанием, высококультурный и способный к творчеству;
- успешная послевузовская адаптация выпускников и эффективность их профессиональной деятельности.

Исходя из поставленных в Программе целей и задач, целями психолого-педагогического мониторинга являются:

- 1) изучение особенностей реализации воспитательного процесса через анализ содержания учебных дисциплин;
- 2) определение уровня удовлетворенности студентов различными сторонами образовательно-воспитательного процесса;
- 3) выявление факторов оказывающих влияние на качество воспитательной деятельности в вузе.

Задачи мониторинга:

- 1) определение социальных потребностей современного студенчества ТюмГНГУ;
- 2) выявление уровня удовлетворенности образовательных и социальных потребностей студентов;
- 3) выявление уровня соответствия воспитательной деятельности социальным потребностям студенчества;
- 4) выявление отношения студентов к воспитательной составляющей содержания учебных дисциплин;
- 5) выявление преобладающей педагогической парадигмы как основы воспитательной деятельности педагогического коллектива;
- 6) оценка воспитательной работы через изучение качества преподавания;
- 7) изучение профессиональных, культурно-нравственных характеристик развития личности обучаемых;
- 8) изучение характеристик и условий профессионально-личностного роста педагогов, способствующих повышению качества воспитательной деятельности;
- 9) изучение социальных характеристик субъектов учебно-воспитательной деятельности;
- 10) оценка качества и специфики взаимодействия субъектов учебно-воспитательной деятельности;
- 11) оценка материально-технического обеспечения воспитательной деятельности.

Очевидно, что мониторинг качества воспитательного процесса и его результатов должен быть направлен на оценку динамики выделенных показателей. Большинство из них могут быть выявлены социологическими методами, некоторые – психологическими и педагогическими соответственно.

Программа воспитательной работы ТюмГНГУ построена с позиций компетентного подхода, позволяющего учитывать единство процессуального и результативного в развитии субъекта.

Компетентный подход предусматривает содействие формированию специалистов высокой квалификации, обеспечивает целенаправленную, активную, социально полезную деятельность каждого участника учебно-воспитательного процесса, направлен на активизацию позитивных качеств всех участников образовательной деятельности и ориентирован на высокий уровень индивидуальной работы, обеспечивающей формирование ценностей в системе «человек – общество – природа».

Воспитательная деятельность вуза направлена на содействие становлению нравственной, культурной, профессионально и социально компетентной личности. Измерение сформированности качеств студентов, как результата деятельности воспитательной системы вуза, связано с динамикой следующих *характеристик*:

профессиональные (информационно-технологические, проектно-конструкторские, маркетинговые, правовые, организационно-управленческие, научно-исследовательские) знания, умения;

профессионально-корпоративная культура (чувство гордости за принадлежность к выбранной профессии, следование канонам профессиональной этики, творческий подход к профессиональной деятельности);

гражданственность и патриотизм (активность социальной и гражданской позиций, правовая культура);

нравственная культура (сформированность этического самосознания, морально-нравственных качеств и установок, согласующихся с нормами и традициями);

общая культура (ориентация на общекультурные ценности, сформированность комплекса позитивных смысло-жизненных ориентаций, установок и отношений);

экологическая культура (развитое гуманистическое отношение к природе, понимание ценности природы, навыки экоцелесообразной деятельности);

физическая культура (следование принципам здорового образа жизни, отношение к собственному организму и его здоровью как к ценности);

коммуникативность (умение адекватно вести себя в коллективе, предотвращать и решать конфликтные ситуации);

самостоятельность (сила воли, самовоспитание, самоконтроль, саморегуляция, рефлексия, эмоциональная стабильность, самоответственность);

креативность (способность к творческой самореализации);

адекватность (устойчивое, осознанное положительное отношение к себе, окружающим, природе, социуму, стремление к постоянному личностному росту, к повышению социального статуса).

Поставленные задачи и ожидаемые результаты, представленные в виде компетентностной модели студента, задают общую стратегию организации мониторинга учебно-воспитательного процесса.

ДИАГНОСТИКА УСПЕШНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТА

И.Н. ЕМЕЛЬЯНОВА

г. Тюмень, ТюмГУ

Исследования, посвященные проблемам воспитания, традиционно как доказательство успешности воспитательного процесса приводят результаты

диагностики сформированности тех или иных качеств личности. Существуют значительные различия в подходах современных исследователей в отношении тех качеств, которые относятся к социально значимым.

Так, Н.Е.Щуркова подчеркивает, что анализ эффективности воспитательного процесса должен быть не поверхностный, а глубинный и включать в себя изучение следующих «слоев»: внешний вид, физическое и психическое здоровье, качество деятельности, взаимоотношения, ценностные ориентации, отношение к себе. В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова в числе параметров, которые отражают личностное развитие, называют следующие: ориентация на общечеловеческие ценности, интеллигентность, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и ответственность в поступках, «самостроительство».

Различия, которые наблюдаются в педагогических исследованиях в отношении критериев успешности воспитательного процесса, говорят о сложности и неоднозначности этого процесса. Крайне важно найти критерии, которые позволяют соотнести результаты воспитательной деятельности с целью.

Целью нашего исследования было *выявить те качества, которые, по мнению студентов и преподавателей, формируются и должны формироваться в университете*. В исследовании приняли участие 767 студентов и 165 преподавателей ТюмГУ. И преподаватели, и студенты отвечали на один и тот же вопрос: какие качества личности формирует и какие должен формировать университет?

1. Называя качества, которые сформировались в процессе обучения в университете, студенты назвали 158 позиций, перечисляя качества которые должен формировать университет назвали 142 позиции. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что воспитательно-формирующее влияние оказывает *среда* университета. Воспитательное поле университета имеет весь этот воспитательный потенциал, который выражается в названных (даже еще и не названных и не осмысленных) студентами качествах.

2. Больше половины качеств называет только один студент на факультете. Можно сделать вывод, что каждый студент берет из этой воспитательной среды что-то свое, то, что совпадает с его смысловым полем. Личность выстраивает свои отношения со средой и через эти отношения у нее закрепляются те или иные качества личности. Среда дает толчок и только в том случае формирует качества, если личность готова воспринять развивающий потенциал среды.

3. По мнению студентов, университет формирует: ответственность, целеустремленность, коммуникабельность, мобильность, настойчивость, самостоятельность, терпимость (толерантность), трудолюбие уверенность в своих силах, усидчивость, эрудированность. Эти качества называли 10 и более процентов студентов.

Есть качества, которые называют только студенты одного факультета, именно в этих качествах просматривается специфика факультета. Так,

уважение к закону, уважение к оппоненту, красноречие называют студенты только Института Государств и Права; знание счета деньгам называют только студенты Международного института финансов, управления и бизнеса; любовь к детям, принятие себя, конгруэнтность – только студенты Института педагогики, психологии и управления; безусловное принятие другого, доверие к людям, рефлексивность, сензитивность – только студенты педагогического факультета; любовь к учебе, чтению, науке, специальности, грамотность только студенты филологического факультета. Получается, что каждый факультет формирует свое воспитательно-развивающее поле.

4. Называя качества, которые должен формировать университет, студенты проявляют единодушие в следующем: университет, чтобы обеспечивать подготовку личности успешно социализирующейся в социуме должен формировать ответственность, целеустремленность, коммуникабельность, самостоятельность, терпимость (толерантность), трудолюбие, уверенность в своих силах. Как показало исследование, студенты наиболее явно ощущают недостаток сформированности таких качеств, как профессиональная компетентность, предприимчивость. Это те качества, которые, по мнению студентов, обеспечат им успешность в профессиональном будущем.

5. Показательно то, что студенты называют в основном положительные качества. Соотношение положительных и отрицательных качеств следующее: 94 % качеств положительные – 6 % названных качеств отрицательные. Можно смело утверждать, что в целом воспитательно-развивающая среда имеет позитивную направленность.

6. Отрицательные качества, как правило, называет один студент на факультете. Это такие качества как завистливость, психологическая неустойчивость, мания величия, наглость, низкая самооценка, озлобленность, пофигизм, хитрость, цинизм. Следовательно, образовательная среда может вызывать и враждебные чувства.

Качества личности формируются через отношения, которые складываются у личности со средой. Активную роль в создании этих отношений играет сам студент. Чем более конструктивные отношения складываются у личности со средой, тем более позитивные качества формирует эта среда. Личность должна соответствовать среде, в противном случае она воспринимает образовательный процесс искаженно. Например, один студент пишет, что в процессе обучения у него сформировался маниакально-депрессивный психоз, астральная независимость, сумеречное состояние души. Очевидно, что такая личность может оказывать разрушительное влияние на среду.

7. Показательно то, что ни один студент университета, перечисляя сформированные в университете положительные качества, не назвал такие качества как гражданственность и патриотизм. В свете «Закона о высшем и послевузовском образовании» это существенное упущение в воспитательной среде университета. Такой результат не может удивлять. Дело в том, что только

один из 165 преподавателей считает, что данное качество университет должен формировать и формирует.

Студенты должны получить опыт проявления гражданственности в стенах университета. Такого опыта студенты не получают в том объеме, чтобы патриотизм и гражданственность закрепились в качествах личности.

8. Существенное место в общем наборе качеств занимают нравственные качества. Студенты перечисляют такие морально-нравственные качества, как ответственность, вежливость, доброта, дисциплинированность, добросовестность, исполнительность, отзывчивость, тактичность, терпимость, уважение к закону, трудолюбие и др. Данный факт свидетельствует о том, что университет создает морально нравственную среду.

9. Сравнивая качества, которые назвали студенты с теми качествами, которые назвали педагоги, мы получили следующую картину. Педагоги называют порядка 70 качеств, которые формирует и должен формировать университет, т.е. значительно меньше, чем студенты. 10 % и более преподавателей называют такие качества как коммуникабельность, ответственность, профессиональная компетентность, самостоятельность, эрудированность. Данный результат позволяет сделать вывод, что восприимчивость студентов к процессу обучения и воспитания значительно шире и выходит за те цели, которые ставит педагог. Сам механизм формирования качеств личности ускользает от педагога.

10. Педагоги привносят в систему образования свои смыслы, свое понимание социальной роли. Например, формирование таких качеств как вежливость, великодушие, взаимовыручка, внимательность, аккуратность не входит в социальный заказ, тем не менее, называется педагогами, как необходимые качества для выпускника университета.

11. Педагоги демонстрируют достаточно низкий показатель единодушия. Если студенты «питаются» из среды, то преподаватели создают эту среду и должны четко представлять, чем они занимаются. Для этого должно быть единство направленности действий и позиций.

Известно, что процесс воспитания неоднозначно сказывается на личности. Поэтому прямая направленность на формирование каких-либо качеств не представляется возможным. Мы можем говорить о большем или меньшем влиянии на формирование конкретных качеств воспитательно-развивающей среды университета, где приоритетным является общий нравственный фон. Как преподаватели, все в целом и каждый в отдельности, так и студенты играют в создании этого фона активную роль.

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ И УРОВНИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.М. МИТРОФАНОВА
г. Саратов, ДТДиМ

Проблема индивидуализации учебно-воспитательного процесса активно разрабатывалась В.В.Гузеевым, В.К.Дьяченко, А.М.Каменским, А.А.Кирсановым, В.М.Лизинским, В.В.Сериковым, И.Э.Унт, В.Д.Шадриковым И.С.Якиманской и др. В их исследованиях *индивидуализация трактуется как такая организация учебно-воспитательного процесса, при которой учащиеся могут выбрать для изучения дисциплины в рамках регионального и школьного компонентов учебных планов образовательных учреждений*. По мнению Е.А.Александровой, Н.А.Алексеева, В.В.Семенцова, Т.А.Строковой, А.В.Хуторского и др., эффективным средством индивидуализации являются индивидуальные образовательные маршруты («индивидуальные образовательные траектории», «индивидуальные стратегии обучения», «индивидуальные программы образования»). Обеспечение каждому человеку возможности свободного выбора индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста отмечено в Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 гг.

Однако большинство исследователей рассматривают индивидуализацию исключительно в рамках учебно-воспитательного процесса учреждений среднего (полного) общего образования. В тоже время исследования Ю.Н.Афанасьева, Г.П.Будановой, Е.Б.Евладовой, Л.Г.Логиновой, Л.А.Николаевой, Т.В.Пальчиковой, Г.А.Разбивной, С.Ю.Степанова показывают, что выполнение государственного заказа на образование личности с индивидуальной моделью поведения возможно и в учреждениях дополнительного образования (далее в тексте УДО). Именно в них сегодня созданы реальные предпосылки для обучения кружковцев по индивидуальным образовательным маршрутам, так как обеспечивается свободный выбор объединений, секций, разнообразие форм творческой деятельности.

Специфика индивидуализации учебно-воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования заключается в том, что мотивированное взаимодействие детей и взрослых по поводу разработки и реализации творческих образовательных маршрутов организуется в рамках реальных ситуаций множественных выборов, педагогической поддержки и взаимопомощи. Продукты совместной творческой деятельности взаимно оцениваются педагогами и обучающимися не только с позиции их личностной, но и социальной значимости, совместно анализируются результаты диагностики и проч.

Поскольку индивидуализация предусматривает как педагогическую деятельность, так и взаимодействие детей и взрослых, то и критерии эффективности должны быть представлены в соответствии с данной позицией.

Критерии эффективности педагогической деятельности:

- умение определения временных рамок, содержания, форм разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов с учетом индивидуальности каждого обучающегося;
- наличие субъектно-субъектных отношений педагогов и учащихся;

- своевременное использование приемов педагогической поддержки;
- адекватное оценивание индивидуальных достижений обучающихся.

Критерии эффективности совместной деятельности педагогов и учащихся:

- умение совместно с учащимися осуществлять педагогическую диагностику и интерпретировать ее результаты;
- готовность учащихся и педагогов взаимодействовать и поддерживать друг друга в процессе выяснения и решения проблем, имеющих личную и социальную значимость;
- умение осуществлять рефлексию и совместно корректировать процесс индивидуального развития личности, приводя к единству оценки преподавателя и самооценки учащимися индивидуальных достижений.

Кроме того, нами будут учитываться **индивидуальные достижения обучающихся**: внешние продукты их деятельности (качество поделок, сценариев, проектов и проч.) и внутренние продукты их образовательной деятельности: индивидуальное развитие личности. Последнее мы определяем на основе анализа личностных характеристик, которые необходимы для разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута. К ним относятся:

- инициатива, любознательность (предрасположенность к поиску нового, исследование собственного окружения);
- исследовательская активность (способность учащихся подниматься над уровнем требований ситуации и изменять её, ставить цели);
- самостоятельность, преодолевать барьеры деятельности, планировать и фантазировать);
- самоконтроль (осознание и оценка собственных действий);
- отношение к результату творческой деятельности (осознание долга и ответственности за порученное дело);
- умение планировать индивидуальный маршрут (возможность выполнения действий не только в привычных, но и в изменившихся условиях, с помощью приобретенных знаний и навыков).

Данные критерии не исчерпывают всего многообразия качественных характеристик формирования личности учащихся, но в контексте проблематики нашего исследования являются наиболее значимыми.

Уровни индивидуализации учебно-воспитательного процесса в учреждении дополнительного образования обоснованы нами следующим образом:

Первый уровень – малопродуктивный: педагоги проводят диагностику, но совместно с учащимися не интерпретируют ее результаты для организации совместной творческой деятельности; владеют приемами педагогической поддержки, но недостаточно используют на практике, учащиеся не оказывают помощь педагогам и друг другу. Знания, умения и навыки педагогов и кружковцев в области построения творческого образовательного маршрута разрозненные, поверхностные, нуждающиеся в дополнении и углублении. Обучающиеся не верят в свои силы или сомневаются в собственных творческих

возможностях, уклоняясь от самостоятельного выполнения творческих заданий, выполняя их только при благоприятных условиях в учреждении дополнительного образования под руководством педагога и осуществляя их лишь репродуктивным способом. Самооценка чаще всего занижена.

Второй уровень – продуктивный: педагоги и учащиеся в совместной деятельности практикуют широко распространенные психологические тесты. В работе педагоги используют основные приемы педагогической поддержки, учащиеся принимают поддержку со стороны педагогов, но не умеют сами оказывать поддержку им и сверстникам. Наблюдается стойкое проявление познавательного интереса обучающихся к творческому образовательному маршруту, к процессу его разработки привлекаются педагоги средних (полных) общих учреждений образования, предприятий и фирм социума, но учащиеся не владеют рефлексией, самооценка завышена.

Третий уровень – высокопродуктивный – характеризуется активной творческой деятельностью совместно с учащимися, оценкой творческих возможностей и способностей, устойчивой потребностью в реализации творческих образовательных маршрутов. Педагоги используют различные методы диагностики и совместно с учащимися интерпретируют результаты, оказывают и принимают поддержку со стороны обучающихся, на основе рефлексии вносят необходимую коррекцию в творческие образовательные маршруты.

Сформированность теоретических знаний и практических умений, навыков позволяют кружковцу строить творческий образовательный маршрут, а сформированный в ходе его выполнения опыт творческой деятельности позволяет выявлять проблемы, планировать пути и способы их разрешения, прогнозировать результаты. Самооценка и самоанализ хорошо развиты. Самооценивание позволяет учащимся фиксировать собственное продвижение по творческому образовательному маршруту.

Представленные выше уровни индивидуализации учебно-воспитательного процесса взаимосвязаны. При этом каждый уровень обеспечивает подготовку следующего, более высокого. В свою очередь, каждый из последующих включает в себя предыдущие и вносит в них качественные изменения.

Литература

1. *Митрофанова Л.М.* Критерии эффективности продуктивного подхода // Альманах «Продуктивное образование»: Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании: материалы международной конференции / Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой. Вып. 2. Саратов: Научная книга, 2004. С. 51-55.

МОНИТОРИНГ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП

А.Я. ШАИПОВА

г. Тобольск, ТГПИ им. Д.И. Менделеева

Как известно, на воспитание необходимых качеств будущих специалистов большое влияние оказывает студенческий коллектив, и, в первую очередь, студенческая группа, в которой студент проводит большую часть своего времени обучения в вузе. Группа объединяет студентов в учебной, научной, культурной, общественной жизни.

В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижение лидеров. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение.

В условиях академической группы должен быть руководитель и организатор, который бы координировал и направлял воспитательный процесс, знал и понимал закономерности групповых процессов, оказывал благотворное воздействие на их становление. Таким организатором является *куратор студенческой группы*.

В ходе диссертационного исследования, проводимого на базе Тобольского института им. Д.И.Менделеева, были выявлены и сформулированы проблемы, касающиеся совершенствования кураторской деятельности. С помощью анкетирования, тестирования, наблюдения определился невысокий уровень подготовленности кураторов к осуществлению своих функций, разделенных на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальную группу вошли кураторы (20 чел.), посещающие институтский семинар кураторов, который был организован нами в рамках реализации программы совершенствования кураторской деятельности, а в контрольную группу (20 чел.) – работающие самостоятельно.

Основными формами проведения семинара явились не очередные лекции приглашенных специалистов (педагогов, психологов и др.), когда кураторы являются только пассивными слушателями (хотя применялась и такая форма), а активные формы: дискуссии, сообщения, групповая работа и др. Семинар был построен так, что кураторы экспериментальной группы в его работе принимали самое активное участие. На каждом занятии кураторы сообщали о выбранных формах, анализировали мероприятия, проведенные в группах, пополняли методическую копилку кураторов наиболее интересными разработками. Кураторам на каждое занятие предлагались задания на дом, которые желательно было выполнять, например, после рассмотрения темы «Некоторые формы воспитательной работы со студентами» кураторам было предложено в своих группах провести кураторский час (тематический, организационный, праздник или час общения). В ходе эксперимента кураторы в течение всего учебного года активно выполняли свои функции. Каждый куратор сделал, по меньшей мере, одну разработку или кураторского часа (общения, праздника и т. п.), или диспута («О вреде курения»), или дискуссии («О ВИЧ-инфекции»), акции («Тайный друг»), или встречи (с ветераном войны, с учителем года и др.).

Активизировалась работа по проведению совместных встреч, поездок. Например, все кураторы первого курса математического факультета в воскресные дни организовали поездку в институтский загородный лагерь «Эврика» и экскурсию в Абалакский монастырь. Студентам эти поездки очень понравились. Они способствуют сплочению студентов, более тесному знакомству друг с другом, воспитывают патриотизм и любовь к прекрасному. Об этом было сообщено на семинаре, подобным опытом воспользовались и кураторы других факультетов. Следует отметить, что такое общение сплачивает кураторов, дает возможность обмениваться опытом, быть в курсе того, чем занимаются кураторы различных факультетов, активизирует их деятельность. По мнению кураторов, они не чувствуют себя одинокими, а являются частью коллектива единомышленников, выполняют очень важную и ответственную воспитательную работу со студентами как руководители групп, вносят свой вклад в подготовку будущих учителей.

На семинарах кураторы познакомились с различными классификациями функциональных задач кураторской деятельности, подробно рассмотрели некоторые из них, обсудили вопросы планирования деятельности куратора и в процессе творческой работы по группам составили примерный план работы куратора на учебный год, уделили внимание особенностям студенческого возраста, ролевому репертуару, позициям педагога и куратора в вузе. Было обращено внимание на то, что успехи воспитательной деятельности, по словам В.А.Сластенина, связаны, прежде всего, с тем, насколько владеет педагог умением создавать атмосферу творчества, групповой ответственности и заинтересованности в успехах товарищей. Не преподавательские умения, а умения в воспитательной работе являются первичными в содержании профессиональной готовности (деятельности) педагога [4].

Позиция воспитателя, на наш взгляд, является основной, приоритетной профессиональной психологической позицией куратора в педвузе. Это связано и с особенностями педагогического вуза, гуманистическим, коллективным и творческим характером педагогической профессии, а также повышенным чувством долга и ответственности за себя, за детей, за будущее страны ее представителей. Основное назначение куратора состоит в обеспечении: формирования духовности и нравственности личности, сохранения ее индивидуальности; поддержания и развития традиций учебного заведения [5].

В педагогическом словаре дается такое определение: «Позиция личности – устойчивая система отношений человека к различным проявлениям окружающей действительности, людям и самому себе» [1. С. 115].

А.К.Марковой [2] изложены позиции учителя. Выполнение ряда педагогических умений и реализация в ходе этого разных отношений преподавателя к студенту приводят к становлению у преподавателя профессиональных позиций.

Например, овладевая приемами содержания своего учебного материала, преподаватель выступает в позиции предметника.

В ходе педагогического общения педагог (куратор) овладевает новыми гранями профессиональной позиции как субъект равноправного общения: гуманист, психотерапевт и актер.

Реализация личностных качеств и свойств формирует такие аспекты профессиональной позиции, как педагог-воспитатель, педагог-индивидуальность, мастер, творец, новатор.

Нельзя считать, что у каждого педагога есть позиция воспитателя. Исследования показывают, что у лиц безразличных к воспитательной роли, возможно чисто формальное освоение норм и навыков, формальное приобщение к профессии [3]. Такие педагоги в силу узости своей позиции демонстрируют единообразие приемов педагогического воздействия, обилие шаблонов и штампов. Чем выше воспитательная ориентация педагога, тем ярче проявляется его индивидуальный творческий «почерк».

После проведенного эксперимента с целью определения самоотношения педагогов к своим профессиональным позициям преподавателям: кураторам экспериментальной группы, кураторам контрольной группы и преподавателям, не являющимися кураторами, было предложено заполнить карты такого самоотношения, предложенные А.К.Марковой. Педагоги (60 чел.) оценили по пятибалльной системе степень выраженности профессиональных позиций и выразили свое отношение к поставленным оценкам, поставив знак «+» в одном из трех предложенных вариантов: их радует, огорчает, или им безразлична данная оценка.

Были получены вполне ожидаемые результаты. Преподаватели – не кураторы наиболее высоко оценили себя как «предметники» (средний балл 4,5), как «методисты» (4,5), а также как «профессионалы» (4,2), опередив по указанным позициям своих коллег-кураторов контрольной группы (4,1; 3,7; 3,9) и кураторов экспериментальной группы (3,9; 3,2; 3,3).

Кураторы контрольной группы являются лидерами как «субъекты своей педагогической деятельности» (4,3), как «психотерапевты» (3,7), как «педагоги по призванию» (3,9) и «самодиагносты» (4), оставив за собой преподавателей – не кураторов (4,1; 3,6; 3,8; 3,5) и кураторов экспериментальной группы (3,6; 3,4; 3,5; 3,5).

Кураторы экспериментальной группы в качестве приоритетных выбрали позиции «гуманиста» (4,5), «воспитателя» (4,3) и «новатора» (3,8), кураторы контрольной группы занимают по указанным позициям второе место (4,3; 3,7; 3,1), преподаватели – не кураторы поставили себе здесь самые низкие баллы (3,7; 3,6; 2,9).

Следует заметить, что кураторы экспериментальной группы отличились тем, что оказались самыми неравнодушными к своим оценкам. В четырнадцати позициях из пятнадцати ни один из них не поставил себе знак «+» в графе: «мне это безразлично», в то время как общее число «+» по всем позициям в данной графе у кураторов контрольной группы равно 36, а у преподавателей – не кураторов – 48.

Оценки радуют больше всего также кураторов экспериментальной группы (157 «плюсов»), а менее всего огорчают оценки преподавателей – не

кураторов (36). Таким образом, степень выраженности профессиональных психологических позиций «воспитателя», «гуманиста» у кураторов более высокая, чем у обычных преподавателей. Это связано, на наш взгляд, с тем, что кураторская деятельность формирует эти позиции, даже те из кураторов, которые не хотели бы заниматься воспитательной работой, вынуждены это делать, организовывая свою группу, как групповые руководители.

Программа совершенствования кураторской деятельности в педвузе способствует более успешному выполнению кураторами своих функций, в первую очередь, воспитательной, формированию у кураторов позиции воспитателя и гуманиста. Об этом также свидетельствуют мини-сочинения «Моя педагогическая позиция», которые написаны кураторами в рамках эксперимента. Вот фрагменты некоторых из них: *«Мне нравится работать куратором, проявлять заботу и получать в ответ благодарность. Тогда чувствуешь себя не только хорошим преподавателем, но и хорошим человеком»* (О.В., ПФ). *«Я стараюсь активно участвовать в жизни своей группы. Считаю, что пассивным равнодушным людям лучше не брать обязанностей куратора, т.к. их роль будет бесполезной»* (Н.В., БХФ). *«Со студентами мне работать очень интересно. С удовольствием помогала им делать «первые шаги» в институте, решать возникающие проблемы. Приятно видеть повзрослевших ребят группы в конце учебного года»* (Л.Н., МФ). *«Нужно уметь выслушивать мнение студентов. Быть куратором – очень ответственная работа. Я считаю, мне эта работа по плечу»* (Г.Я., ТиМДО). *«Я очень люблю кураторскую работу, так как это чистое, искреннее общение со студентами. Мне нравится то, что мои студенты видят во мне не только преподавателя, старшего товарища, но и друга. Они могут прийти и поделиться со мной своими личными проблемами, успехами, достижениями»* (А.С., СПФ).

Таким образом, кураторы групп с высокой позицией воспитателя несут ответственность за своих студентов, любят, заботятся о них, создают атмосферу доверия и уважения – образец отношений между преподавателями и студентами, которые студенты понесут в жизнь, в процессе проведения воспитательных мероприятий (кураторского часа, беседы, тематических вечеров) включают студентов в реальные воспитательные переживания. Тем самым кураторы в педвузе влияют на формирование позиции воспитателя у будущих учителей, что очень важно в условиях продуктивного образования.

Литература

1. Коджастирова Г.М., Коджастиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед.учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.
3. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / под ред. С.Г.Вершаловского, Л.Н.Лесохиной. – М., 1982.

4. *Сластенин В.А.* Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя // Психология труда и личности учителя. Под ред. А.И.Щербакова Л., 1976.
5. *Тимаева С.М.* Роль куратора в воспитании студента // Специалист. – 2004.– № 10 – С.18–19.

ДИАГНОСТИКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.В. ЯКСА

г. Симферополь, республика Крым, Украина

Сегодня, когда мир вступил в информационный век, взаимодействие, построенное по позитивным моделям, таким как сотрудничество, кооперация, партнерство, все более доминирует. В результате устанавливается новый тип творческих отношений как друг с другом, так и с осваиваемым материалом. Способность эффективно кооперироваться с другими людьми – составная, насущная потребность подготовки к жизни в демократическом обществе, поэтому любое образовательное учреждение должно отвечать этому социальному запросу, а обучение техникам продуктивного взаимодействия должно занять подобающее место в современном образовательном процессе.

Однако этот процесс должен обязательно сопровождаться мониторингом, позволяющим отслеживать его качество. В свою очередь составной частью данного процесса, его центральным компонентом является проблема определения критериев и уровней продуктивного взаимодействия. Отметим, что обосновать их возможно только через анализ имеющихся в психолого-педагогической литературе подходов к определению эффективности исходного явления – взаимодействия вообще и участников образовательного процесса в частности.

Проведенный междисциплинарный позволяет утверждать, что в теории и практике уже накоплены определенные представления о процессе и уровнях развития тех или иных педагогических явлений, описан опыт их выделения. Для нас представляет интерес классификации уровней, в которых главными определяющими является наличие взаимодействия. Однако еще раз отметим, что смешение или приравнивание педагогических понятий («сотрудничество» = «общение» = «взаимодействие» = «учебная деятельность», «образовательный процесс» и т.д.) наносит определенный отпечаток и на уровневую характеристику описываемого явления/процесса.

При разработке уровней продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса мы опирались на методики И.А.Зимней, В.Г.Крысько, В.Я.Ляудис, В.П.Панюшкина [2., 3., 4., 6].

В самой проблеме уровней характеристики наблюдаются две стороны. Первая из них связана с отражением влияния совместной деятельности на развитие обучающегося, его умения учиться, на формирование группы, коллектива. Вторая с изучением самого совместного действия и его роли в возникновении и взаимововлеченности субъектов (педагог – обучающийся) в

новые виды, своеобразное расширение их спектра, выход за рамки четко обозначенной познавательной деятельности.

Так, в общем, контексте предложенной В.Я.Ляудис [2] схемы продуктивной ситуации сотрудничества педагога и обучающихся В.П.Панюшкин [6] разработал динамику становления их совместной деятельности, в которой отразил *изменение сотрудничества через процесс активного включения в данный вид деятельности последних*. Она включала две фазы, каждая из которых, в свою очередь подразделялась на уровни.

Первая фаза «приобщение к деятельности» предполагает такие уровни как:

1. Разделение между педагогом и обучающимся учебных действий;
2. Имитационные действия обучающихся;
3. Подражательные действия обучающихся.

Вторая фаза предполагает «согласование деятельности» через саморегуляцию своих действий, как педагогом, так и обучающимся, затем самоорганизацию их собственных действий/деятельности и, наконец, к самопобуждению совместных действий/деятельности.

Кроме представленных двух фаз В.П.Панюшкин настаивает на том, что наивысшей фазой продуктивного сотрудничества может и должно быть партнерство. Равнопартнерство является результатом развития и становления их совместной деятельности и характеризуется им как субъект – субъектное взаимодействие.

По мнению Е.Б.Евладовой, Л.Г.Логиновой, Н.Н.Михайловой, уровень продуктивного взаимодействия может быть слабым, когда возможен вклад одного члена группы в успех работы, как всей группы, так и других членов группы); средним, когда для успеха как одного члена группы, так и всей группы важен вклад других членов и сильным – успех одного члена группы невозможен без вклада других членов группы, а для успеха работы всей группы необходим вклад каждого. Здесь акцент делается на одной стороне взаимодействия – сплоченности его субъектов [1. С. 166].

В.Г. Крысько, исследуя проблему межличностного взаимодействия, обозначает его полярные уровни. Низший предполагает простейшие первичные контакты людей, когда между ними имеет место лишь определенное первоначальное, очень упрощенное взаимное или одностороннее «физическое» влияние друг на друга с целью обмена информацией и общения, которое в силу конкретных причин может и не достичь своей цели, а потому и не получить всестороннего развития. И высший, характеризующий совместную деятельность людей, сопровождающуюся взаимопониманием, доверием и сотрудничеством [3].

Несомненно, что продуктивное взаимодействие относится к высшему уровню, однако мы полагаем, что между низшим и высшим уровнем находятся промежуточные, отражающие постепенный, эволюционный процесс его формирования в соответствии с этапами кооперативной групповой деятельности, а так же с возрастанием позитивной взаимозависимости между всеми субъектами образовательного процесса.

Соглашаясь с мнением А.М.Новикова о том, что «большое число критериев создает непреодолимые затруднения в пользовании ими», поэтому, «нужно стремиться к уменьшению числа критериев, вплоть до одного» [5. С. 40] полагаем, что в качестве критериев уровней продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, могут быть взяты основные компоненты данного взаимодействия, отражающие изменение в характере личностно-деятельностных и групповых преобразований, проявляющихся в совершенствовании материально-духовного продукта личности, а именно:

1. Реализация элементов продуктивного взаимодействия (взаимопознания, взаимопонимания, взаимовлияния и взаимоотношения).

2. Полноценность взаимосвязи всех сфер взаимодействия (деятельность, отношение, поведение, общение).

3. Реализация принципа педагогической поддержки и сотрудничества в реализуемом взаимодействии.

4. Достижение целей образовательной (учебной, воспитательной) деятельности.

5. Изменение в создаваемом, как в индивидуальном (конкретного субъекта), так и совокупном материально-духовном продукте.

Данные критерии не исчерпывают всего многообразия качественных характеристик продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, но полагаем, что могут быть взяты в качестве отправных для проведения мониторинга эффективности исследуемого и быть представлены следующим образом:

Первый уровень – «уровень простейших контактов». Его характеризует то, что из сфер взаимодействия доминирующей выступает сфера общения, причем характеризуемая упрощенным влиянием друг на друга с целью обмена информацией и взаимопознанием. Взаимодействие между участниками образовательного процесса носит преимущественно субъект – объектный характер и взаимоподдержка пока не осуществляется в силу не отлаженности элементов взаимодействия – взаимопонимания, взаимовлияния и взаимоотношения. Достижение общих целей и рефлексивного результата образовательного процесса и самого взаимодействия затруднено. Продуктом же на данном уровне запуск механизма продуктивного взаимодействия.

Второй уровень – «частичного взаимодействия» – в ходе межличностных контактов и межгруппового/внутригруппового взаимодействия имеет место частичное взаимопонимание, взаимопознание и взаимовлияние друг на друга. Доминирующими на этом уровне являются сферы общения и поведения, в связи с этим начинается, хотя и эпизодически, осуществляться поддержка друг друга. Отношения между участниками взаимодействия постепенно начинают приобретать субъект – субъектный, паритетно-партнерский характер. Цели образовательного процесса находятся в знаниево-ориентированных рамках, т.е. реализуются на уровне доминирования общеучебных ЗУНов, идет овладение навыками групповой и индивидуальной рефлексии. Продуктом являются частичные индивидуальные и групповые преобразования отдельных, разрозненных субъектов.

Третий уровень – «продвинутого продуктивного взаимодействия» – характеризуется активным функционированием всех сфер взаимодействия в соответствии с принципами, обеспечивающими ее продуктивность. Устанавливаются особые отношения, основанные на сотрудничестве и позитивной активизации всех субъектов данного взаимодействия, педагогической поддержке в преодолении субъективно и объективно возникающих проблем – препятствий. Достижение целей образовательной деятельности ориентирует на САМО- и СО-развитие каждого из ее субъектов и приводит к практической реализации сформированных навыков индивидуального/группового взаимодействия и рефлексии.

Четвертый уровень – «полного (всестороннего) продуктивного взаимодействия» характеризуется наличием и практической реализацией всех элементов продуктивного взаимодействия в процессе сотворчества, сотрудничества и кооперации усилий субъектов образовательного процесса через постоянную и всестороннюю педагогическую поддержку друг друга. Полное достижение целей продуктивного взаимодействия и всесторонняя рефлексия свидетельствуют о выходе на конкретный результат взаимодействия, проявляющийся в групповых и личностно-деятельностных преобразованиях, выраженных в изменении ценностных ориентаций, как отдельной личности, так и формировании коллективного/групповых ценностей и смыслов.

Для данного уровня характерно то, что, несмотря на определенную разницу способов взаимодействия для них характерно общее – они позитивно и продуктивно взаимозависимы. Позитивно, так как успех одного зависит, и в свою очередь ведет, к успеху другого, складывается действительно положительные, партнерские отношения, общение происходит на уровне диалога и полилога, деятельность носит характер творческого сотрудничества. Продуктивность характеризуется тем, что в результате такого взаимодействия с учебным материалом, друг с другом, с педагогом создается уникальный материально – духовный продукт.

На основе проведенного науковедческого анализа нами были выделены пять видов позитивной взаимозависимости по: результату – когда у всех общая цель (подготовить сообщение, написать рассказ, провести экскурсию); успеху/оценке – оценка работы группы составляется из вклада каждого ее участника; задаче – когда задача поставлена так, что нельзя ее решить друг без друга. Распределение усилий в группе дает больший эффект; ресурсу – один силен в словарном запасе, другой в грамматике, третий в разговорной речи и т.д.

При этом каждый вид взаимозависимости может соответствовать как бы трем ступеням: слабая позитивная взаимозависимость, (когда возможен вклад одного члена группы в успех других членов группы и всей группы в целом); средняя, (для успеха одного желателен вклад других, а для успеха всей группы желателен вклад каждого члена группы); и, наконец, высокая, характеризующаяся тем, что успех одного члена группы невозможен без вклада других, а для успеха всей группы необходим вклад каждого члена группы.

Вместе с тем отметим, что обозначенные уровни ориентированы на осуществление диагностики продуктивного взаимодействия не только и не столько традиционно лидирующим в этом плане педагогом, а всеми субъектами образовательного процесса в общей связке, что предполагает обязательный выход на уровень рефлексии и авторефлексии. Последняя крайне необходима обучающимся, так как позволяет расширять собственный субъективный опыт, помогает в корректировке и отработке навыков групповой работы, кооперации, ориентирует на предупреждение возможных ошибок в работе группы, обращает внимание на необходимость именно продуктивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса в целом. И если рефлексия не была проведена, не обсуждены сильные и слабые стороны учебного взаимодействия, то этот опыт будет потерян.

Выбор именно такого варианта обусловлен следующими моментами. Во-первых, взаимодействие не должно строиться на оценке результатов образовательного процесса с позиции «над», когда педагог и только он дает оценку за результаты проделанной работы. Но данная система нарушает многие принципы продуктивного взаимодействия, так как построена на субъект – объектной доминанте педагога над обучающимися и если говорить о бальной системе, то изначально ограничена рамками условно трех баллов «3», «4», «5» (в условиях Российского среднего образования) и 12-ти бальной системой (система Украинских школ) и др.

Во-вторых, система взаимодействия должна строиться не только на оценке обучающегося, класса/группы в целом, но и педагога, как полноправного субъекта данной системы. Хотя в этом положении кроется некая крамольность, заключающаяся в проблеме – могут ли обучающиеся оценивать своего педагога, насколько это корректно, какие именно качества будут в первую очередь оцениваться ими? В этом вопросе мы сталкиваемся с проблемой ломки сложившихся педагогических стереотипов, если мы действительно ориентируемся на продуктивное, свободное, равнопартнерское, творческое взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Разработанная уровневая система была апробирована на базе нескольких средних общеобразовательных школ г. Симферополя с помощью комплекса методик, включающих ранжирование, собеседование, анкетирование, тестирование как педагогов, так и обучающихся; использовалась методика «незаконченное предложение», «альтернативный тезис», «свободный выбор», адаптированных к задачам исследования; методики определения ценностных ориентаций личности к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, а также методы математической статистики.

Полученный результаты, показали, что у 69 % обучающихся элементы продуктивного взаимодействия находились в разрозненном несформированном виде, т.е. присутствовало в большей мере взаимовлияние друг на друга, причем носящее в основном личностно-эмоциональный характер. Из сфер взаимодействия доминировала сфера общения. У 49 % отмечалось слабо выраженное взаимопонимание в процессе учебного взаимодействия, что сказывалось на характере взаимоотношений, которые носили поверхностный,

ситуативно-интуитивный характер и на отсутствии реального сотрудничества в различных формах групповой деятельности. Достижение целей образовательной деятельности у 89 % респондентов происходило разрозненно, т.е. каждый член микрогруппы работал преимущественно в одиночку, не понимая значимость, необходимость и полезность сотрудничества. И как следствие всего вышеперечисленного, изменений в личностно-деятельных преобразованиях практически не было, а продукт нашел свое выражение в самой начальной стадии взаимодействия по основным его линиям.

Анализируя полученные результаты можно проследить общую тенденцию поверхностного, неустойчивого интереса субъектов образовательного процесса в целом к продуктивному взаимодействию, носящего преимущественно эпизодический характер. И только для 4 % участников была характерна довольно стойкая ориентация на необходимость активного, продуктивного учебного взаимодействия, как со своими сверстниками, так и с педагогами. В основном это были учащиеся, относящиеся к группе лидеров. Кто-то из них тяготел к лидерству эмоциональному, кто-то организационному и др. Их общение, поведение и деятельность характеризовалась устойчивым интересом к процессу сотворчества и сотрудничества, как с педагогом, так и с обучающимися. Они были открыты и готовы к оказанию всесторонней поддержки друг другу, пытались кооперировать усилия микрогруппы в образовательной деятельности. Уровень их ценностных ориентаций был стабильно позитивным, а с возникающими препятствиями они справлялись весьма успешно, опираясь на имеющиеся навыки рефлексии и собственный опыт.

Следовательно, в традиционном образовательном процессе преобладает в основном интуитивно построенное взаимодействие, хотя прослеживается ориентация на его целенаправленную, научную организацию и существует достаточный резерв специальных методов организации, реализации и диагностики продуктивного взаимодействия, использование которых в комплексе позволяет обеспечить мониторинг данного процесса на любой образовательной ступени.

Литература

1. *Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н.* Дополнительное образование детей. – М., 2002.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М., 1999.
3. *Крысько В.Г.* Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Минск, 2000.
4. *Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. – М., 1980.
5. *Новиков А.М.* Методология образования. – М., 2002.
6. *Панюшкин В.П.* Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 1984.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА

К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ-АРХИТЕКТОРОВ

И.А. ЛЕОНОВА,
г. Астрахань, АИСИ

Архитектурная профессия, как и многие другие, является общественно необходимой. Поэтому задачу подготовки к ней призвано решать архитектурное образование. Цель архитектурного образования – подготовка выпускника к активной творческой, познавательной, исследовательской и практической профессиональной деятельности. Архитектурное образование исходит из специфики профессии архитектора и его творческого метода, который представляет собой синтез методов ученого, инженера, художника и организатора, он также отличается специфическим образным мышлением. Инструмент деятельности архитектора – архитектурное проектирование, сложный вид деятельности на стыке науки, техники и искусства. Следовательно, архитектурное образование должно быть таковым, чтобы оно могло обеспечить развитие профессиональной культуры студентов – будущих архитекторов на достаточно высоком уровне. Это означает подготовить специалиста, понимающего законы общественного развития, овладевшего творческим мировоззрением, творческим методом и творческим мышлением, композиционным мастерством и профессиональными знаниями, с высоким уровнем культуры и устойчивой потребностью к профессиональной деятельности. Это возможно только на основе рационального сочетания общих, гуманитарных, технических, экономических, художественно-композиционных, градостроительных сфер образования через усиление межпредметных связей, овладение опорными ведущими знаниями и эффективного взаимодействия студентов и преподавателей.

Архитектура, являясь атрибутом человеческого бытия, всегда выступает одной из основных составляющих любого деятельностного процесса, мышления, мировоззрения, нравственности. Значение общекультурной архитектурной образованности человека велико не только для общества в целом, но и для архитектурной профессии. В древности профессия архитектора имела статус божественного дара, была уникальной и ориентированной лишь на строительство для элитных слоев общества. В последующие века архитектурная профессия значительно расширила границы своего влияния. В наше время архитектурная профессия принципиально изменила свой статус; она стала общегражданской, ориентированной на массовое строительство городов, районов, парков, набережных, улиц, площадей, жилых и общественных зданий, заводов и фабрик, мостов, дорог и других сооружений. Теперь без архитектора не строится ни одно сооружение. В соответствии с этим принципиально изменяются и взаимоотношения профессии с обществом: профессия начинает нуждаться в понимающем диалоге с заказчиком архитектуры, то есть с субъектами общества. Но для того, чтобы такой диалог мог возникнуть и существовать, нужно архитектурную образованность профессионалов и непрофессионалов привести к некоему общему знаменателю.

Это означает, что общество в целом должно поднять свой уровень архитектурной образованности: каждый человек должен стать архитектурно-культурным с точки зрения современных представлений об архитектуре.

Архитектурное образование – одна из древнейших сфер образования, оно является стратегическим ресурсом развития общества. Известно, что архитектор с греческого означает старший (главный) строитель. Архитектура – это искусство строить. Исследования показывают, что архитекторы в своей работе оперируют факторами, влияющими на создание произведения, которые насчитывают более 1200 наименований. Архитектор обязан знать диалектику природы и общества, но это не значит, что он должен быть философом или природоведом; обязан знать историю и теорию архитектуры, но не значит, что он должен быть искусствоведем; знать инженерно-топографические, геологические, гидрогеологические и другие особенности грунтов и участков, на которых возводятся здания и сооружения, но это не обязывает его быть геологом, топографом или гидрогеологом; знать статистические и демографические методы прогнозирования численности населения, но не обязан быть статистом и демографом; знать законодательные и нормативные акты России, но не обязан быть юристом, адвокатом или правозащитником; уметь рисовать, но не значит - быть художником-графиком; знать инженерные дисциплины, но не обязан быть инженером. Этот перечень можно продолжать достаточно долго.

Работа архитектора начинается с замысла, воплощаемого в проекте, а затем в процессе строительства – в материале, в здании. В составе его «команды», как правило, работают специалисты – инженеры-конструкторы, инженеры-теплотехники, инженеры-сантехники и др. Поэтому архитектору нет необходимости самому делать расчеты конструкций. Его задача – координировать работу коллектива на выпуск проектной продукции, а затем ее, путем авторского надзора, – в процессе строительства. Его работа сравнима с работой дирижера оркестра, режиссера спектакля или кино.

Каждое здание или сооружение приобретает ту или иную форму и становится материальной действительностью только в конструкции. Специфика архитектурной деятельности состоит в том, что она не имеет экспериментальной фазы, а проекты и идеи осуществляются непосредственно в натуре. Ошибки в этом случае чрезвычайно дороги. Можно сказать, что нам очень дорого обходятся необоснованные архитектурные фантазии. Знание конструкций и статики сооружений – особенно ценны для архитектора. Без этих знаний «архитектор» – это только «машинка, выдающая образы». Незнание конструкций, неумение разработать и представить «узлы» приводит к тому, что архитектором руководят строители и конструкторы, не владеющие современными средствами, а применяющие типовые решения, оправданные экономическими в основном причинами (подешевле, попроще). Архитектор должен мыслить целостно, ведь архитектурный образ неотделим от конструкций, форма не должна быть без содержания. Основы знаний строительных конструкций и статики сооружений будущий архитектор получает в вузе. Процесс обучения происходит комплексно, но четкая

взаимосвязь между архитектурным решением и конструкциями, при существующей системе обучения, просматривается далеко не всегда.

В Астраханском инженерно-строительном институте в состав преподавателей по архитектурному проектированию, кроме специалистов-архитекторов, включили преподавателя по строительным конструкциям. Цель эксперимента заключалась в том, чтобы студенты уже на стадии форэскиза задумывались о возможности воплощения их идеи в жизнь, учились создавать реальную архитектуру. Задача преподавателя-конструктора – донести до каждого студента мысль о том, что любое здание или сооружение состоит из отдельных взаимосвязанных конструктивных элементов или частей, имеющих определенное назначение. При разработке проекта необходимо продумать все конструкции – фундаменты, стены, столбы, перекрытия и полы, крыши или покрытия, лестницы, перегородки, окна и двери. И, если прочность здания зависит от прочности применяемых материалов и конструкций, то их устойчивость обеспечивается целесообразным взаимным сочетанием и расположением соответствующих элементов конструкций зданий в соответствии с величиной и направлением внешних усилий, а также она зависит от надежности основания (фундамента). Размеры и масса конструкций должны быть рассчитаны на использование современных методов монтажа.

Конечно, ребятам, пришедшим в вуз со школьной скамьи, тяжело без практики усвоить эту взаимосвязь. Для этого мы проводим экскурсии на строящиеся и уже существующие заводы, фермы, станции технического обслуживания, пожарные депо и т.д. Одно дело – книга, другое дело – воочию увидеть, как ложится перекрытие на стену, как осуществляется крепление колонны к фундаменту, балок к колоннам и пр.

Акцентируя внимание студентов на конструктивное решение проектируемого ими здания или сооружения, мы тем самым подталкиваем их к поиску новых решений в вопросах объема и архитектурной формы, к поиску новых строительных материалов и даже к экспериментам. Можно сказать, что тем самым мы примиряем между собой два вектора образования – рациональный прагматизм и концептуальные фантазии.

Такой подход к обучению позволил донести до каждого студента мысль, что архитектор может не иметь глубоких познаний в инженерных дисциплинах, но он обязан понимать функции несущего остова здания или сооружения в целом и его отдельных элементов. У архитектора должно быть хорошо развито чувство пропорции основных несущих конструкций с учетом применяемых материалов. Он должен интуитивно чувствовать соотношение размеров несущих конструкций, понимать их работу, представлять себе «игру сил» в основных элементах остова проектируемого им здания.

В результате совместной работы преподавателей-архитекторов и преподавателя-конструктора наши студенты стали более вдумчиво подходить к созданию своих проектов. Мы и раньше стремились сделать проекты на конкретных, настоящих подосновах, но это удавалось

преимущественно при дипломном проектировании. Теперь все проекты, в том числе и курсовые, разрабатываются только на реальных подосновах.

Архитектурное образование строится на трех уровнях.

Первый уровень – первый и второй годы обучения – этап адаптации, закладывает основы архитектурной профессии и эстетического воспитания, содержит освоение художественно-изобразительных дисциплин, архитектурной графики, теории архитектурной композиции, основ архитектурного проектирования, включает цикл общественно-политических и историко-архитектурных дисциплин, комплекс физико-математических наук.

Второй уровень – третий и четвертый годы обучения – этап стабилизации, дает фундаментальное широкое архитектурное образование, включает освоение философии, историко-теоретического цикла по архитектуре и градостроительству, типологии зданий, комплекса инженерно-конструктивных и экономических дисциплин, освоение в творческом процессе устойчивых умений архитектурного проектирования различных видов сооружений и объектов градостроительства.

Третий уровень образования – пятый год и дипломный проект – этап специализации, где обучение направлено на выполнение дипломного проекта, тема которого выбирается в зависимости от потребностей региона. В конечном результате у молодого архитектора формируются основы профессиональной культуры, и он оказывается подготовленным к профессиональной практической деятельности.

Стать архитекторами уже в студенчестве ребятам помогает то, что они принимают активное участие в выполнении проектов реставрации нашего города, в конкурсных научно-практических конференциях. Уже на первом курсе можно определить: кто серьезно подошел к выбору своей будущей профессии, а кто на эту специальность попал случайно.

Выбор профессии – дело серьезное. Особенно, если есть уверенность, что эта профессия станет делом жизни. Все более набирает силу индивидуальное творчество. Талантливый архитектор, обладающий знаниями конструкций и строительных материалов, организаторскими способностями, вполне может открыть и возглавить творческую архитектурную мастерскую. Именно тогда ему понадобится умение донести свои идеи до строительного инженера на понятном ему языке. Юрий Хорхот как-то сказал: «Архитектура зависит от культуры архитектора и уверенности, что он делает для будущего. А общество не должно допускать непрофессионального подхода к архитектуре». Решение задач, стоящих перед архитектурным образованием, возможно только при использовании комплексного подхода к обучению и правильной организации учебной проектной деятельности студентов-архитекторов преподавателями разных специальностей при условии их эффективного взаимодействия между собой.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ КОМПОЗИЦИИ

Н.А. МАРКОВА,
г. Астрахань, АИСИ

На современном этапе развития общества перед системой высшего образования стоят задачи повышения качества профессиональной подготовки специалиста. Главной ценностью высшего профессионального образования является его социально-воспитывающая функция, ориентированная на подготовку не равнодушного ремесленника, а высококомпетентного специалиста, одухотворенного идеей создания, понимающего перспективы развития общества. «Обучение – процесс, социально-обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений» [3. С. 66]. Дидактическая новизна обучения в вузе состоит в том, что здесь используются иные, чем в школе, формы и методы организации учебного процесса. При постановке учебных целей студент должен проявить гораздо больше самостоятельности, умения правильно организовать работу, учитывать и распределять время, что не у всех происходит достаточно успешно и оперативно, так как мотивация к обучению у всех разная. Выбор сложности заданий тоже различен. Те личности, у кого преобладает мотив достижения успеха, предпочитают задания, субъективно воспринимаемые как средние по своей трудности, так как в этом случае можно продемонстрировать уровень личных достижений. Те, у кого преобладает мотив избегания неудачи, предпочитают задания либо с очень высокой, либо с очень низкой субъективной вероятностью успеха. В первом случае неудача почти невозможна, а во втором случае – она не воспринимается как свидетельство личной некомпетентности. Но как научить студента учиться в полную силу, активизировать его познавательную деятельность? Это возможно только при эффективном взаимодействии студента и преподавателя в процессе обучения. Преподаватель, учитывая психологические особенности и индивидуальные способности студентов, разрабатывает задания, способствующие развитию объемно-пространственного мышления каждого студента, а также определяет уровень дозированной помощи. Но как подстроиться под каждого студента и выполнить требования госстандарта?

Нами разработана методика проведения формирующего этапа профессиональной подготовки архитектора на занятиях по объемно-пространственной композиции, которая основана на отборе и систематизации методического материала из опыта работы архитектурных и художественных школ.

Содержание и методика организации профессиональной подготовки по объемно-пространственной композиции состоят из условно разделенных блоков. Каждый из этих блоков направлен на изучение определенных закономерностей, необходимых в художественно-архитектурном творчестве.

Непременным условием проведения данного этапа профессиональной подготовки является изложение теоретического материала по наиболее важным проблемам художественного творчества с использованием самостоятельной исследовательской работы студентов по изучаемой теме. Перед началом формирующего этапа обучения студентам читаются лекции по объёмно-пространственной композиции, раскрывающие вопросы о целях и задачах данной дисциплины, а затем слушаются доклады и творческие отчеты студентов. Главное, что необходимо студентам на первом этапе обучения – это усвоение того, что изобразительная деятельность направлена, прежде всего, на всестороннее познание окружающего мира. В процессе теоретического обучения мы постепенно подходим к раскрытию сущности искусства, механизма создания художественного образа, а также к раскрытию закономерностей единства изобразительной деятельности и архитектурного творчества в создании художественного образа, к изучению творческого наследия многих известных художников и архитекторов.

Содержание профессионального обучения по дисциплине объёмно-пространственная композиция делится, как мы сказали выше, на три основных блока:

1. Изучение формальной и формально-смысловой организации плоскости и объёмно-пространственной среды и необходимых для этого изобразительно-выразительных средств, законов их гармоничности.

2. Изучение закономерностей формообразования на натуральных объектах и закономерностей их выражения в трехмерном пространстве.

3. Изучение методологии творческого процесса по преобразованию реальной действительности.

Все задания основных блоков находятся в единой взаимосвязи и логично дополняют друг друга. Успешность работы преподавателя в данном случае во многом зависит от успешной работы студента, от его самостоятельной подготовки, развитого кругозора и эрудиции. Теоретическое исследование позволяет нам объединить многие аспекты профессиональной учебно-творческой деятельности будущих архитекторов: художественно-пластические, научно-психолого-педагогические, влияющие на развитие профессионально-творческого мышления. Это помогает, как можно полнее использовать способности студентов, приучить их к активной творческой деятельности.

Такой подход, применяемый при изучении объёмно-пространственной композиции, основанный на тесном взаимодействии студентов и преподавателей в процессе подготовки к занятиям и их проведении, является эффективным способом профессиональной подготовки будущих архитекторов.

Литература

1. *Иконников А.В.* Основы архитектурной композиции. – М.: Искусство, 1974. – 224 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Р. н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

АНАЛИЗ ОБРАЗА КАК ФОРМА ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН (РИСУНКА И ЖИВОПИСИ)

И.В. БЕСЕДИНА

г. Астрахань, АИСИ

Произошедшие в России в конце 20 века изменения социально-экономических условий заставили менять основы во всех профессиональных сферах. В настоящее время очень популярна тема повышения качества образования. Цель повышения качества образования в высшей школе – это выпуск высококвалифицированных специалистов, готовых работать в соответствующих отраслях народного хозяйства.

В профильных вузах, специалист должен приобретать не только теоретические знания, но и практические навыки. Актуально и то, что в настоящее время любое предприятие, любая фирма при приёме на работу, желает иметь квалифицированного специалиста, без дополнительного обучения. В современном архитектурно – художественном образовании используются различные методы обучения специальных дисциплин, вводятся новые спецкурсы, факультативы, диктуемые временем, такие как компьютерная графика, дизайн интерьера, ландшафтный дизайн. Но, безусловно, ведущая роль отводится специальным дисциплинам – архитектурному проектированию, рисунку, живописи и архитектурной колористике. Для того, чтобы графическое и колористическое образование архитекторов стало более эффективным, оно должно сочетать всестороннюю теоретическую подготовку и закрепление полученных знаний в ходе практики по рисунку и живописи. И здесь на первый план выходит умение преподавателя организовать работу студентов так, чтобы она наиболее полно охватила выполнение работ с использованием разнообразных приемов, средств и техник изобразительного искусства, также развить их ясность мышления, точность наблюдения и способность анализировать форму или образ.

«В настоящее время в области дизайнерского и архитектурно-художественного образования можно констатировать тот факт, что наблюдается устойчивое снижение качества профессиональной подготовки молодых специалистов» [2. С. 305]. Это заставляет преподавателей анализировать процесс обучения и искать пути решения проблем. Изучение учебных программ и методики обучения живописи проводилось в ряде архитектурно-художественных вузов страны и сопоставление их с программами дизайнерских вузов показало, что «данная причина кроется в несоответствии методики обучения живописи и задач, которые она решает, цели подготовки дизайнера или архитектора-колориста. То есть фактически

программы по живописи имеют универсальный характер с уклоном на развитие художественного типа мышления и не отражают специфику дизайнерского или архитектурного способа преобразования действительности» [2. С. 305]. Мы попытались проанализировать эту ситуацию и найти пути повышения эффективности обучения студентов по дисциплинам изобразительного искусства.

При объяснении заданий главный акцент педагог делает на показ образцов, объяснение и самостоятельную работу учащегося. Причем педагог объясняет только последовательность ведения работы, то есть процесс работы с объектом, но не раскрывает специфики специализированного архитектурного мышления и не обучает учащихся методам интеллектуальной деятельности. Поэтому обучающая функция преподавателя сводится к контролирующей. А это значит, что студент сам должен дойти до содержания изучаемых понятий при работе над образом. Но путь к этому содержанию остается ему неизвестным. Отсутствие правильно разработанной, обоснованной методики обучения и тесного взаимодействия преподавателя и студента в процессе этого обучения приводят к тому, что студент усваивает знания только на репродуктивном уровне. То есть здесь существует разрыв между педагогом и студентом. Педагог акцентирует внимание студентов на схеме работы, последовательности выполнения этапов, но при этом не раскрывает содержания основополагающих понятий. Поэтому, когда студент приступает к выполнению задания, он не может по памяти воспроизвести всю последовательность работы, не знает, что должен увидеть в натуре и как нужно изображать. В результате студент начинает идти по пути копирования и срисовывания, то есть не изучать и разбирать натуру образа, а передавать внешнее сходство. И если он к тому же не подготовлен технически, то творчества в этом процессе ожидать не приходится.

Студент оказывается не в состоянии решить все задачи, которые стоят перед ним, идет по пути копирования внешних признаков натуры, в результате он не усваивает необходимые профессиональные умения и навыки. При последовательном усложнении заданий происходит накопление образовавшихся «пробелов», увеличение потенциала «незнания», что в конечном итоге приводит к его неспособности профессионально осуществлять свою деятельность, то есть порождает профессиональный дилетантизм. Педагог при такой системе обучения тоже попадает в зависимость от формальных приемов и начинает исполнять не обучающую, а контролирующую функцию, оценивая деятельность студента по конечному результату. Связано это с тем, что в обучении практически отсутствует целенаправленное выявление позиций профессиональной творческой деятельности. Для студента остается нераскрытой суть профессионального исследовательского метода. В итоге выходит копирование манеры преподавателя, а не постижение содержания метода, которое происходит (или не происходит вовсе) позже, уже после окончания вуза.

Причина этого содержится в ориентации процесса обучения изобразительной деятельности на получение конечного продукта – графической

или живописной работы, эскиза, проекта и т. д. Между тем учебные программы ориентированы на изучение основ изобразительной и цветовой грамоты, позиций профессионального творчества, в результате чего должно происходить становление образного мышления и развитие творческой деятельности студентов. Многое здесь зависит от педагогической подготовки преподавателя. Не секрет, что для преподавания в вузе привлекаются художники, у которых нет педагогического образования. Но талантливый художник не всегда обладает талантом педагога. Поэтому невозможность, а порой и непонимание необходимости выйти за рамки сложившейся системы обучения не позволяет преподавателю осознать собственную деятельность и истинные задачи профессиональной подготовки в высшей школе. Причина заключается еще и в том, что деятельность преподавателя оценивается по качеству конечного результата, что вынуждает его идти по пути наиболее легкому. Он строит обучение на основе передачи внешних черт своего метода ученикам, подчиняя их, таким образом, своей манере исполнения. Отсюда в деятельности студентов развивается «подражательность». В данном случае срabатывает эмпирический подход педагога к профессиональной подготовке, который выражается в том, что формируется чисто внешнее сходство с деятельностью специалиста.

Поэтому, мы считаем, что необходимо воспитывать у студента художественное чувство собственного познания архитектурного образа, окружающего мира и рассматривать архитектурное творчество как исследовательскую деятельность творческого метода создания собственного произведения, осмысленного подхода к процессу творчества. Для этого студентам на занятиях предлагается решить следующую задачу: раскрыть, проанализировать создание нового художественного или архитектурного образа через отслеживание отдельных этапов творческого процесса.

Этапы анализа:

1. Детально рассмотреть образ, словесно описать все его внешние, физические параметр (форму, цвет, размер, положение в пространстве и т.д.).
2. Живописно изобразить на листе, с учетом характерных акцентов, общей динамики, ритма цветовых или световых пятен и т.д.
3. Перевести на пластический, эмоциональный язык, охарактеризовать формообразующие качества и раскрыть сущность образа с нравственной и чувственной точки зрения.
4. Дать название, используя эпитеты, прилагательные, метафоры.
5. Охарактеризовать функциональное содержание образа.

При проведении анализа необходимо делать не подражательную передачу случайных, поверхностных впечатлений, а проводить аналитическое исследование образа, давая характеристику формы и цвета. Наиболее точная характеристика образа происходит тогда, когда у студента выработана точность наблюдений и ясность мышления. А смысл становится яснее, когда обостряются чувства и художественное восприятие и студент привыкает к логическому анализу явлений.

Приведем *пример* начального этапа такого анализа.

Перед студентами поставлена группа предметов на столе с драпировкой, служащей фоном. Вся эта постановка воспринимается нами как единое целое. Вот здесь и кроется ошибка многих рисующих; разглядывая всю постановку и каждый предмет в отдельности, студенты должны понять не только особенности каждого предмета, но и их взаимосвязь, их слитность в общей группе. Определяя пропорции предмета, необходимо сравнить его высоту, ширину и глубину, а также пропорции рядом стоящих предметов. Работая над формой, то есть, накладывая тени и полутона, выявить, обговорить разницу между переходами от света к тени. В диалоге между студентами и преподавателем идёт постоянное сравнение, анализ, и в конце обсуждения рисующий смотрит на постановку в целом, его работа становится осмысленной. Хорошие результаты даются с большим трудом и достигаются систематической работой. Гораздо легче смотреть и рисовать натуру по частям, разглядывая в ней подробности. Последовательность анализа и работы над рисунком идёт от общего к частному. Такой метод требует от студентов большой активности. Перед студентами поставлена задача, не просто срисовать натуру, а исследовать ее, проанализировать перед всей группой (или вместе с группой и преподавателем) и решить поставленную задачу. А это значит, что даже в самых простых заданиях присутствует творческий момент. При таком подходе к работе не может быть скучных заданий.

Функция преподавателя при таком обучении переходит из контролирующей в направляющую, поддерживающую аналитический, творческий процесс студента. И еще важно отметить, что такие формирующие упражнения должны предшествовать основным контрольным заданиям, а учебная программа по живописи или любому другому предмету должна быть связана в единую систему с другими предметами. В этом случае мы можем говорить об эффективности взаимодействия студента и преподавателя в учебном процессе, о качестве подготовки и об уровне осознанности учебных задач со стороны студентов.

Литература

1. Проблемы архитектурного образования и сохранения архитектурного наследия: материалы Международной научной конференции, 18-25 сентября 2005г., Томск / Том. гос. архит.-строит. ун-т (и др.). – Томск, 2005. – 168 с.
2. Сурина М.О, Сурин А.А. История образования и цветодидактики (история систем и методик обучению цвету). Серия «Школа дизайна». – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: «МарТ», 2003. – 352 с.

РОЛЬ ДИАЛОГА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Н.Н. САЯПИНА, В.Н. ЖУКЛИНА

гг. Саратов-Энгельс, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Особенности динамики внешнего социокультурного контекста порождают спектр задач не только перед системой образования в целом, но и перед каждым педагогом в частности, решение которых нуждается в осуществлении педагогической деятельности на основе диалога.

Проблема профессиональной деятельности педагога и особенностей его личности выступает предметом исследования многих авторских коллективов и ученых (Б.Г.Ананьев, Ю.К.Бабанский, П.П.Блонский, Б.З.Вульф, И.А.Зимняя, А.К.Маркова, А.В.Мудрик, Е.А.Климов, А.Н.Леонтьев, Л.С.Рубинштейн, В.А.Сластенин и др.). В них просматривается такая характеристика профессионально-педагогической деятельности как педагогическое мастерство.

Анализ работ вышеназванных авторов показал, что из всего многообразия определений педагогического мастерства преподавателей можно выделить две его основные составляющие – педагогическую деятельность и личность преподавателя. В рамках совершенствования педмастерства преподавателей в соответствии с выделенными его составляющими возникает необходимость обращения к рассмотрению профессионально-педагогической деятельности преподавателя, специфичность которой обуславливается использованием диалога в учебно-воспитательном процессе.

Мысль о диалогичности педагогической деятельности разделяет Г.А.Ковалев, который считает, что процесс общения является основным средством, с помощью которого решаются задачи обучения и воспитания [3].

По мнению И.П.Раченко, профессиональная деятельность преподавателя «представляет собой один из видов труда, где взаимодействуют учитель и учащиеся, причем последние выступают не только как объекты, но и как субъекты деятельности» [5].

Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская отмечают, что педагогическое общение является основным компонентом профессиональной деятельности педагога, а рефлексивные процессы в системе «учитель – учащиеся» являются необходимым условием для организации взаимодействия между ними. «Становясь участником равноправного диалога с учащимися, – пишут ученые, – учитель оценивает себя с точки зрения того, насколько удастся ему организовать этот диалог» [4]. Мы в свою очередь добавляем, что данные процессы должны наблюдаться и во взаимодействии с другими участниками-субъектами педагогической системы.

Таким образом, разных ученых объединяет общий взгляд на педагогическую деятельность как со-деятельность, неотъемлемой чертой которой выступает диалогичность.

Совершенствование педагогического мастерства преподавателя начинается с осмысления себя как педагога и своего места в педагогическом мире и предположение о своем несоответствии идеалу, а также с осмысления уровня своего мастерства и его места в педагогической деятельности и в предположении его несоответствия современному идеалу.

Проблема совершенствования педагогического мастерства преподавателей, несомненно, сложна, и предложить какой-либо один вариант, наверное, практически невозможно, а может быть и нецелесообразно. Поэтому сегодня

необходим поиск различных альтернативных вариантов, подходов, раскрытие внутренних резервов самого педагогического мастерства, его совершенствования.

Повышение педагогического мастерства педагога неразрывно связано с совершенствованием его педагогической деятельности, которая находится в постоянном изменении и развитии. Отметим, что профессиональная деятельность педагога на протяжении всех этапов её развития в системе педагогического образования оказывается в числе изучения первостепенной проблемы. Согласно педагогической закономерности цикличности, основными циклами развития педагога в процессе самостоятельной деятельности являются: освоение профессии; её совершенствование; утверждение и проверка системы работы; дальнейшее совершенствование; обобщение опыта; передача опыта; подведение итогов. Нетрудно заметить, совершенствование в деятельности занимает важное место в данных циклах.

В исследовании В.А.Сластенина выделены следующие стадии генезиса профессионально-педагогической деятельности:

- 1) предгенезис (создание предпосылок деятельности);
- 2) собственно генезис (становление деятельности);
- 3) совершенствование сложившейся деятельности;
- 4) деструкция деятельности (эта стадия наступает сразу после второй) [7].

Анализ данных стадий развития профессионально-педагогической деятельности и практики позволяет сделать вывод о том, что вышеназванные стадии не всегда адекватно отображают качественные преобразования, происходящие на том или ином этапе системы педагогического образования. Более того, процесс нередко связан с тенденцией циклических возвращений в силу различных причин и обстоятельств, складывающихся на определенной стадии развития, что свидетельствует о совершенствовании педагога, выраженным нелинейным характером развития деятельности и мастерства.

Г.Б.Скок предложил вариант совершенствования педагогической деятельности через анализ собственной педагогической деятельности при помощи самоанализа системы матриц. Одни из них предполагают оценку определенного профессионально значимого качества в баллах, а другие строятся на основе противопоставлений типа: «прошлое – будущее», «продуктивно – непродуктивно», «рекомендуется – не рекомендуется», предполагая сопоставление анализируемого аспекта деятельности с показателями, входящими в названные парные рубрики. В конечном итоге анализ собственной педагогической деятельности должен, по мнению Г.Б.Скока, дать ответы на следующие вопросы:

- Где я (каков характер моей деятельности)?
- Как может быть оценена эта деятельность учащимися, администрацией и др.?
- Что мне нужно сделать для повышения уровня педагогического мастерства? [6].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мастерство преподавателя наиболее ярко проявляется в практической деятельности. Здесь можно соглашаться с высказыванием А.С.Макаренко о том, что «овладение

педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. Оно формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только педагогическая деятельность, осмысленная и проанализированная». Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагогическое мастерство совершенствуется на протяжении всего периода осуществления педагогической деятельности преподавателем.

К словам А.С.Макаренко хотелось бы добавить следующее: человеку, а тем более педагогу, относящемуся к профессии типа «человек –человек», наряду с другим опытом необходим и опыт диалогического общения.

С.В.Белова диалогический опыт определяет как «опыт установления контакта, ценностно-смысловых отношений, это чувство единения с собеседником – предметом, человеком, своим «Я» как источником духовного богатства» [1. С. 103]. Такое понимание диалогического опыта в педагогической практике требует не рецептурного воспроизведения тех или иных приемов, а мастерского владения каждой новой ситуацией. В определенном смысле диалог как «единицу образовательного процесса» преподаватель всегда ведет как бы впервые. В этом смысле диалогический опыт эксклюзивен. Но в тоже время педагогу в этой сфере деятельности необходимо владеть умениями ведения диалога. Она отмечает, что профессионализм учителя рассматривает как способность к нескончаемому диалогу, а диалог – как основу профессии педагога [1].

В то же время И.Е.Видт, описывая требования к учителю, действующего в разных парадигмах образования, характеризует их в зависимости от типа культурной эпохи: индустриальной или постиндустриальной. Она отмечает, что в постиндустриальной культуре профессиональные требования уже не сводятся к тому, как учитель владеет материалом, как он его «транслирует» учащимся, они становятся гораздо шире и сложнее. Это и универсальная компетентность, и исследовательские навыки, и способность работать не только в монологе, но и в диалоге и полилоге и т. д. Здесь учитель – это личность, организующая дискуссию, диалог вокруг рождения знания, она консультант, советчик, но не цензор и «оценщик», она – мотиватор процесса поиска и раздумий [2. С. 170].

Идея диалога, партнерства во взаимоотношениях обучающего и обучаемого стала одной из центральных в педагогике в последние годы. Однако её реализация в практической деятельности преподавателя связана с большими трудностями. «Массовый» учитель в большей своей части не умеет перестроить свою деятельность на основе диалога, требующего соответствующего педагогического мастерства, наличия общей культуры, более высоких временных и нервно-психических затрат по сравнению с моносубъектным подходом. Это связано, прежде всего, с минимальной представленностью в профессиональном опыте и личностном пространстве педагога, всего, что касается механизмов субъект-субъектного взаимодействия с обучаемыми на основе диалога.

Исходя из вышеизложенного, **совершенствование педагогического мастерства преподавателей** – это процесс, характеризующийся переводом преподавателей из объектной позиции в субъектную, в результате взаимопроникновения (интеграции) сфер личности преподавателей и компонентов педагогической деятельности, ведущую к высокому уровню направленности преподавателей на самостоятельную работу по широкому применению диалогического общения в практической работе.

Таким образом, в заключение можно сказать, что роль диалога возрастает в образовательном пространстве на современном этапе его развития, а его использование в педагогическом процессе преподавателями приобретает все большую необходимость. Положительное отношение преподавателей по указанным позициям приводит к изучению диалога и использованию его неисчерпаемых возможностей в совершенствовании педмастерства.

Литература

1. Белова С.В. Профессионализм учителя – способность к нескончаемому диалогу // Народное образование. – 2001. – № 7. – С.103 -105.
2. Видт И.Е. Образование как феномен культуры: Монография. – Тюмень: Печатник, 2006. – 200 с.
3. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Общение и диалог в практике обучения и воспитания и психологической консультации: Сб. научн. тр. – М., 1987. – С. 4-16.
4. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат /Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
5. Раченко И.П. НОТ учителя: Кн. для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.
6. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учебное пособие для преподавателей. – М.. Российское педагогическое агентство, 1998. – 102 с.
7. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С.5-10.

ДИАГНОСТИКА УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Н.Ю. ГРИШИНА

г. Саратов, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Не отрицая понимания успешности как высокой результативности деятельности, в своем исследовании мы определили понятие **«успешность студентов вуза в учебной деятельности»** с позиций личностно-деятельностного подхода как *ее качественную характеристику, отражающую удовлетворенность обучающихся достижением ожидаемого результата, который равен или выше установленного нормативного уровня* [1]. Структура успешности, на наш взгляд, обусловлена единством двух сторон: объективной (оценка достигнутого результата с точки зрения нормативного уровня) и субъективной (оценка собственного результата субъектом деятельности), включающей когнитивную и аффективную составляющие.

В соответствии с иным пониманием успешности студентов в учебной деятельности нами предложено принципиально новое диагностирование успешности обучающихся с учетом не только внешнего, объективного критерия (оценка учебного результата с точки зрения соответствия установленному стандарту), но и критерия внутреннего, субъективного (собственная оценка успешности субъектом учебной деятельности по когнитивному и аффективному основаниям).

Объективный критерий общей оценки успешности (оценка результатов учебной работы студентов) определяется на основании анализа зачетных и экзаменационных ведомостей. Делается вывод об уровне учебных результатов студентов: низкий, средний, высокий, высший. Также его диагностика может осуществляться с помощью суммарного количества баллов в случае использования для оценки достижений обучающихся рейтинговой системы контроля.

Для диагностики *субъективного критерия* общей оценки успешности (самооценка успешности учебной работы) была разработана авторская анкета «Самооценка успешности в учебной работе», представленная ниже.

Анкета «Самооценка успешности в учебной работе»

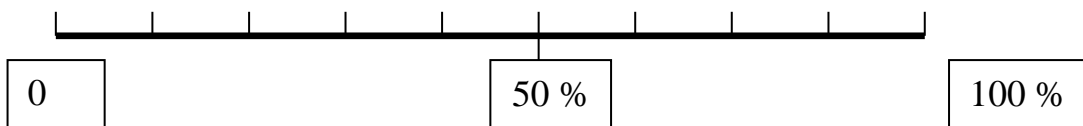
Инструкция

«Пожалуйста, ответьте на предложенные вопросы, выбрав подходящий вариант ответа. Спасибо за работу!»

1. Оцените Ваши учебные достижения по данной шкале (поставьте галочку на отрезке):



2. Во сколько процентов Вы оцените свои усилия, предпринятые для достижения учебного результата (поставьте галочку на отрезке):



3. Если Вы приложили не максимум усилий, то чем Вы это объясняете (нужное подчеркните):

- а. неважностью для себя данной цели,
- б. нежеланием ее достигать,

- в. отсутствием соответствующих способностей,
- г. болезнью,
- д. семейными обстоятельствами,
- е. чем-то другим _____

4. Удовлетворены ли Вы конечным результатом своей учебной работы?
- а. да, в высшей степени,
 - б. да, в высокой степени,
 - в. да, в средней степени,
 - г. скорее нет, чем да,
 - д. нет.
5. Если не удовлетворены, то по какой причине:
- а. считаю, что способен на большее,
 - б. устал, было приложено чересчур много сил,
 - в. этот результат дался мне слишком легко,
 - г. другое _____

Данная анкета позволяет сделать вывод о том, как оценивают студенты уровень своей успешности в учебной деятельности.

Ответ на *первый* вопрос показывает, насколько высоко оценивает студент достигнутый учебный результат исходя из заданной шкалы: низкий – средний – высокий – высший. *Второй и третий* вопросы позволяют узнать, какой интенсивности были предпринятые студентом усилия для достижения учебного результата, а также причины недостаточности приложенных усилий. *Четвертый* вопрос помогает выявить степень удовлетворенности учебным результатом в соответствии со следующей градацией: высшая степень удовлетворенности – ответ «а», высокая – ответ «б», средняя – ответ «в» и низкая – ответы «г» и «д». Ответ на *пятый* вопрос помогает понять причины, по которым деятельность в том или ином случае не воспринималась обучающимся как успешная.

Как видим, первый и четвертый вопросы являются основными в данной анкете, так как позволяют судить о том, как оценивает студент уровень своей успешности в учебной деятельности по когнитивному (вопрос № 1) и аффективному (вопрос № 2) основаниям. Попутно заметим, что остальные вопросы несут интересную качественную информацию, позволяющую преподавателю-исследователю сделать полезные выводы для дальнейшей работы по повышению уровня успешности студентов.

Определение общей оценки успешности осуществляется в соответствии с намеченными критериями (объективным и субъективным) и соотносится с уровнями успешности студентов (низким, средним, высоким, высшим), исходя из значений показателей вышеназванных критериев. Особо подчеркнем, что в случае, если значение показателя того или иного критерия являются низкими, делается вывод о низком уровне успешности студента в учебной деятельности. Причем следует особо обращать внимание на то, чем обусловлена

неуспешность обучающегося. Здесь возможны два варианта, которые мы назовем условно: «объективная» и «субъективная» неуспешность.

В первом случае студент удовлетворен результатами учебной работы и оценивает их как достаточно высокие; объективно же его учебные результаты ниже установленного нормативного уровня. Как правило, это обусловлено тем, что обучающийся при оценке учебного результата ориентируется прежде всего на индивидуальную шкалу достижений, принимая во внимание свои низкие способности по данному предмету (небольшой прирост воспринимается таким студентом как успех).

Во втором случае имеют место объективно высокие учебные результаты, наряду с субъективной неудовлетворенностью достижениями и/или с оценкой студентом учебных достижений как недостаточно высоких. Это возможно в ряде случаев: планка индивидуального стандарта достижений у обучающегося намного выше установленного нормативного уровня; было приложено чересчур много усилий или, наоборот, учебный результат дался студенту слишком легко. Возможны и другие объяснения «субъективной» неуспешности; в процессе педагогической практики, на наш взгляд, необходимо определять причины данного явления в каждом конкретном случае, они могут быть сугубо индивидуальными.

На основании достижения обучающимся определенного уровня успешности целесообразно, на наш взгляд, выделять следующие типы студентов: 1) высокоуспешные – достигшие высшего и высокого уровня успешности; 2) среднеуспешные – среднего уровня успешности; 3) малоуспешные – низкого уровня успешности. Следует подчеркнуть, что данная типология успешности предназначена как для использования в научных целях, так и для реализации дифференцированного подхода к обучающимся в практической работе преподавателей.

Литература

1. *Гришина Н.Ю.* Организационно-педагогические условия развития успешности студентов в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Гришина. – Ульяновск: [Б.и.], 2006.
2. *Гришина Н.Ю.* Развитие успешности студентов в учебной деятельности: Учеб.-метод. пособие к межпредметному спецкурсу. – Саратов: Изд-во СГУ, 2006. – 52 с.

ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ – ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

Ю.А. УЛАНОВА

г. Самара, СГПУ

Сложившаяся к настоящему времени система подготовки педагогов требует пересмотра её структуры, организации, принципов взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в образовании. Это связано с проектированием образовательных технологий, обеспечивающих

достижение высокого качества и гарантированных результатов обучения и становления личности учителя.

В основе разработки новых профессионально-ориентированных технологий лежит проектирование (построение модели) деятельности студентов и управленческой деятельности преподавателя.

Создавая модель профессионально-ориентированного задания или занятия по методике русского языка в вузе, необходимо учитывать:

- межпредметные связи;
- ориентацию на индивидуальные возможности студентов;
- взаимосвязь теории и практики, контроль и коррекцию аудиторной и самостоятельной работы студентов;
- возможность видоизменять, варьировать соотношение объёма и последовательности выполнения заданий.

Сегодня наиболее продуктивными и перспективными являются, на наш взгляд, технологии, в которых на всех этапах учебного процесса творческая, поисковая деятельность студента преобладает над исполнительской, репродуктивной.

В качестве такой технологии мы предлагали студентам-филологам в рамках спецкурса познакомиться с *технологией игрового моделирования*, цель которой – всесторонне оценить профессиональную компетентность будущего учителя, глубину его предметной подготовки.

Преподаватель, ведущий занятие по методике игрового моделирования, даёт задание одному из студентов сделать сообщение (на 10-15 минут) по прорабатываемой теме. К своему сообщению он должен готовиться как настоящий педагог: мысленно проиграть возможный настрой студентов группы, продумать вопросы и учебные ситуации, связанные с решением поставленной перед аудиторией задачи.

Остальные студенты учебной группы выполняют две функции: 1) учащихся; 2) методиста, эксперта.

Каждый студент исполняет не только различные роли, но и имеет несколько персональных заданий, свойственных учителю-словеснику. Один из них ведёт учёт времени и фиксирует речевые ошибки, второй отмечает особенности слога докладчика («слова-паразиты», идиомы, клише). Третий обращает внимание на чисто профессиональные аспекты поведения докладчика, то есть оценивает уровень владения материалом, логичность, последовательность, пробуждение интереса слушателей. Четвёртый отслеживает умение задавать вопросы для привлечения внимания студентов рабочей группы, умение ориентироваться на аудиторию, свободу общения.

Пятый следит и определяет насколько правильными были ответы на заданные вопросы, оценивает коммуникативные способности докладчика и его способности к аудированию.

Таким образом, в ходе игры-модели нам удалось определить перечень проблем, требующих дальнейшего осмысления, одной из проблем данного перечня явилась *проблема оценки результата деятельности студента на таком занятии*.

В ходе осмысления занятий предлагаемого спецкурса были выявлены следующие **факторы, определяющие результативность предлагаемого обучения:**

- эффективность организации учебного процесса;
- адекватность методов, формам и содержания учебной программы педагогическим целям;
- личность преподавателя, ведущего занятие, с использованием игрового моделирования, его компетентность и владение разными ролями.

Практика свидетельствует, что подготовка к занятию с использованием имитационного моделирования, его программирование и проведение представляют для большинства педагогов не меньше сложностей, чем завершение занятия и подведение его итогов.

На игровых занятиях принято подводить итоги, устанавливая обратную связь с участниками по принципу «здесь и сейчас», для этой цели существуют разные технологии: рефлексия, послеигровая дискуссия, дебрифинг.

Однако **итоги результатов обучающего процесса меньше всего привлекают внимание педагогов.** На наш взгляд, это вызвано следующими обстоятельствами:

- преподаватели зачастую не управляют регламентом, поэтому им не хватает времени на такое завершение занятия;
- некоторые преподаватели недооценивают обратную связь, считая её лишней и удовлетворяясь реакцией участников игрового занятия и их эмоциональным откликом, который, как правило, положительный;
- многие педагоги не понимают достигнутых педагогических результатов;
- многие из педагогов не владеют технологиями обратной связи;
- преподаватель не всегда знает, что и как оценивать, а в отдельных случаях не готов быть экспертом-аналитиком.

Методисты, дидакты считают, что **результаты обучающего процесса могут быть проанализированы в следующих аспектах:**

- изменения в знаниях (например, участник занятия с применением игровых технологий освоил основные понятия курса, их ведущие характеристики);
- изменение установок, то есть изменение относительно устойчивых представлений обучаемых (например, ученик понял, что его имидж – это составляющая профессионального имиджа педагога);
- изменения в умениях, проявляющихся в конкретных действиях (например, обучаемый, прежде чем действовать, уделяет внимание анализу ситуации или проблемы, демонстрирует умение слушать);
- развитие чувства уверенности в себе, которое проявляется в психологической готовности к самопрезентации в профессиональной деятельности [1].

Технология наблюдения над происходящими изменениями (мониторинг результатов) осуществляется лишь при условии, что преподаватель ставит перед занятием соответствующие развивающие цели, затем замеряет уровень компетентности и развития обучаемых «на входе», то есть в начале читаемого

курса, потом проводит непосредственно занятия, используя технологию игрового моделирования, и далее замеряет результаты «на выходе», т.е. выявляет изменившийся уровень компетентности или новые характеристики обучаемых.

Для *оценки эффективности проведения занятия по технологии игрового моделирования* можно рекомендовать следующую систему оценки:

1 уровень – уровень реакции. Оценка эффективности занятия на основе мнений (реакций) участников занятия, заложенных в оценочной анкете, которая заполняется непосредственно после окончания занятия.

2 уровень – уровень усвоенных знаний. Измерение знаний или системы знаний до и после занятия, что позволит сравнить результаты.

3 уровень – уровень сформированности навыка. Измерение навыка до и после занятия с использованием имитационных технологий даёт материал для оценки эффективности обучения.

4 уровень – изменение в структуре повседневной деятельности педагога. Включённое наблюдение, обратная связь и самооценка могут быть инструментами измерения эффективности обучения по данному параметру.

Таким образом, используя технологию игрового моделирования как технологию оценки педагогических результатов можно надеяться, что она позволит оценить педагогическую деятельность по всем тем параметрам, которые предъявляются к ней в условиях современной педагогической практики.

Литература

1. *Панфилова А.П.* Игровое моделирование в деятельности педагога. – М.: Академия, 2006. – С. 270.

К ВОПРОСУ О МОНИТОРИНГЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ

Н.В. СЛАСТУНИНА,

г. Вольск, Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

Предмет «Экологические основы природопользования» в системе педагогического образования является одним из важнейших для формирования глобального, планетарного мышления студентов, для осознания нравственной ответственности каждого человека за окружающий мир. Нехватка учебного времени, снижение познавательного интереса к изучаемой дисциплине вызывают необходимость поиска наиболее оптимальных форм, отвечающих запросам и потребностям студентов. Внеклассная работа, основанная на продуктивном подходе, позволяет наиболее эффективно решать эти насущные проблемы и осуществлять мониторинг как учебной, так и внеурочной деятельности обучаемых. Организация внеурочной деятельности по

экологическим основам природопользования, основанная на продуктивном подходе состоит из ряда этапов. На первом этапе ставится цель научить студентов изготавливать наиболее доступный продукт своей деятельности, который они могут создать, опираясь на уже имеющийся опыт. С этой целью организуется конкурс плакатов на тему «Охрана природы» среди студентов первого курса. Плакат – конечный продукт, а методом обучения выступает учебный проект.

В ходе осуществления данного учебного проекта мы выделяем следующие этапы:

- погружение в проект;
- организация деятельности;
- осуществление деятельности;
- презентация результатов.

Первый этап – наиболее короткий, но очень важный для получения ожидаемых результатов. Чтобы работа студентов была действенной, студентам сообщаются примерные сюжеты плакатов, их знакомят с художественными средствами плакатного языка, объясняют правила конкурса и оказывается помощь в организации и планировании деятельности. Далее роль преподавателя значительно уменьшается, возрастает значимость личной продуктивной деятельности студентов. Безусловно, степень самостоятельности зависит от того, как организационно подготовлен конкурс. Завершается проектная деятельность презентацией плакатов, когда обучающиеся демонстрируют результаты собственного труда.

На *втором этапе* работы ставится цель научить студентов выполнять более сложные проекты, для реализации которых необходим определенный объем знаний. Для этого выбираются наиболее интересные для студенческого возраста темы, такие как, «флористика», «искусство составления икебаны», «поделки из природного материала» и т.п. На этом этапе широко практикуются консультации с использованием большого количества наглядности, показ способов конкретной технологии составления композиции из цветов и природного материала. Презентация таких проектов осуществляется в форме выставки и оформления помещения в День учителя и День пожилого человека.

На *третьем этапе* работы студенческий проект представляет собой внеклассное мероприятие, презентация которого осуществляется самими студентами выпускных групп и проводится с целью повышения уровня профессиональной подготовки студентов. Это внеклассные мероприятия, которые опираются на знания и навыки, полученные на предыдущих этапах работы: «Любовь, цветы и музыка», «Рождественское настроение». Каждое мероприятие представляет собой мега-проект, который состоит из индивидуальных мини-проектов, объединенных единой темой. Студенты по желанию выбирают себе мини-проект: сообщение исторических сведений, изготовление икебаны, исполнение романса, чтение стихов, проведение игры, исполнение танца, украшение интерьера, украшение костюма.

Каждый этап реализации такого проекта занимает достаточно длительный период времени, который включает в себя разработку каждого

индивидуального проекта, обучение студентов дополнительным технологиям конструирования композиций из природного материала, способов поиска дополнительной литературы, методическим приемам изложения материала и исполнения романсов, проведение игр. Презентация внеклассных мероприятий проходит, как правило, в форме творческих гостиных. Студенты от имени музыкантов, культурологов, артистов представляют свои индивидуальные проекты. На таких мероприятиях не может быть ни одного равнодушного – каждый переживает за результат своего труда, кроме того, каждое мероприятие – это готовая методическая разработка, которая имеет профессиональную направленность и может быть востребована на педагогической практике.

На каждом этапе работы педагог осуществляет мониторинг получаемых знаний и навыков, которые проявляются в овладении студентами определенным количеством разнообразных технологий по составлению и изготовлению композиций и поделок из природного материала.

Основными направлениями мониторинга внеклассной работы по экологическим основам природопользования являются: системный характер работы студента с первого по четвертый курс включительно, заинтересованность в результатах собственной деятельности, эстетика и содержательная насыщенность выполнения работы, активность и творческий характер презентации результатов собственной продуктивной деятельности, что позволяет сформировать эстетический вкус, нравственную позицию студента как гражданина мира, вооружить будущих учителей разнообразными формами работы по экологическому воспитанию школьников.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.А. КАЗАКОВА,
г. Ульяновск, УлГПУ

В последнее десятилетие (1995-2005 гг.) численность детей и подростков с нарушениями в состоянии физического и психического здоровья неуклонно растет, по Ульяновской области эта цифра составляет 31,2 % в год. Следовательно, *каждый третий ребенок, идущий в школу, относится к группе детей с особыми образовательными потребностями.* Для обучения и воспитания этих детей требуются молодые, активные, самостоятельные и компетентные в различных областях жизни специалисты (учителя, психологи, дефектологи, реабилитологи).

В современных социально-экономических условиях требования к качеству подготовки педагогических кадров остаются высокими и предполагают наличие не только теоретического запаса знаний, умений и навыков, но и их эффективного применения в учебно-воспитательном процессе. Одним из обязательных условий успешной деятельности в специальном (коррекционном) учреждении является гуманистическая направленность

учителя, т.е. *любой человек вне зависимости от состояния здоровья должен рассматриваться им как полноправный, активный, самостоятельный субъект учебно-воспитательного процесса.*

Для выяснения отношения студентов к детям и подросткам с особыми образовательными потребностями, возможности их интегрированного обучения и воспитания в общеобразовательной школе в рамках учебного курса «Основы специальной педагогики» мы провели анкетирование студентов IV и V курсов естественно-географического факультета и факультета иностранных языков.

Мы выяснили, что из 175 респондентов только 16 % (28 человек) рассматривают ребенка с отклонениями в состоянии здоровья как развивающегося и активного человека, способного к получению образования, остальные 84 % опрошенных настаивают на том, что дети и подростки-инвалиды, не способны к развитию, поэтому обучать и воспитывать их не нужно.

Хотелось бы отметить, что 56 % студентов естественно-географического факультета и 88 % студентов факультета иностранных языков в качестве ведущих эмоциональных отношений к детям и подросткам с особыми нуждами называют жалость, сострадание, сочувствие. Остальные 44 % и 12 % соответственно не определились.

Такая же тенденция наблюдается и в оценке возможности интегрированного образования: 24 человека выступили «за», 151 – «против». При этом почти всеми респондентами (92 %) под термином «образование» понимается «обучение», аспект межличностного и социального взаимодействия между детьми и подростками с особыми образовательными потребностями и здоровыми детьми не учитывается.

Нам удалось смоделировать педагогическую ситуацию, в которой проблемы интегрированного образования рассматривались бы с позиции учителей и родителей. При ответе на этот вопрос с позиции учителей среди проблем интегрированного образования студентами были названы следующие: сложность подготовки, загруженность учителя, невозможность оценивания результатов деятельности и уровня развития ребенка или подростка с ограниченными возможностями здоровья исходя из усредненных критериев. Т.е. в принципе, будущие учителя не заинтересованы в полноценном развитии личности ученика с особыми образовательными потребностями с учетом индивидуально-возрастных особенностей.

С позиции родителей против интегрированного образования выступают 68 % студентов естественно-географического факультета и 76 % студентов факультета иностранных языков, они отмечают: невозможность совместного обучения и воспитания здоровых детей и подростков и детей и подростков с особыми нуждами из-за различия в анатомо-физиологических, интеллектуальных и характерологических особенностях, отсутствия одинакового уровня готовности к обучению, нарушения процесса межличностной коммуникации.

На позицию ребенка и подростка с особыми образовательными потребностями смогли поставить себя 3 % опрошенных, при этом наблюдалось

понимание физического и эмоционального состояний данной категории детей и подростков 4 % респондентов.

Исходя из данных, полученных при пилотажном исследовании, нам представляется необходимым для формирования психологической и практической готовности студентов педагогического ВУЗа к коррекционно-педагогической деятельности использовать метод продуктивного обучения.

Под продуктивным обучением М.Башмаков понимает «обучение, нацеленное на приобретение жизненных навыков, обеспечивающих личностное и индивидуальное развитие, развитие межличностных навыков, самоопределение участников» [1]. Продуктивное обучение является образовательным процессом, реализуемым с помощью *индивидуальных маршрутов*, структурированных в виде последовательности шагов с четко определенными результатами, являющимися продуктивно-ориентированными действиями в жизненных ситуациях [2].

На первом (подготовительном) этапе исследования нами проводилась психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности. Общеизвестным в педагогической и психологической науке считается утверждение о том, что готовность к тому или иному виду деятельности представляет собой развитую систему убеждений, взглядов, отношений; мотивов, волевых и интеллектуальных качеств, знаний, навыков, умений, установок, настроенности на определенное поведение.

В соответствии с концепцией о подструктурах личности, выдвинутой А.К.Марковой, в структуре готовности выделяются три взаимосвязанных компонента: моральная готовность, психологическая готовность и профессиональная готовность. Качества, определяющие моральную готовность, по мнению автора относятся к социально-обусловленной стороне личности, психологическую – к стороне, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов, профессиональную – к опыту личности [4].

В качестве **критериев психологической готовности к педагогической деятельности** мы предлагаем использовать следующие:

1. Ориентация на педагогическую деятельность;
2. Наличие мотивов к осуществлению педагогической деятельности;
3. Индивидуально-психологические свойства личности (общие и педагогические способности);
4. Владение способами самовыражения и саморазвития (личностная компетентность) [3].
5. Оценка и самооценка внутреннего мира, поведения и деятельности (рефлексия как способ осознания и осмысления).

Первые три критерия являются составляющими профессионально-педагогической направленности, которая определяется как система доминирующих мотивов, побуждающих к профессиональной деятельности, «является основой саморазвития, точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств поведения» [3]. Основанием профессиональной направленности выступает система ценностных отношений учителя к

педагогической деятельности, личности учащегося, к личности учителя и к самому себе как педагогу.

Нам представляется возможным проводить исследование эффективности продуктивного образования на начальном, промежуточном и конечном этапе формирования готовности к педагогической деятельности. При этом промежуточный контроль мы предлагаем осуществлять не один раз, а несколько (в зависимости от длительности формирующего этапа экспериментальной работы).

В нашем случае подготовка проводилась в течение одного полугодия (февраль-май), констатирующий эксперимент был проведен в начале февраля, имели место три промежуточных диагностики (в конце февраля, марта, апреля) и итоговая диагностика была проведена в конце мая.

В качестве продуктов деятельности на подготовительном этапе мы рассматриваем: сочинения, рисунки, реферативные работы, изменение личностных свойств.

При изучении психологической готовности к педагогической деятельности на начальном этапе (исходный уровень) мы констатировали различную степень сформированности представленных выше критериев у студентов естественно-географического факультета и факультета иностранных языков. Хотелось бы заметить, что дифференциация наблюдалась в зависимости от индивидуальных свойств, а не от направления обучения (естественно-научное или гуманитарное).

Были выделены **3 уровня психологической готовности:**

1. *Низкий* – ориентация на любую деятельность, в том числе, педагогическую, отсутствует. Мотивами осуществления педагогической деятельности выступают «необходимость прохождения педагогической практики, поддержание определенного статуса в референтной группе». Конструктивные и организаторские способности имеются в зачаточном состоянии, между тем, сформированность коммуникативных способностей зависит от индивидуально-типологических свойств личности. Характерны отрывочные знания теоретического характера о способах самовыражения, саморазвития и рефлексии.

2. *Средний* – ориентация на педагогическую деятельность носит неустойчивый характер. Мотивы осуществления педагогической деятельности зависят от ситуации и характеризуются «собственной выгодой – материальной или моральной». Чаще присутствует первый мотив. Конструктивные, организаторские и коммуникативные способности проявляются эпизодически и зависят от мотивов осуществления педагогической деятельности. Имеются достаточно полные теоретические представления о способах самовыражения, саморазвития и рефлексии, но в деятельности они используются достаточно редко.

3. *Высокий* – ориентация на педагогическую деятельность устойчивая. К мотивам осуществления педагогической деятельности относятся: «полная реализация себя в профессии, обретение в профессии смысла жизни, помощь в развитии ребенка, формирование у себя и у других качеств и свойств личности,

которые помогут приспособиться к изменяющимся условиям социальной среды». Коммуникативные, конструктивные и организаторские способности проявляются в любой деятельности, носят динамичный, пластичный характер. Имеются не только достаточно полные теоретические представления о способах самовыражения, саморазвития и рефлексии, но они используются в собственной деятельности и деятельности воспитанников и учеников. Использование носит не только репродуктивный (т.е. повторение уже имеющихся способов и методов), а поисковый и творческий (т.е. усовершенствование уже имеющихся способов и методов, а также предложение собственных авторских) характер.

Мы выявили, что большинство студентов (76 %) имеют низкий и средний уровень психологической готовности к педагогической деятельности (соответственно 32 % и 44 %), несмотря на то, что к 4-5 курсу все основные педагогические и психологические дисциплины по ГОСТу изучены. И только у 24 % студентов на начальном этапе зафиксирован высокий уровень психологической готовности к педагогической деятельности.

Не обнаружено достоверных различий по уровням психологической готовности между студентами гуманитарного и естественного профилей обучения, т.е. среди тех и других присутствуют студенты с низким, средним и высоким уровнями психологической готовности к педагогической деятельности примерно в равных соотношениях.

После констатирующего эксперимента мы предложили для каждого обучающегося студента дифференцированные формы работы для формирования и развития психологической готовности к педагогической деятельности. В частности, такие как: индивидуальные и групповые тренинги, направленные на самораскрытие, самосовершенствование личностных, социально-значимых и профессиональных качеств. Программа занятий разрабатывалась для каждого участника эксперимента индивидуально, исходя из уровня развития личностных и профессиональных качеств. Варьировались: количество занятий в неделю, игровые и тренинговые ситуации, обсуждаемые теоретические вопросы и задания.

Было выявлено поэтапное формирование отдельных критериев, характеризующих психологическую готовность к педагогической деятельности, что в комплексе отразилось на изменении уровневого соотношения психологической готовности к педагогической деятельности среди студентов.

Мы определили, что за первые два месяца подготовки уменьшилось количество студентов с низким уровнем психологической готовности за счет развития интереса к психологическим знаниям о себе, самораскрытия своих внутренних потребностей, желаний и возможностей к самореализации. Имело значение так же формирование положительного образа не только себя и учителя, но и современной системы образования, ценностного отношения к себе, к миру и к профессиональной деятельности. После осознания ценностей человеческого существования и смысла жизни, началось формирование профессионально- педагогических ценностей (эта работа проводилась в апреле-мае). Нельзя сказать, что у всех студентов с низким уровнем готовности в ходе

итоговой диагностики были выявлены характеристики, соответствующие среднему уровню психологической готовности. Результативность работы составила 39 % (т.е. у 22 студентов с низким уровнем готовности на начальном этапе в ходе формирующего эксперимента был зафиксирован средний уровень готовности). В данном случае, для нас важен процесс, а не результативность.

У студентов со средним уровнем психологической готовности к педагогической деятельности проводились занятия по развитию уже имеющихся качеств и формированию тех, которые отсутствовали на момент начальной диагностики. На промежуточных этапах диагностики было выявлено неравномерное развитие свойств и качеств личности, характеризующих психологическую готовность. В большинстве случаев у студентов быстрее совершенствовались, усложнялись, доходили до автоматизма те свойства и качества, которые имелись у юношей и девушек, медленнее возникали отсутствующие качества и свойства личности. На промежуточных этапах экспериментальной работы мы выяснили, что медленнее всего происходит переоценка «старых» убеждений, представлений, мотивов, целей существования и деятельности. Появлению новых, может быть модифицированных, ценностей мешают психические и социальные барьеры. Примерно у половины студентов, участвующих в нашей работе и находящихся на среднем уровне развития психологической готовности, изменилось отношение к педагогической деятельности с нейтрального на слабоположительное или положительное. Ведущими мотивами деятельности стали рассматриваться «реализация себя, помощь другим, получение удовлетворения, переживание счастья, радости, положительных эмоций». Эти студенты чаще стали использовать в своей деятельности методы самовыражения, саморазвития, появились несмелые попытки использовать способы рефлексии в педагогической деятельности.

Студенты, у которых на констатирующем этапе эксперимента был выявлен высокий уровень психологической готовности к педагогической деятельности, в дальнейшем проводили занятия с остальными студентами по развитию личностных свойств, самораскрытию, самовыражению и обучению способам рефлексии. Участие в формирующем эксперименте не только преподавателей, но и студентов, улучшило эмоциональное состояние в группе, способствовало сплочению студенческого коллектива, развитию коммуникативных и эмпатийных свойств.

Кроме этого, студенты с высоким уровнем психологической готовности к педагогической деятельности сразу же после констатирующего эксперимента подготовительного этапа переходили на второй (основной) этап.

Второй (основной) этап экспериментальной деятельности – по формированию практических навыков в работе с детьми и подростками с заболеваниями нервной системы проходил с июня по ноябрь.

На этом этапе конструировалась деятельность, направленная не только на формирование общепедагогических умений, но и на выработку практических навыков работы с детьми и подростками с физическими и интеллектуальными нарушениями на основе создания и реализации проектов. Для этого студенты 2-

3 раза в неделю включались в разнообразные виды деятельности с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями на добровольной основе в реабилитационном центре (работали чтецами стихов, корректорами литературных произведений, участвовали в постановке театральных и концертных номеров, изготавливали поделки из природного материала, проводили экскурсии в музеях нашего города).

Отметим, что реабилитационный центр посещают дети и подростки с детским церебральным параличом (ДЦП) и умственной отсталостью средней степени тяжести.

Каждому студенту-волонтеру предоставлялась свобода выбора вида деятельности, возможности участия в одном или в нескольких мероприятиях, помощи и поддержки одного или нескольких воспитанников реабилитационного центра, на базе которого осуществлялся эксперимент.

В качестве *продуктов деятельности* мы рассматриваем:

1. разработки внеклассных и внешкольных мероприятий;
2. проекты по созданию на базе реабилитационного центра театра и семейного родительского клуба.

Начальная диагностика на втором этапе проводилась в начале июня. Промежуточные диагностические процедуры осуществлялись с периодичностью 1 раз в месяц (в конце июня, июля, августа, сентября и октября). Итоговая диагностика по второму этапу экспериментальной деятельности проведена в конце ноября. В качестве диагностических инструментов использовались: деловая игра «Я – лидер», наблюдение, анкетирование, метод экспертных оценок.

На втором (основном) этапе работы в качестве критериев эффективности деятельности мы рассматриваем:

1. Инициативу при предложении и выборе идей.
2. Самостоятельность при осуществлении деятельности.
3. Активность в работе с «особыми» детьми и подростками и их родителями.
4. Эмоциональную окраску деятельности.

Было выделено *3 уровня осуществления деятельности, выполнения работы с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями:*

1. Репродуктивный – инициатива при предложении или выборе идей отсутствует, деятельность выполняется не самостоятельно, а под руководством или контролем другого человека, активность отсутствует или проявляется в зависимости от ситуации. Эмоциональное отношение к осуществляемой деятельности чаще отрицательное, характеризуется такими эмоциями как: недовольство раздражительность, гнев.

2. Поисковый – инициатива при предложении или выборе идей проявляется в зависимости от ситуации; чаще идеи выбираются из предложенных другими людьми, реже выдвигаются. Деятельность выполняется самостоятельно, иногда на конкретном этапе требуется помощь или совет со стороны другого человека. Активность проявляется в любой ситуации, даже

при отрицательном результате. Преобладают положительные эмоции – радость, веселье, чувство гордости и т.д.

3. *Творческий* – идеи выдвигаются самостоятельно или достаточно быстро и аргументировано выбираются из ранее предложенных. Деятельность всегда выполняется самостоятельно, имеется заранее сконструированный четкий, логически выстроенный план и предполагаемый результат. Активность присутствует на любом этапе осуществляемой деятельности, ей свойственен надситуативный характер. Преобладают положительные эмоции – радость, веселье, восторг и т.д.

В ходе начальной диагностики было выявлено, что репродуктивный и поисковый уровни осуществления деятельности с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями были выявлены у 126 студентов, у остальных – 49 – творческий. При этом для студентов с низким и средним уровнями психологической готовности к педагогической деятельности соответствовали в 56 % случаев репродуктивный и поисковый уровни эффективности деятельности. У остальных студентов с низким и средним уровнями психологической готовности к педагогической деятельности был выявлен творческий уровень осуществления педагогической деятельности.

При проведении **формирующего эксперимента** мы определили поэтапное формирование и развитие самостоятельности, активности, инициативности у участников работы. Аналогичным образом изменялась динамика эмоциональной окраски деятельности. В первые 2 месяца работы (июнь, июль) результативность изменений выявлялась не так явно. О ней можно было судить лишь косвенно по улучшению эмоциональных отношений в группе участников. В следующие несколько месяцев (август, сентябрь, октябрь) большинство студентов с репродуктивным уровнем осуществления деятельности перестали думать стандартными, вычитанными из книг или подслушанными, фразами, стали активно излагать свои собственные идеи и мысли. Научились контролировать и оценивать свою деятельность. Эмоциональное состояние изменялось с преобладанием положительных эмоций, но этот процесс наблюдался не постоянно.

При проведении **итоговой диагностики** мы получили следующие результаты: студенты, участвующие в работе, проявляли большой интерес к осуществляемой деятельности. Наладив эмоциональные и личностные контакты с детьми и подростками с ДЦП и интеллектуальными нарушениями, юноши и девушки предлагали использовать формы и методы работы, соответствующие потребностям, интересам и физическим возможностям воспитанников реабилитационного центра. Кроме того, это были новые, нестандартные предложения. Они выполнялись в группах или индивидуально по заранее изложенному плану. Если предложенный вариант проекта реализовывался, но предполагаемый эффект не достигался, то в план вносились изменения. Неудачи и сопровождающие их отрицательные эмоции не останавливали и не прекращали осуществление деятельности, а становились мотивом и стимулом для продолжения творческой, занимательной и интересной для всех деятельности. У 84 % участников эксперимента мы

констатировали творческий и поисковый уровни осуществления деятельности. Лишь у 10 человек остался неизменным репродуктивный уровень осуществления деятельности в сочетании с низким уровнем психологической готовности.

Были разработаны и апробированы сценарии праздников: «Лягушачьи посиделки», «Все профессии важны», «Красота ли спасет мир?» При этом студенты искали информацию о методах обучения и воспитания здоровых детей и подростков и тех, у кого наблюдаются интеллектуальные и физические недостатки, о влиянии режима труда и отдыха на психическое и физическое здоровье, моделировали интересную для особых детей и подростков театральную деятельность, соответствующую индивидуальным и возрастным особенностям. Каждый мог попробовать себя в роли генератора идей, режиссера, актера или обучающего. Эффективность продуктивного обучения в данном случае оценивалась исходя из того, были ли использованы и в какой степени методы специального обучения и воспитания, направленные на коррекцию и реабилитацию имеющихся поведенческих и физических недостатков, а так же на развитие навыков социальной ориентировки. При этом учитывался вклад каждого студента в создание театрального или концертного номера.

Было выявлено, что при первой презентации спектакля отсутствовали навыки групповой работы, имелся дисбаланс между эмоциональными и деловыми взаимоотношениями, отсутствовала система методов работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом можно сказать о том, что не учитывалась специфика дефекта, и спектакль не вызывал должного интереса и эмоционального ответа у 45 воспитанников реабилитационного центра из 67.

Последующие два спектакли создавались с учетом исправления ранее допущенных ошибок: материал был подобран исходя из индивидуально-возрастных особенностей зрителей и участников спектакля – детей и подростков с особыми образовательными потребностями, игра актеров была эмоциональна, характерна. По наблюдениям, спектакли «Все профессии важны», «Красота ли спасет мир?» вызвали положительные эмоции у большинства детей и подростков с ДЦП и половины детей и подростков с интеллектуальными нарушениями.

Вторая группа проектов, создаваемых студентами, была посвящена созданию модели и апробации работы семейного родительского клуба. На первом этапе студенты познакомились с опытом работы семейных клубов, созданных в районах Ульяновской области и состоящих из родителей здоровых детей и подростков. Студенты посчитали, что эта идея имеет право не только на существование, но и на реализацию в рамках реабилитационного центра, т.к. родительский клуб может выполнять одновременно несколько функций: коммуникативную, психотерапевтическую, реабилитационную, диагностическую. Кроме того, он позволяет родителям реализовать свои скрытые возможности и раскрыть духовные потенции.

Модель семейного родительского клуба, разработанная совместно студентами естественно-географического факультета и факультета иностранных языков, предполагает включение в деятельность родителей (отцов и матерей) детей и подростков с ДЦП и умственной отсталостью на добровольной основе, не учитывая возраст ребенка и стаж посещения реабилитационного центра.

Предполагаемые направления работы родительского клуба:

1. Создание летописи реабилитационного центра.
2. Осуществление социально-значимой деятельности внутри реабилитационного центра и за его пределами, в которой бы участвовали родители и их дети.
3. Активное участие в воспитательной работе с детьми и подростками с особыми нуждами, помощь педагогам реабилитационного центра в апробации новых форм работы.

Условиями, при которых родительский клуб будет эффективно работать, являются следующие:

1. В состав клуба должны входить активные, позитивно настроенные родители, мнение которых должно быть консолидированным.
2. Родительский клуб должен работать не только замкнуто, т.е. внутри реабилитационного центра, но и выходит на общегородской и областной уровни, взаимодействуя с органами государственной власти, а также клубами из других населенных пунктов.
3. Родители должны участвовать во всех воспитательных мероприятиях центра, выступая в роли не только генераторов идей, но и участников, частично или полностью включенных в целеполагание, подготовку и проведение вышеназванных мероприятий.

Представленная модель является рабочей, экспериментальная проверка её только начинается, но сейчас уже можно говорить о первых результатах деятельности родительского семейного клуба «Берег», созданного на базе областного реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями «Подсолнух». За 6 месяцев, прошедших с момента создания клуба, образован костяк единомышленников – родителей детей с ДЦП и олигофренией, составлен перспективный план работы на 2 года, проведены первые родительские реабилитационные чтения, где каждая семья могла поделиться своим опытом в лечении, воспитании и обучении ребенка или подростка с ограниченными возможностями здоровья.

Так же родители активно занимаются проблемами психологической реабилитации своих детей, направленной на выработку таких важных качеств как «жизнестойкость», «психологическая устойчивость», «стрессоустойчивость», «настойчивость», «упорство», «достижение положительного результата». В рамках родительского клуба психотренинги проходят и с участием самих родителей, на них они учатся адекватно воспринимать своих детей и управлять своим эмоциональным состоянием.

Таким образом, используя метод продуктивного обучения, можно сформировать у студентов педагогического ВУЗа, социально-значимые

компетентности, такие как: способность работать самостоятельно, без постороннего руководства, готовность замечать проблемы и искать пути их решения, способность уживаться с другими, способность осваивать знания по собственной инициативе, замечать, предвидеть и учитывать реакции учеников (воспитанников), на деле демонстрировать предпочтения, ценности и личные способы мышления и переживания.

Литература

1. *Башмаков М.* и др. Информационная среда обучения. – СПб.: Свет, 1997.
2. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987.
3. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М., 1996.
3. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. – М., 1986.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ю.В. ЛУКАШИН

г. Саратов, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» здоровье человека отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования.

Вместе с тем в настоящее время ухудшение социально-бытовых, экологических, гигиенических и психологических условий жизни в нашей стране особенно сильно сказывается на состоянии здоровья детского организма: наблюдается рост смертности подростков и молодых – наиболее репродуктивных возрастных групп мужского пола; увеличивается процент хронических заболеваний у детей и подростков (до 60-70 %); уменьшается первая группа здоровья; наблюдается увеличение врожденных и приобретенных заболеваний у учащихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья к моменту окончания школы.

Существующая система образования направлена не на сохранение и улучшение состояния здоровья учащихся, а на его ухудшение. По статистике 80-85 % детей школьного возраста имеют плохое здоровье.

Неоправданно завышенный объем учебных программ, учебников, их качество и полиграфическое оформление резко увеличивают число больных учеников. К этому же ведет и несоответствие мебели и оборудования гигиеническим нормам, загрязнение воздуха в школьных помещениях. Усугубляет положение отсутствие у большинства руководителей школ и учителей специальных знаний и умений по элементарной диагностике состояния здоровья детей, по организации учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими различные отклонения в состоянии здоровья.

За период обучения с 1-го по 9-й класс число здоровых детей уменьшается в 4 раза, а детей с близорукостью – увеличивается с 3 до 50 %, с

нарушением осанки – до 65 %; с нервно-психическими расстройствами – с 15 до 40 %. Именно школа, судя по научным и статистическим данным, способствует возникновению хронических заболеваний у каждого второго ребенка, приводя к существенной утрате резерва здоровья. Практически здоровыми могут быть признаны только 20-25 % школьников, вследствие этого те или иные ограничения в выборе профессии по состоянию здоровья имеют 45 % старшеклассников (Р.Л. Апанасенко, 1997; Э.М. Казин и др., 1998).

Причинами такого положения, по данным Министерства образования РФ, являются факторы внутришкольной среды: переполненность классов, заниженный уровень освещенности помещений, и научно необоснованное их комплектование, совместное обучение детей с различным уровнем подготовки и разными психофизиологическими качествами, авторитарный стиль работы учителя, недостаточная организация питания в школе, перегруженность учащихся основными и дополнительными занятиями, неблагоприятное психологическое климата школьных коллективов; неоправданная интенсификация образования на фоне ухудшения социально-экономической и экологической обстановки.

Проведенные в различных регионах страны комплексные медицинские обследования детей дошкольного возраста, свидетельствуют о высокой патологической их пораженности (лишь 10 % 5-летних детей признаны здоровыми). Среди хронических заболеваний у дошкольников наиболее часто встречаются нарушения опорно-двигательного аппарата (63 %), отклонения в работе сердечно-сосудистой системы (33 %), болезни желудочно-кишечного тракта (18 %), причем частота этих и других заболеваний с возрастом только увеличивается.

Уже при поступлении в 1-й класс первая группа здоровья отмечается только у 12-15 % учащихся; число детей, имеющих хроническую патологию и сниженную резистентность, в 1-м классе составляет 22-25 %. В третьем классе число практически здоровых детей резко снижается за счет нарушений в деятельности сердечно-сосудистой, нервной, эндокринной, дыхательной систем и органов зрения.

В результате обучения в начальной школе количество детей с патологией зрительной системы увеличивается в среднем до 35 % (чаще за счет миопии). Обучение в школе к 11-му классу завершается резким уменьшением числа здоровых по зрению детей и ростом патологии в 52 % случаев (близорукость, осложненная косоглазием и астигматизмом). На 7 млн. выпускников приходится 160 тыс. близоруких. Близорукость занимает первое место среди причин, препятствующих выбору профессии.

Динамика общей заболеваемости школьников всех возрастов характеризуется неуклонным ростом хронических форм заболеваний: системы кровообращения – в 1,7 раза, крови и кроветворных органов – 1,6 раза, костно-мышечной – в 1,74 раза, эндокринной – в 1,55 раза, мочеполовой и других систем – в 1,48 раз (В.В. Колбанов, 1997). В структуре хронической патологии ведущие места занимают болезни ЛОР-органов, аллергические заболевания, отмечается тенденция к росту заболеваемости по таким нозологическим

формам, как ожирение, миопия, плоскостопие, нервно-психические расстройства.

Среди других патологий высок процент вегетативно-сосудистой дистонии, астеноневронического синдрома, аллергического дерматита, заболеваний желудочно-кишечного тракта: хронических гастритов, нередко в сочетании с дискинезиями желчевыводящих путей, панкреатитов, холециститов, язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки, диагностируемых в среднем у каждого пятого школьника.

В связи с этим вызывает серьезную озабоченность неправильная организация питания в школах, выражающаяся в соответствии необходимых условий для питания учащихся в некоторых школах, в недостаточном использовании в рационах питания продуктов, богатых витаминами, минеральными веществами, белками, не учитываются климатические особенности районов проживания, особенно эндемичных. Довольно часто (у 25 % школьников) выявляются функциональные изменения сердечно-сосудистой системы (систолический шум, нарушения ритма сердца); заболевания щитовидной железы (различные формы зоба, гиперплазия щитовидной железы), нарушения полового развития; велико число детей (до 30 %) с неврологической патологией: затяжные невротические состояния, тики, заикание, логоневроз, фобический синдром.

В настоящее время известно, что 70 % детей школьного возраста страдают гиподинамией, последствиями которой являются снижение работоспособности, общей реактивности организма и рост заболеваемости. Гипокинезия учащихся не компенсируется существующей организацией физического воспитания в школе, так как во многих учебных заведениях нет спортивных залов, а имеющиеся значительно перегружены; ограничены возможности занятий детей плаванием, лыжами, туризмом.

У многих школьников наблюдается дисгармоничное физическое развитие (дефицит массы тела, снижение показателей мышечной силы, жизненной емкости легких и др.), что создает проблемы с общей работоспособностью подрастающего поколения. Заболеваемость скелетно-мышечной системы учащихся за последние 20 лет возросла в 27 раз.

В младшем школьном возрасте выделяют **несколько групп риска ухудшения показателей физического развития:**

1) недостаточная прибавка массы тела у школьников 6-7 лет – при физическом развитии ниже среднего, а также при умственном и физическом развитии выше среднего; у школьников 10-11 лет – при умственном или физическом развитии ниже среднего;

2) избыточная масса тела и ожирение у детей 10-11 лет при физическом развитии ниже среднего.

За последние годы среди младших школьников наблюдается увеличение процента детей с отклонениями в состоянии здоровья, связанными с нарушениями умственного и физического развития ребенка. По данным ряда авторов, лишь треть первоклассников и половина пятиклассников имеют среднее умственное или физическое развитие, что свидетельствует о довольно

широком распространении среди младших школьников детей с акселерацией или ретардацией развития. Акселерация или ретардация являются неблагоприятными факторами в плане сохранения здоровья детей на первом году обучения. Все пятиклассники с умственным или физическим развитием ниже среднего и 95 % детей с физическим развитием выше среднего имеют расстройства здоровья.

В группу с наиболее благоприятными показателями можно отнести детей со средним умственным и физическим развитием. У детей 11-ти лет с физическим развитием выше или ниже среднего увеличивается частота патологии опорно-двигательного аппарата (нарушения осанки, сколиоз, плоскостопие). При сочетании высокого физического развития с умственным развитием ниже среднего у каждого третьего ребенка наблюдается замедление полового созревания.

Анализ нарушений психического и соматического здоровья учащихся показал, что у первоклассников нарушения психики здоровья преобладают над психосоматическими расстройствами, а в пятом классе у школьников, напротив, преобладают психосоматические расстройства.

Проведенный анализ литературы позволяет к уже известным недостаткам традиционной российской школы (ориентация на количество знаний, оторванность получаемых знаний от реальной жизни, нивелирование индивидуальности обучающегося, его неспособность к самостоятельному выбору жизненной позиции) присовокупить и ее негативное влияние практически на все компоненты здоровья детей. Особенно следует отметить, что традиционная школа замедляет психосоматическое развитие детей и, следовательно, препятствует естественному росту их адаптивных возможностей, что приводит к повышению острой заболеваемости детей.

Кроме того, 1/3 школьников имеют морфофункциональные отклонения, среди которых преобладают нарушения органов чувств, нервной системы, осанки. Помимо общей заболеваемости, среди детей значительное место занимает травматизм, несчастные случаи, среди них: 53 % – ушибы, растяжения, вывихи; 14 % – повреждения глаз; 12 % – ожоги.

Низкий уровень здоровья выпускников школы сказывается на производственном потенциале и обороноспособности страны. Достаточно отметить, что за последние 10 лет хроническая заболеваемость призывников возросла на 49%, и показатель готовности к военной службе составляет 69,5 %. По данным Министерства обороны РФ, только около 20 % юношей призывного возраста по уровню своего здоровья соответствуют установленным требованиям.

Создание образовательных учреждений нового вида привело к тому, что заболеваемость детей в них стала в 2,5 раза выше, чем в обычных школах, вследствие чего 35 % детей нуждается в стационарном лечении. Внедрение в практику образования различных инновационных методов обучения, как правило, не подкреплено комплексными нейрофизиологическими, медицинскими и социально-гигиеническими исследованиями. Зачастую инновации носят характер эксперимента без должного научного медицинского

и психологического обоснования, что способствует ухудшению состояния здоровья учащихся.

Напряженность процессов роста и развития, определяющих сущность детского организма, делает его уязвимым, и наиболее чувствительным к минимальным неблагоприятным воздействиям. У ребенка появляется еще один качественно новый тип патологического эффекта, отличный от болезни, – альтерация индивидуального развития, или альтерация онтогенеза. Он возникает всегда при любых заболеваниях и патологических состояниях, но не имеет никаких непосредственных проявлений и может проявиться ограничением тех или иных способностей, функциональных резервов, границ адаптации через многие годы после перенесенного воздействия, нередко уже во взрослом или пожилом возрасте.

В отличие от взрослых, ребенку свойственен широкий спектр совершенно особых состояний, нередко имитирующих заболевания, которые называют «критическими периодами развития». Любые критические периоды представляют собой состояния повышенного риска для истинных хронических заболеваний, т.е. могут быть отнесены к группе пограничных состояний.

В детской психологии принято различать основные критические периоды, знаменующие переход от одного возрастного этапа к другому в возрасте 1-го, 3-х, 7-ми, 12-15 лет. Все они характеризуются некоторыми общими чертами: дети становятся капризными, раздражительными, часто вступают в конфликты с взрослыми. Недостаточный учет потребности ребенка в активных формах поведения, а тем более прямое их подавление, могут стать причиной фрустрации, повышенной тревожности, напряженности, внутренней неудовлетворенности, определив его дальнейшие взаимоотношения с взрослыми, а, следовательно, и формирование личности.

Неблагоприятные средовые воздействия в критические периоды последовательно, одно за другим, «срезают» потенциальные пределы биологического здоровья растущего ребенка, пределы, которые могут быть необходимы для реализации талантов и одаренностей, резистентности к болезням и достижения долголетия. Наиболее вероятно при этом «срезание» потенциала интеллектуальных и творческих возможностей. Последующими мишенями должны быть системы нейроэндокринной регуляции иммунитета, тонкие дифференцировки органных тканевых структур. Следствием всего этого будет общий эффект – снижение качества конечных результатов развития. Отсюда будут брать начало и неполное участие ребенка, в образовательном процессе, т.е. неполнота формирования биологических этажей здоровья; отсюда же и ранняя аккумуляция возрастных изменений метаболизма, сосудистой реактивности, противоопухолевой резистентности.

Знание внутреннего мира ребенка, его психофизиологических особенностей в разные онтогенетические периоды, умение во время уловить первые признаки отклонений от нормы психического развития – необходимое условие предупреждения нежелательных явлений в формировании личности. Объединенные усилия педагогов, врачей, психологов и социологов должны быть направлены на укрепление защитных и адаптационных механизмов, на

повышение сопротивляемости организма к неблагоприятным воздействиям, на всемерное оздоровление окружающей среды. Только таким путем может быть решена задача создания максимально благоприятных условий для гармоничного развития личности.

В связи с этим особую актуальность приобретает разработка и реализация комплексных оздоровительно-профилактических мероприятий, направленных на:

- снижение уровня заболеваемости;
- выделение основных факторов риска;
- снижение уровня функциональной напряженности детей и подростков, обратимого восстановления резерва здоровья через напряжение механизмов адаптации на этапах, переходных от здоровья к болезни, последующего снижения функциональных возможностей организма и до срыва адаптации;
- регламентацию режимов жизнедеятельности с учетом индивидуальных особенностей организма, «критических периодов» индивидуального развития;
- оценку степени наследственно обусловленной адаптивности к экстремальным факторам среды.

Необходима профилактика даже незначительных донологических нарушений нервно-психического и соматического здоровья, своевременное устранение возникающих отклонений, что должно быть основной задачей педагогики, психогигиены, физиологии и медицины.

Наибольший интерес представляет пубертатный период, период острого биологического, психологического и социального стресса, когда собственно и устанавливается гормональное и биологическое равновесие. И именно оно обеспечивает мост между социально-психическими особенностями личности и сомато-типологическими характеристиками организма.

Нарушение гормонального баланса в организме детей и подростков опосредует их склонность к асоциальному поведению, формированию таких качеств, как агрессивность, злобность, доминирование примитивных инстинктов. Ускорение физического, физиологического развития в пубертатном периоде может иметь патологические последствия, связанные с истощением эндогенных резервов организма, в результате чего складываются аномальная биохимическая структура и соответствующие психические и социальные отклонения, нередко с проявлением алкоголизма, наркомании и других видов асоциального поведения. В психиатрической литературе указывается, что эти подростки более склонны к различным проявлениям девиантного развития. Поэтому коррекция асоциальных проявлений в подростковом периоде должна включать не только воспитательные воздействия различных видов, но и определенное медикаментозное обеспечение в целях регуляции биохимического статуса для тех лиц, у которых обнаруживается его извращение. Необходимы также физиотерапевтические мероприятия для детей, у которых аномалии физического и полового развития сочетаются с повышенной нервной возбудимостью, эмоционально-поведенческими отклонениями.

Подростковому возрасту принадлежит особое место в общих тенденциях роста заболеваемости, поскольку в биологическом отношении он является одним из критических и характеризуется мощными эндокринными перестройками, делающими организм подростка особенно чувствительным к воздействию вредоносных факторов.

Между тем, уровень алкоголизации среди мальчиков в 11 регионах России колеблется от 72 до 92 %, а среди девочек от 80 до 94 %, к 11-му классу курят около половины юношей и 1/4 часть девушек, до 37 % подростков в возрасте 12-18 лет употребляют анаболики. Отсутствие знаний по культуре здоровья ведет к тому, что 40 % школьников не знают, что такое здоровый образ жизни, 85 % не занимаются физической культурой и спортом, около 50 % (подростки и старшеклассники) уже пробовали наркотики, 70 % познали «животный секс», на 45 % возросла заболеваемость гонореей у юношей и девушек 14-16 лет (Э.Н. Вайнер, 1998).

Сложившаяся ситуация в определенной мере противоречит стратегическим целям общего образования. В связи с этим стала насущной проблема восстановления статуса образовательных учреждений, призванных растить физически и психически здоровых граждан, формировать у учащихся потребности в хорошем здоровье, учить ответственно, относиться не только к своему здоровью, но и здоровью других людей, а также к сохранению среды обитания.

Образовательные учреждения должны стать социальными институтами, где происходит усвоение ценностей, приобретение соответствующих знаний, умений и навыков, в том числе направленных на ответственное отношение к своему здоровью и овладение приемами сохранения здоровья.

Литература

1. *Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А.* Основы индивидуального здоровья человека. – М., 2000. – 192 с.

СУЩНОСТЬ МОНИТОРИНГА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ ПО СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

К.И. ШИШКИНА

г. Челябинск, ЧГПУ

Тенденция к ухудшению здоровья учащихся, снижению уровня их физической подготовленности обнаруживается практически повсеместно, хотя и в разной степени. По заданию Челябинского городского Управления по делам образования Челябинской государственной медицинской академией проведено

обследование состояния здоровья детей города. Только 21,6 % детей было отнесено врачами в группу здоровых, 50 % – в группу риска, а 28,4 % – в группу больных. Это говорит о том, что в школе не уделяется должного внимания формированию мотивации на здоровый образ жизни, к сохранению здоровья [7].

Традиционный подход к сохранению и укреплению здоровья детей в школе средствами гигиенического воспитания, занятиями физкультурой на определенном этапе играет заметную роль в решении данной проблемы, но, на наш взгляд, не может решать задачу по формированию устойчивой мотивации к сохранению здоровья.

В своем исследовании мы рассматриваем вопрос сохранения и укрепления здоровья младших школьников через призму работы педагога с семьей ребенка, поскольку семья играет большую роль в сохранении здоровья младшего школьника. Основным процесс формирования здоровья (поддержание определенных традиций, обучение навыкам заботы о здоровье и сохранение элементов санитарно-гигиенической культуры) происходит именно и, прежде всего, в семье [6]. Поэтому возникает потребность не только в подготовке будущих специалистов, компетентных в вопросах здоровьесбережения, но и отслеживании качества данного процесса.

В настоящее время в педагогической теории и практике преобладает функционально-целевой подход к диагностике качества развития образовательных систем – акцент делается, главным образом на оценке обучающихся. Развивающих и воспитывающих функций. Вместе с тем, инновационные процессы, поиски резервных возможностей повышения качества подготовки студентов в области взаимодействия с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника требуют принципиально нового подхода к диагностике развития и саморазвития образовательных систем. Следует согласиться с В.И.Андреевым в том, что этому в большей степени соответствует педагогический мониторинг [1]. Исходя из вышесказанного, возникает необходимость в разработке мониторинга качества подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

Прежде всего, следует определить сущность мониторинга и его функции, которые он может выполнять применительно к нашей проблеме.

Понятие «мониторинг» происходит от лат. monitor – *напоминающий, надзирающий*. Сегодня термин «мониторинг» активно используется многими науками, в том числе педагогикой и психологией. Под мониторингом понимают *«постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям»* [3]. С методологической точки зрения Э.Ф.Зеер рассматривает мониторинг как «универсальный тип деятельности, индифферентный к предметному содержанию». По его мнению, мониторинг необходим, когда в построении какого-либо процесса важно постоянно отслеживать происходящие в реальной предметной среде явления, с тем, чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления [4].

Кроме того, возникает необходимость определения понятия профессиональная подготовка. **Профессиональная подготовка** – «всесторонняя целенаправленная организация жизнедеятельности студента в течение всех лет обучения, программно обеспечивающая его профессиональную готовность» [8]. Данное определение является наиболее распространенным в педагогике.

Профессиональная подготовка имеет *две составляющие*:

первая представляет систему мер, направленных на познание профессии и тех областей знания, которые входят в ее теоретическую основу;

вторая – система мер, направленных на познание студентом себя, на саморазвитие, самоопределение личности с целью приобретения уверенности в себе, позволяющей компетентно заняться на практике профессиональной деятельностью.

Цель подготовки будущих учителей к сохранению и укреплению здоровья ребенка актуализирована озабоченностью общества состоянием здоровья подрастающего поколения. Работа педагога, на наш взгляд, должна быть направлена на организацию сотрудничества с семьей в интересах ребенка, формирование общих подходов к воспитанию, совместное изучение личности ребенка, его психических и физических особенностей. Семья, являясь важным фактором формирования личности младшего школьника, не является фактором целенаправленным. Она, как показывают многочисленные психолого-педагогические исследования и практика, может оказывать и негативное воздействие на здоровье школьника. Вот почему перед школой встает задача единого, педагогически целесообразного влияния семьи и школы, приобщение родителей к целенаправленному процессу сохранения и укрепления здоровья ребенка [5]. В связи с этим, возникает потребность проведения мониторинга эффективности подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

При решении психолого-педагогических задач мониторинг может быть рассмотрен с различных позиций. Эти позиции продиктованы тем объектом мониторинга, который берется для рассмотрения. В нашем случае объектом мониторинга является процесс подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника, в связи с чем возникают специфические цели и задачи, связанные с его осуществлением.

А.С.Белкиным выделены **функции, которые выполняют мониторинговые исследования в области гуманитарных знаний**:

- *ориентировочная* – ориентация субъектов в жизненном пространстве на основе полученной и получаемой информации;
- *конструктивная* – кристаллизация индивидуальной позиции личности и расширение личностного пространства за счет установления позитивных контактов и взаимодействий с другими людьми;
- *организационно-деятельностная* – постоянная интеграция получаемой информации и научно-теоретического знания для определения наиболее оптимальной позиции личности в процессе выполнения той или иной

деятельности;

- *коррекционная* – соотнесение информации с контрольными точками и предполагаемым конечным результатом исследования, уточнение и при необходимости поправка выполняемых задач [2].

Согласно данным функциям определяется **порядок выполнения операций мониторинга**: первичное накопление информации; первичная количественная обработка информации; узнавание; качественная обработка данных или распознавание, в ходе которого выявляются существенные характеристики исследуемого объекта; классификация полученных данных, проверка полноты получаемых данных – верификация прогноза, коррекция методов, средств, результатов исследования.

В нашем случае *основной целью мониторинга является системная диагностика качественных и количественных характеристик процесса подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника с тем, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонений, возникающих под влиянием внешних и внутренних факторов на педагогическую систему.*

Вслед за С.Е.Шишовым [9], к причинам, снижающим эффективность функционирования педагогической системы мы отнесли следующие:

изменения в целях образовательного учреждения, в образовательных и учебных программах, планах;

несовпадение личных целей участников образовательного процесса с целями образовательного учреждения; опережающее развитие науки, формирующей учебные курсы;

переход к новым методикам и технологиям обучения; объемное изменение состава обучающихся и педагогического персонала в процессе достижения цели.

Таким образом, мониторинг связан с выявлением и регулированием воздействий факторов внешней среды и внутренних факторов самого процесса подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

Отсюда следует вывод о том, что **мониторинг** – не только основа отслеживания курса движения к целям, но и механизм корректировки целей и путей их достижения, с помощью которого определяется оптимальное содержание, формы, методы и средства процесса подготовки.

Обобщая вышеизложенное, под **мониторингом** будем понимать *поэтапный процесс оценки состояния изучаемого явления, анализ факторов, повышающих эффективность данного процесса, и выявление оптимального содержания, форм, средств и методов процесса подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.*

На наш взгляд, использование мониторинга в процессе подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника позволяет не только получить достоверную и достаточно

полную информацию об изменении уровня и качества подготовки, но и выявить пути достижения наиболее эффективных результатов.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика: Учеб. курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – С. 452.
2. *Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш.пед. учеб. заведений. - М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 192 с.
3. *Васюкова И.А.* Словарь иностранных слов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – С. 406.
4. *Зеер Э.Ф., Водеников В.А.* Мониторинг как информационная основа профессионального становления обучаемых //Образование и наука. – 2000. – № 2 (4).-С. 114-115.
5. *Маленкова Л.Т.* Педагоги, родители, дети. – М.: Пед. Общество России, 2000. – 303 с.
6. *Соломенцева Г.П.* Здоровье детского населения как фактор национальной безопасности России (социологический аспект): Дис. ... канд. социол. наук. – Москва, 2003. – 185 с.
7. *Токмакова Л.В.* Наука быть здоровым. – Челябинск, 1998. – 19 с.
8. *Турбовской Я.С.* Каким быть будущему учителю. Концепция высшего профессионального образования // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С.44-53.
9. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. об-во России, 1999. – С. 38.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Н.М. КАЧУРОВСКАЯ

г. Астрахань, АИСИ

Современное общество ставит перед высшей архитектурной школой задачу подготовки специалиста знающего, творческого, умеющего самостоятельно добывать и использовать знания на практике. Выполнение этой задачи осуществляется через поиск содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих более широкие возможности саморазвития и самореализации личности. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема овладения студентами методами познавательной деятельности в условиях самостоятельной работы. «Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [4. С. 124]. Она бывает разнообразной по форме и содержанию, зависит от уровня самостоятельности студентов, а также уровня их обучаемости и обученности. Индивидуальная самостоятельная (внеаудиторная) работа включает в себя подготовку к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, расчетных заданий, курсовых работ и проектов. Эффективность ее зависит от обеспечения качественными методическими пособиями и рекомендациями. Кроме внеаудиторной самостоятельной работы, существует аудиторная самостоятельная работа, которая настраивает студентов-

архитекторов на творческую деятельность, стимулирует их вдохновение и работоспособность.

Самостоятельная (внеаудиторная) работа в соответствии с ГОС 2000 года составляет половину всех учебных часов, отводимых на любую дисциплину. Другая половина – аудиторные часы. В архитектурном образовании значение самостоятельной работы студентов возрастает в несколько раз, так как стержневой образовательной дисциплиной является «Архитектурное проектирование», которое включает в себя выполнение двух курсовых проектов в семестр. Это работа творческая, требующая вдохновения и озарения, особого состояния души. Просто так вдохновение или озарение не приходит, но оно может быть инициировано постоянными упражнениями, поисками, т.е. плодотворной работой студента. Оценивая значение самостоятельной работы в процессе обучения студента-архитектора, мы установили, что основная часть работы над курсовым архитектурным проектом должна проводиться в аудитории под руководством преподавателя, особенно на первом курсе, когда объем работы не велик, и она носит, в основном, репродуктивный характер. Это обеспечивает более качественное выполнение проекта и подтверждает факт исполнения его самим студентом. Для того, чтобы студент настроился на плодотворную работу в аудитории, погрузился в состояние генерирования архитектурных идей, необходимо рационально загрузить учебное аудиторное время, инициировать творческий процесс с помощью небольших эвристических заданий, которые могут носить соревновательный характер.

Доказано, что самостоятельная работа «содействует: развитию и углублению знаний и умений, получаемых в процессе учебного проектирования; развитию мышления и овладения основами методов исследования в ходе предпроектного анализа; умению делать логические выводы, прогнозировать концепции, *выдвигать и генерировать идеи...*» [1. С. 389]. Вот он, ключ к формированию способностей, развитию свободной фантазии – профессионального качества, необходимого будущему архитектору. Но для того, чтобы повысить продуктивность самостоятельной работы студентов, необходимо разработать дифференцированные критерии самостоятельности в зависимости от вида деятельности и специальности. Варианты самостоятельной работы студентов-архитекторов могут быть разными: участие в конкурсных проектах, творческие задания на развитие объемно-пространственного и композиционного мышления, художественных способностей по различным направлениям – дизайн, графика, цветоведение, семиотика, а также задания научно-исследовательского и поисково-творческого характера. Каждый специалист, независимо от специализации, должен обладать не только фундаментальными знаниями, умениями и навыками, но и опытом научно-исследовательской и оценочной деятельности, а этот опыт формируется только в процессе самостоятельной работы. «Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы, ...она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как

черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации» [4. С. 125].

Высшее образование отличается от любого другого образования не только методикой учебной работы, но и уровнем организации самостоятельной работы. Невозможно, при возрастающем объеме необходимой профессиональной информации, в рамках аудиторного времени сделать из студента высококлассного специалиста. Преподаватель должен научить студента, прежде всего, *умению учиться*, и, если это достигнуто, то студент сам будет познавать то, что ему необходимо.

Значение внеаудиторной самостоятельной работы велико, хотя на старших курсах в рамках стержневой дисциплины – архитектурного проектирования, объем этой работы, как показывает исследование, ограничивается объемом курсовых проектов и периодическими конкурсными заданиями, которые выполняются, как правило, самыми способными студентами, т.е. можно констатировать, что среднеуспевающие студенты перестают работать над совершенствованием своей архитектурной графики и развитием художественных способностей. И это сразу же сказывается на уровне выполнения архитектурных проектов и творческих заданий. Эти наблюдения нацеливают преподавателей активизировать работу студентов в аудитории, делать ее более плодотворной, а внеаудиторное время, отводимое на изучение дисциплины, использовать для дальнейшего развития художественных, эвристических способностей студентов, их объемно-пространственного мышления, интеллекта, кругозора.

Одной из форм аудиторной самостоятельной работы в архитектурном проектировании является клаузура. Клаузура – это «эффективная форма проверки художественных навыков учащихся в процессе исполнения самостоятельных заданий по графике, композиции, черчению и т.д.» [3. С. 204]. В процессе клаузурных работ не только развиваются необходимые умения и навыки студента-архитектора, но идет подготовка его к выполнению более сложных заданий по архитектурному проектированию. Интересно происхождение слова «клаузура». В первых Академиях архитектуры и искусства для проверки знаний «каждого студента запирали в отдельной аудитории на замок (замок по-итальянски «klouso») и предоставляли возможность в одиночку решить поставленную задачу. В Американских архитектурных школах аналогичные упражнения носят название «шарабан» [3. С. 204]. Клаузура может быть кратковременной (30-60 мин.) и длительной (до 6 часов). В зависимости от времени берется размер (формат) листа, на котором выполняется клаузура, и степень проработки задания.

Цели и задачи самостоятельной работы изменяются от курса к курсу. Например, на первом курсе для студентов-архитекторов предусматриваются самостоятельные работы, в основном направленные на овладение приемами архитектурной графики: «Композиция из стилизованного изображения антуража и стаффажа», «Композиция из шрифта зодчего», «Композиция памятной (мемориальной) доски», «Цветовая композиция эмблемы (знака)», «Цветовая композиция рекламы», «Композиция из геометрических тел» и т.д. А

также проводятся клаузуры на разнообразные темы: «Дворец насекомых», «Архитектурная башня», «Триумфальная арка искусству», «Фруктовое или овощное здание», «Работа в стиле знаменитого мастера», «Архитектурный корабль» и т.п.

На втором курсе клаузурные самостоятельные работы связаны с основами начального проектирования: организация архитектурного пространства, экстерьер, интерьер, форма архитектурных и строительных деталей, малые архитектурные формы и т.д.

На старших курсах темы клаузурных заданий усложняются, они становятся более масштабными, рассчитаны на развитое объемно-пространственное мышление, приобретенные графические умения и навыки.

Острота проблемы овладения студентами методами самостоятельной познавательной деятельности обусловлена тем, что во время обучения в вузе формируются основы профессионализма, вырабатываются умения самостоятельной профессиональной деятельности. Поэтому необходимо, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их добывания, осознавали, что самостоятельная работа призвана завершать задачи всех других видов учебной работы, ибо никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием личности. Применительно к учебной деятельности студентов наибольшее значение приобретает профессиональная направленность – стремление к успешному овладению профессией, навыками применения знаний на практике, в творчестве и т.д. Сложность учебного труда обуславливается тем, что объем и содержание учебной информации, которыми должны овладевать студенты, непрерывно увеличиваются, в то время как сроки обучения остаются неизменными. Все это побуждает искать новые, более совершенные пути организации обучения и более четкого управления учебной деятельностью студентов. Отсюда следует, что учебный труд студентов требует глубоко продуманных, научно обоснованных способов его организации. Уже сейчас практика показывает, что при отсутствии такой организации даже долгие годы учебы в вузе с его огромными возможностями не могут обеспечить подготовку современных специалистов.

Трудности обучения в высшей школе усиливаются еще и тем, что происходит не только бурный процесс появления новых знаний, но в то же время имеет место и чрезвычайно быстрый процесс их старения. Поэтому нельзя себе представить специалиста, который мог бы, однажды «выучив» науку, не заниматься ежедневным самообразованием, не следить за новой литературой, не использовать в своей деятельности последние достижения науки. Самообразование и самовоспитание – это, пожалуй, единственные реальные возможности, способные предотвратить преждевременное «моральное старение» любого специалиста, в том числе и будущего архитектора.

Самообразование и самовоспитание – процессы не стихийные. Они не возникают у человека сами по себе. Их появление и развитие возможно в процессе всей многообразной учебно-воспитательной и научно-

исследовательской деятельности студентов. И чем шире и разнообразнее эта деятельность, тем успешнее формируются у них способности к самообразованию и самовоспитанию.

Самостоятельная работа – это средство вовлечения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации. И как любые средства, самостоятельная работа без наличия в ней четко сформулированной задачи остается в лучшем случае нейтральной по отношению к характеру познавательной деятельности. Самостоятельные работы, группируемые по дидактическому назначению, как правило, делятся на такие виды: самостоятельные работы по усвоению новых знаний и их применению; воспроизведению и проверке знаний, умений и навыков и др. В последние годы в дидактике высшей школы стал выработываться новый подход к классификации самостоятельных работ. Например, каждый тип и вид самостоятельной работы одновременно определяет характер познавательной деятельности обучающихся студентов, и сам определяется ее структурой. Здесь исходным принципом классификации выступает степень самостоятельности и творчества обучающегося при выполнении работы. Исходя из этого, предлагается следующая **классификация**.

1. Самостоятельные работы репродуктивного типа:

а) воспроизводящие задания; б) обзорные задания; в) проверочные работы.

2. Самостоятельные работы познавательно-поискового типа:

а) экспериментально-поисковые; б) логико-поисковые; в) научно-исследовательские.

3. Самостоятельные работы творческого типа: а) художественно-образные; б) научно-творческие; в) конструктивно-технические; г) конкурсные.

4. Самостоятельные работы познавательно-практического типа:

а) учебно-практические, б) общественно-практические.

При разработке любого типа заданий для самостоятельной работы студентов следует учитывать: логику и структуру учебного материала; практическое назначение задания, которое предстоит решать будущему специалисту; характер познавательной деятельности, направленной на выполнение тех или иных самостоятельных заданий; постепенное нарастание сложности и проблемности.

При этом следует иметь в виду, что:

- формированию самостоятельности и развитию творческих способностей содействует присутствие мотивации, поэтому полезны проблемные задания, работа над которыми готовит студентов к решению профессиональных вопросов;

- уровень самостоятельности студентов при выполнении познавательных и практических заданий различна, поэтому трудность задания должна повышаться постепенно, от курса к курсу;

- самостоятельная работа студентов призвана оказывать содействие качественному усвоению ими знаний, умений и навыков, поэтому задания должны составляться так, чтобы развивать у них способность к логичным

рассуждениям, к овладению творческим, эвристическим мышлением;

- наибольшая самостоятельность и активность студента в процессе выполнения заданий достигается тогда, когда они включают в себя не только воспроизведение каких-то знаний, умений и навыков, но и осмысленное их применение для всякого рода реконструкций и преобразований, для решения поисковых и исследовательских творческих задач.

«На основе принципа единства учебной деятельности активизируется взаимодействие преподавателя и студента: на уровне лекций происходит преобразование репродуктивного метода в проблемный; на уровне архитектурного проектирования – внедрение совместной творческой деятельности педагога и студента, переход к сотрудничеству и партнерству; на уровне самостоятельной работы студентов – личностный подход, стимулирование индивидуальных форм профессионального обучения. Такое совершенствование форм взаимодействия ведет к достижению триединой цели: профессионального, творческого, интеллектуального обучения, воспитания и социокультурного развития личности будущего архитектора» [1. С. 421]. В этом мы видим путь к увеличению эффективности деятельности студентов и педагогов в ситуации продуктивного образования.

Учитывая важность самообразования студентов, преподавателями специальных архитектурных дисциплин, в целях совершенствования образования будущих архитекторов, разрабатываются системы заданий для самостоятельной работы, темы рефератов и докладов, методические пособия и указания к выполнению самостоятельных творческих работ, курсовых и дипломных проектов. Выходу на новое качество подготовки специалистов-архитекторов способствует также организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к НИРС и по возможности к реальному проектированию по заказам предприятий, разработка системы интегрированных межкафедральных заданий, проведение конкурсов и творческих выставок. Поскольку самостоятельная работа – важнейшая форма учебного процесса, внимание студентов акцентируется на ее влиянии на формирование таких профессиональных характеристик, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и управлять ею, давать оценку, принимать самостоятельные решения, искать и генерировать идеи. Ориентируясь на четыре компонента содержания образования – знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности, – для каждой дисциплины проводится тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач, из которых выделяется круг проблем и заданий для самостоятельной работы. При разработке заданий для самостоятельной работы преподаватели руководствуются требованиями профилирования своей дисциплины в соответствии с архитектурной специальностью. Профилирование заданий предусматривает их прикладной характер, связанный со спецификой будущей профессии и методологические особенности, связанные с формированием «архитектурного мышления».

Как показывают, проводимые нами системный анализ и оценка эффективной деятельности студентов и педагогов в условиях архитектурного образования, необходимо особое внимание обращать на развитие познавательной деятельности студентов в условиях самостоятельной работы, без которой невозможно подготовить квалифицированного специалиста.

Литература

1. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования: Учеб.-метод. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Стройиздат, 1993. – 438 с.: ил.
2. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. Вып. 1. – М.: Знание, 1978. – 44 с.
3. Кудряшев К.В. Архитектурная графика. Учеб. пособие – М.: Архитектура – 2004. – 312 с., ил.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Р.н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Н.Н. МАЛЯРЧУК, З.В. ЦЫГАНКОВА

г. Тюмень, ТюмГУ

Духовность, наука, образование, высокие технологии, культура нужны россиянам как воздух. Но прекрасные идеи превратятся в пустой звук и лозунги, если нет здоровых людей. В стране катастрофически низкие показатели здоровья населения во всех возрастных группах. В школах учатся больные дети, здоровых выпускников всего несколько процентов, следовательно, основная масса молодежи больна, что определяет крайне низкий уровень репродуктивного здоровья, рождение уже нездоровых детей. Поэтому национальной идеей, самой гуманной и возвышенной из всех возможных, должна стать идея оздоровление населения страны.

В сложной ситуации модернизации российского общества, его экономики и политического устройства, село переживает нелегкие времена, что находит свое выражение в резком сокращении услуг социально-бытовой сферы, разрушении традиционного уклада жизни и духовно-нравственных устоев семьи, росте девиантного поведения селян, резком снижении уровня здоровья и качества жизни населения. В этих условиях возрастает социальное значение школы на селе, которая стремится не только функционировать, но и развиваться, чтобы обеспечить достойное воспитание и обучение учащимся, сформировать их духовно-нравственную сферу, в том числе ценностное отношение к здоровью.

Общеобразовательной начальной школе посёлка Горноправдинска, (Ханты-Мансийский район, Тюменская область) 38 лет. Заявив о приоритетности сохранения здоровья учащихся в 1998 году, педагогический коллектив школы был поставлен перед необходимостью разрешения

возникших противоречий между выполнением учащимися программы, требований государственного стандарта и сохранением здоровья школьников.

На первом этапе работы (постановочно-организационном) в здоровьесберегающем направлении школе необходимо было приступить к выполнению следующих задач:

- найти оптимальные пути интеграции усилий медиков, психологов, педагогов, родителей учащихся по сохранению здоровья школьников, формированию у них основ культуры здоровья;

- привести учебно-воспитательный процесс и режим школы в соответствие с возрастными, половыми, индивидуально-психофизиологическими особенностями школьников и состоянием их здоровья;

- обеспечить выполнение физиолого-гигиенических, санитарных требований к условиям учебной, трудовой и игровой деятельности;

- соблюдать физиолого-гигиенические требования к питанию учащихся;

- формировать у детей гигиенические навыки, потребность в здоровье и здоровом образе жизни;

- создать экологически чистую учебно-воспитательную среду.

В основе процесса обеспечения здоровья школьников были заложены принципы, отражающие специфические закономерности педагогики здоровьесотворчества, здоровьесбережения, оздоровления и «педагогики здоровья» и выступающие в органическом единстве, образуя взаимосвязанную систему принципов-целей, принципов структуры, содержания и организации здоровьесберегающей педагогической деятельности.

Основополагающие **принципы-цели** являются широко известными, но нами раскрываются в аспекте здоровьесбережения и здоровьесформирования субъектов образовательного процесса. В частности:

- в рамках принципа *аксеологичности* здоровье рассматривается как высшая человеческая ценность вне зависимости от времени, места и общественного уклада общества. Раскрыть содержание этого принципа позволяют смыслы человеческой деятельности, исходя из которых: а) высшее предназначение человека как жителя планеты – это сохранение жизни на Земле через ответственное гуманистическое отношение ко всему окружающему миру; б) смысл жизни гражданина России, учитывая национальные интересы страны, – возрождение духовного, душевного и телесного здоровья нации; в) личностный смысл жизни россиянина – не только в самореализации своего личностного потенциала, но и в продолжении рода, с учетом того, что жизнь дается человеку не только Разумному, но и созидающему Добро как внутри, так и вокруг себя;

- в аспекте принципа *гуманизации* предполагается переоценка всех компонентов учебно-воспитательного процесса в свете воззрений, признающих особую ценность ребенка как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих сил и способностей, где здоровье ребенка выступает одним из приоритетных критериев эффективности учебно-воспитательного процесса;

- использование принципа *культуросообразности* позволяет рассматривать культуру здоровья как исторически обусловленный развитием общества здоровьесберегающий и здоровьеформирующий образ жизни и деятельности людей, ведущий к стабильности здоровья населения, преемственности традиций и норм здоровья;

- применение принципа *креативности* ведет к рассмотрению развития творческих способностей личности не только в преломлении к индивидуализации формирования культуры здоровья в жизни и творческого подхода к использованию оздоровительных систем, но и в понимании значимости творчества личности, как необходимого и важного условия сохранения и совершенствования здоровья и проявления долголетия.

Кроме вышеуказанных общепедагогических принципов мы делаем акценты и на принципах-целях, специфически характерных для процесса обеспечения здоровья учащихся. В частности это:

- принцип *холистичности*, в соответствии с которым индивидуальное здоровье рассматривается в качестве сложноподчиненной системы, представляющей собой совокупность телесного, душевного, духовного компонентов и связей между ними, где задающим режим деятельности всей системы выступает духовный компонент;

- принцип *ответственности* включает в себя формирование индивидуальной, коллективной и национальной ответственности за состояние здоровья личности и общественное здоровье, за здоровьеформирующие отношения человека с социумом и природой;

- принцип *сочетания охранительной, тренирующей и преобразующей* стратегии, восходящий к представлению о трех стратегиях заботы о здоровье. В соответствии с первой, коррелирующей с медико-гигиеническим подходом, человека следует оберегать от всех вредных воздействий. Тренирующая стратегия построена на стремлении повысить адаптационные возможности человека, наилучшим образом подготовить его к встрече с нежелательными, опасными для здоровья воздействиями. Преобразующая стратегия базируется на активной деятельности человека по изменению в благоприятную сторону как окружающих вредоносных факторов, так и нарушений в собственном здоровье;

- принцип *институционализации* (перевод из области личного в сферу общественного) заключается в том, что приобретаемый педагогом индивидуальный опыт в вопросах здоровьетворчества собственного здоровья на определенном этапе начинает трансформироваться в социальный, приобретать общественную значимость, поэтому учитель, как носитель программ будущего дня, способен дать новые идеи о ценности здоровья, предложить здоровьесохраняющие образцы и нормы поведения, то есть программировать здоровьесберегающую деятельность учеников и их родителей.

Кроме того, нами были использованы и другие принципы здоровьесбережения, характеризующие содержание, структуру, организацию

и регуляцию процесса здоровьесбережения и формирования культуры здоровья субъектов образовательного процесса. К ним относятся:

- *принципы содержания и структуры*, которые включают: принцип системности, позволяющий рассматривать здоровье как сложную неравновесную, биолого-психологическую, социально-культурную и природно-космическую систему открытого типа, постоянно обменивающуюся энергией, веществом, информацией с социумом и окружающей природой; принцип вариативности средств, методов и организационных форм внедрения процессов формирования культуры здоровья в образование и др.;

- *принципы организации и регуляции процесса*, позволяющие определить способы и методы здоровьесбережения, применяемые административными структурами образовательных учреждений и непосредственно педагогами. Так, деятельность административных структур организуется с позиций принципов: приоритета действенной заботы о здоровье учащихся и педагогов; единства связи информационного, инструментального и кадрового элементов здоровьесберегающего процесса; комплексности, предполагающего тесное, согласованное взаимодействие всех сотрудников педагогического коллектива в реализации здоровьесберегающих программ; гармонии отношений, включающего установление в образовательном учреждении особого психологического климата, позволяющего осуществить равноправное сотрудничество по здоровьесбережению и здоровьетворчеству между педагогическим коллективом, учащимися, родителями и др.

Здоровьесберегающая деятельность педагогов регулируется принципами: ненанесения вреда; медико-психологической компетентности, который подразумевает соответствующую перестройку сознания, ценностных ориентаций у педагогов; непрерывности и преемственности, определяющего необходимость проведения здоровьесберегающей работы не от случая к случаю, а каждый день и на каждом уроке; субъект-субъектного взаимоотношения, предполагающего отношение к учащемуся как к активному участнику процесса формирования собственного здоровья и др.

Хочется отметить, что все вышеперечисленные принципы формирования культуры здоровья не являются чем-то чужеродным для учебно-воспитательного процесса, а гармонично в него входят и реализуются через принципы обучения и воспитания. Например, *принцип сознательности и активности* ориентирует педагогов на формирование у учащихся глубокого понимания, устойчивого интереса, осмысленного отношения к познанию и изучению особенностей индивидуального здоровья. Осознавая оздоровительное воздействие активной собственной здоровьесберегающей деятельности на организм, ребенок учится самостоятельно решать задачи сохранения индивидуального здоровья. Кроме того, принцип активности предполагает высокую степень самостоятельности, инициативы и творчества учащихся в этом направлении.

Принцип наглядности – обязывает строить процесс обучения с максимальным использованием различных форм привлечения органов чувств ребенка к процессу познания. Принцип цикличности заключается в

повторяющейся последовательности здоровьесформирующих занятий, что улучшает подготовленность ребенка к каждому последующему этапу обучения здоровью. *Принцип связи теории с практикой* – призывает настойчиво приучать учащихся применять свои знания по формированию, сохранению и укреплению здоровья на практике, используя окружающую действительность не только как источник знаний, но и как место их практического применения. *Принцип повторения умений и навыков* является одним из важнейших, так как в результате многократных повторений вырабатываются динамические стереотипы. Включение вариативных изменений в стереотипы предполагают соблюдение *принципа постепенности*. Он предполагает преемственность от одной ступени обучения к другой.

Принцип доступности и индивидуализации имеет свои особенности в оздоровительной направленности здоровьесберегающих образовательных технологий. Опираясь на индивидуальные особенности, педагог всесторонне развивает ребенка, планирует и прогнозирует его развитие, в том числе в направлении формирования здоровья. Например, с учетом уровня индивидуальной подготовленности ученика, его двигательных способностей и состояния здоровья намечаются пути совершенствования умений и навыков построения двигательного режима, приобщения к разным формам познавательной деятельности. Используя природные данные ребенка, педагог направляет его всестороннее развитие. Назначение принципа доступности и индивидуализации видится, в том числе, и в исключении негативных и вредных последствий для организма учащихся чрезмерных требований и заданий.

Достижение цели сохранения, укрепления, развития и формирования здоровья учащихся в школе осуществляется с помощью здоровьесберегающих технологий, которые рассматриваются как совокупность методов и приемов организации учебно-воспитательного процесса без ущерба для здоровья школьников. Задачи здоровьесберегающих технологий – обеспечить сохранение здоровья детей в период обучения их в школе, сформировать у них необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Нет какой-то единственной уникальной технологии здоровья. Так, например, здоровьесберегающие образовательные технологии – это многие из знакомых большинству педагогов психолого-педагогические приемы и методы работы, подходы к реализации возможных проблем плюс постоянное стремление самого педагога к совершенствованию профессиональной деятельности в здоровьесберегающем направлении.

Это может быть образовательный процесс медико-гигиенической направленности, осуществляемый при тесном контакте педагог – медицинский работник – ученик; физкультурно-оздоровительной, где отдается приоритет занятиям физической культуры; экологической – создание гармоничных взаимоотношений с природой; психолого-педагогической, направленной на формирование в школьном коллективе комфортной эмоциональной среды для успешного обучения детей и др. Но только благодаря комплексному подходу к процессам здоровьесбережения в обучении и воспитании школьников могут

быть решены задачи формирования и укрепления всех составляющих здоровья учащихся.

Для достижения целей здоровьесберегающих технологий обучения применялись природно-оздоровительные, медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные, психолого-педагогические средства.

Использование оздоровительных сил природы оказывает огромное влияние на достижение целей здоровьесберегающих образовательных технологий обучения. К.Д. Ушинский говорил: «День, проведенный ребенком на природе стоит многих недель, проведенных на учебной скамье», так как занятия на свежем воздухе способствуют активизации биологических процессов, повышают общую работоспособность организма, замедляют процесс утомления и т.д.

В качестве медико-гигиенических средств оздоровления применялись солнечные и воздушные ванны, водные процедуры, фитотерапия, ароматерапия, витаминотерапия (витаминизация пищевого рациона).

Использовались и непосредственно гигиенические средства, содействующие укреплению иммунной системы ребенка и стимулирующие развитие адаптивных свойств организма:

- выполнение санитарно-гигиенических требований, регламентированных СанПиНами к учебной мебели, освещенности и температурному режиму, бактериальной обсемененности воздуха и др.;
- ограничение предельного уровня учебной нагрузки во избежание переутомления; организация проведения прививок учащихся с целью предупреждения инфекций;
- личная и общественная гигиена (соблюдение общего режима дня, питания, сна и режима двигательной активности);
- обучение детей простейшим навыкам оказания первой медицинской помощи при порезах, ссадинах, ожогах, укусах.

«Добрая привычка, – как отмечал К.Д.Ушинский, – это нравственный капитал, который растет беспрестанно, процентами с него человек пользуется всю жизнь».

Среди физкультурно-оздоровительных средств, направленных на реализацию задач здоровьесбережения телесной составляющей здоровья сотрудниками педагогического коллектива использовались: физические упражнения; физкультминутки и подвижные перемены; эмоциональные разрядки и «минутки покоя»; различные виды гимнастики для профилактики простудных заболеваний и для стимуляции чувства бодрости (оздоровительная гимнастика, пальчиковая, коррегирующая, дыхательная, стимуляция биологически активных точек); лечебная физкультура; подвижные игры; специально организованная двигательная активность ребенка; массаж и самомассаж.

Психолого-педагогические средства включали как общепедагогические, применяемые во всех случаях обучения и воспитания, так и специфические, характерные только для процесса педагогики: оздоровления, здоровьесбережения, здоровьетворчества. Например, в целях

совершенствования знаний, умений и навыков по здоровьесбережению педагоги используют различные общепедагогические методы: практический, ситуационный, игровой, соревновательный, познавательная игра, активные методы обучения, а одним из специфических методов педагогики здоровья можно считать ведение учащимися специального дневника здоровья.

Предварительная оценка эффективности реализации проекта за период 2003-2006 учебные годы представлена в таблицах 1, 2 и на рисунках 1-5.

В качестве критериев предварительной оценки реализации проекта были определены показатели:

а) телесного здоровья (динамика массы тела, уровень физической подготовленности, резистентность);

б) психологического здоровья (напряженность психических процессов учащихся по результатам анкетирования школьников и экспертной оценки педагогов).

Индивидуальные показатели роста и массы тела в динамике могут свидетельствовать как о нормальной работе, так и о серьезных сбоях в организме. Снижение массо-ростовых показателей характеризует перенапряжение функций организма ребенка, что косвенно может быть признаком переутомления учащегося.

Таблица 1

**Динамика показателей физического развития детей
за 2003 – 2006 учебные годы**

Показатели	2003 –2004	2004 –2005	2005 –2006
Нормосомия	167 (77 %)	163 (82 %)	193 (90 %)
Гипосомия	34 (15 %)	17 (9 %)	9 (4 %)
Гиперсомия	17 (8 %)	17 (9 %)	13 (6 %)

Как свидетельствуют результаты исследования, 90 % школьников имеют нормосомию (табл.1), что выше показателей по Тюмени и Тюменской области. Положительные изменения в телесном здоровье подтверждаются функциональными показателями на примере динамики физической подготовленности (табл.2) и резистентности (рис.1).

Таблица 2

Уровень физической подготовленности учащихся (в %)

Уровень	2003 –2004	2004 –2005	2005 –2006
Высокий	27,2	49,1	45,2
Средний	57,3	42,8	54,7
Низкий	15,5	8,1	0,1

Данные таблицы свидетельствуют, что за три года эксперимента количество детей с высоким уровнем развития выросло в 1,5 раза (с 27,2 % до

45,2 %), а количество учащихся с низким уровнем сократилось (с 15,5 % до 0,1 %).

Динамика индекса здоровья учащихся, который характеризует резистентность (сопротивляемость инфекционным заболеваниям), за 2003-2006 учебные года также положительна (рис. 1). Так, в 2003–2004 учебном году было зарегистрировано 225 случаев простудных заболеваний, в 2004-2005 г. – 194 случая, а в 2005-2006 г. – 178 случаев.

Положительные изменения физического здоровья школьников сопровождаются ростом психологического благополучия учащихся, что подтверждается субъективными ощущениями учащимися своего психоэмоционального состояния (рис. 2) и результатами экспертной оценки педагогов (рис. 3).

Полученные данные свидетельствуют о снижении количества учащихся со значительным и умеренным напряжением: состояние 84 % школьников не вызывает тревогу, что совпадает с экспертной оценкой педагогов.

Проведенное анкетирование учителей (рис. 3) и родителей с целью оценки напряженности адаптации школьников в конце 2006 учебного года свидетельствует о благоприятном течении процессов адаптации по мнению педагогов – у 82,2 % учащихся, родителей – у 84 % детей. При этом, учителя считают, что напряжение адаптации испытывают 15,3 % детей, а по мнению родителей – 12 %, лишь у 2,5 % школьников педагогами отмечается выраженное напряжение, а родителями – у 4 % детей.

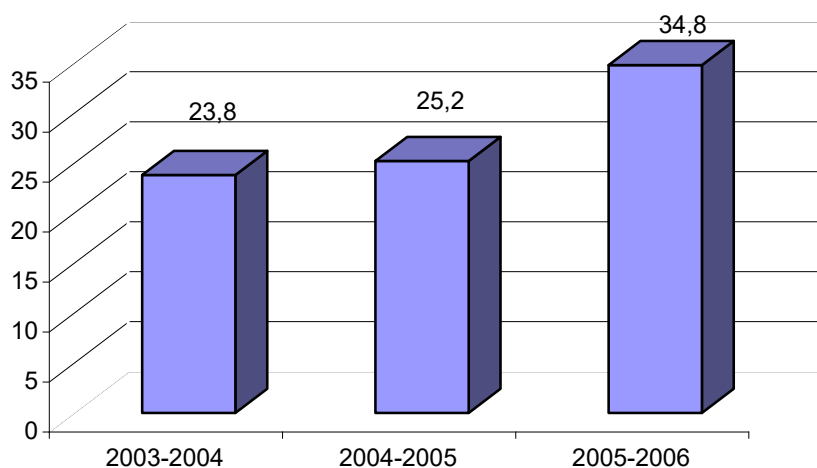


Рис. 1. Динамика индекса здоровья школьников

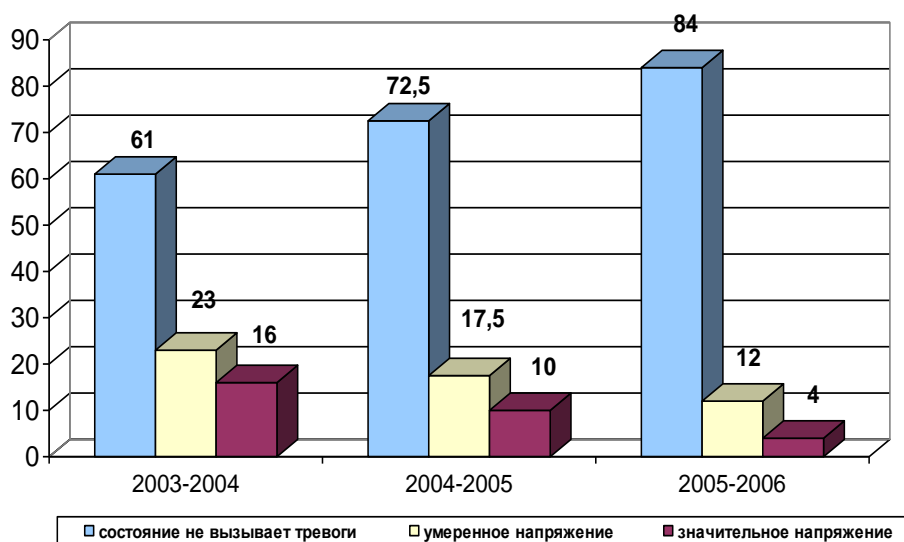


Рис.2. Динамика функционального состояния организма учащихся (в %)

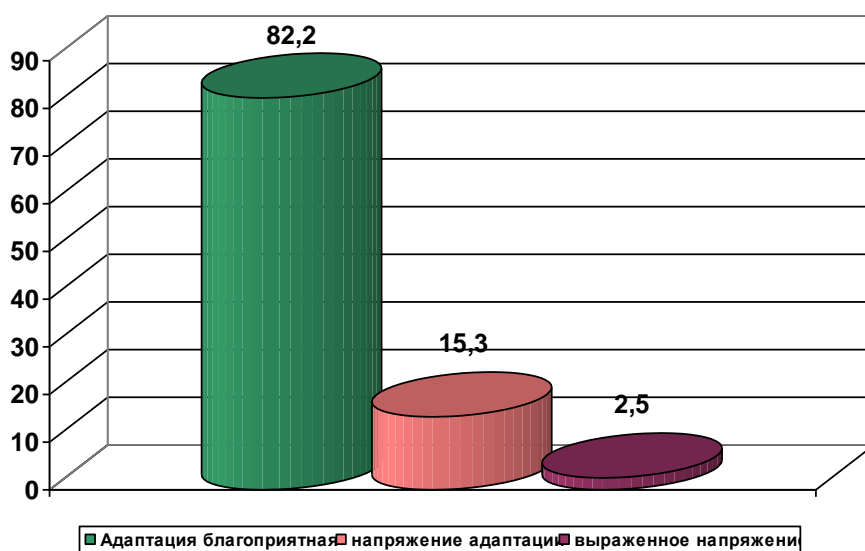


Рис.3. Уровень адаптации учащихся

Предварительный анализ полученных результатов по сохранению и развитию здоровья младших школьников свидетельствует об эффективности вышеописанного научно-практического подхода в решении проблемы обеспечения здоровья учащихся в процессе обучения в сельской школе, используемого педагогическим коллективом МОУ общеобразовательной начальной школой пос. Горноправдинска. Школа продолжает комплексную работу по сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса, решая задачи следующего этапа эксперимента: совершенствование системы работы с учащимися, родителями, педагогами, направленной на формирование ценностей здоровья, здорового образа жизни; создание здоровьесберегающей образовательной среды, способствующей не только сохранению, укреплению, развитию физического, психического, социального здоровья, но и формированию культуры здоровья как мировоззрения у всех субъектов образовательного процесса.

МОТИВИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПОДГОТОВКЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ

М.В. ДЕДЛОВСКАЯ

г. Барнаул, БГПУ

Качественно подготовленный учитель для общеобразовательной школы – это личность, способная не только решать образовательные, воспитательные цели и задачи, но и специалист способный формировать здоровый образ жизни школьников, объясняя и показывая на практике все нюансы.

По нашему мнению для всеобщего внедрения основ здорового образа жизни необходимо использовать физическое воспитание в совокупности с другими дисциплинами в высших учебных заведениях. Ведь студенты наиболее гибкое, легко перестраивающееся, инициативное и молодое поколение. Студенты способны усваивать новую информацию и затем использовать в своей профессиональной деятельности. Но для студентов недостаточно знать теоретическую часть основ здорового образа жизни, но надо еще знать, как возможно практически применять данные знания индивидуально. Не даром говорят, человек, который не верит в свое дело, не может научить этому других. Ведь физическая культура позволяет рассмотреть на практике аспекты здорового образа жизни такие, как двигательная активность, подбор оптимального режима дня и питания школьника, использование правил личной гигиены и закаливания. Но для того чтобы студенты смогли получить знания, умения и навыки по формированию здорового образа жизни школьников, необходимо осознавать, что будущие учителя не просто должны отбыть положенные часы в спортзале, выполняя задания по программе, а должны получить такую информацию и практические действия которые студенты способны будут использовать в будущей профессии в общеобразовательной школе. Для вооружения студентов знаниями и умениями по формированию здорового образа жизни школьников, необходимо мотивировать их к последующим действиям.

«Физическая культура как составная часть общей культуры и профессиональной подготовки в высших учебных заведениях является учебной дисциплиной и важнейшим компонентом личностного развития. Это определяется Основами законодательства Российской Федерации о физической культуре и спорта» [5. С. 6].

Физическая культура входит обязательным разделом в гуманитарное образование и проявляется через гармонизацию духовных и физических способностей, формирование здоровья, физического и психического благополучия, физического совершенствования в течение всего периода обучения в высших учебных заведениях. » [там же].

Целью Физической культуры студентов является формирование физической культуры личности. Для достижения поставленной цели предусматривается решение следующих воспитательных, образовательных и оздоровительных задач:

- понимание роли физической культуры в развитии личности, подготовке ее к жизни и профессиональной деятельности;

- знание научно-практических основ физической культуры и здорового образа жизни, возрастных особенностей детей школьного возраста;

- формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, установка на здоровый стиль жизни, физическое самосовершенствование и самовоспитание, потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом;

- овладение систематической практическими умениями и навыками, обеспечивающих сохранение и укрепление собственного здоровья и здоровья школьников, психическое благополучие, развитие и совершенствование психофизических способностей, качеств и свойств личности, самоопределение в физической культуре;

- обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовки, определенной психофизической готовности выпускника педагогического вуза к профессии педагога.

- приобретение опыта творческого использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных целей [там же].

Для формирования здорового образа жизни школьников необходимо чтобы студенты сами вели здоровый образ жизни, ведь так легче вовлечь ребенка в процесс. А для сохранения и преумножения своего, а тем более здоровья других людей недостаточно пассивного ожидания, когда рано или поздно что-то произойдет. Человек сам должен совершать какие-то действия. Но для каждого действия необходим мотив. Мотив – осознанное побуждение, обуславливающее действие для удовлетворения какой-либо потребности человека. Совокупность мотивов – мотивация, в большей степени определяющая – образ жизни. Следовательно, для сохранения здоровья очень важна мотивация здорового образа жизни [3].

«Мотивация какой-либо деятельности – это развивающийся во времени сложный психический процесс. Понятием «мотивация» в психолого-педагогической науке обозначается процесс. В результате, которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности. Понятие «мотив» в данном случае включает такие понятия, как потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление и т.д. Поскольку мотивация – это как бы внутренняя движущая сила действий и поступков личности» [1. С. 97].

Студентом должно двигаться внутреннее переживание при подготовке к формированию здорового образа жизни школьников. И, к сожалению, не все мотивы и потребности возникают сами собой. Многие из них постепенно со временем, в процессе жизненной оценки, возникают и модифицируются в

зависимости от многих постоянных и изменяющихся обстоятельств. Поэтому необходимо учитывать, что у студентов могут быть мотивы при занятиях физической культурой такие как: положительное отношение к учебе, к будущей профессиональной деятельности, перспектива профессионального роста, стремление к расширению круга общения, мотивы самооценки, самосовершенствования и т.д. Необходимо разъяснить будущим учителям значение здорового образа жизни для подрастающего поколения. А так же студенты должны уяснить какова их роль в оздоровлении школьников и привитие им здорового образа жизни. И лишь в процессе наглядного примера, понимания и осознания роли физической культуры в процессе обучения по формированию здорового образа жизни школьников, возможно сформировать мотивацию к занятиям физической культурой как одной из основной дисциплины для подготовки будущего учителя по формированию здорового образа жизни школьников.

Основными мотивами для будущего учителя общеобразовательной школы должны стать: будущая профессиональная работа с детьми, подразумевающая так же поддержание и укрепления здоровья школьников; гармоничное развитие своей личности. Необходимо мотивировать студента к достижению им не просто учителя предметника, а всесторонне развитого учителя способного в том числе, сохранить здоровье и сформировать здоровый образ жизни школьника.

Итак, мотивация, при подготовке к формированию здорового образа жизни школьников, входящая в структуру личности студента, проходит длительный путь переосмысления, утверждения, перестройки и обогащения. Как единство потребностей, интересов, основных устремлений и отношений мотивы учебной деятельности будущего учителя по подготовке к формированию здорового образа жизни школьников характеризуют познавательную направленность личности по достижению разносторонне охарактеризованных профессиональных качеств [4].

Литература

1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика 1989. – 192 с.
2. *Брехман И.И.* Валеология – наука и здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
3. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение. 1976. – 160 с.
5. *Физическая культура: Примерная учебная программа.* – Бийск: НИЦ БиГПИ, 1995. – 50 с.

К ВОПРОСУ О МОНИТОРИНГЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ

Е.Г. СОКОЛОВА

г. Вольск, Вольский филиал Военной академии тыла и транспорта

Культурный и научно-технический потенциал армии зависит от уровня интеллектуальной подготовки будущих специалистов, от их умения продуктивно и самостоятельно мыслить. Поэтому современный образовательный процесс заключается не только в том, чтобы дать знания, сформировать профессиональные умения и навыки будущих специалистов, но и обучить их формам, методам и средствам самостоятельного добывания знаний, проектирования собственной деятельности.

Одним из методов по подготовке специалистов Тыла ВС РФ с высшим образованием является выполнение обучаемыми курсовых работ и проектов, которые учат курсантов применять полученные на занятиях знания и навыки для решения конкретных практических задач, позволяют накопить опыт самостоятельного проектирования, производства расчетов, проведения военно-научных исследований с обоснованием принимаемых решений. Кроме того, курсовая работа также имеет целью систематизировать и расширить знания, умения и навыки обучаемых в решении тактико-тыловых (военно-хозяйственных) задач с элементами исследований, с обобщением передового войскового опыта, а также определить уровень подготовленности будущих офицеров к выполнению должностных обязанностей.

Продуктивный характер научно-творческой деятельности, в ходе которой реализуются возможности наиболее полного развития интеллектуального и творческого потенциала курсанта, требует осуществления мониторинга процесса работы, выявления наиболее оптимальных условий организации проектной деятельности.

Мониторинг осуществляется по следующим направлениям: актуальность выбранной темы, которая должна отражать современные тенденции в развитии и совершенствовании военно-тыловой, производственной и коммерческой деятельности; научность, наличие управленческой, эксплуатационной, технологической направленности в проекте; возможные перспективы перерастания суммарных результатов нескольких курсовых работ в выпускную квалификационную работу.

Мониторинговый процесс осуществляется руководителем курсовой работы, он позволяет своевременно оказать обучаемому помощь в решении вопросов, вызывающих затруднения. При определении оценки курсовой работы принимается во внимание уровень теоретической подготовки курсантов; умение творчески применять полученные знания; уровень и качество практической подготовки обучаемого; правильность и обоснованность принятых решений, выводов и рекомендаций; качество и соответствие оформления требованиям руководящих документов.

Таким образом, написание курсовой работы по математике на первом курсе подготавливает будущих офицеров к выполнению выпускной квалификационной работы, повышает качество подготовки специалистов, позволяет освоить навыки продуктивной деятельности. Мониторинг учебно-исследовательской деятельности курсантов обеспечивает высокий уровень выполнения проектов благодаря своевременной коррекции выявляющихся в ходе мониторинга затруднений и отклонений, координации учебных действий

курсантов, позволяет оптимизировать процесс формирования индивидуальной траектории выполнения проекта.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Л.В. МИЗИНОВА

г. Вольск, Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

Применение проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе становится всё более востребованным способом овладения студентами системой компетентностей в курсе изучения информатики. Из года в год к выполнению проектов студенты относятся всё с большим желанием и активностью. Этому способствует ряд факторов:

- ежегодная организация и проведение конференций, на которых студенты имеют возможность продемонстрировать результаты своих работ;
- участие студентов в международных и городских проектах и конкурсах;
- техническое и программное оснащение учебного процесса, свободный доступ к компьютерам и выход в сеть Internet.

Именно в проектной деятельности в полной мере реализуются возможности индивидуального творческого развития каждого обучающегося, создаются условия для успешной самореализации студентов. Метод проектов позволяет органично соединить исследовательскую, поисковую деятельность по решению определенной проблемы и достижение вполне прагматичного результата этой проектной деятельности – продукта, то есть соединить теорию с практическим ее применением.

В настоящее время развитие мировой системы образования характеризуется перераспределением функций классно-урочной системы и самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Прослеживается выраженная тенденция *перевода учебной деятельности в направлении индивидуальной работы* в виде проектной деятельности в процессе самостоятельного творческого погружения студента в исследуемую тему на основе использования современных средств коммуникации, Интернет. Но в данной ситуации не каждый педагогический коллектив может отказаться от устоявшихся традиций образования. Всем известно, какова учебная загруженность любого школьника или студента, и, безусловно, выполняя проект, обучающие затрачивают дополнительное время.

В средних специальных и высших учебных заведениях при изучении предмета обязательно выделяется время для самостоятельной работы, именно в данных временных рамках и возможно организовать проектную работу студентов. Например, при изучении курса информатики часть занятий может носить общепринятую форму для того, чтобы учащиеся получили первоначальные знания, умения и навыки, а затем определили область своих интересов по данному предмету. В этой ситуации студентам предлагается

большой выбор: от сайто-строительства до графических проектов, интересы обучающихся не ограничиваются определённой тематикой.

Особенность информатики как научной дисциплины заключается в том, что она очень технологична, и при создании проектов студентам приходится осваивать самостоятельно специфику, как правило, нескольких программных продуктов. Комплексному освоению знаний способствуют межпредметные и социальные проекты.

Системный характер проектной деятельности студентов на занятиях актуализирует проблему *мониторинга* эффективности учебной деятельности в данном направлении. Педагогический мониторинг проектной работы по избранной тематике включает следующие *критерии деятельности обучаемых*:

- самостоятельный поиск и отбор информации по заранее определенной задаче;
- анализ информации с целью отбора фактов, данных, необходимых для описания изучаемого объекта, его характеристик, качеств;
- определение, видение проблем, требующих изучения и решения;
- выдвижение гипотез с определением способов их решения;
- определение методов, путей решения исследуемой проблемы;
- оформление результатов исследовательской деятельности;
- аргументация полученных результатов;
- прогнозирование возникновения новых проблем в данной области знания, практической деятельности.

Технологическая сложность выполнения проектов актуализирует целый ряд проблем, связанных с мониторингом качества знаний студентов. Основными *направлениями целенаправленной работы при организации продуктивной работы студентов* в данном контексте становятся:

- расширение области интересов, выбора тем;
- отслеживание динамики формирования навыков проектной деятельности;
- расширение области применения проектной деятельности: последовательный переход от узко предметных проектов к междисциплинарным;
- вариативность способов защиты, презентации проектов.

Проектная деятельность студента в учебном процессе становится личным достижением и показателем профессионального роста только при наличии позитивной динамики его продвижения, следовательно, проблема мониторинга качества знаний требует от учителя настойчивой и кропотливой работы, направленной на выработку объективных и адекватных критериев оценки продуктивной работы обучаемых.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Произошедшие в последние годы изменения в практике отечественного образования не оставили без изменений ни одну сторону школьного дела. Пробивающие себе дорогу новые принципы лично ориентированного образования, индивидуального подхода, субъектности в обучении потребовали в первую очередь новых методов обучения. Любая парадигма образования во многом определяется потребностями общества, например, ориентацией на гуманитарную культуру, на всеобщую грамотность, на изучение точных наук и т. д. Сейчас важным становится умение оперативно и качественно работать с информацией, привлекая для этого современные средства и методы. Обновляющейся школе требуются такие методы обучения, которые: формировали бы активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учения; развивали бы в первую очередь общеучебные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные; формировали бы не просто умения, а компетенции, т.е. умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности; были бы приоритетно нацелены на развитие, познавательного интереса учащихся; реализовывали бы принцип связи обучения с жизнью. И ведущее место среди таких методов, обнаруженных в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов.

Метод проектов – это замечательное дидактическое средство для обучения проектированию – умению находить решения различных проблем, которые постоянно возникают в жизни человека, занимающего активную жизненную позицию. Он позволяет воспитывать самостоятельную и ответственную личность развивает творческие начала и умственные способности — необходимые качества развитого интеллекта.

Как показывает практика работы в данном направлении, ребёнок становится человеком в процессе присвоения всех основных компонентов общечеловеческой культуры. Это дает нам основание утверждать, что воспитание может способствовать духовному развитию человека, если его содержание включает все составные элементы мировой культуры. В культуре отражается определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, которые находят отражение в типах и формах организации жизни и деятельности людей, материальных и духовных ценностях.

Приведем пример использования метода проекта во внеклассной работе. Его основной *целью* является повторение и обобщение знаний по теме «Языки описания алгоритма»; воспитание ответственности, коллективизма, формирование умения взаимодействовать и принимать групповые решения; развитие алгоритмического и логического мышления, памяти, внимания и взаимоконтроля. *Задачи проекта*: приобретение учащимися более углубленных знаний и умений, необходимых для успешного участия в проекте;

обобщение и систематизация знаний по составлению блок-схем; развитие алгоритмического и логического мышления. Работа над проектом занимает 3 недели. Важно подготовить материально-техническое и учебно-методическое оснащение проекта: подбор литературы, при помощи которой учащиеся смогут ознакомиться более глубоко с интересующими их понятиями, различными командами алгоритма и многим другим. На первом этапе учащиеся вспоминают основные команды алгоритма, и в виде каких геометрических фигур они изображаются. Это задание выполняется на компьютерах, что способствует выявлению уровня знаний каждого учащегося. На втором этапе учащиеся закрепляют знания по построению блок-схем. Этот этап выявляет развитие памяти, внимания и взаимоконтроля. На третьем этапе учащиеся выполняют экспериментальное задание по решению задач с построением блок-схем. На этом этапе выявляется развитие алгоритмического и логического мышления. И на последнем этапе учащимся предоставляется возможность защитить свои проекты. При выполнении этого задания закрепляются и обобщаются знания учащихся по теме «Языки описания алгоритма»; развивается их мышление и память.

Деятельность в рамках проекта: работа построена по типу творческой мастерской, где каждый ученик имеет свое рабочее место, необходимый инструмент и может получить консультацию преподавателя. Работа проходит поэтапно.

Подготовительный этап: учащиеся определяются в выборе проблемы проекта «Языки описания алгоритма», в ходе которого знакомятся с историей возникновения алгоритма, какие языки бывают и т.д. после проведения вводного занятия учащимися определяются цели работы, они организуют группу, которая работает над созданием исторической справки своего проекта, осуществляет подбор материала. Вырабатывается план действий, проводится анализ проблемы: что есть и что нужно сделать. Создается банк идей и предложений.

Этап реализации: проект выполняется перед конкурсом. Самыми яркими продуктами деятельности в нем становятся различные видеоролики, исследования построения алгоритма, компьютерные презентации. Из множества проектов выбирается самый лучший и выставляется на школьный конкурс защиты проектов. Кроме защиты проектов учащиеся закрепляют знания по всему разделу «Языки описания алгоритма», выполняют различные задания, подготовленные преподавателем информатики.

Заключительный этап: самая интересная форма, так как учащиеся получают конкретные результаты своей работы и участвуют в презентации проекта на конкурсе «Я в мире информатики».

ПОРТФОЛИО КАК СПОСОБ МОНИТОРИНГА РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Результатом продуктивного подхода к педагогической практике является овладение студентом навыками педагогической деятельности. Такой конечный продукт совместного труда студентов и преподавателей педколледжа представляет собой в каждом конкретном случае индивидуальную образовательную траекторию. Индивидуализация обучения требует соответствующих подходов и одним из них является **«Портфолио»**.

В широком смысле – это способ фиксации, накопления и оценки индивидуальных достижений студента. Конечная цель – увидеть «картину» значимых образовательных результатов в целом, обеспечить отслеживание его индивидуального прогресса в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности и практические знания и умения.

Методика позволяет решать важные педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию практикантов, поощрять их активность и самостоятельность; развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности студентов; формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

Опыт использования портфолио в Вольском педагогическом колледже им. Ф.И.Панферова позволил накопить содержательный материал для анализа динамики развития индивидуальной образовательной траектории студента, с одной стороны, и для анализа эффективности работы педагогического коллектива, с другой стороны. Сложилась достаточно устойчивая практика, когда студенты формируют портфолио из следующих **разделов**:

«Портфолио работ» – собрание творческих и проектных работ студента и описание основных форм и направлений его учебно-профессиональной и творческой активности. Оно оформляется в виде папки, в которую студент помещает конспекты уроков, внеклассных мероприятий, методические рекомендации, доклады и методические сообщения, выступления на родительских собраниях и методических объединениях учителей и пр. Другим компонентом являются творческие работы детей, выполненные под руководством студента при проведении разнообразных видов деятельности на практике, что позволяет оценить результативность работы будущего специалиста.

«Портфолио отзывов» – включает в себя характеристики отношения студента к различным видам профессиональной деятельности, представленные учащимися, педагогами, родителями, работниками системы образования и др., а также письменный анализ самим студентом своей конкретной деятельности и ее результатов. Важной составляющей данного раздела является самооценка студента, которая выполняется в виде самоотчета, ситуационного анализа своих успехов и неудач при проведении педагогической работы с детьми, самоанализа сформированности профессионально-значимых и личностных

качеств и т.д. Здесь представляются тексты заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и прочее.

«Портфолио документов» – содержит набор документированных индивидуальных образовательных достижений студента, предполагающий возможность как качественной, так и количественной оценки его материалов.

Презентация Портфолио студента организуется на конференциях по итогам педагогической практики разных видов, тематических и научно-практических конференциях, курсовых собраниях, заседаниях методистов, педсоветах и т.д.

Практика показывает, что эта создание портфеля индивидуальных учебных достижений студента является кроме всего прочего не только альтернативной оценкой профессиональных возможностей, но и действенным способом реализации индивидуальной траектории образования и показателем уровня овладения профессиональными умениями и навыками. Она предполагает выстраивание вокруг портфолио учебного процесса, в котором существенно меняется суть взаимодействия учителя и ученика, появляются новые цели и новые способы достижения традиционных целей обучения. Вместе с тем, портфолио позволяет осуществлять мониторинг результатов продуктивной деятельности студентов на педагогической практике на основе сравнения имеющихся и вновь достигнутых результатов.

МОНИТОРИНГ ПРОДУКТИВНОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ВУЗЕ

Н.В. ФРОЛОВА

г. Самара, Филиал РГГУ

Сфера управления – одна из сложнейших отраслей профессиональной деятельности, в процессе осуществления основополагающих функций которой современным менеджерам необходимо учитывать большое количество факторов внешней и внутренней среды организаций, что, несомненно, предопределяет достаточно высокие личностные и профессиональные требования к специалистам сферы управления. Обеспечением соответствия таким требованиям является сформированность у менеджеров ключевых профессиональных компетенций.

Под **ключевыми профессиональными компетенциями** нами понимается универсальная составляющая модели специалиста, интегрирующая аксиологический, психологический, поведенческий, когнитивный, операционный компоненты личности и в совокупности с личностными свойствами специалиста обеспечивающая его готовность к высокоэффективному осуществлению профессиональной деятельности во всех

её областях, видах, функциях по всем направлениям и на всех уровнях её объектов.

Итоги теоретического и практического изучения психологической специфики, состава объектов, организационной сущности основных видов профессиональной деятельности менеджеров [1., 3., 5., 6] позволили нам сделать вывод, что **ключевыми профессиональными компетенциями современных специалистов сферы управления** являются: *информационная менеджмент-компетенция (ИМК), коммуникационная менеджмент-компетенция (КЦМК), аналитическая менеджмент-компетенция (АМК), коммуникативная менеджмент-компетенция (КММК), организационная менеджмент-компетенция (ОМК), управленческая менеджмент-компетенция (УМК).*

Информационная менеджмент-компетенция (ИМК) – это готовность к: 1) выстраиванию эффективной системы информационных ресурсов, необходимой для формирования информационно-правовой основы принятия управленческих решений; 2) определению востребованности того или иного информационного ресурса для обеспечения эффективной оперативной деятельности объекта управления с учётом тактических и стратегических планов его развития.

Коммуникационная менеджмент-компетенция (КЦМК) – готовность к: 1) рациональному и продуктивному личному использованию информационно-коммуникационных и технических компонентов системы информационных ресурсов внутренней и внешней среды объекта управления; 2) эффективному применению информационно-коммуникационных технологий и технических средств для обеспечения оперативной деятельности объекта управления с учётом её объёмов и масштабов.

Аналитическая менеджмент-компетенция (АМК) – готовность к: 1) обоснованной оценке эффективности предложенной для использования системы информационных ресурсов объекта управления; 2) объективной оценке позитивных и негативных аспектов каждого компонента системы информационных ресурсов объекта управления; 3) осуществлению оперативной аналитической оценке информационных потоков, получаемых от каждого компонента информационной системы объекта управления; 4) оперативно-аналитическому сопоставлению информационных потоков, исходящих от различных компонентов системы информационных ресурсов объекта управления; 5) формулированию на основе полученной информации комплексных аналитических заключений, обеспечивающих принятие эффективных управленческих решений; 6) интерпретации, систематизации и аналитике полученной информации в контексте решаемой управленческой задачи или проблемы с учётом тактических и стратегических планов развития объекта управления.

Коммуникативная менеджмент-компетенция (КММК) – это готовность к: 1) установлению и поддержанию вербальных контактов с представителями внешней среды объекта управления для обеспечения эффективности его текущей деятельности и развития; 2) эффективному осуществлению

менеджерских функций на основе и в процессе коммуникаций с представителями внутренней среды объекта управления.

Организационная менеджмент-компетенция (ОМК) – это готовность к: 1) системному определению критериев для эффективной организации собственной менеджерской деятельности и деятельности объекта управления; 2) проектированию условий осуществления собственной деятельности и деятельности объекта управления; 3) обеспечению условий для эффективного осуществления собственной деятельности и деятельности объекта управления.

Управленческая менеджмент-компетенция (УМК) – это готовность к: 1) прогнозированию изменений политических, экономических, правовых, социальных, технических условий функционирования объекта управления; 2) актуально эффективно и перспективно ориентированному использованию менеджером всех ресурсов объекта управления; 3) прогнозированию перспектив собственной менеджерской деятельности.

Соответственно, объём компонентов, составляющих базу ключевых профессиональных менеджмент-компетенций в разработанной нами модели компетентностной личности будущего специалиста сферы управления, мы определили следующим образом: *аксиологический компонент* – направленность на высокопрофессиональное осуществление менеджмент-деятельности, ориентация на постоянное личностно-профессиональное саморазвитие и самосовершенствование, этическая и социальная ответственность перед представителями внутренней и внешней среды объекта профессиональной деятельности, следование нормам этики деловых отношений, мотивация самоактуализации; *психологический компонент* – активность, эмоциональная устойчивость, устойчивость к стрессам; толерантность к неопределённости, многофакторности, информационным и коммуникативным перегрузкам; *поведенческий компонент* - соблюдение норм делового этикета; *когнитивный компонент*, установленный ГОС ВПО (3) – *обладание* системным представлением о: структурах и тенденциях развития российской и мировой экономик; приоритетных направлениях развития национальной экономики и перспективах технического, экономического и социального развития государства, регионов, муниципальных образований, отраслей экономики, организаций; *знание*: теоретико-методологических основ и закономерностей функционирования экономики на макро- и микроуровнях, концептуальных и практических принципов принятия и реализации экономических и управленческих решений, правовых основ менеджмент-деятельности; *операционный компонент*, установленный ГОС ВПО (3) – *умение*: выявлять проблемы экономическо-управленческого характера при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы решения этих проблем и оценивать ожидаемые результаты; систематизировать и обобщать информацию по вопросам профессиональной деятельности, использовать основные и специальные методы экономическо-управленческого анализа информации в сфере профессиональной деятельности, разрабатывать и обосновывать варианты эффективных управленческих решений; комплексно объективно критически оценивать поведение субъектов, актуальное состояние и тенденции

развития объектов сферы профессиональной деятельности, применять информационные технологии и компьютерную технику для решения экономико-управленческих задач; *владение*: специальной экономической терминологией и лексикой специальности как минимум на одном иностранном языке (английском); навыками самостоятельного овладения новыми знаниями и профессиональной аргументации при разборе стандартных и нестандартных ситуаций в сфере профессиональной деятельности.

С целью формирования ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров в процессе их профессиональной подготовки в вузе автором была разработана система компетентностно ориентированных технологий обучения студентов управленческих специальностей. Содержание технологий составил материал документоведческих дисциплин: «Документирование управленческой деятельности», «Документационное обеспечение государственного управления», «Документационное обеспечение международной деятельности органов государственной власти», «Делопроизводство в кадровой службе», «Документационное обеспечение управления организацией». В систему технологий вошли: *компетентностно-коммуникативные технологии* (компетентностно-пропедевтическая, компетентностно-ориентировочная), *компетентностно-дидактические технологии* (информационная, аналитическая, коммуникационная, консультационная, проектировочная), *компетентностно-диагностические технологии* (коммуникативно-диагностическая, рефлексивно-диагностическая технология). *Компетентностно-коммуникативные технологии* – это педагогические технологии, формирующие организационно-психологическую базу компетентностно-дидактического взаимодействия субъектов образовательного процесса. *Компетентностно-дидактические технологии* – это технологии обучения, формирующие ключевые профессиональные компетенции будущих специалистов на основе изучения материала конкретных учебных дисциплин (например, на материале дисциплин образовательной области «Документационное обеспечение управления»). *Компетентностно-диагностические технологии* – это педагогические технологии итоговой диагностики сформированности ключевых профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей вузов, прошедших обучение на основе системы компетентностно ориентированных технологий обучения. Однако, даже в *компетентностно-коммуникативные и компетентностно-дидактические технологии* заложен диагностический аспект, что обеспечивает систематическую оценку формирования и сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров в процессе их обучения на основе разработанной педагогической модели.

За *показатели* сформированности у обучающихся ключевых профессиональных компетенций нами приняты – по:

1) *аксиологическому компоненту*: а) высокая степень мотивации обладания ключевыми профессиональными компетенциями; б) ориентация на использование результатов рефлексии для планирования и прогнозирования траектории личностно-профессионального саморазвития и

самосовершенствования; в) направленность на полную реализацию в процессе осуществления учебно-познавательной деятельности личностного потенциала; г) реализация в содержании *всех* подготовленных организационно-распорядительных документов ориентации на этическую и социальную ответственность менеджмента перед представителями внешней и внутренней среды объекта профессиональной деятельности;

2) *психологическому компоненту* – высокая степень проявления на протяжении всего периода обучения: а) личностно-профессиональной рефлексии; б) креативности; в) эмоционально-волевой саморегуляции; г) разноаспектной (физической, коммуникативной, познавательной) активности;

3) *поведенческому компоненту*: а) инициирование оказания и оказание помощи и консультаций в области документационного обеспечения управления своим однокурсникам и действующим менеджерам на протяжении всего периода обучения; б) соблюдение норм делового этикета в процессе вербальных коммуникаций с субъектами образовательного процесса; в) соблюдение норм делового этикета в организационно-распорядительных документах определённых видов (справочно-информационных и справочно-аналитических);

4) *когнитивному компоненту*: а) абсолютное соответствие содержания и структуры *всех* подготовленных организационно-распорядительных документов актуальному состоянию и перспективам развития внешней и внутренней среды избранного объекта управления; б) полное соблюдение во *всех* подготовленных документах общепринятых и внутриорганизационных правовых требований, предъявляемых к оформлению организационно-распорядительных документов; в) соответствие дизайна *всех* подготовленных организационно-распорядительных документов общепринятым и внутриорганизационным нормам документ-эстетики; г) полное соответствие стилистической характеристики *всех* подготовленных документов нормам официально-делового стиля речи; д) полное соблюдение во *всех* подготовленных документах лексических, словообразовательных, орфографических, синтаксических норм современного русского литературного языка; е) соответствие правовых, стилистических и дизайн – характеристик форм регистрации и обеспечения хранения организационно-распорядительных документов общепринятым и внутриорганизационным требованиям; ж) эффективность представляемой системы документационного обеспечения управления; з) комплексное эффективное управление посредством документооборота всеми ресурсами объекта профессиональной деятельности;

5) *операционному компоненту*: а) готовность к комплексной оценке предложенной модели обучения в контексте собственной практической профессиональной менеджмент-деятельности (только для *профессионального уровня* сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров); б) готовность представить и предложить для обсуждения материалы из области практической менеджмент-деятельности (только для *профессионального уровня* сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров); в) готовность к

самостоятельному выполнению всей учебно-профессиональной деятельности на всех уровнях систем управления (только для профессионального и высокого уровней сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров); г) высокая степень системного восприятия сферы профессиональной деятельности (проявляющаяся как в процессе подготовки отдельных документов, пакетов документов, предложений по совершенствованию документооборота объектов управления, проектов систем управления документными ресурсами организаций, так и в процессе оценки собственной деятельности и деятельности других субъектов и объектов образовательного процесса); д) высокая степень объективно-критического восприятия сферы профессиональной деятельности; е) готовность к представлению нескольких вариантов менеджмент-решений в области управления ресурсами объекта профессиональной деятельности с логичным и аргументированным обоснованием выбранной альтернативы; ж) логичное и аргументированное обоснование собственной деятельности и действий в области документационного обеспечения управления с полным соблюдением норм современного русского литературного языка; з) выполнение программ всех видов обучения в полном объёме строго в течение того времени, которое было определено для этого преподавателем и установлено студентом для себя самостоятельно на начальном этапе обучения; и) эффективное осуществление и обеспечение осуществления операционной менеджмент-деятельности в рамках системы документационного обеспечения управления (разработка проектов, согласование, подписание, утверждение, исполнение, обеспечение сохранности и хранения документов).

Критерием сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров, по-нашему мнению, является готовность к осуществлению ими практической менеджмент-деятельности на различных уровнях систем управления объектами профессиональной деятельности.

Уровни сформированности (профессиональный, высокий, средний, низкий, ничтожный) ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров определяются нами по *показательно-критериальным данным*: *Профессиональный уровень* предполагает компетентностно-практическую готовность к осуществлению профессиональной деятельности по всем показательно-критериальным данным на всех уровнях систем управления объектами профессиональной деятельности (задан только для тех студентов, которые имеют *индивидуально-достаточный объём* опыта практической менеджмент-деятельности). *Высокий уровень* – компетентностно-образовательную готовность к осуществлению практической профессиональной деятельности по всем показательно-критериальным данным на всех уровнях систем управления объектами профессиональной деятельности (уровень определён для студентов, которые не имеют опыта практической менеджмент-деятельности.). *Средний уровень* – компетентностно-образовательную готовность к осуществлению практической профессиональной деятельности по всем показательно-критериальным данным на низшем и среднем уровнях систем управления объектами профессиональной

деятельности (предполагает как наличие, так и отсутствие у обучающихся опыта практической менеджмент-деятельности). *Низкий уровень* – компетентностно-образовательную готовность к осуществлению практической профессиональной деятельности по показательно-критериальным данным только на низшем уровне систем управления объектами профессиональной деятельности (предполагает как наличие, так и отсутствие у обучающихся опыта практической менеджмент-деятельности). *Ничтожный уровень* – имеют студенты, которые в процессе и итоге обучения продемонстрировали готовность к осуществлению практической менеджмент-деятельности только по отдельным показательно-критериальным данным, что свидетельствует о том, что будущие менеджеры такой категории ключевыми профессиональными компетенциями не обладают (предполагает как наличие, так и отсутствие у обучающихся опыта практической менеджмент-деятельности).

Параметрами для определения уровней сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров, прошедших обучение на основе спроектированной системы, являются:

1. количество положительных показателей при:

а) *профессиональном уровне* сформированности ключевых профессиональных компетенций должно быть по: *аксиологическому* компоненту – не менее 90 %; *психологическому* компоненту – не менее 90 %; *поведенческому* компоненту – 100 %; *когнитивному* компоненту – не менее 70 %; *операционному* компоненту – не менее 60 % (при этом обязательными являются не менее 2-х показателей из «а», «б», «в»;

б) *высоком уровне* сформированности ключевых профессиональных по: *аксиологическому* компоненту - не менее 90 %; *психологическому* компоненту - не менее 90 %; *поведенческому* компоненту – 100 %; *когнитивному* компоненту – не менее 60 %; *операционному* компоненту – не менее 50 %;

в) *среднем уровне* сформированности ключевых профессиональных компетенций по: *аксиологическому* компоненту – не менее 70 %; *психологическому* компоненту – не менее 60 %; *поведенческому* компоненту – обязательными являются б, в; *когнитивному* компоненту – не менее 80 %; *операционному* компоненту – обязательными являются «е», «ж», «и»;

г) *низком уровне* сформированности ключевых профессиональных компетенций по: *аксиологическому* компоненту – не менее 50 %; *психологическому* компоненту – не менее 50 %; *поведенческому* компоненту – обязательными являются «б», «в»; *когнитивному* компоненту – обязательными являются «б», «г», «д», «е», «з»; *операционному* компоненту – обязательными являются «е», «ж», «и»;

2. объём положительных данных по деятельности для всех уровней сформированности у будущих менеджеров ключевых профессиональных компетенций на: *вышем уровне* – не менее 50 %; *среднем уровне* – не менее 70 %; *низшем уровне* систем управления должен быть не менее 90 %.

Для констатации сформированности у будущих менеджеров ключевых профессиональных компетенций используется диагностическая карта (рис.1),

которая заполняется в процессе практической реализации спроектированной системы педагогических технологий.

Мониторинг продуктивности спроектированной системы технологий обучения включает три этапа.

I. Исходный этап.

Цель этапа – определение начального уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей, которым предстоит пройти обучение на основе спроектированной системы технологий. Применяемая *технология взаимодействия субъектов образовательного процесса* – *пропедевтически-компетентностная*: *цель* технологии – установление личностных и профессиональных свойств студентов на исходном этапе практической реализации системы технологий формирования у будущих менеджеров ключевых профессиональных компетенций; используемые *методы диагностики* – *анкетирование и тестирование*.

II. Диагностико-процессуальный этап.

Цель этапа – прослеживание процесса формирования ключевых профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей в ходе их обучения на основе спроектированной системы технологий. Применяемые *технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса*:

1) *информационная технология*: *цель* технологии – формирование ИМК, КЦМК, АМК, КММК; используемые *методы диагностики* – анализ представленного варианта системы информационных ресурсов, формирование правовой базы данных по документационному обеспечению управления;

2) *аналитическая технология*: *цель* технологии – закрепление ИМК, КЦМК, АМК, КММК; используемые *методы диагностики* – разработка управленческого решения, тестирование;

3) *коммуникационная технология*: *цель* технологии – на основе ИМК, КЦМК, АМК, КММК формирование ОМК; используемые *методы диагностики* – беседа, тестирование, разработка управленческого решения;

4) *консультационная технология*: *цель* технологии – закрепление ИМК, КЦМК, АМК, КМК, ОМК, формирование УМК; используемые *методы диагностики* – тестирование, разработка программы совершенствования системы документационного обеспечения управления;

5) *проектировочная технология*: *цель* технологии – закрепление ИМК, КЦМК, АМК, КМК, ОМК, УМК; используемый *метод диагностики* – представление проекта системы документационного обеспечения управления (в письменной форме).

Итоговый этап.

Цель этапа – подведение результатов процесса формирования у будущих менеджеров ключевых профессиональных компетенций. Применяемые *технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса*:

1) *коммуникативно-диагностическая технология*: *цель* технологии: «внешняя» диагностика сформированности у будущих менеджеров ключевых

профессиональных компетенций; используемые *методы диагностики*: проверка составленных студентами организационно-распорядительных документов, тестирование, проверка выполнения студентами индивидуальных, групповых и коллективных программ изучения курса;

2) *рефлексивно-диагностическая технология*: цель технологии: самодиагностика будущими менеджерами сформированности у них ключевых профессиональных компетенций; используемые *методы диагностики*: окончательное заполнение карт итоговой диагностики сформированности у обучающихся ключевых профессиональных компетенций, анкетирование, проверка органайзеров.

Описанный мониторинг системы компетентностно ориентированных технологий обучения студентов управленческих специальностей опробовался в процессе профессиональной подготовки студентов четырёх управленческих специальностей: «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент организации», «Управление персоналом», «Экономика и управление на предприятии» на протяжении трёх семестров. Это позволило сделать вывод – в том случае, если:

1) преподавателем в процессе практической реализации системы соблюдаются все её запроектированные характеристики;

2) численность контингента студентов, проходящих обучение по спроектированной системе технологий, не превышает 60-т человек –, то данный мониторинг сформированности у будущих менеджеров ключевых профессиональных компетенций можно использовать в качестве одного из возможных вариантов диагностики продуктивности моделей профессиональной подготовки будущих менеджеров в вузе на компетентностной основе.

Показатели сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров	Уровни системы управления объектами профессиональной деятельности менеджеров Направления документационного обеспечения управления	Информационно-правовые основы доу	Документирование	Организация и технология доу	Совершенствование доу	Проектирование систем доу	Управление документными ресурсами
1	2	3	4	5	6	7	8
<p><i>Аксиологический</i> компонент: а) ___; б) ___; в) ___; г) __.</p> <p><i>Психологический</i> компонент: а) ___; б) ___; в) ___; г) ___.</p> <p><i>Поведенческий</i> компонент: а) ___; б) ___; в) __.</p> <p><i>Когнитивный</i> компонент: (сводный) а) ___; б) ___; в) ___; г) ___; д) ___; е) ___; ж) ___; з) ___. д) __.</p> <p><i>Операционный</i> компонент: а) ___; б) ___; в) ___; г) ___; д) ___; е) ___; ж) ___; з) ___; и) ___.</p>	<p><i>Высший уровень систем управления</i> (руководитель объекта управления, заместитель руководителя объекта управления)</p> <p><i>Средний уровень систем управления</i> (руководитель структурного подразделения)</p> <p><i>Низший уровень систем управления</i> (менеджер-исполнитель объекта управления)</p>	<p>1) 2) 3)</p> <p>1) 2) 3) 4)</p> <p>1) 2)</p>	<p>1) 8) 2) 9) 3) 10) 4) 11) 5) 12) 6) 13) 7) 14)</p> <p>1) 8) 2) 9) 3) 10) 4) 11) 5) 12) 6) 13) 7) 14) 15)</p>	<p>1) 2) 3) 4)</p>	<p>1) 2) 3)</p>	<p>1) 2)</p>	<p>1) 1) 1)</p>
<p>*Значки для констатации сформированности компетенций: + - наличие составляющей компонента; - -</p>	<p>*Значки для констатации сформированности компетенций: + - деятельность обучающимся осуществлялась, в процессе и итоге её осуществления будущий менеджер продемонстрировал положительные данные (оцениваются в соотношении с соответствующими показателями когнитивного компонента); v - деятельность обучающимся осуществлялась, но в процессе и итоге её осуществления</p>						

отсутствие составляющей компонента.	будущий менеджер продемонстрировал отрицательные данные; - - деятельность обучающимся не осуществлялась.
-------------------------------------	--

Рис. 1. Карта диагностики сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ю.В. ЛУКАШИН

г. Саратова, ПИ при СГУ им. Н.Г. Чернышевского

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» здоровье человека отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования.

Вместе с тем в настоящее время ухудшение социально-бытовых, экологических, гигиенических и психологических условий жизни в нашей стране особенно сильно сказывается на состоянии здоровья детского организма: наблюдается рост смертности подростков и молодых – наиболее репродуктивных возрастных групп мужского пола; увеличивается процент хронических заболеваний у детей и подростков (до 60-70 %); уменьшается первая группа здоровья; наблюдается увеличение врожденных и приобретенных заболеваний у учащихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья к моменту окончания школы.

Существующая система образования направлена не на сохранение и улучшение состояния здоровья учащихся, а на его ухудшение. По статистике 80-85 % детей школьного возраста имеют плохое здоровье.

Неоправданно завышенный объем учебных программ, учебников, их качество и полиграфическое оформление резко увеличивают число больных учеников. К этому же ведет и несоответствие мебели и оборудования гигиеническим нормам, загрязнение воздуха в школьных помещениях. Усугубляет положение отсутствие у большинства руководителей школ и учителей специальных знаний и умений по элементарной диагностике состояния здоровья детей, по организации учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими различные отклонения в состоянии здоровья.

За период обучения с 1-го по 9-й класс число здоровых детей уменьшается в 4 раза, а детей с близорукостью – увеличивается с 3 до 50 %, с нарушением осанки – до 65 %; с нервно-психическими расстройствами – с 15 до 40 %. Именно школа, судя по научным и статистическим данным, способствует возникновению хронических заболеваний у каждого второго ребенка, приводя к существенной утрате резерва здоровья. Практически здоровыми могут быть признаны только 20-25 % школьников, вследствие этого те или иные ограничения в выборе профессии по состоянию здоровья имеют 45 % старшеклассников (Р.Л. Апанасенко, 1997; Э.М. Казин и др., 1998).

Причинами такого положения, по данным Министерства образования РФ, *являются факторы внутришкольной среды:* переполненность классов, заниженный уровень освещенности помещений, и научно необоснованное их комплектование, совместное обучение детей с различным уровнем подготовки и разными психофизиологическими качествами, авторитарный стиль работы учителя, недостаточная организация питания в школе, перегруженность учащихся основными и дополнительными занятиями, неблагополучие

психологического климата школьных коллективов; неоправданная интенсификация образования на фоне ухудшения социально-экономической и экологической обстановки.

Проведенные в различных регионах страны комплексные медицинские обследования детей дошкольного возраста, свидетельствуют о высокой патологической их пораженности (лишь 10 % 5-летних детей признаны здоровыми). Среди хронических заболеваний у дошкольников наиболее часто встречаются нарушения опорно-двигательного аппарата (63 %), отклонения в работе сердечно-сосудистой системы (33 %), болезни желудочно-кишечного тракта (18 %), причем частота этих и других заболеваний с возрастом только увеличивается.

Уже при поступлении в 1-й класс первая группа здоровья отмечается только у 12-15 % учащихся; число детей, имеющих хроническую патологию и сниженную резистентность, в 1-м классе составляет 22-25 %. В третьем классе число практически здоровых детей резко снижается за счет нарушений в деятельности сердечно-сосудистой, нервной, эндокринной, дыхательной систем и органов зрения.

В результате обучения в начальной школе количество детей с патологией зрительной системы увеличивается в среднем до 35 % (чаще за счет миопии). Обучение в школе к 11-му классу завершается резким уменьшением числа здоровых по зрению детей и ростом патологии в 52 % случаев (близорукость, осложненная косоглазием и астигматизмом). На 7 млн. выпускников приходится 160 тыс. близоруких. Близорукость занимает первое место среди причин, препятствующих выбору профессии.

Динамика общей заболеваемости школьников всех возрастов характеризуется неуклонным ростом хронических форм заболеваний: системы кровообращения – в 1,7 раза, крови и кроветворных органов – 1,6 раза, костно-мышечной – в 1,74 раза, эндокринной – в 1,55 раза, мочеполовой и других систем – в 1,48 раз (В.В. Колбанов, 1997). В структуре хронической патологии ведущие места занимают болезни ЛОР-органов, аллергические заболевания, отмечается тенденция к росту заболеваемости по таким нозологическим формам, как ожирение, миопия, плоскостопие, нервно-психические расстройства.

Среди других патологий высок процент вегетативно-сосудистой дистонии, астеноневронического синдрома, аллергического дерматита, заболеваний желудочно-кишечного тракта: хронических гастритов, нередко в сочетании с дискинезиями желчевыводящих путей, панкреатитов, холециститов, язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки, диагностируемых в среднем у каждого пятого школьника.

В связи с этим вызывает серьезную озабоченность неправильная организация питания в школах, выражающаяся в соответствии необходимых условий для питания учащихся в некоторых школах, в недостаточном использовании в рационах питания продуктов, богатых витаминами, минеральными веществами, белками, не учитываются климатические особенности районов проживания, особенно эндемичных. Довольно часто (у 25

% школьников) выявляются функциональные изменения сердечно-сосудистой системы (систолический шум, нарушения ритма сердца); заболевания щитовидной железы (различные формы зоба, гиперплазия щитовидной железы), нарушения полового развития; велико число детей (до 30 %) с неврологической патологией: затяжные невротические состояния, тики, заикание, логоневроз, фобический синдром.

В настоящее время известно, что 70 % детей школьного возраста страдают гиподинамией, последствиями которой являются снижение работоспособности, общей реактивности организма и рост заболеваемости. Гипокинезия учащихся не компенсируется существующей организацией физического воспитания в школе, так как во многих учебных заведениях нет спортивных залов, а имеющиеся значительно перегружены; ограничены возможности занятий детей плаванием, лыжами, туризмом.

У многих школьников наблюдается дисгармоничное физическое развитие (дефицит массы тела, снижение показателей мышечной силы, жизненной емкости легких и др.), что создает проблемы с общей работоспособностью подрастающего поколения. Заболеваемость скелетно-мышечной системы учащихся за последние 20 лет возросла в 27 раз.

В младшем школьном возрасте выделяют **несколько групп риска ухудшения показателей физического развития:**

1) недостаточная прибавка массы тела у школьников 6-7 лет – при физическом развитии ниже среднего, а также при умственном и физическом развитии выше среднего; у школьников 10-11 лет – при умственном или физическом развитии ниже среднего;

2) избыточная масса тела и ожирение у детей 10-11 лет при физическом развитии ниже среднего.

За последние годы среди младших школьников наблюдается увеличение процента детей с отклонениями в состоянии здоровья, связанными с нарушениями умственного и физического развития ребенка. По данным ряда авторов, лишь треть первоклассников и половина пятиклассников имеют среднее умственное или физическое развитие, что свидетельствует о довольно широком распространении среди младших школьников детей с акселерацией или ретардацией развития. Акселерация или ретардация являются неблагоприятными факторами в плане сохранения здоровья детей на первом году обучения. Все пятиклассники с умственным или физическим развитием ниже среднего и 95 % детей с физическим развитием выше среднего имеют расстройства здоровья.

В группу с наиболее благоприятными показателями можно отнести детей со средним умственным и физическим развитием. У детей 11-ти лет с физическим развитием выше или ниже среднего увеличивается частота патологии опорно-двигательного аппарата (нарушения осанки, сколиоз, плоскостопие). При сочетании высокого физического развития с умственным развитием ниже среднего у каждого третьего ребенка наблюдается замедление полового созревания.

Анализ нарушений психического и соматического здоровья учащихся показал, что у первоклассников нарушение психики здоровья преобладают над психосоматическими расстройствами, а в пятом классе у школьников, напротив, преобладают психосоматические расстройства.

Проведенный анализ литературы позволяет к уже известным недостаткам традиционной российской школы (ориентация на количество знаний, оторванность получаемых знаний от реальной жизни, нивелирование индивидуальности обучающегося, его неспособность к самостоятельному выбору жизненной позиции) присовокупить и ее негативное влияние практически на все компоненты здоровья детей. Особенно следует отметить, что традиционная школа замедляет психосоматическое развитие детей и, следовательно, препятствует естественному росту их адаптивных возможностей, что приводит к повышению острой заболеваемости детей.

Кроме того, 1/3 школьников имеют морфофункциональные отклонения, среди которых преобладают нарушения органов чувств, нервной системы, осанки. Помимо общей заболеваемости, среди детей значительное место занимает травматизм, несчастные случаи, среди них: 53 % – ушибы, растяжения, вывихи; 14 % – повреждения глаз; 12 % – ожоги.

Низкий уровень здоровья выпускников школы сказывается на производственном потенциале и обороноспособности страны. Достаточно отметить, что за последние 10 лет хроническая заболеваемость призывников возросла на 49%, и показатель готовности к военной службе составляет 69,5 %. По данным Министерства обороны РФ, только около 20 % юношей призывного возраста по уровню своего здоровья соответствуют установленным требованиям.

Создание образовательных учреждений нового вида привело к тому, что заболеваемость детей в них стала в 2,5 раза выше, чем в обычных школах, вследствие чего 35 % детей нуждается в стационарном лечении. Внедрение в практику образования различных инновационных методов обучения, как правило, не подкреплено комплексными нейрофизиологическими, медицинскими и социально-гигиеническими исследованиями. Зачастую инновации носят характер эксперимента без должного научного медицинского и психологического обоснования, что способствует ухудшению состояния здоровья учащихся.

Напряженность процессов роста и развития, определяющих сущность детского организма, делает его уязвимым, и наиболее чувствительным к минимальным неблагоприятным воздействиям. У ребенка появляется еще один качественно новый тип патологического эффекта, отличный от болезни, – альтерация индивидуального развития, или альтерация онтогенеза. Он возникает всегда при любых заболеваниях и патологических состояниях, но не имеет никаких непосредственных проявлений и может проявиться ограничением тех или иных способностей, функциональных резервов, границ адаптации через многие годы после перенесенного воздействия, нередко уже во взрослом или пожилом возрасте.

В отличие от взрослых, ребенку свойственен широкий спектр совершенно особых состояний, нередко имитирующих заболевания, которые называют «критическими периодами развития». Любые критические периоды представляют собой состояния повышенного риска для истинных хронических заболеваний, т.е. могут быть отнесены к группе пограничных состояний.

В детской психологии принято различать основные критические периоды, знаменующие переход от одного возрастного этапа к другому в возрасте 1-го, 3-х, 7-ми, 12-15 лет. Все они характеризуются некоторыми общими чертами: дети становятся капризными, раздражительными, часто вступают в конфликты с взрослыми. Недостаточный учет потребности ребенка в активных формах поведения, а тем более прямое их подавление, могут стать причиной фрустрации, повышенной тревожности, напряженности, внутренней неудовлетворенности, определив его дальнейшие взаимоотношения с взрослыми, а, следовательно, и формирование личности.

Неблагоприятные средовые воздействия в критические периоды последовательно, одно за другим, «срезают» потенциальные пределы биологического здоровья растущего ребенка, пределы, которые могут быть необходимы для реализации талантов и одаренностей, резистентности к болезням и достижения долголетия. Наиболее вероятно при этом «срезание» потенциала интеллектуальных и творческих возможностей. Последующими мишенями должны быть системы нейроэндокринной регуляции иммунитета, тонкие дифференцировки органных тканевых структур. Следствием всего этого будет общий эффект – снижение качества конечных результатов развития. Отсюда будут брать начало и неполное участие ребенка, в образовательном процессе, т.е. неполнота формирования биологических этажей здоровья; отсюда же и ранняя аккумуляция возрастных изменений метаболизма, сосудистой реактивности, противоопухолевой резистентности.

Знание внутреннего мира ребенка, его психофизиологических особенностей в разные онтогенетические периоды, умение во время уловить первые признаки отклонений от нормы психического развития – необходимое условие предупреждения нежелательных явлений в формировании личности. Объединенные усилия педагогов, врачей, психологов и социологов должны быть направлены на укрепление защитных и адаптационных механизмов, на повышение сопротивляемости организма к неблагоприятным воздействиям, на всемерное оздоровление окружающей среды. Только таким путем может быть решена задача создания максимально благоприятных условий для гармоничного развития личности.

В связи с этим особую актуальность приобретает разработка и реализация комплексных оздоровительно-профилактических мероприятий, направленных на:

- снижение уровня заболеваемости;
- выделение основных факторов риска;
- снижение уровня функциональной напряженности детей и подростков, обратимого восстановления резерва здоровья через напряжение механизмов

адаптации на этапах, переходных от здоровья к болезни, последующего снижения функциональных возможностей организма и до срыва адаптации;

- регламентацию режимов жизнедеятельности с учетом индивидуальных особенностей организма, «критических периодов» индивидуального развития;

- оценку степени наследственно обусловленной адаптивности к экстремальным факторам среды.

Необходима профилактика даже незначительных донозологических нарушений нервно-психического и соматического здоровья, своевременное устранение возникающих отклонений, что должно быть основной задачей педагогики, психогигиены, физиологии и медицины.

Наибольший интерес представляет пубертатный период, период острого биологического, психологического и социального стресса, когда собственно и устанавливается гормональное и биологическое равновесие. И именно оно обеспечивает мост между социально-психическими особенностями личности и сомато-типологическими характеристиками организма.

Нарушение гормонального баланса в организме детей и подростков опосредует их склонность к асоциальному поведению, формированию таких качеств, как агрессивность, злобность, доминирование примитивных инстинктов. Ускорение физического, физиологического развития в пубертатном периоде может иметь патологические последствия, связанные с истощением эндогенных резервов организма, в результате чего складываются аномальная биохимическая структура и соответствующие психические и социальные отклонения, нередко с проявлением алкоголизма, наркомании и других видов асоциального поведения. В психиатрической литературе указывается, что эти подростки более склонны к различным проявлениям девиантного развития. Поэтому коррекция асоциальных проявлений в подростковом периоде должна включать не только воспитательные воздействия различных видов, но и определенное медикаментозное обеспечение в целях регуляции биохимического статуса для тех лиц, у которых обнаруживается его извращение. Необходимы также физиотерапевтические мероприятия для детей, у которых аномалии физического и полового развития сочетаются с повышенной нервной возбудимостью, эмоционально-поведенческими отклонениями.

Подростковому возрасту принадлежит особое место в общих тенденциях роста заболеваемости, поскольку в биологическом отношении он является одним из критических и характеризуется мощными эндокринными перестройками, делающими организм подростка особенно чувствительным к воздействию вредоносных факторов. Между тем, уровень алкоголизации среди мальчиков в 11 регионах России колеблется от 72 до 92 %, а среди девочек от 80 до 94 %, к 11-му классу курят около половины юношей и 1/4 часть девушек, до 37 % подростков в возрасте 12-18 лет употребляют анаболики. Отсутствие знаний по культуре здоровья ведет к тому, что 40 % школьников не знают, что такое здоровый образ жизни, 85 % не занимаются физической культурой и спортом, около 50 % (подростки и старшеклассники) уже пробовали наркотики,

70 % познали «животный секс», на 45 % возросла заболеваемость гонореей у юношей и девушек 14-16 лет (Э.Н. Вайнер, 1998).

Сложившаяся ситуация в определенной мере противоречит стратегическим целям общего образования. В связи с этим стала насущной проблема восстановления статуса образовательных учреждений, призванных растить физически и психически здоровых граждан, формировать у учащихся потребности в хорошем здоровье, учить ответственно, относиться не только к своему здоровью, но и здоровью других людей, а также к сохранению среды обитания.

Образовательные учреждения должны стать социальными институтами, где происходит усвоение ценностей, приобретение соответствующих знаний, умений и навыков, в том числе направленных на ответственное отношение к своему здоровью и овладение приемами сохранения здоровья.

Литература:

1. *Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А.* Основы индивидуального здоровья человека. – М., 2000. – 192 с.

СУЩНОСТЬ МОНИТОРИНГА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ ПО СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

К.И. ШИШКИНА

г. Челябинск, ЧГПУ

Тенденция к ухудшению здоровья учащихся, снижению уровня их физической подготовленности обнаруживается практически повсеместно, хотя и в разной степени. По заданию Челябинского городского Управления по делам образования Челябинской государственной медицинской академией проведено обследование состояния здоровья детей города. Только 21,6 % детей было отнесено врачами в группу здоровых, 50 % – в группу риска, а 28,4 % – в группу больных. Это говорит о том, что в школе не уделяется должного внимания формированию мотивации на здоровый образ жизни, к сохранению здоровья [7].

Традиционный подход к сохранению и укреплению здоровья детей в школе средствами гигиенического воспитания, занятиями физкультурой на определенном этапе играет заметную роль в решении данной проблемы, но, на наш взгляд, не может решать задачу по формированию устойчивой мотивации к сохранению здоровья.

В своем исследовании мы рассматриваем вопрос сохранения и укрепления здоровья младших школьников через призму работы педагога с семьей ребенка, поскольку семья играет большую роль в сохранении здоровья младшего школьника. Основной процесс формирования здоровья (поддержание

определенных традиций, обучение навыкам заботы о здоровье и сохранение элементов санитарно-гигиенической культуры) происходит именно и, прежде всего, в семье [6]. Поэтому возникает потребность не только в подготовке будущих специалистов, компетентных в вопросах здоровьесбережения, но и отслеживании качества данного процесса.

В настоящее время в педагогической теории и практике преобладает функционально-целевой подход к диагностике качества развития образовательных систем – акцент делается, главным образом на оценке обучающих. Развивающих и воспитывающих функций. Вместе с тем, инновационные процессы, поиски резервных возможностей повышения качества подготовки студентов в области взаимодействия с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника требуют принципиально нового подхода к диагностике развития и саморазвития образовательных систем. Следует согласиться с В.И.Андреевым в том, что этому в большей степени соответствует педагогический мониторинг [1]. Исходя из вышесказанного, возникает необходимость в разработке мониторинга качества подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

Прежде всего, следует определить сущность мониторинга и его функции, которые он может выполнять применительно к нашей проблеме.

Понятие «мониторинг» происходит от лат. monitor – *напоминающий, надзирающий*. Сегодня термин «мониторинг» активно используется многими науками, в том числе педагогикой и психологией. Под мониторингом понимают *«постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям»* [3]. С методологической точки зрения Э.Ф.Зеер рассматривает мониторинг как «универсальный тип деятельности, индифферентный к предметному содержанию». По его мнению, мониторинг необходим, когда в построении какого-либо процесса важно постоянно отслеживать происходящие в реальной предметной среде явления, с тем, чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления [4].

Кроме того, возникает необходимость определения понятия профессиональная подготовка. **Профессиональная подготовка** – *«всесторонняя целенаправленная организация жизнедеятельности студента в течение всех лет обучения, программно обеспечивающая его профессиональную готовность»* [8]. Данное определение является наиболее распространенным в педагогике.

Профессиональная подготовка имеет *две составляющие*: первая представляет систему мер, направленных на познание профессии и тех областей знания, которые входят в ее теоретическую основу; вторая – система мер, направленных на познание студентом себя, на саморазвитие, самоопределение личности с целью приобретения уверенности в себе, позволяющей компетентно заняться на практике профессиональной деятельностью.

Цель подготовки будущих учителей к сохранению и укреплению здоровья ребенка актуализирована озабоченностью общества состоянием здоровья подрастающего поколения. Работа педагога, на наш взгляд, должна быть направлена на организацию сотрудничества с семьей в интересах ребенка, формирование общих подходов к воспитанию, совместное изучение личности ребенка, его психических и физических особенностей. Семья, являясь важным фактором формирования личности младшего школьника, не является фактором целенаправленным. Она, как показывают многочисленные психолого-педагогические исследования и практика, может оказывать и негативное воздействие на здоровье школьника. Вот почему перед школой встает задача единого, педагогически целесообразного влияния семьи и школы, приобщение родителей к целенаправленному процессу сохранения и укрепления здоровья ребенка [5]. В связи с этим, возникает потребность проведения мониторинга эффективности подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

При решении психолого-педагогических задач мониторинг может быть рассмотрен с различных позиций. Эти позиции продиктованы тем объектом мониторинга, который берется для рассмотрения. В нашем случае объектом мониторинга является процесс подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника, в связи с чем возникают специфические цели и задачи, связанные с его осуществлением.

А.С.Белкиным выделены **функции, которые выполняют мониторинговые исследования в области гуманитарных знаний:**

- *ориентировочная* – ориентация субъектов в жизненном пространстве на основе полученной и получаемой информации;
- *конструктивная* – кристаллизация индивидуальной позиции личности и расширение личностного пространства за счет установления позитивных контактов и взаимодействий с другими людьми;
- *организационно-деятельностная* – постоянная интеграция получаемой информации и научно-теоретического знания для определения наиболее оптимальной позиции личности в процессе выполнения той или иной деятельности;
- *коррекционная* – соотнесение информации с контрольными точками и предполагаемым конечным результатом исследования, уточнение и при необходимости поправка выполняемых задач [2].

Согласно данным функциям определяется **порядок выполнения операций мониторинга:** первичное накопление информации; первичная количественная обработка информации; узнавание; качественная обработка данных или распознавание, в ходе которого выявляются существенные характеристики исследуемого объекта; классификация полученных данных, проверка полноты получаемых данных – верификация прогноза, коррекция методов, средств, результатов исследования.

В нашем случае *основной целью мониторинга является системная диагностика качественных и количественных характеристик процесса*

подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника с тем, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонений, возникающих под влиянием внешних и внутренних факторов на педагогическую систему.

Вслед за С.Е.Шишовым [9], к причинам, снижающим эффективность функционирования педагогической системы мы отнесли следующие: изменения в целях образовательного учреждения, в образовательных и учебных программах, планах; несовпадение личных целей участников образовательного процесса с целями образовательного учреждения; опережающее развитие науки, формирующей учебные курсы; переход к новым методикам и технологиям обучения; объемное изменение состава обучающихся и педагогического персонала в процессе достижения цели.

Таким образом, мониторинг связан с выявлением и регулированием воздействий факторов внешней среды и внутренних факторов самого процесса подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника. Отсюда следует вывод о том, что **мониторинг** – не только основа отслеживания курса движения к целям, но и механизм корректировки целей и путей их достижения, с помощью которого определяется оптимальное содержание, формы, методы и средства процесса подготовки.

Обобщая вышеизложенное, под **мониторингом** будем понимать поэтапный процесс оценки состояния изучаемого явления, анализ факторов, повышающих эффективность данного процесса, и выявление оптимального содержания, форм, средств и методов процесса подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

На наш взгляд, использование мониторинга в процессе подготовки будущего учителя к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника позволяет не только получить достоверную и достаточно полную информацию об изменении уровня и качества подготовки, но и выявить пути достижения наиболее эффективных результатов.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учеб. курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – С. 452.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш.пед. учеб. заведений. - М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 192 с.
3. Васюкова И.А. Словарь иностранных слов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – С. 406.
4. Зеер Э.Ф., Водеников В.А. Мониторинг как информационная основа профессионального становления обучаемых //Образование и наука. – 2000. – № 2 (4).-С. 114-115.
5. Маленкова Л.Т. Педагоги, родители, дети. – М.: Пед. Общество России, 2000. – 303 с.
6. Соломенцева Г.П. Здоровье детского населения как фактор национальной безопасности России (социологический аспект): Дис. ... канд. социол. наук. – Москва, 2003. – 185 с.
7. Токмакова Л.В. Наука быть здоровым. – Челябинск, 1998. – 19 с.

8. Турбовской Я.С. Каким быть будущему учителю. Концепция высшего профессионального образования // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С.44-53.
9. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. об-во России, 1999. – С. 38.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Н.М. КАЧУРОВСКАЯ

г. Астрахань, АИСИ

Современное общество ставит перед высшей архитектурной школой задачу подготовки специалиста знающего, творческого, умеющего самостоятельно добывать и использовать знания на практике. Выполнение этой задачи осуществляется через поиск содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих более широкие возможности саморазвития и самореализации личности. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема овладения студентами методами познавательной деятельности в условиях самостоятельной работы. «Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [4. С. 124]. Она бывает разнообразной по форме и содержанию, зависит от уровня самостоятельности студентов, а также уровня их обучаемости и обученности. Индивидуальная самостоятельная (внеаудиторная) работа включает в себя подготовку к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, расчетных заданий, курсовых работ и проектов. Эффективность ее зависит от обеспечения качественными методическими пособиями и рекомендациями. Кроме внеаудиторной самостоятельной работы, существует аудиторная самостоятельная работа, которая настраивает студентов-архитекторов на творческую деятельность, стимулирует их вдохновение и работоспособность.

Самостоятельная (внеаудиторная) работа в соответствии с ГОС 2000 года составляет половину всех учебных часов, отводимых на любую дисциплину. Другая половина – аудиторные часы. В архитектурном образовании значение самостоятельной работы студентов возрастает в несколько раз, так как стержневой образовательной дисциплиной является «Архитектурное проектирование», которое включает в себя выполнение двух курсовых проектов в семестр. Это работа творческая, требующая вдохновения и озарения, особого состояния души. Просто так вдохновение или озарение не приходит, но оно может быть инициировано постоянными упражнениями, поисками, т.е. плодотворной работой студента. Оценивая значение самостоятельной работы в процессе обучения студента-архитектора, мы установили, что основная часть работы над курсовым архитектурным проектом должна проводиться в аудитории под руководством преподавателя, особенно на первом курсе, когда объем работы не велик, и она носит, в основном,

репродуктивный характер. Это обеспечивает более качественное выполнение проекта и подтверждает факт исполнения его самим студентом. Для того, чтобы студент настроился на плодотворную работу в аудитории, погрузился в состояние генерирования архитектурных идей, необходимо рационально загрузить учебное аудиторное время, инициировать творческий процесс с помощью небольших эвристических заданий, которые могут носить соревновательный характер.

Доказано, что самостоятельная работа «содействует: развитию и углублению знаний и умений, получаемых в процессе учебного проектирования; развитию мышления и овладения основами методов исследования в ходе предпроектного анализа; умению делать логические выводы, прогнозировать концепции, *выдвигать и генерировать идеи...*» [1. С. 389]. Вот он, ключ к формированию способностей, развитию свободной фантазии – профессионального качества, необходимого будущему архитектору. Но для того, чтобы повысить продуктивность самостоятельной работы студентов, необходимо разработать дифференцированные критерии самостоятельности в зависимости от вида деятельности и специальности. Варианты самостоятельной работы студентов-архитекторов могут быть разными: участие в конкурсных проектах, творческие задания на развитие объемно-пространственного и композиционного мышления, художественных способностей по различным направлениям – дизайн, графика, цветоведение, семиотика, а также задания научно-исследовательского и поисково-творческого характера. Каждый специалист, независимо от специализации, должен обладать не только фундаментальными знаниями, умениями и навыками, но и опытом научно-исследовательской и оценочной деятельности, а этот опыт формируется только в процессе самостоятельной работы. «Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы, ...она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации» [4. С. 125].

Высшее образование отличается от любого другого образования не только методикой учебной работы, но и уровнем организации самостоятельной работы. Невозможно, при возрастающем объеме необходимой профессиональной информации, в рамках аудиторного времени сделать из студента высококлассного специалиста. Преподаватель должен научить студента, прежде всего, *умению учиться*, и, если это достигнуто, то студент сам будет познавать то, что ему необходимо.

Значение внеаудиторной самостоятельной работы велико, хотя на старших курсах в рамках стержневой дисциплины – архитектурного проектирования, объем этой работы, как показывает исследование, ограничивается объемом курсовых проектов и периодическими конкурсными заданиями, которые выполняются, как правило, самыми способными студентами, т.е. можно констатировать, что среднеуспевающие студенты перестают работать над совершенствованием своей архитектурной графики и развитием художественных способностей. И это сразу же сказывается на

уровне выполнения архитектурных проектов и творческих заданий. Эти наблюдения нацеливают преподавателей активизировать работу студентов в аудитории, делать ее более плодотворной, а внеаудиторное время, отводимое на изучение дисциплины, использовать для дальнейшего развития художественных, эвристических способностей студентов, их объемно-пространственного мышления, интеллекта, кругозора.

Одной из форм аудиторной самостоятельной работы в архитектурном проектировании является клаузура. Клаузура – это «эффективная форма проверки художественных навыков учащихся в процессе исполнения самостоятельных заданий по графике, композиции, черчению и т.д.» [3. С. 204]. В процессе клаузурных работ не только развиваются необходимые умения и навыки студента-архитектора, но идет подготовка его к выполнению более сложных заданий по архитектурному проектированию. Интересно происхождение слова «клаузура». В первых Академиях архитектуры и искусства для проверки знаний «каждого студента запирали в отдельной аудитории на замок (замок по-итальянски «klouso») и предоставляли возможность в одиночку решить поставленную задачу. В Американских архитектурных школах аналогичные упражнения носят название «шарабан» [3. С. 204]. Клаузура может быть кратковременной (30-60 мин.) и длительной (до 6 часов). В зависимости от времени берется размер (формат) листа, на котором выполняется клаузура, и степень проработки задания.

Цели и задачи самостоятельной работы изменяются от курса к курсу. Например, на первом курсе для студентов-архитекторов предусматриваются самостоятельные работы, в основном направленные на овладение приемами архитектурной графики: «Композиция из стилизованного изображения антуража и стаффажа», «Композиция из шрифта зодчего», «Композиция памятной (мемориальной) доски», «Цветовая композиция эмблемы (знака)», «Цветовая композиция рекламы», «Композиция из геометрических тел» и т.д. А также проводятся клаузуры на разнообразные темы: «Дворец насекомых», «Архитектурная башня», «Триумфальная арка искусству», «Фруктовое или овощное здание», «Работа в стиле знаменитого мастера», «Архитектурный корабль» и т.п.

На втором курсе клаузурные самостоятельные работы связаны с основами начального проектирования: организация архитектурного пространства, экстерьер, интерьер, форма архитектурных и строительных деталей, малые архитектурные формы и т.д.

На старших курсах темы клаузурных заданий усложняются, они становятся более масштабными, рассчитаны на развитое объемно-пространственное мышление, приобретенные графические умения и навыки.

Острота проблемы овладения студентами методами самостоятельной познавательной деятельности обусловлена тем, что во время обучения в вузе формируются основы профессионализма, вырабатываются умения самостоятельной профессиональной деятельности. Поэтому необходимо, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их добывания, осознавали, что самостоятельная работа призвана завершать задачи

всех других видов учебной работы, ибо никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием личности. Применительно к учебной деятельности студентов наибольшее значение приобретает профессиональная направленность – стремление к успешному овладению профессией, навыками применения знаний на практике, в творчестве и т.д. Сложность учебного труда обуславливается тем, что объем и содержание учебной информации, которыми должны овладевать студенты, непрерывно увеличиваются, в то время как сроки обучения остаются неизменными. Все это побуждает искать новые, более совершенные пути организации обучения и более четкого управления учебной деятельностью студентов. Отсюда следует, что учебный труд студентов требует глубоко продуманных, научно обоснованных способов его организации. Уже сейчас практика показывает, что при отсутствии такой организации даже долгие годы учебы в вузе с его огромными возможностями не могут обеспечить подготовку современных специалистов.

Трудности обучения в высшей школе усиливаются еще и тем, что происходит не только бурный процесс появления новых знаний, но в то же время имеет место и чрезвычайно быстрый процесс их старения. Поэтому нельзя себе представить специалиста, который мог бы, однажды «выучив» науку, не заниматься ежедневным самообразованием, не следить за новой литературой, не использовать в своей деятельности последние достижения науки. Самообразование и самовоспитание – это, пожалуй, единственные реальные возможности, способные предотвратить преждевременное «моральное старение» любого специалиста, в том числе и будущего архитектора.

Самообразование и самовоспитание – процессы не стихийные. Они не возникают у человека сами по себе. Их появление и развитие возможно в процессе всей многообразной учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности студентов. И чем шире и разнообразнее эта деятельность, тем успешнее формируются у них способности к самообразованию и самовоспитанию.

Самостоятельная работа – это средство вовлечения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации. И как любые средства, самостоятельная работа без наличия в ней четко сформулированной задачи остается в лучшем случае нейтральной по отношению к характеру познавательной деятельности. Самостоятельные работы, группируемые по дидактическому назначению, как правило, делятся на такие виды: самостоятельные работы по усвоению новых знаний и их применению; воспроизведению и проверке знаний, умений и навыков и др. В последние годы в дидактике высшей школы стал выработываться новый подход к классификации самостоятельных работ. Например, каждый тип и вид самостоятельной работы одновременно определяет характер познавательной деятельности обучающихся студентов, и сам определяется ее структурой. Здесь исходным принципом классификации

выступает степень самостоятельности и творчества обучающегося при выполнении работы. Исходя из этого, предлагается следующая **классификация**.

1. Самостоятельные работы репродуктивного типа:

а) воспроизводящие задания; б) обзорные задания; в) проверочные работы.

2. Самостоятельные работы познавательно-поискового типа:

а) экспериментально-поисковые; б) логико-поисковые; в) научно-исследовательские.

3. Самостоятельные работы творческого типа: а) художественно-образные; б) научно-творческие; в) конструктивно-технические; г) конкурсные.

4. Самостоятельные работы познавательно-практического типа:

а) учебно-практические, б) общественно-практические.

При разработке любого типа заданий для самостоятельной работы студентов следует учитывать: логику и структуру учебного материала; практическое назначение задания, которое предстоит решать будущему специалисту; характер познавательной деятельности, направленной на выполнение тех или иных самостоятельных заданий; постепенное нарастание сложности и проблемности.

При этом следует иметь в виду, что:

- формированию самостоятельности и развитию творческих способностей содействует присутствие мотивации, поэтому полезны проблемные задания, работа над которыми готовит студентов к решению профессиональных вопросов;

- уровень самостоятельности студентов при выполнении познавательных и практических заданий различна, поэтому трудность задания должна повышаться постепенно, от курса к курсу;

- самостоятельная работа студентов призвана оказывать содействие качественному усвоению ими знаний, умений и навыков, поэтому задания должны составляться таким образом, чтобы развивать у будущих специалистов способность к логичным рассуждениям, к овладению творческим, эвристическим мышлением;

- наибольшая самостоятельность и активность студента в процессе выполнения заданий достигается тогда, когда они включают в себя не только воспроизведение каких-то знаний, умений и навыков, но и осмысленное их применение для всякого рода реконструкций и преобразований, для решения поисковых и исследовательских творческих задач.

«На основе принципа единства учебной деятельности активизируется взаимодействие преподавателя и студента: на уровне лекций происходит преобразование репродуктивного метода в проблемный; на уровне архитектурного проектирования – внедрение совместной творческой деятельности педагога и студента, переход к сотрудничеству и партнерству; на уровне самостоятельной работы студентов – личностный подход, стимулирование индивидуальных форм профессионального обучения. Такое совершенствование форм взаимодействия ведет к достижению триединой цели:

профессионального, творческого, интеллектуального обучения, воспитания и социокультурного развития личности будущего архитектора» [1. С. 421]. В этом мы видим путь к увеличению эффективности деятельности студентов и педагогов в ситуации продуктивного образования.

Учитывая важность самообразования студентов, преподавателями специальных архитектурных дисциплин, в целях совершенствования образования будущих архитекторов, разрабатываются системы заданий для самостоятельной работы, темы рефератов и докладов, методические пособия и указания к выполнению самостоятельных творческих работ, курсовых и дипломных проектов. Выходу на новое качество подготовки специалистов-архитекторов способствует также организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к НИРС и по возможности к реальному проектированию по заказам предприятий, разработка системы интегрированных межкафедральных заданий, проведение конкурсов и творческих выставок. Поскольку самостоятельная работа – важнейшая форма учебного процесса, внимание студентов акцентируется на ее влиянии на формирование таких профессиональных характеристик, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и управлять ею, давать оценку, принимать самостоятельные решения, искать и генерировать идеи. Ориентируясь на четыре компонента содержания образования – знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности, – для каждой дисциплины проводится тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач, из которых выделяется круг проблем и заданий для самостоятельной работы. При разработке заданий для самостоятельной работы преподаватели руководствуются требованиями профилирования своей дисциплины в соответствии с архитектурной специальностью. Профилирование заданий предусматривает их прикладной характер, связанный со спецификой будущей профессии и методологические особенности, связанные с формированием «архитектурного мышления».

Как показывают, проводимые нами системный анализ и оценка эффективной деятельности студентов и педагогов в условиях архитектурного образования, необходимо особое внимание обращать на развитие познавательной деятельности студентов в условиях самостоятельной работы, без которой невозможно подготовить квалифицированного специалиста.

Литература:

1. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования: Учеб.-метод. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Стройиздат, 1993. – 438 с.: ил.
2. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. Вып.1. – М.: Знание, 1978. – 44 с.
3. Кудряшев К.В. Архитектурная графика. Учеб. пособие – М.: Архитектура – 2004. – 312 с., ил.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Р.н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Н.Н. МАЛЯРЧУК, З.В. ЦЫГАНКОВА

г. Тюмень, ТюмГУ

Духовность, наука, образование, высокие технологии, культура нужны россиянам как воздух. Но прекрасные идеи превратятся в пустой звук и лозунги, если нет здоровых людей. В стране катастрофически низкие показатели здоровья населения во всех возрастных группах. В школах учатся больные дети, здоровых выпускников всего несколько процентов, следовательно, основная масса молодежи больна, что определяет крайне низкий уровень репродуктивного здоровья, рождение уже нездоровых детей. Поэтому национальной идеей, самой гуманной и возвышенной из всех возможных, должна стать идея оздоровления населения страны.

В сложной ситуации модернизации российского общества, его экономики и политического устройства, село переживает нелегкие времена, что находит свое выражение в резком сокращении услуг социально-бытовой сферы, разрушении традиционного уклада жизни и духовно-нравственных устоев семьи, росте девиантного поведения селян, резком снижении уровня здоровья и качества жизни населения. В этих условиях возрастает социальное значение школы на селе, которая стремится не только функционировать, но и развиваться, чтобы обеспечить достойное воспитание и обучение учащимся, сформировать их духовно-нравственную сферу, в том числе ценностное отношение к здоровью.

Общеобразовательной начальной школе посёлка Горноправдинска, (Ханты-Мансийский район, Тюменская область) 38 лет. Заявив о приоритетности сохранения здоровья учащихся в 1998 году, педагогический коллектив школы был поставлен перед необходимостью разрешения возникших противоречий между выполнением учащимися программы, требований государственного стандарта и сохранением здоровья школьников.

На первом этапе работы (постановочно-организационном) в здоровьесберегающем направлении школе необходимо было приступить к выполнению следующих задач:

- найти оптимальные пути интеграции усилий медиков, психологов, педагогов, родителей учащихся по сохранению здоровья школьников, формированию у них основ культуры здоровья;
- привести учебно-воспитательный процесс и режим школы в соответствие с возрастными, половыми, индивидуально-психофизиологическими особенностями школьников и состоянием их здоровья;
- обеспечить выполнение физиолого-гигиенических, санитарных требований к условиям учебной, трудовой и игровой деятельности;

- соблюдать физиолого-гигиенические требования к питанию учащихся;
- формировать у детей гигиенические навыки, потребность в здоровье и здоровом образе жизни;
- создать экологически чистую учебно-воспитательную среду.

В основе процесса обеспечения здоровья школьников были заложены принципы, отражающие специфические закономерности педагогики здоровьесотворчества, здоровьесбережения, оздоровления и «педагогики здоровья» и выступающие в органическом единстве, образуя взаимосвязанную систему принципов-целей, принципов структуры, содержания и организации здоровьесберегающей педагогической деятельности.

Основополагающие **принципы-цели** являются широко известными, но нами раскрываются в аспекте здоровьесбережения и здоровьесформирования субъектов образовательного процесса. В частности:

- в рамках принципа *аксеологичности* здоровье рассматривается как высшая человеческая ценность вне зависимости от времени, места и общественного уклада общества. Раскрыть содержание этого принципа позволяют смыслы человеческой деятельности, исходя из которых: а) высшее предназначение человека как жителя планеты – это сохранение жизни на Земле через ответственное гуманистическое отношение ко всему окружающему миру; б) смысл жизни гражданина России, учитывая национальные интересы страны, – возрождение духовного, душевного и телесного здоровья нации; в) личностный смысл жизни россиянина – не только в самореализации своего личностного потенциала, но и в продолжении рода, с учетом того, что жизнь дается человеку не только Разумному, но и созидающему Добро как внутри, так и вокруг себя;

- в аспекте принципа *гуманизации* предполагается переоценка всех компонентов учебно-воспитательного процесса в свете воззрений, признающих особую ценность ребенка как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих сил и способностей, где здоровье ребенка выступает одним из приоритетных критериев эффективности учебно-воспитательного процесса;

- использование принципа *культуросообразности* позволяет рассматривать культуру здоровья как исторически обусловленный развитием общества здоровьесберегающий и здоровьесформирующий образ жизни и деятельности людей, ведущий к стабильности здоровья населения, преемственности традиций и норм здоровья;

- применение принципа *креативности* ведет к рассмотрению развития творческих способностей личности не только в преломлении к индивидуализации формирования культуры здоровья в жизни и творческого подхода к использованию оздоровительных систем, но и в понимании значимости творчества личности, как необходимого и важного условия сохранения и совершенствования здоровья и проявления долголетия.

Кроме вышеуказанных общепедагогических принципов мы делаем акценты и на принципах-целях, специфически характерных для процесса обеспечения здоровья учащихся. В частности это:

- принцип *холистичности*, в соответствии с которым индивидуальное здоровье рассматривается в качестве сложноподчиненной системы,

представляющей собой совокупность телесного, душевного, духовного компонентов и связей между ними, где задающим режим деятельности всей системы выступает духовный компонент;

- принцип *ответственности* включает в себя формирование индивидуальной, коллективной и национальной ответственности за состояние здоровья личности и общественное здоровье, за здоровьесформирующие отношения человека с социумом и природой;

- принцип *сочетания охранительной, тренирующей и преобразующей* стратегии, восходящий к представлению о трех стратегиях заботы о здоровье. В соответствии с первой, коррелирующей с медико-гигиеническим подходом, человека следует оберегать от всех вредных воздействий. Тренирующая стратегия построена на стремлении повысить адаптационные возможности человека, наилучшим образом подготовить его к встрече с нежелательными, опасными для здоровья воздействиями. Преобразующая стратегия базируется на активной деятельности человека по изменению в благоприятную сторону как окружающих вредоносных факторов, так и нарушений в собственном здоровье;

- принцип *институционализации* (перевод из области личного в сферу общественного) заключается в том, что приобретаемый педагогом индивидуальный опыт в вопросах здоровьесбережения собственного здоровья на определенном этапе начинает трансформироваться в социальный, приобретать общественную значимость, поэтому учитель, как носитель программ будущего дня, способен дать новые идеи о ценности здоровья, предложить здоровьесберегающие образцы и нормы поведения, то есть программировать здоровьесберегающую деятельность учеников и их родителей.

Кроме того, нами были использованы и другие принципы здоровьесбережения, характеризующие содержание, структуру, организацию и регуляцию процесса здоровьесбережения и формирования культуры здоровья субъектов образовательного процесса. К ним относятся:

- *принципы содержания и структуры*, которые включают: принцип системности, позволяющий рассматривать здоровье как сложную неравновесную, биолого-психологическую, социально-культурную и природно-космическую систему открытого типа, постоянно обменивающуюся энергией, веществом, информацией с социумом и окружающей природой; принцип вариативности средств, методов и организационных форм внедрения процессов формирования культуры здоровья в образование и др.;

- *принципы организации и регуляции процесса*, позволяющие определить способы и методы здоровьесбережения, применяемые административными структурами образовательных учреждений и непосредственно педагогами. Так, деятельность административных структур организуется с позиций принципов: приоритета действенной заботы о здоровье учащихся и педагогов; единства связи информационного, инструментального и кадрового элементов здоровьесберегающего процесса; комплексности, предполагающего тесное, согласованное взаимодействие всех сотрудников педагогического коллектива в реализации здоровьесберегающих программ; гармонии отношений,

включающего установление в образовательном учреждении особого психологического климата, позволяющего осуществить равноправное сотрудничество по здоровьесбережению и здоровьетворчеству между педагогическим коллективом, учащимися, родителями и др.

Здоровьесберегающая деятельность педагогов регулируется принципами: ненанесения вреда; медико-психологической компетентности, который подразумевает соответствующую перестройку сознания, ценностных ориентаций у педагогов; непрерывности и преемственности, определяющего необходимость проведения здоровьесберегающей работы не от случая к случаю, а каждый день и на каждом уроке; субъект-субъектного взаимоотношения, предполагающего отношение к учащемуся как к активному участнику процесса формирования собственного здоровья и др.

Хочется отметить, что все вышеперечисленные принципы формирования культуры здоровья не являются чем-то чужеродным для учебно-воспитательного процесса, а гармонично в него входят и реализуются через принципы обучения и воспитания. Например, *принцип сознательности и активности* ориентирует педагогов на формирование у учащихся глубокого понимания, устойчивого интереса, осмысленного отношения к познанию и изучению особенностей индивидуального здоровья. Осознавая оздоровительное воздействие активной собственной здоровьесберегающей деятельности на организм, ребенок учится самостоятельно решать задачи сохранения индивидуального здоровья. Кроме того, принцип активности предполагает высокую степень самостоятельности, инициативы и творчества учащихся в этом направлении.

Принцип наглядности – обязывает строить процесс обучения с максимальным использованием различных форм привлечения органов чувств ребенка к процессу познания. Принцип цикличности заключается в повторяющейся последовательности здоровьесформирующих занятий, что улучшает подготовленность ребенка к каждому последующему этапу обучения здоровью. *Принцип связи теории с практикой* – призывает настойчиво приучать учащихся применять свои знания по формированию, сохранению и укреплению здоровья на практике, используя окружающую действительность не только как источник знаний, но и как место их практического применения. *Принцип повторения умений и навыков* является одним из важнейших, так как в результате многократных повторений вырабатываются динамические стереотипы. Включение вариативных изменений в стереотипы предполагают соблюдение *принципа постепенности*. Он предполагает преемственность от одной ступени обучения к другой.

Принцип доступности и индивидуализации имеет свои особенности в оздоровительной направленности здоровьесберегающих образовательных технологий. Опираясь на индивидуальные особенности, педагог всесторонне развивает ребенка, планирует и прогнозирует его развитие, в том числе в направлении формирования здоровья. Например, с учетом уровня индивидуальной подготовленности ученика, его двигательных способностей и состояния здоровья намечаются пути совершенствования умений и навыков построения двигательного режима, приобщения к разным формам познавательной деятельности. Используя природные данные ребенка, педагог направляет его всестороннее развитие. Назначение принципа доступности и

индивидуализации видится, в том числе, и в исключении негативных и вредных последствий для организма учащихся чрезмерных требований и заданий.

Достижение цели сохранения, укрепления, развития и формирования здоровья учащихся в школе осуществляется с помощью здоровьесберегающих технологий, которые рассматриваются как совокупность методов и приемов организации учебно-воспитательного процесса без ущерба для здоровья школьников. Задачи здоровьесберегающих технологий – обеспечить сохранение здоровья детей в период обучения их в школе, сформировать у них необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Нет какой-то единственной уникальной технологии здоровья. Так, например, здоровьесберегающие образовательные технологии – это многие из знакомых большинству педагогов психолого-педагогические приемы и методы работы, подходы к реализации возможных проблем плюс постоянное стремление самого педагога к совершенствованию профессиональной деятельности в здоровьесберегающем направлении.

Это может быть образовательный процесс медико-гигиенической направленности, осуществляемый при тесном контакте педагог – медицинский работник – ученик; физкультурно-оздоровительной, где отдается приоритет занятиям физической культуры; экологической – создание гармоничных взаимоотношений с природой; психолого-педагогической, направленной на формирование в школьном коллективе комфортной эмоциональной среды для успешного обучения детей и др. Но только благодаря комплексному подходу к процессам здоровьесбережения в обучении и воспитании школьников могут быть решены задачи формирования и укрепления всех составляющих здоровья учащихся.

Для достижения целей здоровьесберегающих технологий обучения применялись природно-оздоровительные, медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные, психолого-педагогические средства.

Использование оздоровительных сил природы оказывает огромное влияние на достижение целей здоровьесберегающих образовательных технологий обучения. К.Д. Ушинский говорил: «День, проведенный ребенком на природе стоит многих недель, проведенных на учебной скамье», так как занятия на свежем воздухе способствуют активизации биологических процессов, повышают общую работоспособность организма, замедляют процесс утомления и т.д.

В качестве медико-гигиенических средств оздоровления применялись солнечные и воздушные ванны, водные процедуры, фитотерапия, ароматерапия, витаминотерапия (витаминизация пищевого рациона).

Использовались и непосредственно гигиенические средства, содействующие укреплению иммунной системы ребенка и стимулирующие развитие адаптивных свойств организма: выполнение санитарно-гигиенических требований, регламентированных СанПиНами к учебной мебели, освещенности и температурному режиму, бактериальной обсемененности воздуха и др.; ограничение предельного уровня учебной

нагрузки во избежание переутомления; организация проведения прививок учащихся с целью предупреждения инфекций; личная и общественная гигиена (соблюдение общего режима дня, питания, сна и режима двигательной активности); обучение детей простейшим навыкам оказания первой медицинской помощи при порезах, ссадинах, ожогах, укусах. «Добрая привычка, – как отмечал К.Д.Ушинский, – это нравственный капитал, который растет беспрестанно, процентами с него человек пользуется всю жизнь».

Среди физкультурно-оздоровительных средств, направленных на реализацию задач здоровьесбережения телесной составляющей здоровья сотрудниками педагогического коллектива использовались: физические упражнения; физкультминутки и подвижные перемены; эмоциональные разрядки и «минутки покоя»; различные виды гимнастики для профилактики простудных заболеваний и для стимуляции чувства бодрости (оздоровительная гимнастика, пальчиковая, коррегирующая, дыхательная, стимуляция биологически активных точек); лечебная физкультура; подвижные игры; специально организованная двигательная активность ребенка; массаж и самомассаж.

Психолого-педагогические средства включали как общепедагогические, применяемые во всех случаях обучения и воспитания, так и специфические, характерные только для процесса педагогики: оздоровления, здоровьесбережения, здоровьетворчества. Например, в целях совершенствования знаний, умений и навыков по здоровьесбережению педагоги используют различные общепедагогические методы: практический, ситуационный, игровой, соревновательный, познавательная игра, активные методы обучения, а одним из специфических методов педагогики здоровья можно считать ведение учащимися специального дневника здоровья.

Предварительная оценка эффективности реализации проекта за период 2003-2006 учебные годы представлена в таблицах 1, 2 и на рисунках 1–5.

В качестве критериев предварительной оценки реализации проекта были определены показатели: а) телесного здоровья (динамика массы тела, уровень физической подготовленности, резистентность); б) психологического здоровья (напряженность психических процессов учащихся по результатам анкетирования школьников и экспертной оценки педагогов).

Индивидуальные показатели роста и массы тела в динамике могут свидетельствовать как о нормальной работе, так и о серьезных сбоях в организме. Снижение массо-ростовых показателей характеризует перенапряжение функций организма ребенка, что косвенно может быть признаком переутомления учащегося.

Таблица 1

**Динамика показателей физического развития детей
за 2003 – 2006 учебные годы**

Показатели	2003 –2004	2004 –2005	2005 –2006
Нормосомия	167 (77 %)	163 (82 %)	193 (90 %)

Гипосомия	34 (15 %)	17 (9 %)	9 (4 %)
Гиперсомия	17 (8 %)	17 (9 %)	13 (6 %)

Как свидетельствуют результаты исследования, 90 % школьников имеют нормосомию (табл.1), что выше показателей по Тюмени и Тюменской области. Положительные изменения в телесном здоровье подтверждаются функциональными показателями на примере динамики физической подготовленности (табл.2) и резистентности (рис.1).

Таблица 2

Уровень физической подготовленности учащихся (в %)

Уровень	2003 –2004	2004 –2005	2005 –2006
Высокий	27,2	49,1	45,2
Средний	57,3	42,8	54,7
Низкий	15,5	8,1	0,1

Данные таблицы свидетельствуют, что за три года эксперимента количество детей с высоким уровнем развития выросло в 1,5 раза (с 27,2 % до 45,2 %), а количество учащихся с низким уровнем сократилось (с 15,5 % до 0,1 %).

Динамика индекса здоровья учащихся, который характеризует резистентность (сопротивляемость инфекционным заболеваниям), за 2003–2006 учебные года также положительна (рис. 1). Так, в 2003–2004 учебном году было зарегистрировано 225 случаев простудных заболеваний, в 2004–2005 – 194 случая, а в 2005–2006 – 178 случаев.

Положительные изменения физического здоровья школьников сопровождаются ростом психологического благополучия учащихся, что подтверждается субъективными ощущениями учащимися своего психоэмоционального состояния (рис. 2) и результатами экспертной оценки педагогов (рис.3).

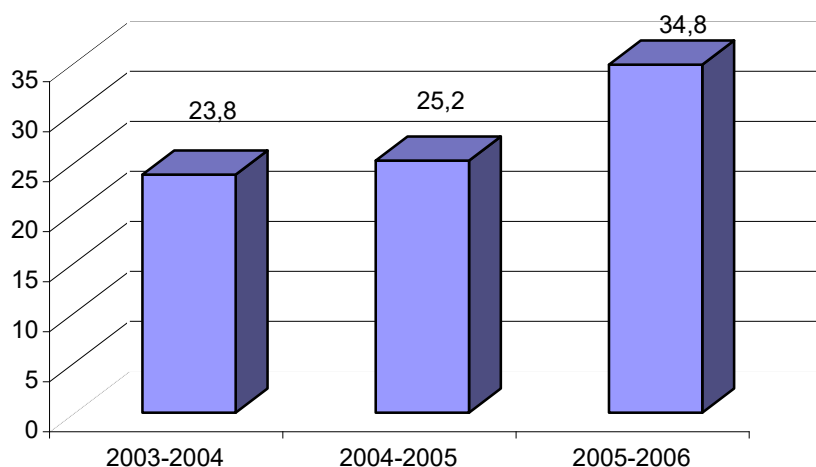


Рис. 1. Динамика индекса здоровья школьников

Полученные данные свидетельствуют о снижении количества учащихся со значительным и умеренным напряжением: состояние 84 % школьников не вызывает тревогу, что совпадает с экспертной оценкой педагогов.

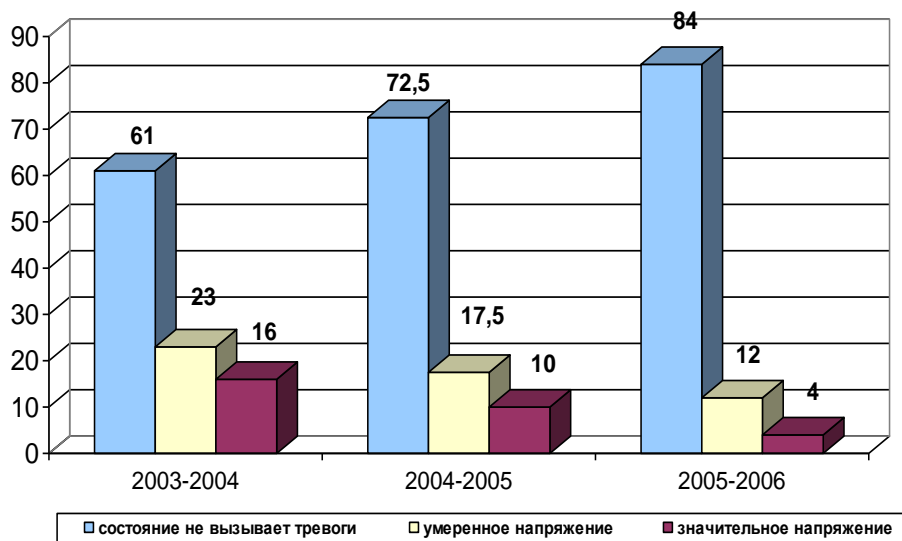


Рис.2. Динамика функционального состояния организма учащихся (в %)

Проведенное анкетирование учителей (рис. 3) и родителей с целью оценки напряженности адаптации школьников в конце 2006 учебного года свидетельствует о благоприятном течении процессов адаптации по мнению педагогов – у 82,2 % учащихся, родителей – у 84 % детей. При этом, учителя считают, что напряжение адаптации испытывают 15,3 % детей, а по мнению родителей – 12 %, лишь у 2,5 % школьников педагогами отмечается выраженное напряжение, а родителями – у 4 % детей.

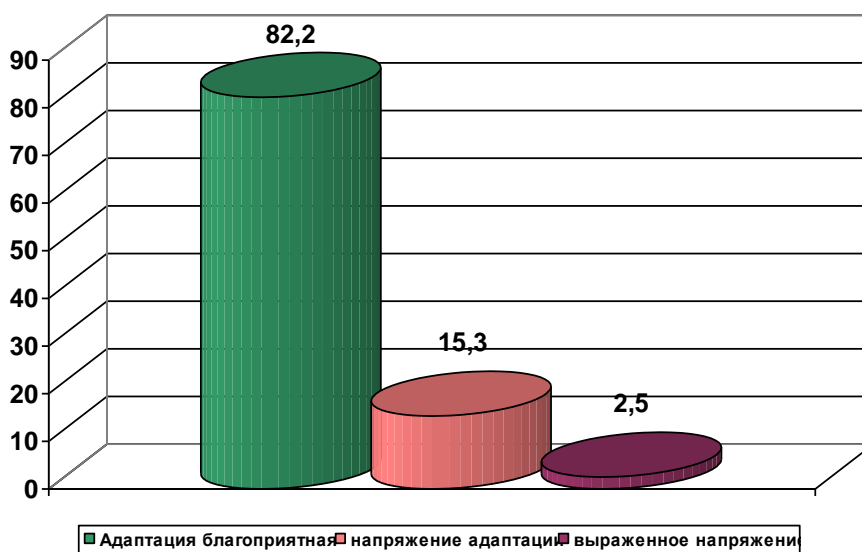


Рис.3. Уровень адаптации учащихся

Выводы

Предварительный анализ полученных результатов по сохранению и развитию здоровья младших школьников свидетельствует об эффективности вышеописанного научно-практического подхода в решении проблемы обеспечения здоровья учащихся в процессе обучения в сельской школе, используемого педагогическим коллективом МОУ общеобразовательной начальной школой пос. Горноправдинска.

Школа продолжает комплексную работу по сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса, решая задачи следующего этапа эксперимента: совершенствование системы работы с учащимися, родителями, педагогами, направленной на формирование ценностей здоровья, здорового образа жизни; создание здоровьесберегающей образовательной среды, способствующей не только сохранению, укреплению, развитию физического, психического, социального здоровья, но и формированию культуры здоровья как мировоззрения у всех субъектов образовательного процесса.

МОТИВИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПОДГОТОВКЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ

М.В. ДЕДЛОВСКАЯ

г. Барнаул, БГПУ

Качественно подготовленный учитель для общеобразовательной школы – это личность, способная не только решать образовательные, воспитательные цели и задачи, но и специалист способный формировать здоровый образ жизни школьников, объясняя и показывая на практике все нюансы.

По нашему мнению для всеобщего внедрения основ здорового образа жизни необходимо использовать физическое воспитание в совокупности с другими дисциплинами в высших учебных заведениях. Ведь студенты наиболее гибкое, легко перестраивающееся, инициативное и молодое поколение. Студенты способны усваивать новую информацию и затем использовать в своей профессиональной деятельности. Но для студентов недостаточно знать теоретическую часть основ здорового образа жизни, но надо еще знать, как возможно практически применять данные знания индивидуально. Не даром говорят, человек, который не верит в свое дело, не может научить этому других. Ведь физическая культура позволяет рассмотреть на практике аспекты здорового образа жизни такие, как двигательная активность, подбор оптимального режима дня и питания школьника, использование правил личной гигиены и закаливания. Но для того чтобы студенты смогли получить знания, умения и навыки по формированию здорового образа жизни школьников, необходимо осознавать, что будущие учителя не просто должны отбыть положенные часы в спортзале, выполняя задания по программе, а должны

получить такую информацию и практические действия которые студенты способны будут использовать в будущей профессии в общеобразовательной школе. Для вооружения студентов знаниями и умениями по формированию здорового образа жизни школьников, необходимо мотивировать их к последующим действиям.

«Физическая культура как составная часть общей культуры и профессиональной подготовки в высших учебных заведениях является учебной дисциплиной и важнейшим компонентом личностного развития. Это определяется Основами законодательства Российской Федерации о физической культуре и спорта» [5. С. 6].

Физическая культура входит обязательным разделом в гуманитарное образование и проявляется через гармонизацию духовных и физических способностей, формирование здоровья, физического и психического благополучия, физического совершенствования в течение всего периода обучения в высших учебных заведениях. » [там же].

Целью Физической культуры студентов является формирование физической культуры личности. Для достижения поставленной цели предусматривается решение следующих воспитательных, образовательных и оздоровительных задач:

- понимание роли физической культуры в развитие личности, подготовке ее к жизни и профессиональной деятельности;
- знание научно-практических основ физической культуры и здорового образа жизни, возрастных особенностей детей школьного возраста;
- формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, установка на здоровый стиль жизни, физическое самосовершенствование и самовоспитание, потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом;
- овладение систематической практическими умениями и навыками, обеспечивающих сохранение и укрепление собственного здоровья и здоровья школьников, психическое благополучие, развитие и совершенствование психофизических способностей, качеств и свойств личности, самоопределение в физической культуре;
- обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовки, определенной психофизической готовности выпускника педагогического вуза к профессии педагога.
- приобретение опыта творческого использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных целей [там же].

Для формирования здорового образа жизни школьников необходимо чтобы студенты сами вели здоровый образ жизни, ведь так легче вовлечь ребенка в процесс. А для сохранения и преумножения своего, а тем более здоровья других людей недостаточно пассивного ожидания, когда рано или поздно что-то произойдет. Человек сам должен совершать какие-то действия. Но для каждого действия необходим мотив. Мотив – осознанное побуждение, обуславливающее действие для удовлетворения какой-либо потребности человека. Совокупность мотивов – мотивация, в большей степени

определяющая – образ жизни. Следовательно, для сохранения здоровья очень важна мотивация здорового образа жизни [3].

«Мотивация какой-либо деятельности – это развивающийся во времени сложный психический процесс. Понятием «мотивация» в психолого-педагогической науке обозначается процесс. В результате, которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности. Понятие «мотив» в данном случае включает такие понятия, как потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление и т.д. Поскольку мотивация – это как бы внутренняя движущая сила действий и поступков личности» [1. С. 97].

Студентом должно двигать внутреннее переживание при подготовке к формированию здорового образа жизни школьников. И, к сожалению, не все мотивы и потребности возникают сами собой. Многие из них постепенно со временем, в процессе жизненной оценки, возникают и модифицируются в зависимости от многих постоянных и изменяющихся обстоятельств. Поэтому необходимо учитывать, что у студентов могут быть мотивы при занятиях физической культурой такие как: положительное отношение к учебе, к будущей профессиональной деятельности, перспектива профессионального роста, стремление к расширению круга общения, мотивы самооценки, самосовершенствования и т.д. Необходимо разъяснить будущим учителям значение здорового образа жизни для подрастающего поколения. А так же студенты должны уяснить какова их роль в оздоровлении школьников и привитие им здорового образа жизни. И лишь в процессе наглядного примера, понимания и осознания роли физической культуры в процессе обучения по формированию здорового образа жизни школьников, возможно сформировать мотивацию к занятиям физической культурой как одной из основной дисциплины для подготовки будущего учителя по формированию здорового образа жизни школьников.

Основными мотивами для будущего учителя общеобразовательной школы должны стать: будущая профессиональная работа с детьми, подразумевающая так же поддержание и укрепления здоровья школьников; гармоничное развитие своей личности. Необходимо мотивировать студента к достижению им не просто учителя предметника, а всесторонне развитого учителя способного в том числе, сохранить здоровье и сформировать здоровый образ жизни школьника.

Итак, мотивация, при подготовке к формированию здорового образа жизни школьников, входящая в структуру личности студента, проходит длительный путь переосмысления, утверждения, перестройки и обогащения. Как единство потребностей, интересов, основных устремлений и отношений мотивы учебной деятельности будущего учителя по подготовке к формированию здорового образа жизни школьников характеризуют познавательную направленность личности по достижению разносторонне охарактеризованных профессиональных качеств [4].

Литература:

1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика 1989. – 192 с.
2. *Брехман И.И.* Валеология – наука и здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
3. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение. 1976. – 160 с.
5. *Физическая культура: Примерная учебная программа.* – Бийск: НИЦ БиГПИ, 1995. – 50 с.

К ВОПРОСУ О МОНИТОРИНГЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ

Е.Г. СОКОЛОВА

г. Вольск, Вольский филиал Военной академии тыла и транспорта

Культурный и научно-технический потенциал армии зависит от уровня интеллектуальной подготовки будущих специалистов, от их умения продуктивно и самостоятельно мыслить. Поэтому современный образовательный процесс заключается не только в том, чтобы дать знания, сформировать профессиональные умения и навыки будущих специалистов, но и обучить их формам, методам и средствам самостоятельного добывания знаний, проектирования собственной деятельности.

Одним из методов по подготовке специалистов Тыла ВС РФ с высшим образованием является выполнение обучаемыми курсовых работ и проектов, которые учат курсантов применять полученные на занятиях знания и навыки для решения конкретных практических задач, позволяют накопить опыт самостоятельного проектирования, производства расчетов, проведения военно-научных исследований с обоснованием принимаемых решений. Кроме того, курсовая работа также имеет целью систематизировать и расширить знания, умения и навыки обучаемых в решении тактико-тыловых (военно-хозяйственных) задач с элементами исследований, с обобщением передового войскового опыта, а также определить уровень подготовленности будущих офицеров к выполнению должностных обязанностей.

Продуктивный характер научно-творческой деятельности, в ходе которой реализуются возможности наиболее полного развития интеллектуального и творческого потенциала курсанта, требует осуществления мониторинга процесса работы, выявления наиболее оптимальных условий организации проектной деятельности.

Мониторинг осуществляется по следующим направлениям: актуальность выбранной темы, которая должна отражать современные тенденции в развитии и совершенствовании военно-тыловой, производственной и коммерческой деятельности; научность, наличие управленческой, эксплуатационной, технологической направленности в проекте; возможные перспективы перерастания суммарных результатов нескольких курсовых работ в выпускную квалификационную работу.

Мониторинговый процесс осуществляется руководителем курсовой работы, он позволяет своевременно оказать обучаемому помощь в решении вопросов, вызывающих затруднения. При определении оценки курсовой работы принимается во внимание уровень теоретической подготовки курсантов; умение творчески применять полученные знания; уровень и качество практической подготовки обучаемого; правильность и обоснованность принятых решений, выводов и рекомендаций; качество и соответствие оформления требованиям руководящих документов.

Таким образом, написание курсовой работы по математике на первом курсе подготавливает будущих офицеров к выполнению выпускной квалификационной работы, повышает качество подготовки специалистов, позволяет освоить навыки продуктивной деятельности. Мониторинг учебно-исследовательской деятельности курсантов обеспечивает высокий уровень выполнения проектов благодаря своевременной коррекции выявляющихся в ходе мониторинга затруднений и отклонений, координации учебных действий курсантов, позволяет оптимизировать процесс формирования индивидуальной траектории выполнения проекта.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Л.В. МИЗИНОВА

г. Вольск, Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

Применение проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе становится всё более востребованным способом овладения студентами системой компетентностей в курсе изучения информатики. Из года в год к выполнению проектов студенты относятся всё с большим желанием и активностью. Этому способствует ряд факторов:

- ежегодная организация и проведение конференций, на которых студенты имеют возможность продемонстрировать результаты своих работ;
- участие студентов в международных и городских проектах и конкурсах;
- техническое и программное оснащение учебного процесса, свободный доступ к компьютерам и выход в сеть Internet.

Именно в проектной деятельности в полной мере реализуются возможности индивидуального творческого развития каждого обучающегося, создаются условия для успешной самореализации студентов. Метод проектов позволяет органично соединить исследовательскую, поисковую деятельность по решению определенной проблемы и достижение вполне прагматичного результата этой проектной деятельности – продукта, то есть соединить теорию с практическим ее применением.

В настоящее время развитие мировой системы образования характеризуется перераспределением функций классно-урочной системы и самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Прослеживается

выраженная тенденция *перевода учебной деятельности в направлении индивидуальной работы* в виде проектной деятельности в процессе самостоятельного творческого погружения студента в исследуемую тему на основе использования современных средств коммуникации, Интернет. Но в данной ситуации не каждый педагогический коллектив может отказаться от устоявшихся традиций образования. Всем известно, какова учебная загруженность любого школьника или студента, и, безусловно, выполняя проект, обучающие затрачивают дополнительное время.

В средних специальных и высших учебных заведениях при изучении предмета обязательно выделяется время для самостоятельной работы, именно в данных временных рамках и возможно организовать проектную работу студентов. Например, при изучении курса информатики часть занятий может носить общепринятую форму для того, чтобы учащиеся получили первоначальные знания, умения и навыки, а затем определили область своих интересов по данному предмету. В этой ситуации студентам предлагается большой выбор: от сайта-строительства до графических проектов, интересы обучающихся не ограничиваются определённой тематикой.

Особенность информатики как научной дисциплины заключается в том, что она очень технологична, и при создании проектов студентам приходится осваивать самостоятельно специфику, как правило, нескольких программных продуктов. Комплексному освоению знаний способствуют межпредметные и социальные проекты.

Системный характер проектной деятельности студентов на занятиях актуализирует проблему *мониторинга* эффективности учебной деятельности в данном направлении. Педагогический мониторинг проектной работы по избранной тематике включает следующие *критерии деятельности обучаемых*:

- самостоятельный поиск и отбор информации по заранее определенной задаче;
- анализ информации с целью отбора фактов, данных, необходимых для описания изучаемого объекта, его характеристик, качеств;
- определение, видение проблем, требующих изучения и решения;
- выдвижение гипотез с определением способов их решения;
- определение методов, путей решения исследуемой проблемы;
- оформление результатов исследовательской деятельности;
- аргументация полученных результатов;
- прогнозирование возникновения новых проблем в данной области знания, практической деятельности.

Технологическая сложность выполнения проектов актуализирует целый ряд проблем, связанных с мониторингом качества знаний студентов. Основными *направлениями целенаправленной работы при организации продуктивной работы студентов* в данном контексте становятся:

- расширение области интересов, выбора тем;
- отслеживание динамики формирования навыков проектной деятельности;

- расширение области применения проектной деятельности: последовательный переход от узко предметных проектов к междисциплинарным;

- вариативность способов защиты, презентации проектов.

Проектная деятельность студента в учебном процессе становится личным достижением и показателем профессионального роста только при наличии позитивной динамики его продвижения, следовательно, проблема мониторинга качества знаний требует от учителя настойчивой и кропотливой работы, направленной на выработку объективных и адекватных критериев оценки продуктивной работы обучающихся.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Е.А. СОСЕДОВА, Е.А. МИТРОФАНОВА, И.П. СИНГИРЦЕВА,
г. Вольск, Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

Произошедшие в последние годы изменения в практике отечественного образования не оставили без изменений ни одну сторону школьного дела. Пробивающие себе дорогу новые принципы лично ориентированного образования, индивидуального подхода, субъектности в обучении потребовали в первую очередь новых методов обучения. Любая парадигма образования во многом определяется потребностями общества, например, ориентацией на гуманитарную культуру, на всеобщую грамотность, на изучение точных наук и т. д. Сейчас важным становится умение оперативно и качественно работать с информацией, привлекая для этого современные средства и методы. Обновляющейся школе требуются такие методы обучения, которые: формировали бы активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учения; развивали бы в первую очередь общеучебные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные; формировали бы не просто умения, а компетенции, т.е. умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности; были бы приоритетно нацелены на развитие, познавательного интереса учащихся; реализовывали бы принцип связи обучения с жизнью. И ведущее место среди таких методов, обнаруженных в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов.

Метод проектов — это замечательное дидактическое средство для обучения проектированию — умению находить решения различных проблем, которые постоянно возникают в жизни человека, занимающего активную жизненную позицию. Он позволяет воспитывать самостоятельную и ответственную личность развивает творческие начала и умственные способности — необходимые качества развитого интеллекта.

Как показывает практика работы в данном направлении, ребёнок становится человеком в процессе присвоения всех основных компонентов

общечеловеческой культуры. Это дает нам основание утверждать, что воспитание может способствовать духовному развитию человека, если его содержание включает все составные элементы мировой культуры. В культуре отражается определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, которые находят отражение в типах и формах организации жизни и деятельности людей, материальных и духовных ценностях.

Приведем пример использования метода проекта во внеклассной работе. Его основной *целью* является повторение и обобщение знаний по теме «Языки описания алгоритма»; воспитание ответственности, коллективизма, формирование умения взаимодействовать и принимать групповые решения; развитие алгоритмического и логического мышления, памяти, внимания и взаимоконтроля. *Задачи проекта*: приобретение учащимися более углубленных знаний и умений, необходимых для успешного участия в проекте; обобщение и систематизация знаний по составлению блок-схем; развитие алгоритмического и логического мышления. Работа над проектом занимает 3 недели. Важно подготовить материально-техническое и учебно-методическое оснащение проекта: подбор литературы, при помощи которой учащиеся смогут ознакомиться более глубоко с интересующими их понятиями, различными командами алгоритма и многим другим. На первом этапе учащиеся вспоминают основные команды алгоритма, и в виде каких геометрических фигур они изображаются. Это задание выполняется на компьютерах, что способствует выявлению уровня знаний каждого учащегося. На втором этапе учащиеся закрепляют знания по построению блок-схем. Этот этап выявляет развитие памяти, внимания и взаимоконтроля. На третьем этапе учащиеся выполняют экспериментальное задание по решению задач с построением блок-схем. На этом этапе выявляется развитие алгоритмического и логического мышления. И на последнем этапе учащимся предоставляется возможность защитить свои проекты. При выполнении этого задания закрепляются и обобщаются знания учащихся по теме «Языки описания алгоритма»; развивается их мышление и память.

Деятельность в рамках проекта: работа построена по типу творческой мастерской, где каждый ученик имеет свое рабочее место, необходимый инструмент и может получить консультацию преподавателя. Работа проходит поэтапно.

Подготовительный этап: учащиеся определяются в выборе проблемы проекта «Языки описания алгоритма», в ходе которого знакомятся с историей возникновения алгоритма, какие языки бывают и т.д. после проведения вводного занятия учащимися определяются цели работы, они организуют группу, которая работает над созданием исторической справки своего проекта, осуществляет подбор материала. Вырабатывается план действий, проводится анализ проблемы: что есть и что нужно сделать. Создается банк идей и предложений.

Этап реализации: проект выполняется перед конкурсом. Самыми яркими продуктами деятельности в нем становятся различные видеоролики,

исследования построения алгоритма, компьютерные презентации. Из множества проектов выбирается самый лучший и выставляется на школьный конкурс защиты проектов. Кроме защиты проектов учащиеся закрепляют знания по всему разделу «Языки описания алгоритма», выполняют различные задания, подготовленные преподавателем информатики.

Заключительный этап: самая интересная форма, так как учащиеся получают конкретные результаты своей работы и участвуют в презентации проекта на конкурсе «Я в мире информатики».

ПОРТФОЛИО КАК СПОСОБ МОНИТОРИНГА РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Л.Б. ПЧЕЛИНЦЕВА

г. Вольск, Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

Результатом продуктивного подхода к педагогической практике является овладение студентом навыками педагогической деятельности. Такой конечный продукт совместного труда студентов и преподавателей педколледжа представляет собой в каждом конкретном случае индивидуальную образовательную траекторию. Индивидуализация обучения требует соответствующих подходов и одним из них является **«Портфолио»**.

В широком смысле – *это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента*. Конечная цель – увидеть «картину» значимых образовательных результатов в целом, обеспечить отслеживание его индивидуального прогресса в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности и практические знания и умения. Методика позволяет решать важные педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию практикантов, поощрять их активность и самостоятельность; развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности студентов; формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

Опыт использования портфолио в Вольском педагогическом колледже им. Ф.И.Панферова позволил накопить содержательный материал для анализа динамики развития индивидуальной образовательной траектории студента, с одной стороны, и для анализа эффективности работы педагогического коллектива, с другой стороны. Сложилась достаточно устойчивая практика, когда студенты формируют портфолио из следующих **разделов**:

«Портфолио работ» – собрание творческих и проектных работ студента и описание основных форм и направлений его учебно-профессиональной и творческой активности. Оно оформляется в виде папки, в которую студент помещает конспекты уроков, внеклассных мероприятий, методические рекомендации, доклады и методические сообщения, выступления

на родительских собраниях и методических объединениях учителей и пр. Другим компонентом являются творческие работы детей, выполненные под руководством студента при проведении разнообразных видов деятельности на практике, что позволяет оценить результативность работы будущего специалиста.

«Портфолио отзывов» – включает в себя характеристики отношения студента к различным видам профессиональной деятельности, представленные учащимися, педагогами, родителями, работниками системы образования и др., а также письменный анализ самим студентом своей конкретной деятельности и ее результатов. Важной составляющей данного раздела является самооценка студента, которая выполняется в виде самоотчета, ситуационного анализа своих успехов и неудач при проведении педагогической работы с детьми, самоанализа сформированности профессионально-значимых и личностных качеств и т.д. Здесь представляются тексты заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и прочее.

«Портфолио документов» – содержит набор документированных индивидуальных образовательных достижений студента, предполагающий возможность как качественной, так и количественной оценки его материалов.

Презентация Портфолио студента организуется на конференциях по итогам педагогической практики разных видов, тематических и научно-практических конференциях, курсовых собраниях, заседаниях методистов, педсоветах и т.д.

Практика показывает, что эта создание портфеля индивидуальных учебных достижений студента является кроме всего прочего не только альтернативной оценкой профессиональных возможностей, но и действенным способом реализации индивидуальной траектории образования и показателем уровня овладения профессиональными умениями и навыками. Она предполагает выстраивание вокруг портфолио учебного процесса, в котором существенно меняется суть взаимодействия учителя и ученика, появляются новые цели и новые способы достижения традиционных целей обучения. Вместе с тем, портфолио позволяет осуществлять мониторинг результатов продуктивной деятельности студентов на педагогической практике на основе сравнения имеющихся и вновь достигнутых результатов.

МОНИТОРИНГ ПРОДУКТИВНОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ВУЗЕ

Н.В. ФРОЛОВА

г. Самара, Филиал РГГУ

Сфера управления – одна из сложнейших отраслей профессиональной деятельности, в процессе осуществления основополагающих функций которой современным менеджерам необходимо учитывать большое количество

факторов внешней и внутренней среды организаций, что, несомненно, предопределяет достаточно высокие личностные и профессиональные требования к специалистам сферы управления. Обеспечением соответствия таким требованиям является сформированность у менеджеров ключевых профессиональных компетенций.

Под **ключевыми профессиональными компетенциями** нами понимается универсальная составляющая модели специалиста, интегрирующая аксиологический, психологический, поведенческий, когнитивный, операционный компоненты личности и в совокупности с личностными свойствами специалиста обеспечивающая его готовность к высокоэффективному осуществлению профессиональной деятельности во всех её областях, видах, функциях по всем направлениям и на всех уровнях её объектов.

Итоги теоретического и практического изучения психологической специфики, состава объектов, организационной сущности основных видов профессиональной деятельности менеджеров [1., 3., 5., 6] позволили нам сделать вывод, что **ключевыми профессиональными компетенциями современных специалистов сферы управления** являются: *информационная менеджмент-компетенция (ИМК), коммуникационная менеджмент-компетенция (КЦМК), аналитическая менеджмент-компетенция (АМК), коммуникативная менеджмент-компетенция (КММК), организационная менеджмент-компетенция (ОМК), управленческая менеджмент-компетенция (УМК).*

Информационная менеджмент-компетенция (ИМК) – это готовность к: 1) выстраиванию эффективной системы информационных ресурсов, необходимой для формирования информационно-правовой основы принятия управленческих решений; 2) определению востребованности того или иного информационного ресурса для обеспечения эффективной оперативной деятельности объекта управления с учётом тактических и стратегических планов его развития.

Коммуникационная менеджмент-компетенция (КЦМК) – готовность к: 1) рациональному и продуктивному личному использованию информационно-коммуникационных и технических компонентов системы информационных ресурсов внутренней и внешней среды объекта управления; 2) эффективному применению информационно-коммуникационных технологий и технических средств для обеспечения оперативной деятельности объекта управления с учётом её объёмов и масштабов.

Аналитическая менеджмент-компетенция (АМК) – готовность к: 1) обоснованной оценке эффективности предложенной для использования системы информационных ресурсов объекта управления; 2) объективной оценке позитивных и негативных аспектов каждого компонента системы информационных ресурсов объекта управления; 3) осуществлению оперативной аналитической оценке информационных потоков, получаемых от каждого компонента информационной системы объекта управления; 4) оперативно-аналитическому сопоставлению информационных потоков,

исходящих от различных компонентов системы информационных ресурсов объекта управления; 5) формулированию на основе полученной информации комплексных аналитических заключений, обеспечивающих принятие эффективных управленческих решений; 6) интерпретации, систематизации и аналитике полученной информации в контексте решаемой управленческой задачи или проблемы с учётом тактических и стратегических планов развития объекта управления.

Коммуникативная менеджмент-компетенция (КММК) – это готовность к: 1) установлению и поддержанию вербальных контактов с представителями внешней среды объекта управления для обеспечения эффективности его текущей деятельности и развития; 2) эффективному осуществлению менеджерских функций на основе и в процессе коммуникаций с представителями внутренней среды объекта управления.

Организационная менеджмент-компетенция (ОМК) – это готовность к: 1) системному определению критериев для эффективной организации собственной менеджерской деятельности и деятельности объекта управления; 2) проектированию условий осуществления собственной деятельности и деятельности объекта управления; 3) обеспечению условий для эффективного осуществления собственной деятельности и деятельности объекта управления.

Управленческая менеджмент-компетенция (УМК) – это готовность к: 1) прогнозированию изменений политических, экономических, правовых, социальных, технических условий функционирования объекта управления; 2) актуально эффективному и перспективно ориентированному использованию менеджером всех ресурсов объекта управления; 3) прогнозированию перспектив собственной менеджерской деятельности.

Соответственно, объём компонентов, составляющих базу ключевых профессиональных менеджмент-компетенций в разработанной нами модели компетентностной личности будущего специалиста сферы управления, мы определили следующим образом: *аксиологический компонент* – направленность на высокопрофессиональное осуществление менеджмент-деятельности, ориентация на постоянное личностно-профессиональное саморазвитие и самосовершенствование, этическая и социальная ответственность перед представителями внутренней и внешней среды объекта профессиональной деятельности, следование нормам этики деловых отношений, мотивация самоактуализации; *психологический компонент* – активность, эмоциональная устойчивость, устойчивость к стрессам; толерантность к неопределённости, многофакторности, информационным и коммуникативным перегрузкам; *поведенческий компонент* - соблюдение норм делового этикета; *когнитивный компонент*, установленный ГОС ВПО (3) – *обладание* системным представлением о: структурах и тенденциях развития российской и мировой экономик; приоритетных направлениях развития национальной экономики и перспективах технического, экономического и социального развития государства, регионов, муниципальных образований, отраслей экономики, организаций; *знание*: теоретико-методологических основ и закономерностей функционирования экономики на макро- и микроуровнях,

концептуальных и практических принципов принятия и реализации экономических и управленческих решений, правовых основ менеджмент-деятельности; *операционный компонент*, установленный ГОС ВПО (3) – *умение*: выявлять проблемы экономическо-управленческого характера при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы решения этих проблем и оценивать ожидаемые результаты; систематизировать и обобщать информацию по вопросам профессиональной деятельности, использовать основные и специальные методы экономическо-управленческого анализа информации в сфере профессиональной деятельности, разрабатывать и обосновывать варианты эффективных управленческих решений; комплексно объективно критически оценивать поведение субъектов, актуальное состояние и тенденции развития объектов сферы профессиональной деятельности, применять информационные технологии и компьютерную технику для решения экономико-управленческих задач; *владение*: специальной экономической терминологией и лексикой специальности как минимум на одном иностранном языке (английском); навыками самостоятельного овладения новыми знаниями и профессиональной аргументации при разборе стандартных и нестандартных ситуаций в сфере профессиональной деятельности.

С целью формирования ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров в процессе их профессиональной подготовки в вузе автором была разработана система компетентностно ориентированных технологий обучения студентов управленческих специальностей. *Содержание технологий составил материал документоведческих дисциплин: «Документирование управленческой деятельности», «Документационное обеспечение государственного управления», «Документационное обеспечение международной деятельности органов государственной власти», «Делопроизводство в кадровой службе», «Документационное обеспечение управления организацией». В систему технологий вошли: компетентностно-коммуникативные технологии (компетентностно-пропедевтическая, компетентностно-ориентировочная), компетентностно-дидактические технологии (информационная, аналитическая, коммуникационная, консультационная, проектировочная), компетентностно-диагностические технологии (коммуникативно-диагностическая, рефлексивно-диагностическая технология). Компетентностно-коммуникативные технологии – это педагогические технологии, формирующие организационно-психологическую базу компетентностно-дидактического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Компетентностно-дидактические технологии – это технологии обучения, формирующие ключевые профессиональные компетенции будущих специалистов на основе изучения материала конкретных учебных дисциплин (например, на материале дисциплин образовательной области «Документационное обеспечение управления»). Компетентностно-диагностические технологии – это педагогические технологии итоговой диагностики сформированности ключевых профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей вузов, прошедших обучение на основе системы компетентностно ориентированных технологий обучения.*

Однако, даже в *компетентностно-коммуникативные и компетентностно-дидактические технологии* заложен диагностический аспект, что обеспечивает систематическую оценку формирования и сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров в процессе их обучения на основе разработанной педагогической модели.

За **показатели** сформированности у обучающихся ключевых профессиональных компетенций нами приняты – по:

1) *аксиологическому компоненту*: а) высокая степень мотивации обладания ключевыми профессиональными компетенциями; б) ориентация на использование результатов рефлексии для планирования и прогнозирования траектории личностно-профессионального саморазвития и самосовершенствования; в) направленность на полную реализацию в процессе осуществления учебно-познавательной деятельности личностного потенциала; г) реализация в содержании *всех* подготовленных организационно-распорядительных документов ориентации на этическую и социальную ответственность менеджмента перед представителями внешней и внутренней среды объекта профессиональной деятельности;

2) *психологическому компоненту* – высокая степень проявления на протяжении всего периода обучения: а) личностно-профессиональной рефлексии; б) креативности; в) эмоционально-волевой саморегуляции; г) разноаспектной (физической, коммуникативной, познавательной) активности;

3) *поведенческому компоненту*: а) инициирование оказания и оказание помощи и консультаций в области документационного обеспечения управления своим однокурсникам и действующим менеджерам на протяжении всего периода обучения; б) соблюдение норм делового этикета в процессе вербальных коммуникаций с субъектами образовательного процесса; в) соблюдение норм делового этикета в организационно-распорядительных документах определённых видов (справочно-информационных и справочно-аналитических);

4) *когнитивному компоненту*: а) абсолютное соответствие содержания и структуры *всех* подготовленных организационно-распорядительных документов актуальному состоянию и перспективам развития внешней и внутренней среды избранного объекта управления; б) полное соблюдение во *всех* подготовленных документах общепринятых и внутриорганизационных правовых требований, предъявляемых к оформлению организационно-распорядительных документов; в) соответствие дизайна всех подготовленных организационно-распорядительных документов общепринятым и внутриорганизационным нормам документ-эстетики; г) полное соответствие стилистической характеристики *всех* подготовленных документов нормам официально-делового стиля речи; д) полное соблюдение во *всех* подготовленных документах лексических, словообразовательных, орфографических, синтаксических норм современного русского литературного языка; е) соответствие правовых, стилистических и дизайн – характеристик форм регистрации и обеспечения хранения организационно-распорядительных документов общепринятым и внутриорганизационным требованиям; ж)

эффективность представляемой системы документационного обеспечения управления; з) комплексное эффективное управление посредством документооборота всеми ресурсами объекта профессиональной деятельности;

5) *операционному компоненту*: а) готовность к комплексной оценке предложенной модели обучения в контексте собственной практической профессиональной менеджмент-деятельности (только для *профессионального уровня* сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров); б) готовность представить и предложить для обсуждения материалы из области практической менеджмент-деятельности (только для *профессионального уровня* сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров); в) готовность к *самостоятельному выполнению* всей учебно-профессиональной деятельности на *всех* уровнях систем управления (только для *профессионального и высокого уровней* сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров); г) высокая степень системного восприятия сферы профессиональной деятельности (проявляющаяся как в процессе подготовки отдельных документов, пакетов документов, предложений по совершенствованию документооборота объектов управления, проектов систем управления документными ресурсами организаций, так и в процессе оценки собственной деятельности и деятельности других субъектов и объектов образовательного процесса); д) высокая степень объективно-критического восприятия сферы профессиональной деятельности; е) готовность к представлению нескольких вариантов менеджмент-решений в области управления ресурсами объекта профессиональной деятельности с логичным и аргументированным обоснованием выбранной альтернативы; ж) логичное и аргументированное обоснование собственной деятельности и действий в области документационного обеспечения управления с полным соблюдением норм современного русского литературного языка; з) выполнение программ всех видов обучения в полном объёме строго в течение того времени, которое было определено для этого преподавателем и установлено студентом для себя самостоятельно на начальном этапе обучения; и) эффективное осуществление и обеспечение осуществления операционной менеджмент-деятельности в рамках системы документационного обеспечения управления (разработка проектов, согласование, подписание, утверждение, исполнение, обеспечение сохранности и хранения документов).

Критерием сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров, по-нашему мнению, является готовность к осуществлению ими практической менеджмент-деятельности на различных уровнях систем управления объектами профессиональной деятельности.

Уровни сформированности (*профессиональный, высокий, средний, низкий, ничтожный*) ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров определяются нами по *показательно-критериальным данным*: *Профессиональный уровень* предполагает компетентностно-практическую готовность к осуществлению профессиональной деятельности по всем показательно-критериальным данным на всех уровнях систем управления

объектами профессиональной деятельности (задан только для тех студентов, которые имеют *индивидуально-достаточный объём* опыта практической менеджмент-деятельности). *Высокий уровень* – компетентностно-образовательную готовность к осуществлению практической профессиональной деятельности по всем показательно-критериальным данным на всех уровнях систем управления объектами профессиональной деятельности (уровень определён для студентов, которые не имеют опыта практической менеджмент-деятельности.). *Средний уровень* – компетентностно-образовательную готовность к осуществлению практической профессиональной деятельности по всем показательно-критериальным данным на низшем и среднем уровнях систем управления объектами профессиональной деятельности (предполагает как наличие, так и отсутствие у обучающихся опыта практической менеджмент-деятельности). *Низкий уровень* – компетентностно-образовательную готовность к осуществлению практической профессиональной деятельности по показательно-критериальным данным только на низшем уровне систем управления объектами профессиональной деятельности (предполагает как наличие, так и отсутствие у обучающихся опыта практической менеджмент-деятельности). *Ничтожный уровень* – имеют студенты, которые в процессе и итоге обучения продемонстрировали готовность к осуществлению практической менеджмент-деятельности только по отдельным показательно-критериальным данным, что свидетельствует о том, что будущие менеджеры такой категории ключевыми профессиональными компетенциями не обладают (предполагает как наличие, так и отсутствие у обучающихся опыта практической менеджмент-деятельности).

Параметрами для определения уровней сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров, прошедших обучение на основе спроектированной системы, являются:

1. **количество положительных показателей** при:

а) *профессиональном уровне* сформированности ключевых профессиональных компетенций должно быть по: *аксиологическому* компоненту – не менее 90 %; *психологическому* компоненту – не менее 90 %; *поведенческому* компоненту – 100 %; *когнитивному* компоненту – не менее 70 %; *операционному* компоненту – не менее 60 % (при этом обязательными являются не менее 2-х показателей из а, б, в);

б) *высоком уровне* сформированности ключевых профессиональных по: *аксиологическому* компоненту - не менее 90 %; *психологическому* компоненту - не менее 90 %; *поведенческому* компоненту – 100 %; *когнитивному* компоненту – не менее 60 %; *операционному* компоненту – не менее 50 %;

в) *среднем уровне* сформированности ключевых профессиональных компетенций по: *аксиологическому* компоненту – не менее 70 %; *психологическому* компоненту – не менее 60 %; *поведенческому* компоненту – обязательными являются б,в; *когнитивному* компоненту – не менее 80 %; *операционному* компоненту – обязательными являются е, ж, и;

г) *низком уровне* сформированности ключевых профессиональных компетенций по: *аксиологическому* компоненту – не менее 50 %;

психологическому компоненту – не менее 50 %; *поведенческому* компоненту – обязательными являются б, в; *когнитивному* компоненту – обязательными являются б, г, д, е, з; *операционному* компоненту – обязательными являются е, ж, и;

2. **объём положительных данных** по деятельности для всех уровней сформированности у будущих менеджеров ключевых профессиональных компетенций на: *высшем уровне* – не менее 50 %; *среднем уровне* – не менее 70 %; *низшем уровне* систем управления должен быть не менее 90 %.

Для констатации сформированности у будущих менеджеров ключевых профессиональных компетенций используется диагностическая карта (рис.1), которая заполняется в процессе практической реализации спроектированной системы педагогических технологий.

Мониторинг продуктивности спроектированной системы технологий обучения включает три этапа.

I. **Исходный этап.** Цель этапа – определение начального уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей, которым предстоит пройти обучение на основе спроектированной системы технологий. Применяемая *технология взаимодействия субъектов образовательного процесса* – *пропедевтически-компетентностная*: цель технологии – установление личностных и профессиональных свойств студентов на исходном этапе практической реализации системы технологий формирования у будущих менеджеров ключевых профессиональных компетенций; используемые *методы диагностики* – *анкетирование и тестирование*.

II. **Диагностико-процессуальный этап.** Цель этапа – прослеживание процесса формирования ключевых профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей в ходе их обучения на основе спроектированной системы технологий. Применяемые *технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса*: 1) *информационная технология*: цель технологии – формирование ИМК, КЦМК, АМК, КММК; используемые *методы диагностики* – анализ представленного варианта системы информационных ресурсов, формирование правовой базы данных по документационному обеспечению управления; 2) *аналитическая технология*: цель технологии – закрепление ИМК, КЦМК, АМК, КММК; используемые *методы диагностики* – разработка управленческого решения, тестирование ; 3) *коммуникационная технология*: цель технологии – на основе ИМК, КЦМК, АМК, КММК формирование ОМК; используемые *методы диагностики* - беседа, тестирование, разработка управленческого решения; 5) *консультационная технология*: цель технологии – закрепление ИМК, КЦМК, АМК, КМК, ОМК, формирование УМК; используемые *методы диагностики* – тестирование, разработка программы совершенствования системы документационного обеспечения управления; 5) *проектировочная технология*: цель технологии – закрепление ИМК, КЦМК, АМК, КМК, ОМК, УМК; используемый *метод диагностики* – представление проекта системы документационного обеспечения управления (в письменной форме).

III. **Итоговый этап.** Цель этапа – подведение результатов процесса формирования у будущих менеджеров ключевых профессиональных компетенций. Применяемые *технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса*: 1) *коммуникативно-диагностическая технология*: цель технологии: «внешняя» диагностика сформированности у будущих менеджеров ключевых профессиональных компетенций; используемые *методы диагностики*: проверка составленных студентами организационно-распорядительных документов, тестирование, проверка выполнения студентами индивидуальных, групповых и

Показатели сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров	Уровни системы управления объектами профессиональной деятельности менеджеров Направления документационного обеспечения управления	Информационно-правовые основы
1	2	3
<p><i>Аксиологический</i> компонент: а) ; б) ; в) ; г) . <i>Психологический</i> компонент: а); б) ; <i>Поведенческий</i> в) ; г) . компонент: а) ; б) ; <i>Когнитивный</i> в) . компонент: (сводный) а) ; б) ; в) ; г) ; д) ; е) ; ж); з) . <i>Операционный</i> д) . компонент: а) ; б) ; в) ; г) ; д) ; е) ; ж) ; з) ; и) .</p>	<p><i>Высший уровень систем управления</i> (руководитель объекта управления, заместитель руководителя объекта управления)</p> <p><i>Средний уровень систем управления</i> (руководитель структурного подразделения)</p> <p><i>Низший уровень систем управления</i> (менеджер-исполнитель объекта управления)</p>	<p>1) 2) 3)</p> <p>1) 2) 3) 4)</p> <p>1) 2)</p>
<p>*Значки для констатации сформированности компетенций: + - наличие составляющей компонента; - - отсутствие составляющей компонента.</p>	<p>* Значки для констатации сформированности компетенций: + - деятельность будущей менеджер продемонстрировал положительные данные (показателями <i>когнитивного</i> компонента); v - деятельность обучающимся ос (будущий менеджер продемонстрировал отрицательные данные; - - деятельность</p>	

Рис.1.Карта диагностики сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих менеджеров

коллективных программ изучения курса; 2) *рефлексивно-диагностическая технология*: цель технологии: сформированности у них ключевых профессиональных компетенций; используемые *методы диагностики*: окончательное заполнение карт итоговой диагностики сформированности у обучающихся ключевых профессиональных компетенций, анкетирование, проверка оргайзеров.

Описанный мониторинг системы компетентностно ориентированных технологий обучения студентов управленческих специальностей опробовался в процессе профессиональной подготовки студентов четырёх управленческих

специальностей: «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент организации», «Управление персоналом», «Экономика и управление на предприятии» на протяжении трёх семестров, что позволило сделать вывод – в том случае, если: 1) преподавателем в процессе практической реализации системы соблюдаются все её запроектированные характеристики; 2) численность контингента студентов, проходящих обучение по спроектированной системе технологий, не превышает 60-т человек –, то данный мониторинг сформированности у будущих менеджеров ключевых профессиональных компетенций можно использовать в качестве одного из возможных вариантов диагностики продуктивности моделей профессиональной подготовки будущих менеджеров в вузе на компетентностной основе.

Литература:

1. *Артёмов Ю.С.* Мотивация акмеологической компетентности управленцев: Автореф. на соиск. учён. степ. канд. психол. наук: (19.00.13). – М., 2002. – 18 с.
2. *Афанасьев В.В.* Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: Автореферат на соиск. учён. степ. докт. пед. наук: (13.00.01). – М., 2003.
3. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по специальностям: «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент организации», «Управление персоналом», «Экономика и управление на предприятии» // <http://www.edu.ru>
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. *Игельник М.С.* Психологическая компетентность руководителя в условиях антикризисного управления: Автореферат на соиск. учён. степ. канд. психол. наук: (19.00.13). – М., 2002. – 16 с.
6. *Карпов А.В.* Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 2000. – 584 с.
7. *Петров А.* Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // Альма матер: Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 6-10.
8. *Сыманюк Э.Э., Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Зеер З.Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
9. *Фролов Ю.В., Махотин Д.А.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.

МОНИТОРИНГ ДИНАМИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Л.П. ГИРФАНОВА

г. Уфа, БГПУ им. М. Акмуллы

Понятие «мониторинг» происходит от латинского слова *monitor* – напоминающий, предостерегающий, надзирающий. Данное понятие используется как в мире природных, так и социальных явлений.

В области экологии мониторинг понимается как система наблюдений, позволяющая выделить изменения состояния биосферы под влиянием человеческой деятельности.

С позиций кибернетического подхода *мониторинг* предполагает определенную последовательность действий, направленных на получение необходимой информации: подбор инструментария, организация процесса, сбор и обработка данных, анализ и принятие управленческих решений.

Отсюда следует, что *мониторинг любого целенаправленного процесса, к числу которых относится и педагогический процесс, предполагает не только отслеживание и получение необходимой информации о его функционировании, но и включает в себя управление этим процессом.*

Таким образом, вслед за А.С.Белкиным под ***образовательным мониторингом*** в самом широком смысле мы понимаем процесс непрерывного научно-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения [3]. Целью мониторинга является принятие управленческих решений.

Важнейшей задачей современной школы является формирование у учащихся системы общечеловеческих ценностей, выступающих в качестве обобщенных целей образования.

Для управления процессом формирования ценностных ориентаций учащихся целесообразно использовать динамический мониторинг, так как здесь важно проследить динамику изменения ценностных ориентаций, их проявлений в деятельности и поведении личности и осуществить своевременную коррекцию.

Общечеловеческие ценности, с нашей точки зрения, – это продукт общечеловеческой культуры, выступающий как идеальная цель различных видов человеческой деятельности и положительный полюс ценностного пространства различных форм общественного сознания.

Излагая свой взгляд на культуру, известный русский философ и литературовед М.М.Бахтин писал: «Не должно, однако, представлять себе область культуры как некоторое пространственное целое, имеющее границы, но имеющее и внутреннюю территорию. Внутренней территории у культуры нет. Она вся расположена на границах: границы проходят всюду, через каждый момент её, систематическое единство культуры уходит в атомы культурной жизни, как солнце отражается в каждой капле её. Каждый культурный акт существенно живет на границах: в этом её серьезность и значительность; отвлеченный от границ, он теряет почву, становится пустым, заносчивым и умирает» [2. С. 226].

Следуя положению М.М.Бахтина о пограничности культуры, с нашей точки зрения, будет правомерным вывод о том, что культура каждого отдельно взятого человека располагается на границах осознания им общечеловеческих ценностей, т.е. человек, интериоризировавший общечеловеческие ценности, переведший их во внутренний план, осознавший их как личностные ценности, составляющие основу мотивации его поведения есть культурный человек.

Мониторинг уровня сформированности ценностных ориентаций учащихся предполагает разработку нормативной модели личности, интериоризирующей общечеловеческие ценности, стремящейся к овладению

общечеловеческой культурой (см. рис. 1).

Системообразующим элементом данной модели является «Человек» как высшая ценность, как мера, но не «всех вещей», как полагал Протагор, а только социальных явлений и процессов [9. С. 131].

Данная модель включает в себя три уровня. На *первом уровне* представлены ценности-цели, составляющие условия и потребности жизнедеятельности человека как индивида, которые во многом составляют условия самовывживания человека как вида и поэтому могут быть названы витальными ценностями-целями. На *втором уровне* представлены ценности-цели, обеспечивающие условия и потребности человека как субъекта, реализующего свои возможности в социуме, и, таким образом, являются социальными общечеловеческими ценностями-целями. И на *третьем уровне* представлены ценности-цели, представляющие условия и потребности жизнедеятельности человека как духовной личности. В целом, данные цели-ценности представляют собой основу общечеловеческой культуры, создаваемой в процессе осуществления различных видов общечеловеческой деятельности. В модели представлены практически все основные формы общественного сознания и соответствующие им виды воспитания. С нашей точки зрения, данная модель носит целостный характер и может служить в качестве нормативной для определения обобщенных целей образования.

Интерииоризация той или иной общечеловеческой ценности проявляется в сформированности соответствующих качеств личности. Например, при осознании и личностном принятии такой цели-ценности как «Человек» постепенно формируется такое качество как гуманность. «Качества личности, – по определению Л.И.Божович, – представляют собой результат усвоения ребенком существующих в данном обществе форм поведения. По своей психологической природе они являются как бы синтезом, сплавом специфического для данного качества мотива и специфических для него форм и способов поведения.

Формирование качеств происходит в процессе упражнения ребенка в соответствующих формах поведения, осуществляющегося при наличии определенной мотивации» [4. С. 271].

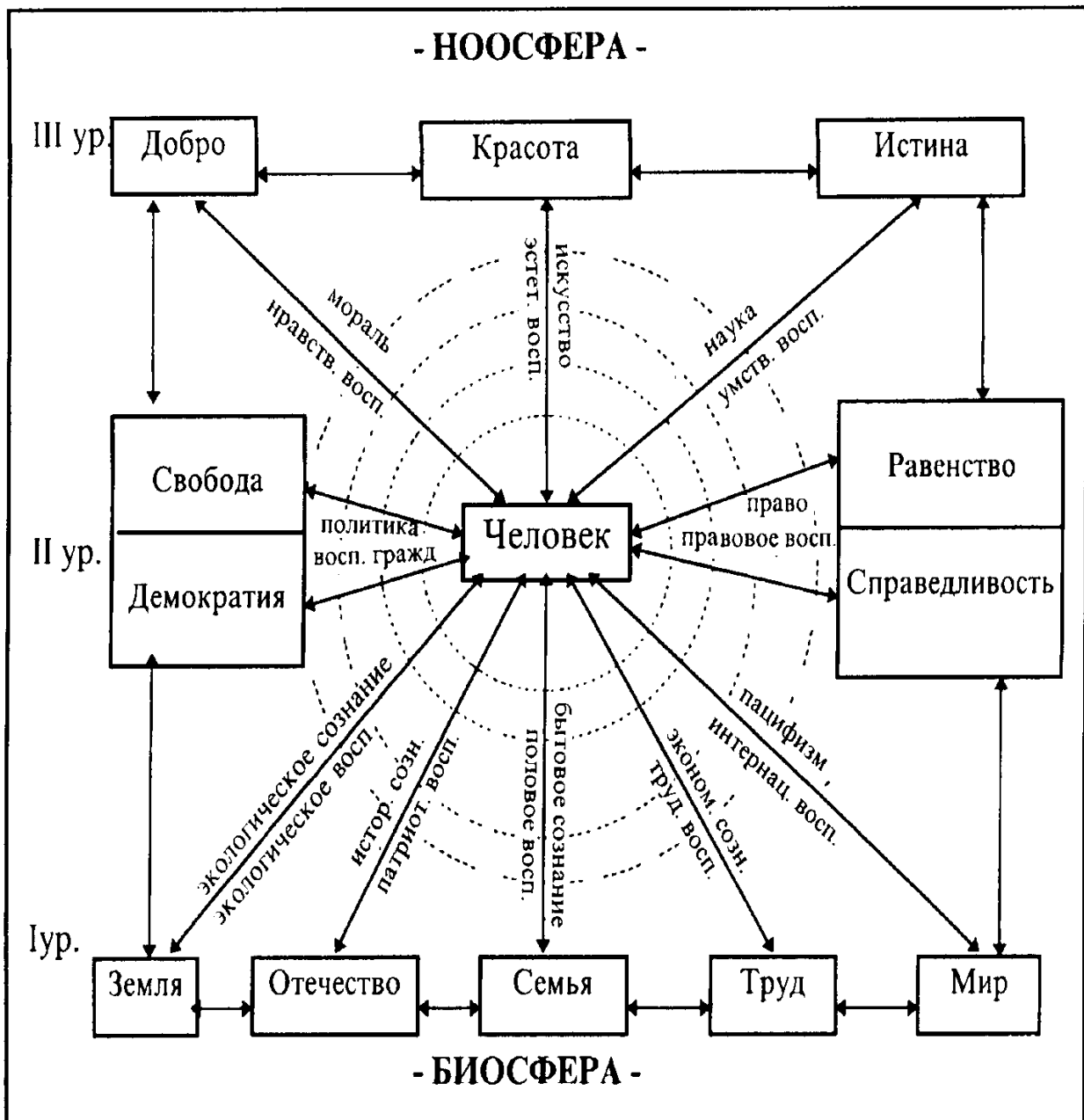


Рис.1. Модель личности, ориентирующейся на общечеловеческие ценности.

В данном случае, интериоризированные общечеловеческие ценности лежат в основе мотивации поведения подростка. Необходимо отметить, что это взаимосвязанный процесс: формирование качеств приводит к усвоению соответствующих общечеловеческих ценностей, которые в свою очередь становятся внутренним побуждающим мотивом поведения, согласно усвоенным образцам.

Совокупность достаточно сформированных социально значимых качеств порождает свойство личности – ее воспитанность. В науке утвердился интегральный подход к изучению и характеристике воспитанности, суть которого в поисках стержневых критериев воспитанности. В психолого-педагогической литературе можно встретить рекомендации использовать в качестве критериев и показателей воспитанности отношения школьников к обществу, трудовой деятельности, отдельным людям (В.А.Яковлев, А.С.Белкин, М.И.Шилова и др.), активную жизненную позицию (Т.Н.Мальковская, Н.Ф.Родионова), направленность личности (Л.И.Божович, Т.Е.Конникова, З.И.Васильева, А.В.Зосимовский и др.). Е.В.Бондаревская отстаивает критериально-уровневый подход, т.е. изучение воспитанности по разным критериям на разных уровнях: на уровне развития нравственных чувств, отношений, устойчивых мотивов и направленности личности, на уровне мировоззрения. Реальные проявления этих компонентов рассматриваются ею как критерии нравственной воспитанности [10. С. 46].

Рассматривая общечеловеческие ценности как цель воспитания, а их интериоризацию как результат, мы не можем не признать, что степень сформированности общечеловеческих ценностей является важнейшим показателем воспитанности личности. При изучении воспитанности школьников необходимо вычленивать не только качества, соответствующие той или иной общечеловеческой ценности, но и признаки, приметы становления и развития этих качеств, т.е. мы выходим на различные уровни сформированности общечеловеческих ценностей и соответствующих им качеств.

Мы согласны с М.И.Шиловой в том, что в определении признаков воспитанности школьников необходимо учитывать их возрастные возможности. Будучи объектом воспитания, школьники становятся субъектами активной деятельности и самовоспитания не сразу, а по мере того, как развиваются их интеллектуальные возможности, способность к оценке и самооценке, регуляции своего поведения и поведения других, самостоятельной организации деятельности. При этом признаком становления воспитанности выступает самостоятельное принятие правильного поведенческого решения, степень проявления саморегуляции, которые выражаются в умении ставить перед собой цели и задачи, делать оправданный, обоснованный выбор способов деятельности [там же, С. 13].

Динамику, признаки проявления разных уровней сформированности качеств личности и соответствующих им общечеловеческих ценностей раскрывают соотношение внешней регуляции и саморегуляции, степень самостоятельности и направленность деятельности и поведения школьника.

Вслед за М.И.Шиловой, выделяющей три уровня воспитанности (высокий, средний, низкий) и невоспитанность [10. С. 17], мы можем вести речь соответственно о *трех уровнях сформированности общечеловеческих ценностей и их несформированности*.

Несформированность общечеловеческих ценностей или невоспитанность школьника проявляется в отрицательном опыте поведения, в неразвитости самоорганизации и саморегуляции.

Низкий уровень характеризуется слабым проявлением положительного, еще неустойчивого опыта поведения, наблюдаются срывы, поведение регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, саморегуляция и самоорганизация ситуативны.

Для *среднего уровня* свойственны устойчивое положительное поведение, наличие регуляции и саморегуляции, хотя активная общественная позиция еще не проявляется.

Признаком *высокого уровня* сформированности общечеловеческих ценностей или воспитанности является наличие устойчивого и положительного опыта нравственного поведения, саморегуляции наряду со стремлением к организации деятельности и поведения других лиц, проявление активной общественной позиции.

Основываясь на диагностической программе изучения уровней воспитанности учащихся IV-IX кл., разработанной М.И.Шиловой [там же, С. 24-27], используя логику и принципы её построения, мы разработали диагностическую таблицу изучения уровней сформированности общечеловеческих ценностей у подростков. В таблицу включены все выявленные нами элементы системы общечеловеческих ценностей и соответствующие им ведущие качества личности. Помимо этого, в ней представлены показатели и признаки разных уровней сформированности этих качеств, которые выступают в виде условных дифференциальных описаний, конкретных «ключей» для распознавания. И если первые два уровня – высокий и средний – позволяют говорить о достаточной сформированности общечеловеческих ценностей, то по признакам двух других уровней мы можем судить о различных степенях отклонений от норм общечеловеческих ценностей в поведении школьников.

Процесс формирования общечеловеческих ценностей продолжается в течение всей жизни человека; на том или ином этапе возрастного развития мы можем вести речь только лишь о промежуточных результатах. Нашей задачей является выявление такого качества (или качеств) личности, которое соответствует системообразующему элементу общечеловеческих ценностей и лежит в основе формирования всех других качеств (и соответствующих ценностей). С нашей точки зрения, таким качеством является чувство собственного достоинства, самоуважения или любовь к себе, понятия, между которыми можно поставить знак равенства. С одной стороны, именно в этом качестве прежде всего проявляется такой системообразующий элемент общечеловеческих ценностей как «Человек», с другой, чувство самоуважения лежит в основе реализации такой ведущей возрастной потребности подростков

как самоутверждение, стремление занять достойное место в коллективе сверстников. Другими словами, чтобы заложить основу формирования всей совокупности общечеловеческих ценностей, необходимо прежде всего сформировать в подростковом возрасте такое качество личности как самоуважение или любовь к себе, в котором прежде всего выражается понимание самоценности человеческой личности и самого себя как личности. Эта связь объективна, устойчива, существенна и поэтому носит, с нашей точки зрения, закономерный характер.

Мы уже отмечали, что важнейшим признаком сформированности общечеловеческих ценностей и соответствующих качеств личности является саморегуляция, умение организовать собственную деятельность в соответствии с той или иной ценностью или их совокупностью. Основным предметом исследования в психологической теории деятельности является структура и функции многообразных форм человеческого действия. Действие – необходимое условие формирования смыслов, их расширения и углубления. В действии заключено начало рефлексии. Особой разновидностью действия является нравственное действие или поступок, который, согласно С.Л.Рубинштейну, А.Н. Леонтьеву, Л.И.Божович, является единицей анализа личности, ее нравственной и эмоционально-волевой сферы. Понятие поступка отлично как от понятия действия (не обязательно включающего в себя внутреннюю мотивацию), так и от слишком широкого понятия деятельности. Поступок всегда предполагает особого рода активность субъекта. Он сопровождается борьбой мотивов и принятием решения, хотя во многих случаях эта борьба субъектом не осознается. Поступок потому и характеризует личность, что он осуществляется в соответствии с победившим, устойчиво доминирующим в структуре данной личности мотивом [5. С. 115].

В поступке присутствует момент выбора и это есть акт свободного самовыражения личности. Именно поэтому мы можем рассматривать поступок как критерий для определения уровня сформированности общечеловеческих ценностей, так как они становятся личностными ценностями при условии, если субъект самоопределился по отношению к ним, а система ценностей субъекта является, по выражению Л.И.Божович, высшей формой его мотивации, обуславливающей постпроизвольное поведение [там же].

М.М.Бахтин считает, что «...вся жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок. Я поступаю всею своей жизнью, каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни – поступления» [1. С. 83]. Все дело состоит в том, чтобы строить это поступление правильно. Понятие поступка выражает, как считает М.М.Бахтин, важнейшую онтологическую категорию, связующую нить человека и мира, определяющую жизнедеятельность человека. Развивая мысль М.М.Бахтина, В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов отмечают, что «...только поступок в состоянии вынести факт сознания в бытие, тем самым восстановив целостность человека. При этом не важно, будет ли он реализован в слове или действии личности. Поступок, таким образом, есть порождение сознания и совести или, точнее, порождение совестливого (нравственного) сознания, своего рода интуиции совести.

Совершение поступка – это одновременно условие формирования и манифестация личности» [6. С. 66].

Для своевременной коррекции ценностных ориентаций школьников учителя и классные руководители должны фиксировать показатели развития учащихся на протяжении всех лет их обучения в школе. «Хороший воспитатель, – говорил А.С.Макаренко, должен обязательно вести дневник своей работы, в котором записывать отдельные наблюдения над воспитанниками, случаи, характеризующие то или иное лицо, беседы с ним, движение воспитанника вперед, анализировать явления кризиса или перелома, которые бывают у всех ребят в разных возрастах» [7. С. 89].

Для оказания своевременной помощи ребенку учитель должен уметь исследовать личность ребенка. Исследование личности школьника должно носить сугубо индивидуальный характер. Как отмечает А.К.Маркова, индивидуальные различия проявляются: в сроках наступления сензитивности к отдельным воздействиям; в темпе и ритме приближения к зрелости и взрослости; в вариантах сочетания индивида, субъекта деятельности и личности; в соотношении ориентировочной, исполнительной и контрольных фаз деятельности и общения; в индивидуальных вариантах сочетания социальной ситуации развития, ведущей деятельности и новообразований; в разнообразии формально-динамических характеристик, вызванных особенностями высшей нервной деятельности и темперамента [8. С. 55].

Индивидуальные различия обуславливаются и характером переживаний ребенка. Понятие «переживание» Л.С.Выготский выделил в качестве «единицы» психологического анализа. Окружающая среда, воздействующая на ребенка, осознается им и переживается. Так как она по-разному переживается детьми, то идет и разное развитие в одних и тех же условиях. На основе переживания происходит осознание окружающей действительности и развитие новых качеств.

Индивидуальный подход к ребенку – это, прежде всего, исследование переживаний ребенка. При осуществлении индивидуального подхода в учебно-воспитательной работе надо искать ответы на следующие вопросы: чем обусловлено развитие ребенка (каковы его природные задатки, социальная среда и взаимодействие с окружающими, его активные виды деятельности, социальная ситуация развития и внутренняя позиция); каков возраст ребенка (хронологический, биологический, психологический); имеются ли неравномерность и дисгармония отдельных сторон его развития (физического, умственного, нравственного); в чем состоит неповторимость и сензитивность данного ребенка; каково было развитие ребенка на предыдущих этапах и каковы его перспективы, какова динамика его новообразований; как близок ребенок к переходному периоду и какова опасность перехода его в кризисный; как соотносятся индивидуальные особенности с возрастной нормой, отстает ли ребенок от своего возраста или опережает его по отдельным сторонам. В зависимости от ответа на эти вопросы будет различным и индивидуальный подход [8. С. 56].

Индивидуальность школьников проявляется во всех формах дея-

тельности: в игре, учении, труде, общении. Эффект воспитательного влияния зависит от того, насколько полно удалось выявить характер индивидуальности ребенка, насколько правильно воспитатель определил истоки, природу этих индивидуальных особенностей.

Итак, исследовать личность ребенка – это значит, на основе всех полученных о нем знаний попытаться проникнуть в его внутренний мир, понять характер его переживаний, которые, в свою очередь, являются исходными в формировании мотивации его поступков, его деятельности, взаимоотношений с другими людьми.

Исследовав личность подростка, изучив среду, в которой он воспитывается, выявив его позицию к этой среде, учитель сможет создавать такие педагогические условия, под воздействием которых ребенок будет перестраивать свой внутренний мир (потребности, интересы, переживания, ценностные ориентации и т.д.). Учитель сможет формировать у школьника такие внутренние условия, на основе которых у него будут развиваться широкие потребности в нахождении необходимых ему средовых ситуаций.

Управляемая среда – это ни что иное как создание условий для вооружения школьников новыми способами деятельности, овладев которыми подросток в ходе собственной активной деятельности разрешает противоречия и удовлетворяет свои ведущие возрастные потребности, что приводит к возникновению новых потребностей и противоречий, обуславливающих следующий этап развития школьника и принятие соответствующих ценностных ориентаций.

Литература:

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники / Ежегодник 1984-1985. – М., 1986. – С. 80-160.
2. Бахтин М.М. К эстетике слова // В кн.: Контекст. – М., 1973. – С. 220-254.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и её значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 108-116.
6. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
7. Макаренко А.С. Сочинения. – Т.5. – М.: Изд-во АПН, 1951. – 512 с.
8. Маркова А.К. Закономерности возрастного развития // Советская педагогика. – 1988. – № 9. – С.49-56.
9. Приоритеты современной педагогики: Мир – Экология – Сотрудничество: Материалы международного педагогического проекта Р.Е.А.С.Е. / Международное движение «Педагоги за мир и взаимопонимание». Центр педагогики мира. – Под ред. Э.С. Соколовой, сост. В.С. Митина. – М., 1993. – 160 с.
10. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ПЕДАГОГИКИ

Н.В. ТРУФЯКОВА

г. Вольск, Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

Современный этап развития отечественного образования характеризуется, прежде всего, ориентацией на гуманистический и личностно-ориентированный характер педагогической деятельности. Современный педагог – это профессионально-компетентная, творческая, самобытная, высококультурная личность, где на первый план выдвигается гуманная направленность мировоззренческой позиции педагога с его личностными приоритетами. Педагогическая деятельность требует от специалиста постоянной творческой активности, готовности самосовершенствоваться, искать нестандартные решения многообразных задач педагогической реальности сегодняшнего дня.

Педагогические ценности, на которые мы ориентируемся в процессе преподавания педагогики, не новы: непреходящая любовь к детям, глубокое знание психолого-педагогических дисциплин, качественное владение педагогическими умениями, высокий уровень развития интеллекта и в целом общей культуры педагога. В качестве одного из продуктивных подходов к формированию у студентов профессионально-педагогических ценностей мы считаем введение исторической ретроспективы на уроках педагогики. Очень благотворное влияние оказывает знакомство учащихся с людьми, посвятившими этой профессии всю свою жизнь, гуманистами, оставшимися преданными своим питомцам до конца дней. Страницы биографии глубоко врезаются в память и сердце, возникает желание хоть чуть-чуть походить на эти идеалы, учащиеся становятся более требовательны к своим знаниям, постепенно возрастает степень их ответственности по отношению к предметной и практической подготовке. К юбилейным датам студенты оформляют стенгазету, участники педагогического лектория выступают перед первокурсниками с информацией о том или ином педагоге, дополняя свои выступления видео материалами, фотографиями, выставками педагогической литературы.

Рассмотрение большинства тем на уроках педагогики мы начинаем с отражения исторических условий развития педагогических взглядов на ту или иную проблему. Данный подход помогает укрепить внутриспредметные связи, реализовать принцип систематичности и последовательности, формирует у студентов научный подход к объяснению педагогических фактов и явлений, заставляет их критически подходить к трактовке педагогических категорий, помогает проследить эволюционный путь научных открытий. Широко применяются нами методы продуктивного обучения, такие как метод эмпатии, смыслового видения, эвристического наблюдения, прогнозирования. А такой метод, как конструирование теорий является связующим звеном учебной работы на занятиях и осуществлением практической педагогической деятельности студентов на производственной практике. Им предлагается выполнить теоретическое обобщение проделанной ими работы различными

способами: 1) классифицировать обнаруженные факты и явления по тому или иному критерию, например, факты о закономерностях процесса обучения, факты о функциях контроля и проверки знаний, факты о влиянии школьного воспитания на процесс социализации личности учеников школы и др.; 2) выясняются особенности позиции исследователя (последовательное описание фактов и явлений – хронометрическая позиция; применение математических методов к исследуемым фактам – математическая позиция; образная позиция выражается в установлении символических черт явления или процесса, глубокая словесная характеристика его сущностных особенностей); 3) формулируются вопросы и проблемы, относящиеся к наиболее типичным, примечательным фактам, например, влияют ли на постановку воспитательных целей индивидуальные задатки и способности ребенка? Можно ли соединить свободное развитие ребенка с общественным характером его жизнедеятельности? и др. Студенты входят в контекст науки педагогики, начинают ощущать себя потенциальными творцами, когда уже в процессе урока решают учебные педагогические задачи, находят неординарный выход из проблемной ситуации, учатся выделять общее и отличное во взглядах различных ученых педагогов на один и тот же вопрос.

Гуманистические педагогические ценности мы, прежде всего, начинаем реализовывать в процессе преподавания педагогики на уроках в колледже. Это выражается в создании атмосферы доброжелательности, отзывчивости, взаимопомощи. Каждый студент чувствует, что его мнение интересует всех, его предложение будет конструктивно рассмотрено. Советы, рекомендации ученикам даются в тактичной форме, требования высказываются педагогом как наказ наставника своим подопечным, замечания носят конкретный деловой характер, всегда предоставляется возможность исправить недочет, ликвидировать задолженность, улучшить учебные показатели.

Одним из приоритетных направлений в нашей работе является организация самостоятельной учебной работы студентов. В этой части работы мы также опираемся на продуктивные методы, используем методы ученического целеполагания, нормотворчества, метод рецензий, самооценки и др. В процессе этой работы у будущих педагогов формируются первичные навыки исследовательской работы и профессиональной рефлексии. Предлагаемые студентам задания дифференцированы по уровню сложности: 1 уровень – задания репродуктивного характера, 2 уровень – выполнение заданий носит продуктивный характер и 3 уровень требует творческого подхода к своему выполнению. Учащимся предоставляется право выбора задания по силам, по интересам. Но при этом указывается, что учителю необходимо постоянно работать над собой, обеспечивать свой профессиональный рост.

Важное значение в деле формирования у студентов профессионально-педагогических ценностей имеет внеурочная работа по педагогике. Диспуты, круглые столы, учебные конференции с приглашением специалистов из различных образовательных учреждений, конкурсы, викторины с педагогической тематикой. Все эти формы работы позволяют пробудить еще больший интерес к будущей профессии и к науке педагогике, развивают

педагогическую интуицию, совершенствуют специальные педагогические умения и навыки, помогают учащимся лучше понять всю многогранность их будущей профессии, её глубокий смысл и высокое предназначение.

Организуя целенаправленную работу по формированию у студентов профессионально-педагогических ценностей, мы постоянно отслеживаем результаты своей работы. **Мониторинговые процедуры** касаются качества педагогических знаний студентов, уровня их обученности. За последние 2 года эти показатели неуклонно растут: качество знаний с 82 % сначала повысилось до 85 % и сейчас достигает 88 %; уровень обученности также отражает динамику роста – с 68 % до 71 % и в данный момент – 74 %. Также нами применяются анкеты, тесты, которые позволяют выявить степень заинтересованности студентов будущей педагогической деятельностью. Обработка данных показывает, что заинтересованность выбранной профессией растет, повышается степень осознанности учащимися своего профессионального выбора, ими называются не узко утилитарные причины, а общечеловеческие, причины планетарного характера. Систематически проводим опросы квалифицированных педагогов образовательных учреждений города, где учащиеся проходят производственную практику, и выясняем по этим отзывам степень владения профессиональными умениями, уровень их компетентности. Эти отзывы также позволяют говорить о позитивных результатах нашей работы.

Таким образом, профессионально-педагогические ценности должны не просто декларироваться, а постепенно осознаваться каждым студентом, становиться их жизненными ориентирами. В этом важная роль отводится отлаженной системе преподавания. Студенты должны видеть искреннюю заинтересованность учителя, его увлеченность предметом преподавания, глубокое личное переживание обсуждаемых проблем. В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов необходимо предоставлять им право активно высказываться и отстаивать свою аргументированную точку зрения, убеждать в её справедливости других. Совместное обсуждение волнующих современную науку вопросов, столкновение различных позиций также способствует созданию атмосферы совместного творческого поиска. Все это предполагает нравственную и эстетическую оценку различных фактов, явлений, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Результатом такой последовательной работы является принятие будущими педагогами главных профессионально-педагогических ценностей и следование им в своей учебной и профессиональной деятельности.

МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ПРОФИЛЬНЫХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Р.В. ГУРИНА

г. Ульяновск, Ульяновский государственный университет

В настоящее время в старшем звене школы выделяется начальная профессиональная подготовка (НПП), как первая ступень системы современной непрерывной профессиональной подготовки [1].

Однако, как оценить эффективность такой подготовки? В настоящей статье предложена система критериев и показателей оценки эффективности НПП будущих специалистов физико-технического направления – учащихся физико-математических классов (ФМК), приведены результаты исследования эффективности такой подготовки в ФМК при Ульяновском государственном университете (УлГУ) г. Ульяновска, лицейских классах школы № 1502 г. Москвы Московского энергетического института (лицей МЭИ), лицейских классов Ульяновского государственного технического университета (лицей УлГТУ), ФМК специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) МГУ.

Основным критерием эффективности НПП выбрана **социально-профессиональная адаптация** (СПА) выпускников школ (лицеев) к условиям вуза. Степень СПА определяли следующие показатели: 1) *уровень эмоциональной комфортности* (самочувствия) первокурсников на факультете в учебном процессе; 2) время адаптации в учебном процессе (*учебная адаптация*); 3) время адаптации в студенческом коллективе (*социальная адаптация*). Второй критериальной характеристикой НПП выбрана **реализация ожиданий студентов-первокурсников** и третьей – **результативность подготовки** (число выпускников ФМК, поступивших на факультеты физического/ физико-технического профилей [2., 3]). Исследование проводилось методом анкетирования с помощью опросников «Адаптация выпускников школ в вузе», «Ваши ожидания» «Оправдались ли Ваши ожидания на сегодняшний день?» в 2002-2006 гг.

Так же, как эффективность и качество подготовки специалиста оценивается на рынке труда, так и эффективность НПП выпускника ФМК оценивается его конкурентноспособностью на факультете вуза. Поэтому диагностика эффективности НПП проводилась среди студентов 1-го и 2-го курсов вузов (недавних выпускников общеобразовательных и профильных классов). Анкеты позволяли из опрашиваемых респондентов искусственно выделить кластеры, гомогенные «по происхождению»:

1) кластеры выпускников профильных классов школ (лицеев, гимназий) при факультетах базовых вузов, где организован целенаправленный системный процесс НПП будущих специалистов соответствующего направления (причём, классы формируются путем жесткого конкурсного отбора) – экспериментальные группы № 1Э;

2) кластеры выпускников других профильных ФМК массовых общеобразовательных школ – экспериментальные группы № 2Э;

3) кластеры выпускников общеобразовательных («обычных») классов, в том числе и сельских – № 3К (контрольные кластеры).

Исследование социально-профессиональной адаптации [2]. Степень СПА определяли следующие показатели: 1) *уровень эмоциональной комфортности* (самочувствия) первокурсников в учебном процессе на

факультете, определяемый с помощью 7-и уровневой шкалы самооценки (рис.1); 2) промежуток времени, за который первокурсник адаптировался в учебном процессе (*учебная адаптация*) и в студенческом коллективе (*социальная адаптация*).

Учащимся предлагались 2 шкалы: на первой они отмечали свой уровень комфортности на факультете на сентябрь I курса, на второй – на «сегодняшний» день. Два противоположных варианта ответа «комфорт» и «дискомфорт» на границах шкалы задают полюса оценочной шкалы, между которыми возможны семь градаций

Распределения всех респондентов по уровням эмоциональной комфортности на сентябрь I курса (выборка *X*) и «на сегодняшний день» (выборка *Y*) заносятся в таблицу в процентном отношении и проводится их корреляционное сравнение методом Пирсона и Спирмена [4]. Значение коэффициента Пирсона *R* отражает степень соответствия выборок по данному вопросу в целом, а значение коэффициента Спирмена r_s – соответствие по отдельным пунктам (иерархиям). Абсолютное соответствие (в целом и по иерархиям) в идеале дает значение коэффициентов равных единице. Вычисления показали: для кластеров № 1Э значения *R* и r_s оказались более 0,9, для кластеров № 2Э около 0,6, для кластеров № 3К – в пределах 0,3- 0,4.

В сроках адаптации (к учебному процессу и в коллективе) также выделяется 7 уровней: 1) адаптировался сразу; 2) 1-2 недели; 3) около 1 месяца; 4) около 3-х месяцев; 5) около полгода; 6) около года; 7) до сих пор не адаптировался. Ответы учащихся распределяются по уровням, что позволяет сравнить сроки адаптации респондентов экспериментальных и контрольного кластеров. Анализ анкет показал, что основная масса респондентов кластеров № 1Э адаптируется сразу или в течение месяца.

Исследование реализации ожиданий. Динамика ожиданий учащихся и их реализация в образовательном процессе отражает удовлетворенность учащихся обучением в данной системе. Профильный класс представляет собой учебную группу учащихся с одинаковыми установками (ожиданиями) в отношении учебы, одноклассников, внеурочной деятельности, в такой группе легче выполнять образовательно-воспитательные задачи НПП. Тогда уровень реализации ожиданий первокурсников в вузе выступает как показатель эффективности НПП. Методика направлена на выявление ожиданий и мнений об их реализации в отношении преподавателей, учения, кураторов, сокурсников и внеурочной деятельности [5., 3]. В анкете №1 «Ваши ожидания» на сентябрь I курса вуза содержались вопросы, выясняющие комплекс ожиданий студентов: 1) от преподавателей (какими качествами обладают преподаватели вашего факультета?); 2) от занятий на факультете; 3) от куратора, 4) от сокурсников; 5) от в от «внеурочной» деятельности. В конце года тем же учащимся предлагалась анкета № 2 «Оправдались ли Ваши ожидания на сегодняшний день?» по тем же пунктам. К каждому вопросу прилагались тот же набор ответов, что и в анкете № 1. По каждому пункту ответов просчитываются суммарное количество респондентских голосов, а затем проводится пересчет в процентом отношении к общему числу респондентов. В результате по каждому

вопросу мы имеем две выборки ответов (переменных): X – выборка ответов, отражающих ожидания группы по каждому пункту и Y – выборка ответов, отражающих их реализацию по тем же пунктам. Обработка статистическими методами линейной корреляции Пирсона и ранговой корреляции Спирмена показала: реализация ожиданий респондентов кластеров № 1Э оказалась более 0,9, для кластеров № 2Э в пределах 0,5-0,7, для кластеров № 3К – около 0,4.

Далее высчитывается среднее значение коэффициентов Пирсона и Спирмена для каждого кластера по ожиданиям и по СПА, который является **интегративным показателем НПП** (таблица 1).

Уровни НПП мы выделяем по величине среднего интегративного показателя НПП, то есть по силе корреляционной связи, которую он отражает (3). Тогда значения показателя НПП равные: **0,9** и выше – (что соответствует *очень сильной* корреляции), определяют **очень высокий уровень** НПП; **0,7-0,9** (соответствующие *сильной* корреляции) определяют **высокий уровень**; **0,5-0,7** (соответствующие *средней* корреляции) определяют **средний уровень**; **0,3-0,5** – (соответствующие *умеренной* корреляции) определяют уровень НПП **ниже среднего**; **0,2-0,3** (*слабая* корреляция) определяют **низкий уровень**; и **<0,2** – (*очень слабая* корреляция) определяют **очень низкий уровень** НПП. Общая классификация силы корреляционных связей взята у Е.Сидоренко [4].

Из таблицы 1 видно, что очень высокий уровень НПП имеют выпускники образовательных учреждений при вузах, средний – выпускники ФМК различных школ и ниже среднего у выпускников общеобразовательных классов. В таблице приведены результаты опроса по той же методике студентов 1 курса физических факультетов Бурятского государственного университета (БГУ, г. Удан-Удэ) и Московского педагогического государственного университета (МПГУ), которые не имеют лицеи и специализированные классы при базовых факультетах в общеобразовательных школах и набирают студентов из различных «школьных ФМК» и общеобразовательных классов. Результаты таблицы показывают отсутствие высокого уровня НПП студентов этих вузов.

Примерная одинаковость численных значений показателей НПП для групп кластеров № 1Э (0,92-0,95) доказывает справедливость методики оценки НПП с помощью предложенной комплексной диагностики. Более того, в УлГТУ выделился кластер респондентов, окончивших техникумы перед поступлением в вуз (6 чел., в таблицу не занесён), показавший очень высокий уровень НПП (0,94), что доказывает адекватность разработанной методики поставленной задаче.

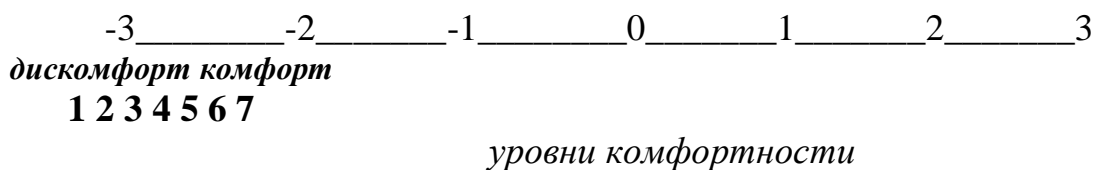


Рис 1. Шкала самооценки эмоциональной комфортности (самочувствия) в учебном процессе.

Таблица 1

Интегративные показатели НПП выпускников профильных
ФМК и общеобразовательных классов различных вузов

Рес- пон- денты ВУЗОВ	Кол-во респон- дентов	<i>Интегративный показатель НПП для кластеров № 1 Э</i>	<i>Интегративный показатель НПП для кластеров № 2 Э</i>	<i>Интегративный показатель НПП для контрольных кластеров № 3 К</i>
		Выпускники лицейских и профильных ФМК при базовых вузах	Выпускники других профильных ФМК	Выпускники общеобразова- тельных классов
МЭИ	70	0,92 (лицей МЭИ в МОУ № 1502 г. Москвы)	0,62	0,4
МГУ	35	0,95 (СУНЦ МГУ)	0,74	0,3
УлГТУ	75	0,94 (лицей УлГТУ)	0,6	0,3
УлГУ	250	0,93 (ФМК при УлГУ в шк. № 40)	0,6	0,35
МПГУ	51	Нет	0,55	0,4
БГУ	48	Нет	0,5	0,38
	Среднее значени е	0,93	0,6	0,38
	Уро- вень НПП	Очень Высокий	Средний	Ниже среднего

Предложенная комплексная диагностика позволяет выделить показатели и уровни НПП и проводить мониторинг эффективности подготовки учащихся профильных классов с целью внесения коррективов в процесс НПП.

Дополнительным показателем эффективности НПП является **результативность**, определяемая числом выпускников ФМК, поступивших в вуз на специальности физического/физико-технического профиля, а также продолжением образования в аспирантуре. Примеры результативности двух ФМК с углубленным изучением физики при УлГУ в школе №40 г. Ульяновска иллюстрируют следующие факты. Из общего числа 179 выпускников (1994-2004 гг. выпусков) поступили в вузы – 178; из них поступили на факультеты естественно-научного профиля 94,46 %; выбрали физико-технический профиль 75,8 %; поступили в столичные вузы 16,2 %; продолжили образование в аспирантуре – 16,3 % (из 104 выпускников 1994-1999 гг., закончивших вуз).

Из общего числа 150 выпускников (1993-2003 гг. выпусков) поступили в вузы – 150 чел.; из них поступили на факультеты естественно-научного профиля 94,2 %; избрали физико-технический профиль 69,1 %; поступили в столичные вузы 10 %; продолжили образование в аспирантуре – 26,3 % (из 68 выпускников 1995-1999 гг., закончивших вуз).

Выводы:

1. Разработанная **комплексная диагностика** (совокупность критериев и показателей, отражающих уровни СПА абитуриентов к условиям вуза, реализацию ожиданий студентов на факультете, результативность довузовской подготовки) позволила провести мониторинг эффективности НПП учащихся профильных ФМК. Очень высокий уровень НПП показали выпускники лицеев и специализированных физико-математических классов при базовых факультетах вузов.

2. Инструментарий мониторинга универсален и может быть использован для оценки эффективности подготовки учащихся в специализированных классах любого другого профиля.

Литература

1. *Новиков А.М.* Перспективы создания системы непрерывного профессионального образования. //Специалист. – 1998. – № 1. – С.2-8.
2. *Гурина Р.В.* Социально-профессиональная адаптация к условиям вуза как критерий эффективности начальной профессиональной подготовки будущих специалистов-физиков в профильных физико-математических классах // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С.75-81.
3. *Гурина Р.В.* Концепция подготовки учащихся профильных физико-математических классов к профессиональной деятельности в области физики. Монография. М.: Дополнительное образование и воспитание. – Витязь-М. – 2006. – 210 с.
4. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – С.-Пб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
5. *Баракина С.Ю.* Воспитательные возможности работы классного руководителя со школьными ожиданиями старшеклассников гимназий и лицеев. Автореф. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2003. – 23 с.

Литература

1. *Артёмов Ю.С.* Мотивация акмеологической компетентности управленцев: Автореф. на соиск. учён. степ. канд. психол. наук: (19.00.13). – М., 2002. – 18 с.
2. *Афанасьев В.В.* Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: Автореферат на соиск. учён. степ. докт. пед. наук: (13.00.01). – М., 2003.
3. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по специальностям: «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент организации», «Управление персоналом», «Экономика и управление на предприятии» // <http://www.edu.ru>
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. *Игельник М.С.* Психологическая компетентность руководителя в условиях антикризисного управления: Автореферат на соиск. учён. степ. канд. психол. наук: (19.00.13). – М., 2002. – 16 с.
6. *Карпов А.В.* Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 2000. – 584 с.
7. *Петров А.* Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // Альма матер: Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 6-10.
8. *Сыманюк Э.Э., Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Зеер З.Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
9. *Фролов Ю.В., Махотин Д.А.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.

МОНИТОРИНГ ДИНАМИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Л.П. ГИРФАНОВА

г. Уфа, БГПУ им. М. Акмуллы

Понятие «мониторинг» происходит от латинского слова *monitor* – напоминающий, предостерегающий, надзирающий. Данное понятие используется как в мире природных, так и социальных явлений.

В области экологии мониторинг понимается как система наблюдений, позволяющая выделить изменения состояния биосферы под влиянием человеческой деятельности.

С позиций кибернетического подхода *мониторинг* предполагает определенную последовательность действий, направленных на получение необходимой информации: подбор инструментария, организация процесса, сбор и обработка данных, анализ и принятие управленческих решений.

Отсюда следует, что *мониторинг* любого целенаправленного процесса, к числу которых относится и педагогический процесс, предполагает не только отслеживание и получение необходимой информации о его функционировании, но и включает в себя управление этим процессом.

Таким образом, вслед за А.С.Белкиным под **образовательным мониторингом** в самом широком смысле мы понимаем процесс непрерывного научно-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического

процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения [3]. Целью мониторинга является принятие управленческих решений.

Важнейшей задачей современной школы является формирование у учащихся системы общечеловеческих ценностей, выступающих в качестве обобщенных целей образования.

Для управления процессом формирования ценностных ориентаций учащихся целесообразно использовать динамический мониторинг, так как здесь важно проследить динамику изменения ценностных ориентаций, их проявлений в деятельности и поведении личности и осуществить своевременную коррекцию.

Общечеловеческие ценности, с нашей точки зрения, – это продукт общечеловеческой культуры, выступающий как идеальная цель различных видов человеческой деятельности и положительный полюс ценностного пространства различных форм общественного сознания.

Излагая свой взгляд на культуру, известный русский философ и литературовед М.М.Бахтин писал: «Не должно, однако, представлять себе область культуры как некоторое пространственное целое, имеющее границы, но имеющее и внутреннюю территорию. Внутренней территории у культуры нет. Она вся расположена на границах: границы проходят всюду, через каждый момент её, систематическое единство культуры уходит в атомы культурной жизни, как солнце отражается в каждой капле её. Каждый культурный акт существенно живет на границах: в этом её серьезность и значительность; отвлеченный от границ, он теряет почву, становится пустым, заносчивым и умирает» [2. С. 226].

Следуя положению М.М.Бахтина о пограничности культуры, с нашей точки зрения, будет правомерным вывод о том, что культура каждого отдельно взятого человека располагается на границах осознания им общечеловеческих ценностей, т.е. человек, интериоризировавший общечеловеческие ценности, переведший их во внутренний план, осознавший их как личностные ценности, составляющие основу мотивации его поведения есть культурный человек.

Мониторинг уровня сформированности ценностных ориентаций учащихся предполагает разработку нормативной модели личности, интериоризирующей общечеловеческие ценности, стремящейся к овладению общечеловеческой культурой (см. рис. 1).

Системообразующим элементом данной модели является «Человек» как высшая ценность, как мера, но не «всех вещей», как полагал Протагор, а только социальных явлений и процессов [9. С. 131].

Данная модель включает в себя три уровня.

На *первом уровне* представлены ценности-цели, составляющие условия и потребности жизнедеятельности человека как индивида, которые во многом составляют условия самовывживания человека как вида и поэтому могут быть названы витальными ценностями-целями.

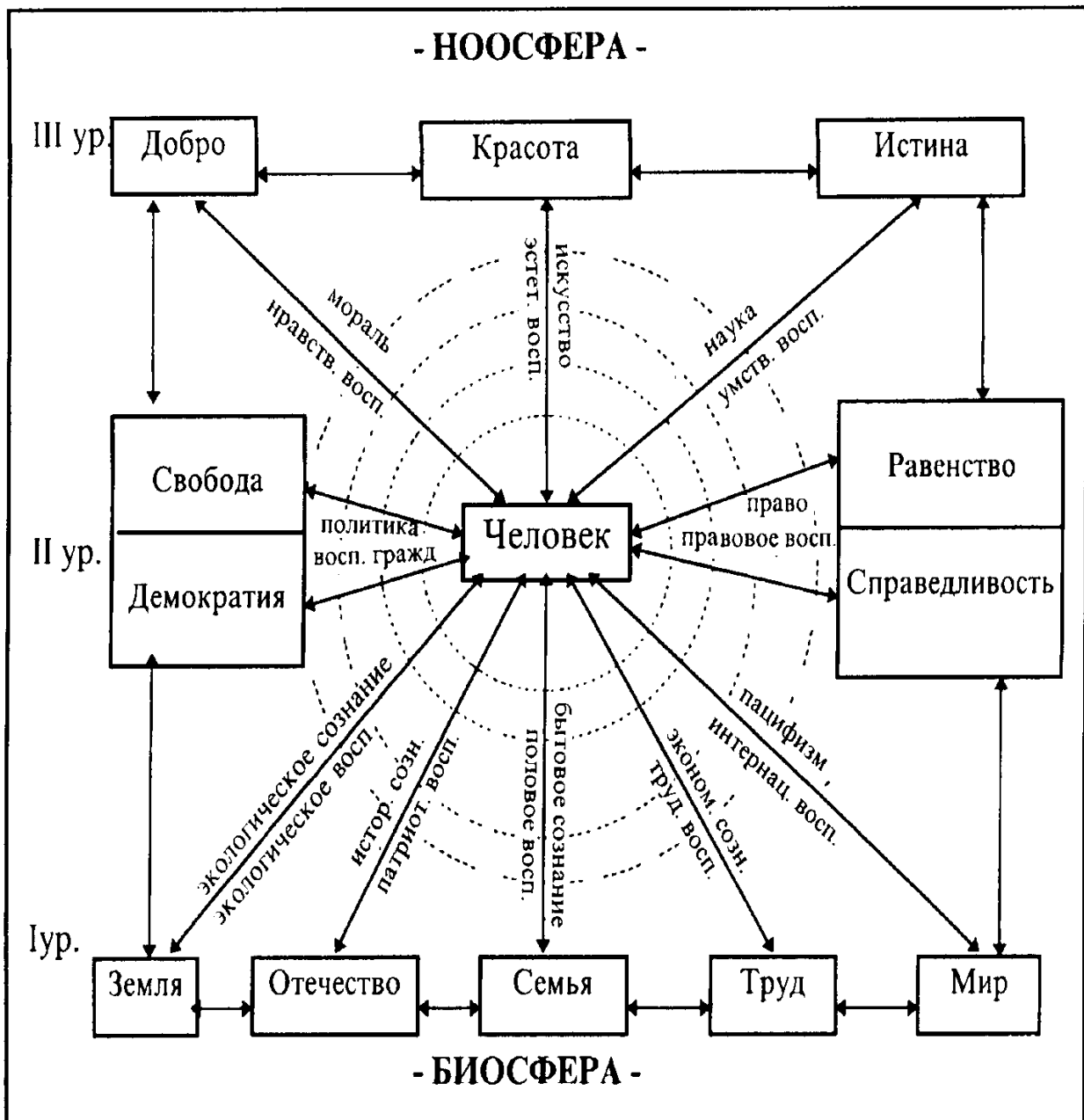


Рис.1. Модель личности, ориентирующей на общечеловеческие ценности.

На *втором уровне* представлены ценности-цели, обеспечивающие условия и потребности человека как субъекта, реализующего свои возможности в социуме, и, таким образом, являются социальными общечеловеческими ценностями-целями.

И на *третьем уровне* представлены ценности-цели, представляющие условия и потребности жизнедеятельности человека как духовной личности. В целом, данные цели-ценности представляют собой основу общечеловеческой культуры, создаваемой в процессе осуществления различных видов общечеловеческой деятельности. В модели представлены практически все основные формы общественного сознания и соответствующие им виды воспитания. Данная модель носит целостный характер и служит в качестве нормативной для определения обобщенных целей образования.

Интериоризация той или иной общечеловеческой ценности проявляется в сформированности соответствующих качеств личности. Например, при осознании и личностном принятии такой цели-ценности как «Человек» постепенно формируется такое качество как гуманность. «Качества личности, – по определению Л.И.Божович, – представляют собой результат усвоения ребенком существующих в данном обществе форм поведения. По своей психологической природе они являются как бы синтезом, сплавом специфического для данного качества мотива и специфических для него форм и способов поведения.

Формирование качеств происходит в процессе упражнения ребенка в соответствующих формах поведения, осуществляющегося при наличии определенной мотивации» [4. С. 271].

В данном случае, интериоризированные общечеловеческие ценности лежат в основе мотивации поведения подростка. Необходимо отметить, что это взаимосвязанный процесс: формирование качеств приводит к усвоению соответствующих общечеловеческих ценностей, которые в свою очередь становятся внутренним побуждающим мотивом поведения, согласно усвоенным образцам.

Совокупность достаточно сформированных социально значимых качеств порождает свойство личности – ее воспитанность. В науке утвердился интегральный подход к изучению и характеристике воспитанности, суть которого в поисках стержневых критериев воспитанности. В психолого-педагогической литературе можно встретить рекомендации использовать в качестве критериев и показателей воспитанности отношения школьников к обществу, трудовой деятельности, отдельным людям (В.А.Яковлев, А.С.Белкин, М.И.Шилова и др.), активную жизненную позицию (Т.Н.Мальковская, Н.Ф.Родионова), направленность личности (Л.И.Божович, Т.Е.Конникова, З.И.Васильева, А.В.Зосимовский и др.). Е.В.Бондаревская отстаивает критериально-уровневый подход, т.е. изучение воспитанности по разным критериям на разных уровнях: на уровне развития нравственных чувств, отношений, устойчивых мотивов и направленности личности, на уровне мировоззрения. Реальные проявления этих компонентов рассматриваются ею

как критерии нравственной воспитанности [10. С. 46].

Рассматривая общечеловеческие ценности как цель воспитания, а их интериоризацию как результат, мы не можем не признать, что степень сформированности общечеловеческих ценностей является важнейшим показателем воспитанности личности. При изучении воспитанности школьников необходимо вычленивать не только качества, соответствующие той или иной общечеловеческой ценности, но и признаки, приметы становления и развития этих качеств, т.е. мы выходим на различные уровни сформированности общечеловеческих ценностей и соответствующих им качеств.

Мы согласны с М.И.Шиловой в том, что в определении признаков воспитанности школьников необходимо учитывать их возрастные возможности. Будучи объектом воспитания, школьники становятся субъектами активной деятельности и самовоспитания не сразу, а по мере того, как развиваются их интеллектуальные возможности, способность к оценке и самооценке, регуляции своего поведения и поведения других, самостоятельной организации деятельности. При этом признаком становления воспитанности выступает самостоятельное принятие правильного поведенческого решения, степень проявления саморегуляции, которые выражаются в умении ставить перед собой цели и задачи, делать оправданный, обоснованный выбор способов деятельности [там же, С. 13].

Динамику, признаки проявления разных уровней сформированности качеств личности и соответствующих им общечеловеческих ценностей раскрывают соотношение внешней регуляции и саморегуляции, степень самостоятельности и направленности деятельности и поведения школьника. Вслед за М.И.Шиловой, выделяющей три уровня воспитанности (высокий, средний, низкий) и невоспитанность [10. С. 17], мы можем вести речь соответственно о **трех уровнях сформированности общечеловеческих ценностей и их несформированности.**

Несформированность общечеловеческих ценностей или невоспитанность школьника проявляется в отрицательном опыте поведения, в неразвитости самоорганизации и саморегуляции.

Низкий уровень характеризуется слабым проявлением положительного, еще неустойчивого опыта поведения, наблюдаются срывы, поведение регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, саморегуляция и самоорганизация ситуативны.

Для *среднего уровня* свойственны устойчивое положительное поведение, наличие регуляции и саморегуляции, хотя активная общественная позиция еще не проявляется.

Признаком *высокого уровня* сформированности общечеловеческих ценностей или воспитанности является наличие устойчивого и положительного опыта нравственного поведения, саморегуляции наряду со стремлением к организации деятельности и поведения других лиц, проявление активной общественной позиции.

Основываясь на диагностической программе изучения уровней воспитанности учащихся IV-IX кл., разработанной М.И.Шиловой [там же, С. 24-27], используя логику и принципы её построения, мы разработали диагностическую таблицу изучения уровней сформированности общечеловеческих ценностей у подростков. В таблицу включены все выявленные нами элементы системы общечеловеческих ценностей и соответствующие им ведущие качества личности. Помимо этого, в ней представлены показатели и признаки разных уровней сформированности этих качеств, которые выступают в виде условных дифференциальных описаний, конкретных «ключей» для распознавания. И если первые два уровня – высокий и средний – позволяют говорить о достаточной сформированности общечеловеческих ценностей, то по признакам двух других уровней мы можем судить о различных степенях отклонений от норм общечеловеческих ценностей в поведении школьников.

Процесс формирования общечеловеческих ценностей продолжается в течение всей жизни человека; на том или ином этапе возрастного развития мы можем вести речь только лишь о промежуточных результатах. Нашей задачей является выявление такого качества (или качеств) личности, которое соответствует системообразующему элементу общечеловеческих ценностей и лежит в основе формирования всех других качеств (и соответствующих ценностей). С нашей точки зрения, таким качеством является чувство собственного достоинства, самоуважения или любовь к себе, понятия, между которыми можно поставить знак равенства. С одной стороны, именно в этом качестве прежде всего проявляется такой системообразующий элемент общечеловеческих ценностей как «Человек», с другой, чувство самоуважения лежит в основе реализации такой ведущей возрастной потребности подростков как самоутверждение, стремление занять достойное место в коллективе сверстников. Другими словами, чтобы заложить основу формирования всей совокупности общечеловеческих ценностей, необходимо прежде всего сформировать в подростковом возрасте такое качество личности как самоуважение или любовь к себе, в котором прежде всего выражается понимание самоценности человеческой личности и самого себя как личности. Эта связь объективна, устойчива, существенна и поэтому носит, с нашей точки зрения, закономерный характер.

Мы уже отмечали, что важнейшим признаком сформированности общечеловеческих ценностей и соответствующих качеств личности является саморегуляция, умение организовать собственную деятельность в соответствии с той или иной ценностью или их совокупностью. Основным предметом исследования в психологической теории деятельности является структура и функции многообразных форм человеческого действия. Действие – необходимое условие формирования смыслов, их расширения и углубления. В действии заключено начало рефлексии. Особой разновидностью действия является нравственное действие или поступок, который, согласно С.Л.Рубинштейну, А.Н. Леонтьеву, Л.И.Божович, является единицей анализа

личности, ее нравственной и эмоционально-волевой сферы. Понятие поступка отлично как от понятия действия (не обязательно включающего в себя внутреннюю мотивацию), так и от слишком широкого понятия деятельности. Поступок всегда предполагает особого рода активность субъекта. Он сопровождается борьбой мотивов и принятием решения, хотя во многих случаях эта борьба субъектом не осознается. Поступок потому и характеризует личность, что он осуществляется в соответствии с победившим, устойчиво доминирующим в структуре данной личности мотивом [5. С. 115].

В поступке присутствует момент выбора и это есть акт свободного самовыражения личности. Именно поэтому мы можем рассматривать поступок как критерий для определения уровня сформированности общечеловеческих ценностей, так как они становятся личностными ценностями при условии, если субъект самоопределился по отношению к ним, а система ценностей субъекта является, по выражению Л.И.Божович, высшей формой его мотивации, обуславливающей поступочное поведение [там же].

М.М.Бахтин считает, что «...вся жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок. Я поступаю всю свою жизнь, каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни – поступления» [1. С. 83]. Все дело состоит в том, чтобы строить это поступление правильно. Понятие поступка выражает, как считает М.М.Бахтин, важнейшую онтологическую категорию, связующую нить человека и мира, определяющую жизнедеятельность человека. Развивая мысль М.М.Бахтина, В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов отмечают, что «...только поступок в состоянии вынести факт сознания в бытие, тем самым восстановив целостность человека. При этом не важно, будет ли он реализован в слове или действии личности. Поступок, таким образом, есть порождение сознания и совести или, точнее, порождение совестливого (нравственного) сознания, своего рода интуиции совести. Совершение поступка – это одновременно условие формирования и манифестация личности» [6. С. 66].

Для своевременной коррекции ценностных ориентаций школьников учителя и классные руководители должны фиксировать показатели развития учащихся на протяжении всех лет их обучения в школе. «Хороший воспитатель, – говорил А.С.Макаренко, должен обязательно вести дневник своей работы, в котором записывать отдельные наблюдения над воспитанниками, случаи, характеризующие то или иное лицо, беседы с ним, движение воспитанника вперед, анализировать явления кризиса или перелома, которые бывают у всех ребят в разных возрастах» [7. С. 89].

Для оказания своевременной помощи ребенку учитель должен уметь исследовать личность ребенка. Исследование личности школьника должно носить сугубо индивидуальный характер. Как отмечает А.К.Маркова, индивидуальные различия проявляются: в сроках наступления сензитивности к отдельным воздействиям; в темпе и ритме приближения к зрелости и взрослости; в вариантах сочетания индивида, субъекта деятельности и личности; в соотношении ориентировочной, исполнительной и контрольных фаз

деятельности и общения; в индивидуальных вариантах сочетания социальной ситуации развития, ведущей деятельности и новообразований; в разнообразии формально-динамических характеристик, вызванных особенностями высшей нервной деятельности и темперамента [8. С. 55].

Индивидуальные различия обуславливаются и характером переживаний ребенка. Понятие «переживание» Л.С.Выготский выделил в качестве «единицы» психологического анализа. Окружающая среда, воздействующая на ребенка, осознается им и переживается. Так как она по-разному переживается детьми, то идет и разное развитие в одних и тех же условиях. На основе переживания происходит осознание окружающей действительности и развитие новых качеств.

Индивидуальный подход к ребенку – это, прежде всего, исследование переживаний ребенка. При осуществлении индивидуального подхода в учебно-воспитательной работе надо искать ответы на следующие вопросы: чем обусловлено развитие ребенка (каковы его природные задатки, социальная среда и взаимодействие с окружающими, его активные виды деятельности, социальная ситуация развития и внутренняя позиция); каков возраст ребенка (хронологический, биологический, психологический); имеются ли неравномерность и дисгармония отдельных сторон его развития (физического, умственного, нравственного); в чем состоит неповторимость и сензитивность данного ребенка; каково было развитие ребенка на предыдущих этапах и каковы его перспективы, какова динамика его новообразований; как близок ребенок к переходному периоду и какова опасность перехода его в кризисный; как соотносятся индивидуальные особенности с возрастной нормой, отстает ли ребенок от своего возраста или опережает его по отдельным сторонам. В зависимости от ответа на эти вопросы будет различным и индивидуальный подход [8. С. 56].

Индивидуальность школьников проявляется во всех формах деятельности: в игре, учении, труде, общении. Эффект воспитательного влияния зависит от того, насколько полно удалось выявить характер индивидуальности ребенка, насколько правильно воспитатель определил истоки, природу этих индивидуальных особенностей.

Итак, исследовать личность ребенка – это значит, на основе всех полученных о нем знаний попытаться проникнуть в его внутренний мир, понять характер его переживаний, которые, в свою очередь, являются исходными в формировании мотивации его поступков, его деятельности, взаимоотношений с другими людьми.

Исследовав личность подростка, изучив среду, в которой он воспитывается, выявив его позицию к этой среде, учитель сможет создавать такие педагогические условия, под воздействием которых ребенок будет перестраивать свой внутренний мир (потребности, интересы, переживания, ценностные ориентации и т.д.). Учитель сможет формировать у школьника такие внутренние условия, на основе которых у него будут развиваться широкие потребности в нахождении необходимых ему средовых ситуаций.

Управляемая среда – это ни что иное как создание условий для вооружения школьников новыми способами деятельности, овладев которыми подросток в ходе собственной активной деятельности разрешает противоречия и удовлетворяет свои ведущие возрастные потребности, что приводит к возникновению новых потребностей и противоречий, обуславливающих следующий этап развития школьника и принятие соответствующих ценностных ориентаций.

Литература

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники / Ежегодник 1984-1985. – М., 1986. – С. 80-160.
2. Бахтин М.М. К эстетике слова // В кн.: Контекст. – М., 1973. – С. 220-254.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и её значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 108-116.
6. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
7. Макаренко А.С. Сочинения. – Т.5. – М.: Изд-во АПН, 1951. – 512 с.
8. Маркова А.К. Закономерности возрастного развития // Советская педагогика. – 1988. – № 9. – С.49-56.
9. Приоритеты современной педагогики: Мир – Экология – Сотрудничество: Материалы международного педагогического проекта Р.Е.А.С.Е. / Международное движение «Педагоги за мир и взаимопонимание». Центр педагогики мира. – Под ред. Э.С. Соколовой, сост. В.С. Митина. – М., 1993. – 160 с.
10. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОДУКТИВНОМ УЧЕНИИ И ОБУЧЕНИИ

А.И. ЕВДОКИМОВА

г. Саратов, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского, МОУ «СОШ № 102»

Учительская профессия обязывает каждого педагога, вне зависимости от его предмета и направления научной деятельности, контролировать эффективность педагогического процесса, выявлять продуктивность собственных образовательных методик. Одни из наибольших сложностей озвученных аспектов связаны с мониторингом продуктивного экологического учения, поскольку научиться осваивать опыт предыдущих поколений, грамотно выбирая решения и действия молодыми людьми, остаётся вопросом открытым. Так ухудшение экологических характеристик среды обитания этноса, порожденное безграмотными преобразованиями биосферы людьми разных профессий, детерминирует современную социокультурную ситуацию

ценностных переориентаций в России. Разрешение проблемы безопасности взаимоотношений человека и природы потребовало подготовки новых экологически компетентных субъектов социальной структуры, а именно выпускников школ с их развитыми экологическими ценностными ориентациями. Мониторинг эффективности формирования экологических ценностных ориентаций школьников в продуктивном учении и обучении составляет цель настоящей статьи.

Мы выбрали контекст предпрофильной подготовки, которая в свете идей модернизации современного образования обретает особую значимость, так как подростки оказались наименее защищёнными в ситуациях выбора трудовой деятельности. В большинстве случаев ученики этого возраста не имеют представления ни об особенностях будущей специальности, ни об её экологической безопасности, ни о собственных возможностях в этой области. Эффективность предпрофильной экологически ориентированной подготовки школьников составляет основу продуктивности их учения. По этой причине в течение нескольких лет нами проводилось исследование феномена формирования экологических ценностных ориентаций школьников в предпрофильной подготовке.

В процессе изучения заявленной проблемы было выявлено, что *экологические ценностные ориентации личности – это система внутриличностных фиксированных установок школьника на общебиосферные значимости, определяющая его поведение, отношение к развитию Ноосферы Земли, и принимающаяся им как культурная парадигма.* Они проявляются в экологически грамотных действиях и отражают нравственное отношение к окружающим предметам и явлениям: людям, миру, самому себе как гармонично сочетающимся частям биосферы. Экологические ценностные ориентации имеют следующий *элементный состав*: когнитивный, аффективный, волюнтативный.

Экологические ценностные ориентации формируются, прежде всего, через составление, научное обоснование решений учениками задач, формул и формулировок коэволюционного взаимодействия человечества и окружающего его мира. На основе их сформированности развивается, как интегрированный результат, *экологически грамотная гуманистическая позиция – система убеждений личности, обусловленная позитивным отношением человека к окружающей среде и уважением ко всему живому, определяющая его экологическую безопасность.*

Взаимосвязь предпрофильной подготовки и процесса формирования экологических ценностных ориентаций подростков обеспечивается: во-первых – включением экологических ценностей в инвариантный компонент предпрофильной подготовки учащихся. Во-вторых – взаимообусловленностью целей профилизации школьного образования (самоопределение учеников в выборе профессии) и процессом формирования экологических ценностных ориентаций подростков через социально-значимую деятельность (подготовка экологически безопасного специалиста любого профиля). В-третьих –

единством взглядов на безопасность будущего нашей страны, целиком зависящей от экологических ценностных ориентаций выпускников школ, их сформированной экологически грамотной гуманистической позиции в процессе предпрофильной подготовки.

Основываясь на представленных выше теоретических положениях и анализе практических разработок в данной области, нами обоснована модель формирования экологических ценностных ориентаций школьников в предпрофильной подготовке (см. рис. 1), которая включает следующие компоненты: цель, подходы, структуру и направления предпрофильной подготовки, содержание, педагогические условия, субъектов общения, этапы, уровни, результат.

Авторская модель выстраивалась с учётом идей личностно-ориентированного, деятельностного, продуктивного и аксиологического подходов. Создание выявленных педагогических условий (реализация экологического потенциала среды, ценностно-ориентационного единства коллектива) и последовательное функционирование познавательного, операционного, поискового и креативного этапов, обеспечивало достижение высокого уровня ценностей-целей и ценностей-средств учеников.

При проектировании модели мы использовали идеи, выдвинутые Д.Н.Узнадзе, согласно которым формирование ценностных ориентаций на основе принятия человеком установок происходит в несколько этапов. В соответствии с видами деятельности учащихся выделили познавательный, операционный, поисковый и креативный этапы, каждый из которых решал конкретную *задачу*, реализовался через определенное *содержание* и предполагал применение различных *методов и средств* формирования рассматриваемых ценностных ориентаций в предпрофильной подготовке. Результатом прохождения этапов предполагался выход учащихся на более высокий уровень сформированности изучаемых ориентаций, что детерминировало их экологически грамотную гуманистическую позицию.

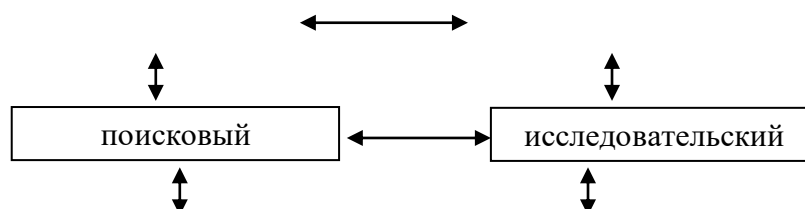
Для определения эффективности внедрения представленной модели, на основе изучения методологических аспектов уровневого подхода в педагогике, согласно которому каждый уровень должен определяться системой поступательно изменяющихся критериев исследуемого явления, были обоснованы уровни сформированности экологических ценностных ориентаций школьников в предпрофильной подготовке. Опираясь на теоретические аспекты исследуемой проблемы, а именно сущность и структуру экологических ценностных ориентаций были разработаны следующие **критериальные показатели** оценки эффективности формирования каждого из их компонентов:

- *когнитивного* – осознание значимости и характер знаний по проблемам экологии;
- *аффективного* – эмоциональное отношение к эколого-просветительской деятельности;

- *волютативно*го – готовность к выбору действий при исследовании экологических проблем и организации экологически-ориентированной творческой деятельности.

Ознакомительный уровень – знания по проблемам экологии носят эпизодический характер, отношение к выполнению эколого-просветительских работ индифферентное, последовательность действий в выполнении экологических задач хаотична, отсутствие умений выполнять экологически ориентированную творческую деятельность.





Ориентировочный уровень – представления об экологической науке ограничиваются известными явлениями, отношение к выполнению эколого-просветительских работ неустойчиво, последовательность действий недостаточно продуманна и осознанна, проявление некоторых умений выполнять экологически ориентированную творческую деятельность.

Исследовательский уровень – представления об экологической науке достаточно полные и развернутые, отношение к эколого-просветительской деятельности как социальной ценности положительное, настойчивость при выполнении действий при решении экологических задач, экологически направленная деятельность носит устойчивый характер, действия продуманны, но их выполнение не всегда рационально и вполне осознанно.

Преобразовательный уровень – представления об экологической науке развернутые, отношение к эколого-просветительской деятельности устойчиво-положительное, экологически значимая деятельность осмысленна, действия достаточно продуманны, выполняются рационально и сознательно, проявляются умения выполнять экологически ориентированную творческую деятельность, проявляется позиция ученика.

Все они в совокупности легли в основу определения экологически грамотной гуманистической позиции школьников, включающей понимание

сути экологических ценностей, наличие которых позволяет ученику осознать себя частью Земли, биосферы.

Этапы формирования экологических ценностных ориентаций школьников в предпрофильной подготовке: познавательный, операционный, научно-поисковый, креативный. Познавательный этап знакомит учащихся с основными экологическими понятиями, знаниями и задачами. Он сопряжен с первым моментом «фиксированных установок» Д.Н.Узнадзе – определение «почвы для установки – актуализация среды и сами установки». *Операционный* этап организует, погружает школьников в ноосферные и коэволюционные проблемы цивилизации через социально-значимую деятельность. Этап связан со вторым моментом «фиксированных установок» – принятием установки.

Поисковый – основной этап, развивающий аналитические способности учащихся на основе их ЭЗУНов, вырисовывая для них биосферу в едином, глобальном плане, создавая целостное восприятие экологической науки. Этот период соответствует третьему этапу фиксирования установок – «первичной фиксации установки». *Креативный* расширяет и углубляет, а также учит творчески переосмысливать знания и умения учащихся в области ноосферного мышления, природоохранной, мониторинговой, просветительской деятельности, необходимых для экологически компетентной работы современных специалистов нового века. Соответствует четвёртому моменту в фиксации установок – «повторной фиксации установок».

Эффективность представленной авторской модели была проверена экспериментально в течении нескольких лет (2002-2006 уч.г.). В начале эксперимента (2002-2003 уч.г.) мы провели комплексную диагностику уровней сформированности экологических ценностных ориентаций школьников и разработали методику определения позиций учеников в зависимости от выбранного приоритета социальных ценностей, для того, чтобы осуществлять индивидуальный подход к каждой группе обучающихся. Эксперимент проводился на базе МОУ «СОШ № 102» г. Саратова. В нем участвовало 124 ученика. Для анализа были выбраны 2 группы учащихся из параллели 8-х классов. Численность контрольной и экспериментальной групп на начало эксперимента была почти одинаковой: 63 человека и 61 человек соответственно. Учебный план и программы до начала эксперимента в группах не различались.

Для выявления особенностей ценностной иерархии подростков и определения исходного уровня сформированности их экологических ценностных ориентаций проводилось анкетирование в контрольной и экспериментальной группах (методика Т.М.Рокича «Ценностные ориентации» в авторской адаптации). Наряду с другими ценностями в контексте экологического образования в неё были введены ценности, характеризующие отношение к своему *Здоровью* – как экологической культуры себя, *Патриотизму* – экологической культуры окружающего пространства, *Гуманизму* – экологической культуры межличностных отношений. Одновременно была исследована позиция учеников на основе анализа

принятых ценностей-целей и ценностей-средств (авторская адаптация теста Ю.П.Поваренкова). Оценку учеником каждой ценности сводили в знаки «+» и «-», согласно научной мысли Р.Г.Лотце. На основе анализа дендрограмм существенных различий между составом кластеров не было выявлено. Это означало отсутствие сформированности у обеих групп экологически грамотной гуманистической позиции.

Предварительные результаты анкетирования позволили прийти к следующему: число учащихся, поставивших на I место «здоровье» насчитывает 121 человек (99 %), на XII месте – «гуманизм» (84 %), на XIV месте – «патриотизм» (76 %). Это ценности-цели. По результатам исследования приоритета ценностей-средств 92 % респондентов не знают те средства, которыми могут быть сформированы их ведущие ценности-цели. Это, на наш взгляд, обусловлено тем, что помимо уроков по экологии и занятий физкультурой, школьники не имеют представления о том – какими средствами достигается экологически безопасный образ жизни, в чем заключается принципиальное различие смыслов «экология» и «экологическая безопасность», «физическая культура» и «спорт».

Уровень сформированности экологических ценностных ориентаций школьников в предпрофильной подготовке в экспериментальной и контрольной группах был фактически одинаковый ($X_k = 9,05$, $X_{\text{э}} = 8,59$).

Дальнейшая работа (2003-2006 уч.гг.) в экспериментальной группе выстраивалась в логике разработанной модели формирования экологических ценностных ориентаций школьников. Обучение в контрольной группе базировалось на стандартном содержании учебных предметов с использованием традиционных педагогических средств.

На момент окончания эксперимента посредством критериально-диагностического аппарата проводился сопоставительный анализ первоначального и итогового уровней сформированности экологических ценностных ориентаций школьников экспериментальной и контрольной групп, различающиеся теперь довольно значительно ($X_{\text{э}} = 17,77$ и $X_k = 16,10$) (см. рис. 2). После соответствующей математической обработки получили, что 38 учеников экспериментальной группы (63,3 %) достигли преобразовательного уровня. Они целенаправленно овладели необходимыми теоретическими знаниями, овладели продуктивным опытом, тогда как в контрольной группе этот уровень достигли 22 чел. (36,7 %).

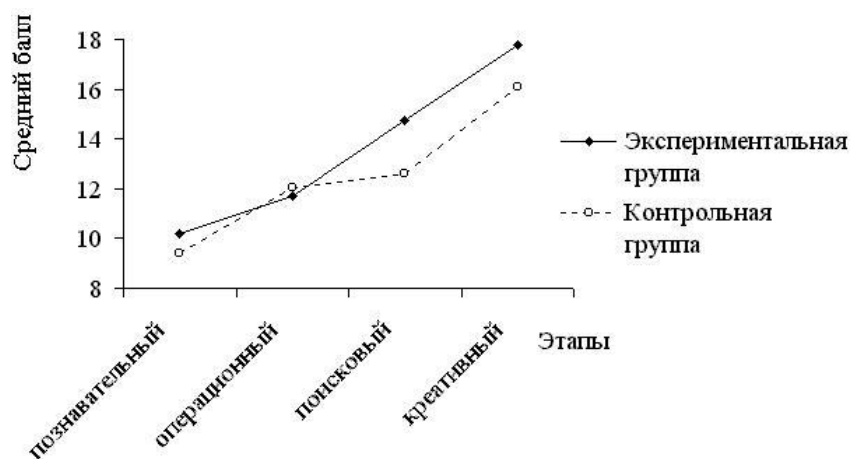


Рис 2. Динамика среднего балла сформированности экологических ценностных ориентаций школьников в предпрофильной подготовке в эксп. и контр. группах

На основе анализа результатов была обнаружена разница в уровнях сформированности экологических ценностных ориентаций школьников экспериментальной и контрольной групп. Это отразилось и на их позиции: полученные дендрограммы выявили существенные различия между кластерами. Это означало проявление в экспериментальной группе экологически грамотной гуманистической позиции учащихся. Следовательно, мониторинг формирования экологических ценностных ориентаций школьников в предпрофильной подготовке (в продуктивном учении и обучении) подтвердил эффективность модели.

Изучение исследуемой проблемы показало, что, несмотря на существующий аксиологический кризис, некоторые из ценностей остаются неизменными для нынешнего общества, с учетом будущего безопасного развития, и которые должны приниматься всеми его субъектами, составляя философию существования человечества. В случае предпрофильной подготовки, экологические ценности составляют её инвариантный компонент для учеников, находящихся на момент выбора собственной будущей профессии. Подготовка экологически безопасного специалиста любого профиля детерминируется взаимообусловленностью целей профилизации школьного образования и процесса формирования экологических ценностных ориентаций подростков. Продуктивность рассматриваемого процесса заключается в организации социально-значимой деятельности учащихся, ведущей к развитию у них экологически грамотной гуманистической позиции в процессе предпрофильной подготовки.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ПЕДАГОГИКИ

Н.В. ТРУФЯКОВА

г. Вольск, Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

Современный этап развития отечественного образования характеризуется, прежде всего, ориентацией на гуманистический и личностно-ориентированный характер педагогической деятельности. Современный педагог – это профессионально-компетентная, творческая, самобытная, высококультурная личность, где на первый план выдвигается гуманная направленность мировоззренческой позиции педагога с его личностными приоритетами. Педагогическая деятельность требует от специалиста постоянной творческой активности, готовности самосовершенствоваться, искать нестандартные решения многообразных задач педагогической реальности сегодняшнего дня.

Педагогические ценности, на которые мы ориентируемся в процессе преподавания педагогики, не новы: непреходящая любовь к детям, глубокое знание психолого-педагогических дисциплин, качественное владение педагогическими умениями, высокий уровень развития интеллекта и в целом общей культуры педагога. В качестве одного из продуктивных подходов к формированию у студентов профессионально-педагогических ценностей мы считаем введение исторической ретроспективы на уроках педагогики. Очень благотворное влияние оказывает знакомство учащихся с людьми, посвятившими этой профессии всю свою жизнь, гуманистами, оставшимися преданными своим питомцам до конца дней. Страницы биографии глубоко врезаются в память и сердце, возникает желание хоть чуть-чуть походить на эти идеалы, учащиеся становятся более требовательны к своим знаниям, постепенно возрастает степень их ответственности по отношению к предметной и практической подготовке. К юбилейным датам студенты оформляют стенгазету, участники педагогического лектория выступают перед первокурсниками с информацией о том или ином педагоге, дополняя свои выступления видео материалами, фотографиями, выставками педагогической литературы.

Рассмотрение большинства тем на уроках педагогики мы начинаем с отражения исторических условий развития педагогических взглядов на ту или иную проблему. Данный подход помогает укрепить внутрипредметные связи, реализовать принцип систематичности и последовательности, формирует у студентов научный подход к объяснению педагогических фактов и явлений, заставляет их критически подходить к трактовке педагогических категорий, помогает проследить эволюционный путь научных открытий. Широко применяются нами методы продуктивного обучения, такие как метод эмпатии, смыслового видения, эвристического наблюдения, прогнозирования. А такой метод, как конструирование теорий является связующим звеном учебной работы на занятиях и осуществлением практической педагогической деятельности студентов на производственной практике. Им предлагается выполнить теоретическое обобщение проделанной ими работы различными способами:

1) классифицировать обнаруженные факты и явления по тому или иному критерию, например, факты о закономерностях процесса обучения, факты о функциях контроля и проверки знаний, факты о влиянии школьного воспитания на процесс социализации личности учеников школы и др.;

2) выясняются особенности позиции исследователя (последовательное описание фактов и явлений – хронометрическая позиция; применение математических методов к исследуемым фактам – математическая позиция; образная позиция выражается в установлении символических черт явления или процесса, глубокая словесная характеристика его сущностных особенностей);

3) формулируются вопросы и проблемы, относящиеся к наиболее типичным, примечательным фактам, например, влияют ли на постановку воспитательных целей индивидуальные задатки и способности ребенка? Можно ли соединить свободное развитие ребенка с общественным характером его жизнедеятельности? и др. Студенты входят в контекст науки педагогики, начинают ощущать себя потенциальными творцами, когда уже в процессе урока решают учебные педагогические задачи, находят неординарный выход из проблемной ситуации, учатся выделять общее и отличное во взглядах различных ученых педагогов на один и тот же вопрос.

Гуманистические педагогические ценности мы, прежде всего, начинаем реализовывать в процессе преподавания педагогики на уроках в колледже. Это выражается в создании атмосферы доброжелательности, отзывчивости, взаимопомощи. Каждый студент чувствует, что его мнение интересует всех, его предложение будет конструктивно рассмотрено. Советы, рекомендации ученикам даются в тактичной форме, требования высказываются педагогом как наказ наставника своим подопечным, замечания носят конкретный деловой характер, всегда предоставляется возможность исправить недочет, ликвидировать задолженность, улучшить учебные показатели.

Одним из приоритетных направлений в нашей работе является организация самостоятельной учебной работы студентов. В этой части работы мы также опираемся на продуктивные методы, используем методы ученического целеполагания, нормотворчества, метод рецензий, самооценки и др. В процессе этой работы у будущих педагогов формируются первичные навыки исследовательской работы и профессиональной рефлексии.

Предлагаемые студентам задания дифференцированы по уровню сложности:

1 уровень – задания репродуктивного характера,

2 уровень – выполнение заданий носит продуктивный характер

и 3 уровень требует творческого подхода к своему выполнению.

Учащимся предоставляется право выбора задания по силам, по интересам. Но при этом указывается, что учителю необходимо постоянно работать над собой, обеспечивать свой профессиональный рост.

Важное значение в деле формирования у студентов профессионально-педагогических ценностей имеет внеурочная работа по педагогике. Диспуты, круглые столы, учебные конференции с приглашением специалистов из

различных образовательных учреждений, конкурсы, викторины с педагогической тематикой. Все эти формы работы позволяют пробудить еще больший интерес к будущей профессии и к науке педагогике, развивают педагогическую интуицию, совершенствуют специальные педагогические умения и навыки, помогают учащимся лучше понять всю многогранность их будущей профессии, её глубокий смысл и высокое предназначение.

Организуя целенаправленную работу по формированию у студентов процессионально-педагогических ценностей, мы постоянно отслеживаем результаты своей работы. *Мониторинговые процедуры* касаются качества педагогических знаний студентов, уровня их обученности. За последние 2 года эти показатели неуклонно растут: качество знаний с 82 % сначала повысилось до 85 % и сейчас достигает 88 %; уровень обученности также отражает динамику роста – с 68 % до 71 % и в данный момент – 74 %. Также нами применяются анкеты, тесты, которые позволяют выявить степень заинтересованности студентов будущей педагогической деятельностью. Обработка данных показывает, что заинтересованность выбранной профессией растет, повышается степень осознанности учащимися своего профессионального выбора, ими называются не узко утилитарные причины, а общечеловеческие, причины планетарного характера. Систематически проводим опросы квалифицированных педагогов образовательных учреждений города, где учащиеся проходят производственную практику, и выясняем по этим отзывам степень владения профессиональными умениями, уровень их компетентности. Эти отзывы также позволяют говорить о позитивных результатах нашей работы.

Таким образом, профессионально-педагогические ценности должны не просто декларироваться, а постепенно осознаваться каждым студентом, становиться их жизненными ориентирами. В этом важная роль отводится отлаженной системе преподавания. Студенты должны видеть искреннюю заинтересованность учителя, его увлеченность предметом преподавания, глубокое личное переживание обсуждаемых проблем. В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов необходимо предоставлять им право активно высказываться и отстаивать свою аргументированную точку зрения, убеждать в её справедливости других. Совместное обсуждение волнующих современную науку вопросов, столкновение различных позиций также способствует созданию атмосферы совместного творческого поиска. Все это предполагает нравственную и эстетическую оценку различных фактов, явлений, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Результатом такой последовательной работы является принятие будущими педагогами главных профессионально-педагогических ценностей и следование им в своей учебной и профессиональной деятельности.

МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ

В ПРОФИЛЬНЫХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Р.В. ГУРИНА

г. Ульяновск, УлГУ

В настоящее время в старшем звене школы выделяется начальная профессиональная подготовка (НПП), как первая ступень системы современной непрерывной профессиональной подготовки [1].

Однако, как оценить эффективность такой подготовки? В настоящей статье предложена система критериев и показателей оценки эффективности НПП будущих специалистов физико-технического направления – учащихся физико-математических классов (ФМК), приведены результаты исследования эффективности такой подготовки в ФМК при Ульяновском государственном университете (УлГУ) г. Ульяновска, лицейских классах школы № 1502 г. Москвы Московского энергетического института (лицей МЭИ), лицейских классов Ульяновского государственного технического университета (лицей УлГТУ), ФМК специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) МГУ.

Основным критерием эффективности НПП выбрана **социально-профессиональная адаптация** (СПА) выпускников школ (лицеев) к условиям вуза. Степень СПА определяли следующие показатели: 1) *уровень эмоциональной комфортности* (самочувствия) первокурсников на факультете в учебном процессе; 2) время адаптации в учебном процессе (*учебная адаптация*); 3) время адаптации в студенческом коллективе (*социальная адаптация*). Второй критериальной характеристикой НПП выбрана **реализация ожиданий студентов-первокурсников** и третьей – **результативность подготовки** (число выпускников ФМК, поступивших на факультеты физического/ физико-технического профилей [2., 3]. Исследование проводилось методом анкетирования с помощью опросников «Адаптация выпускников школ в вузе», «Ваши ожидания» «Оправдались ли Ваши ожидания на сегодняшний день?» в 2002-2006 гг.

Так же, как эффективность и качество подготовки специалиста оценивается на рынке труда, так и эффективность НПП выпускника ФМК оценивается его конкурентноспособностью на факультете вуза. Поэтому диагностика эффективности НПП проводилась среди студентов 1-го и 2-го курсов вузов (недавних выпускников общеобразовательных и профильных классов). Анкеты позволяли из опрашиваемых респондентов искусственно выделить кластеры, гомогенные «по происхождению»:

1) кластеры выпускников профильных классов школ (лицеев, гимназий) при факультетах базовых вузов, где организован целенаправленный системный процесс НПП будущих специалистов соответствующего направления (причём, классы формируются путем жесткого конкурсного отбора) – экспериментальные группы № 1Э;

2) кластеры выпускников других профильных ФМК массовых общеобразовательных школ – экспериментальные группы № 2Э;

3) кластеры выпускников общеобразовательных («обычных») классов, в том числе и сельских – № 3К (контрольные кластеры).

Исследование социально-профессиональной адаптации [2]. Степень СПА определяли следующие показатели: 1) *уровень эмоциональной комфортности* (самочувствия) первокурсников в учебном процессе на факультете, определяемый с помощью 7-и уровневой шкалы самооценки (рис.1); 2) промежуток времени, за который первокурсник адаптировался в учебном процессе (*учебная адаптация*) и в студенческом коллективе (*социальная адаптация*).

Учащимся предлагались 2 шкалы: на первой они отмечали свой уровень комфортности на факультете на сентябрь I курса, на второй – на «сегодняшний» день. Два противоположных варианта ответа «комфорт» и «дискомфорт» на границах шкалы задают полюса оценочной шкалы, между которыми возможны семь градаций

Распределения всех респондентов по уровням эмоциональной комфортности на сентябрь I курса (выборка *X*) и «на сегодняшний день» (выборка *У*) заносятся в таблицу в процентном отношении и проводится их корреляционное сравнение методами Пирсона и Спирмена [4]. Значение коэффициента Пирсона *R* отражает степень соответствия выборок по данному вопросу в целом, а значение коэффициента Спирмена *r_s* – соответствие по отдельным пунктам (иерархиям). Абсолютное соответствие (в целом и по иерархиям) в идеале дает значение коэффициентов равных единице. Вычисления показали: для кластеров № 1Э значения *R* и *r_s* оказались более 0,9, для кластеров № 2Э около 0,6, для кластеров № 3К – в пределах 0,3- 0,4.

В сроках адаптации (к учебному процессу и в коллективе) также выделяется 7 уровней: 1) адаптировался сразу; 2) 1-2 недели; 3) около 1 месяца; 4) около 3-х месяцев; 5) около полгода; 6) около года; 7) до сих пор не адаптировался. Ответы учащихся распределяются по уровням, что позволяет сравнить сроки адаптации респондентов экспериментальных и контрольного кластеров. Анализ анкет показал, что основная масса респондентов кластеров № 1Э адаптируется сразу или в течение месяца.

Исследование реализации ожиданий. Динамика ожиданий учащихся и их реализация в образовательном процессе отражает удовлетворенность учащихся обучением в данной системе. Профильный класс представляет собой учебную группу учащихся с одинаковыми установками (ожиданиями) в отношении учебы, одноклассников, внеурочной деятельности, в такой группе легче выполнять образовательно-воспитательные задачи НПП. Тогда уровень реализации ожиданий первокурсников в вузе выступает как показатель эффективности НПП. Методика направлена на выявление ожиданий и мнений об их реализации в отношении преподавателей, учения, кураторов, сокурсников и внеурочной деятельности [5., 3]. В анкете №1 «Ваши ожидания» на сентябрь I курса вуза содержались вопросы, выясняющие комплекс ожиданий студентов: 1) от преподавателей (какими качествами обладают преподаватели вашего факультета?); 2) от занятий на факультете; 3) от куратора, 4) от сокурсников; 5)

от в от «внеурочной» деятельности. В конце года тем же учащимся предлагалась анкета № 2 «Оправдались ли Ваши ожидания на сегодняшний день?» по тем же пунктам. К каждому вопросу прилагались тот же набор ответов, что и в анкете № 1. По каждому пункту ответов просчитываются суммарное количество респондентских голосов, а затем проводится пересчёт в процентом отношении к общему числу респондентов. В результате по каждому вопросу мы имеем две выборки ответов (переменных): X – выборка ответов, отражающих ожидания группы по каждому пункту и Y – выборка ответов, отражающих их реализацию по тем же пунктам. Обработка статистическими методами линейной корреляции Пирсона и ранговой корреляции Спирмена показала: реализация ожиданий респондентов кластеров № 1Э оказалась более 0,9, для кластеров № 2Э в пределах 0,5-0,7, для кластеров № 3К – около 0,4.

Далее высчитывается среднее значение коэффициентов Пирсона и Спирмена для каждого кластера по ожиданиям и по СПА, который является **интегративным показателем НПП** (таблица 1).

Уровни НПП мы выделяем по величине среднего интегративного показателя НПП, то есть по силе корреляционной связи, которую он отражает (3). Тогда значения показателя НПП равные: **0,9** и выше – (что соответствует *очень сильной* корреляции), определяют **очень высокий уровень** НПП; **0,7-0,9** (соответствующие *сильной* корреляции) определяют **высокий уровень**; **0,5-0,7** (соответствующие *средней* корреляции) определяют **средний уровень**; **0,3-0,5** – (соответствующие *умеренной* корреляции) определяют уровень НПП **ниже среднего**; **0,2-0,3** (*слабая* корреляция) определяют **низкий уровень**; и **<0,2** – (*очень слабая* корреляция) определяют **очень низкий уровень** НПП. Общая классификация силы корреляционных связей взята у Е.Сидоренко [4].

Из таблицы 1 видно, что очень высокий уровень НПП имеют выпускники образовательных учреждений при вузах, средний – выпускники ФМК различных школ и ниже среднего у выпускников общеобразовательных классов. В таблице приведены результаты опроса по той же методике студентов 1 курса физических факультетов Бурятского государственного университета (БГУ, г. Удан-Удэ) и Московского педагогического государственного университета (МПГУ), которые не имеют лицеи и специализированные классы при базовых факультетах в общеобразовательных школах и набирают студентов из различных «школьных ФМК» и общеобразовательных классов. Результаты таблицы показывают отсутствие высокого уровня НПП студентов этих вузов.

Примерная одинаковость численных значений показателей НПП для групп кластеров № 1Э (0,92-0,95) доказывает справедливость методики оценки НПП с помощью предложенной комплексной диагностики. Более того, в УлГТУ выделился кластер респондентов, окончивших техникумы перед поступлением в вуз (6 чел., в таблицу не занесён), показавший очень высокий уровень НПП (0,94), что доказывает адекватность разработанной методики поставленной задаче.

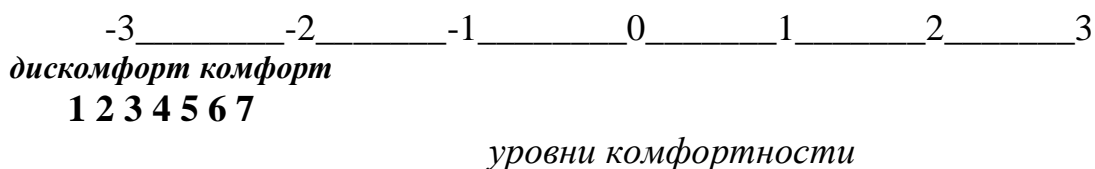


Рис 1. Шкала самооценки эмоциональной комфортности (самочувствия) в учебном процессе.

Таблица 1

Интегративные показатели НПП выпускников профильных
ФМК и общеобразовательных классов различных вузов

Р ес- пон- денты ВУЗОВ	Кол-во еспон- дентов	<i>Интегративный показатель НПП для кластеров № 1 Э</i>	<i>Интегративный показатель НПП для кластеров № 2 Э</i>	<i>Интегративный показатель НПП для контрольных кластеров № 3 К</i>
		Выпускники лицейских и профильных ФМК при базовых вузах	Выпускники других профильных ФМК	<i>Выпускники общеобразова- тельных классов</i>
МЭИ	70	0,92 (лицей МЭИ в МОУ № 1502 г. Москвы)	0,62	0,4
МГУ	35	0,95 (СУНЦ МГУ)	0,74	0,3
УлГТУ	75	0,94 (лицей УлГТУ)	0,6	0,3
УлГУ	250	0,93 (ФМК при УлГУ в шк. № 40)	0,6	0,35
МПГУ	51	Нет	0,55	0,4
БГУ	48	Нет	0,5	0,38
	Среднее значени е	0,93	0,6	0,38
	Уро- вень НПП	Очень Высокий	Средний	Ниже среднего

Предложенная комплексная диагностика позволяет выделить показатели и уровни НПП и проводить мониторинг эффективности подготовки учащихся профильных классов с целью внесения коррективов в процесс НПП.

Дополнительным показателем эффективности НПП является **результативность**, определяемая числом выпускников ФМК, поступивших в вуз на специальности физического/физико-технического профиля, а также

продолжением образования в аспирантуре. Примеры результативности двух ФМК с углубленным изучением физики при УлГУ в школе №40 г. Ульяновска иллюстрируют следующие факты. Из общего числа 179 выпускников (1994-2004 гг. выпусков) поступили в вузы – 178; из них поступили на факультеты естественно-научного профиля 94,46 %; избрали физико-технический профиль 75,8 %; поступили в столичные вузы 16,2 %; продолжили образование в аспирантуре – 16,3 % (из 104 выпускников 1994-1999 гг., закончивших вуз).

Из общего числа 150 выпускников (1993-2003 гг. выпусков) поступили в вузы – 150 чел.; из них поступили на факультеты естественно-научного профиля 94,2 %; избрали физико-технический профиль 69,1 %; поступили в столичные вузы 10 %; продолжили образование в аспирантуре – 26,3 % (из 68 выпускников 1995-1999 гг., закончивших вуз).

Выводы:

1. Разработанная *комплексная диагностика* (совокупность критериев и показателей, отражающих уровни СПА абитуриентов к условиям вуза, реализацию ожиданий студентов на факультете, результативность довузовской подготовки) позволила провести мониторинг эффективности НПП учащихся профильных ФМК. Очень высокий уровень НПП показали выпускники лицеев и специализированных физико-математических классов при базовых факультетах вузов.

2. Инструментарий мониторинга универсален и может быть использован для оценки эффективности подготовки учащихся в специализированных классах любого другого профиля.

Литература

1. Новиков А.М. Перспективы создания системы непрерывного профессионального образования. //Специалист. – 1998. – № 1. – С.2-8.
2. Гурина Р.В. Социально-профессиональная адаптация к условиям вуза как критерий эффективности начальной профессиональной подготовки будущих специалистов-физиков в профильных физико-математических классах // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С.75-81.
3. Гурина Р.В. Концепция подготовки учащихся профильных физико-математических классов к профессиональной деятельности в области физики. Монография. М.: Дополнительное образование и воспитание. – Витязь-М. – 2006. – 210 с.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – С.-Пб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
5. Баракина С.Ю. Воспитательные возможности работы классного руководителя со школьными ожиданиями старшеклассников гимназий и лицеев. Автореф... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2003. – 23 с.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТСТВА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

О.М. НИКУЛИНА

г. Балашиха, БФСГУ

В настоящее время в России еще только формируется механизм реализации государственной политики в области защиты прав и социальных интересов детей, обеспечения их выживания и развития. Начат процесс развития нормативно-правовой, научно-методической базы для совершенствования или организации работы институтов социально-правовой помощи детям.

О стремлении Российской Федерации к правовому государству свидетельствует признание Конвенции ООН о правах ребенка (1989 г.), Всемирной Декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990 г.) и других международных документов. Так, Указом Президента РФ от 01.06.1992г. № 543 «О первоочередных мерах по реализации Всемирной Декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 90-е годы» положено начало осуществления в РФ мероприятий, направленных на улучшение положения детей, их выживание, развитие и защиту.

С целью усиления социально-правовой защищенности детей, обеспечения их конституционных прав на выживание, защиту и развитие были разработаны «Основные направления государственной социальной политики по улучшению положения детей в РФ до 2000 года (Национальный план действий в интересах детей)», утвержденные Указом Президента РФ от 14.09.1995 г. № 942. Совершенствуется законодательство: принят Семейный кодекс, внесены существенные изменения в Гражданский процессуальный кодекс. Федеральным законом от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» определены организационные основы государственной политики по социальной защите детства. Согласно ст. 4 Федерального закона № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» целями государственной политики в интересах детей являются:

- осуществление прав детей, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, недопущение их дискриминации, упрочение основных гарантий прав и законных интересов детей, а также восстановление их прав в случаях нарушений;

- формирование правовых основ гарантий прав ребенка;

- содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей, воспитанию в них патриотизма и гражданственности, а также реализации личности ребенка в интересах общества и в соответствии с не противоречащими Конституции РФ и федеральному законодательству традициями народов Российской Федерации, достижениями российской и мировой культуры.

Существенно расширилась деятельность структур, занимающихся проблемами семьи и детства в органах государственной власти на федеральном уровне и в субъектах РФ. Существует система органов и учреждений, которые обязаны заниматься профилактической работой с семьями и детьми, защищать и охранять права несовершеннолетних, контролировать деятельность детских учреждений. В нее входят: – комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав; – органы управления социальной защитой; – органы управления образованием; – органы опеки и попечительства; – органы управления здравоохранением и учреждение здравоохранения; – органы по делам молодежи; – органы службы занятости; – органы внутренних дел.

Однако можно констатировать, что к концу XX века наше общество и государство пока еще не создали условий для благополучного развития и достойной жизни детей.

Так, доля детей в общей численности населения сократилась с 23,3 % на начало 2000 года до 22,7 % на начало 2001 года. Во всех российских территориях (за исключением Республик Дагестан и Ингушетия) рождаемость ниже черты простого естественного воспроизводства населения. Структура бедности практически не изменилась, семьи с детьми по-прежнему остаются основной группой бедного населения. Уровень благосостояния семей непосредственно связан с числом детей, воспитывающихся в них, причем в наихудшем положении находятся семьи с четырьмя и более детьми. Многодетные семьи, неполные семьи с детьми традиционно относятся к категориям бедного населения. Возникающая в таких семьях сложная психологическая обстановка способствует возникновению конфликтных ситуаций между родителями и детьми, между самими родителями, что в итоге стало нередко приводить к распаду семей. Тенденция ухудшения состояния здоровья детей и подростков имеет устойчивый характер. Рост заболеваемости отмечается во всех возрастных группах, причем среди подростков 15-17 лет рост заболеваемости выше. Распространенность психической патологии у подростков в возрасте 15-17 лет в 1,5 раза выше, чем у детей в возрасте 1-14 лет. Достаточно часто стали выявляться психические нарушения среди детей в возрасте от первых месяцев жизни до 3 лет.

Растет распространенность в детской и подростковой среде наркомании и алкоголизма. В 2000 году по сравнению с 1999 годом заболеваемость с диагнозом наркомании у детей в возрасте 0-14 лет увеличилась на 12,5 %, у подростков (15-17 лет) на 9,7 %; показатель алкоголизации детей в возрасте 0-4 лет вырос на 11,6 %. Вместе с тем уменьшилось число детей (0-14 лет), страдающих токсикоманией — в 1,2 раза, подростков – в 1,3 раза.

Характерной чертой последних лет стало также значительное увеличение размеров социального сиротства, когда складывается обстановка, при которой дети оказываются или чувствуют себя брошенными при живых родителях. Все чаще дает о себе знать и так называемое «скрытое» социальное сиротство, которое распространяется под влиянием ухудшения условий жизни значительной части семей, падения нравственных устоев семей, следствием

чего, в свою очередь, становится изменение отношения к детям, вплоть до полного вытеснения их из семей.

Явления социальной патологии приобретают в молодежной среде ярко выраженный характер. С обеспокоенностью отмечают эксперты, что во многом определяющим фактором образа жизни и стилей жизни молодых людей становится криминализация и коммерциализация досуга молодежи.

Рассмотренный опыт и современные российские реалии позволяют определить содержание современной системы социальной защиты детства следующими основными направлениями:

- изучение международного и отечественного опыта социальной защиты детства и внедрение его в практику с учетом российских реалий;

- повышение роли государства в развитии теории и практики социальной защиты детства;

- обеспечение достойной роли семьи в создании благоприятного климата для разностороннего развития детей в защите их законных прав и интересов;

- повышение роли всех форм детских учреждений в формировании у воспитанников гражданских качеств, в пропаганде прав и обязанностей детей перед обществом, в их профессиональной ориентации и социальной защите.

Содержательная сторона социальной защиты детства характеризуется также определенными *принципами*, соблюдение которых обязательно для субъектов социальной защиты.

1. *Всеобщность и доступность основных форм социальной защиты детства.* Право детей на социальную защиту является всеобщим, оно распространяется на всех нуждающихся в защите детей без всякой Дискриминации по признакам пола, расы, национальности, языка, места жительства и другим основаниям. Социальная защита должна быть обеспечена каждому ребенку при наличии социально значимых признаков.

2. *Многообразие форм и видов социальной защиты детства.* Социальная защита детства осуществляется в денежной, натуральной и юридической формах, в виде пенсий, пособий, льгот и услуг.

3. *Единство и дифференциация Социальной Защиты детства.* Все дети имеют право на социальную защиту, но нуждаются в ней в разной степени, в разных формах и размерах. Дифференциация форм, видов, условий и уровня социальной защиты детей определяется социально значимыми обстоятельствами: наличие или отсутствие родителей, социальное сиротство, уровень материальной обеспеченности семьи, наличие чрезвычайных обстоятельств.

4. Осуществление социального обеспечения нуждающихся детей в объеме не ниже признанного государством социального стандарта, то есть прожиточного минимума.

5. *Охрана права каждого ребенка на социальную защиту.* Осуществление и восстановление нарушенных социальных прав ребенка призваны защищать государство, общественные организации и родители или лица, их замещающие,

руководители детских и других учреждений. Каждому ребенку гарантируется Судебная защита его законных прав и интересов [1. С. 48-49].

Необходимым условием правильной организации и эффективного функционирования системы социальной защиты детства является четкое определение ее объекта. Объект социальной защиты детства можно определить очень кратко – *дети страны*, то есть лица, не достигшие восемнадцати лет. Но для решения практических задач социальной защиты детства такого определения недостаточно: в социальной защите действительно нуждаются все дети, но в разной степени и в разных формах.

Система социальной защиты детства Российской Федерации, как и каждая общественная система, находится в постоянном развитии. Процесс развития противоречив: его содержание и формы зависят от многих внутренних и внешних, объективных и субъективных факторов. Выделить основные направления этого противоречивого процесса достаточно сложно, более достоверно можно выделить тенденции в развитии системы.

Рассмотрение развития и современного состояния российской системы социальной защиты детства позволяет выделить следующие *тенденции ее развития*:

- развитие и детализация понятия и содержания системы социальной защиты детства в Российской Федерации;
- повышение роли государства и его органов в социальной защите детства;
- усиление роли общеобразовательной и начальной профессиональной школы в социальной защите детства;
- возрождение роли церкви, ее приходов, монастырей и образовательных учреждений в социальной защите детства;
- переход от системы социального обеспечения максимально возможного количества детей к системе адресной социальной защиты минимально возможного количества наиболее нуждающихся детей;
- создание, становление и развитие института социальной педагогики и социального педагога в образовательных учреждениях и муниципальных образованиях;
- творческое использование отечественного — дореволюционного, советского, постсоветского — и зарубежного опыта социальной защиты детства.

Таким образом, правовые гарантии, закрепленные или провозглашенные в нормативно-законодательных актах нашего государства, охватывают практически все аспекты жизнедеятельности детей и подростков. Однако на данном этапе развития общества, в силу временной экономической неспособности государства реализация многих прав и свобод ребенка практически невозможна. Механизмы реализации прав ребенка действуют, хотя и недостаточно эффективно. Проблема реализации прав ребенка в образовательном учреждении остается довольно острой.

Литература

Варьвдин В.А., Клемантович И.П. Управление системой социальной защиты детства: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ И ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

О.Г. МИНИНА

г. Сыктывкар, СыктГУ

В современном информационном обществе, где объем информации каждые 10 лет удваивается, компьютерные обучающие курсы и технологии прочно вошли в повседневную жизнь. Существуют многочисленные издания, проекты, институты, разрабатывающие и пропагандирующие такие программы. Это связано с постепенным внедрением в нашу жизнь дистанционного образования, Интернета, а также совершенно новым качественным и эстетическим уровнем обучения, который предоставляют информационные технологии [1]. В центре внимания педагогов и методистов находятся такие вопросы, как изучение архитектуры обучающих систем, среды для кооперативного/совместного обучения, культурных аспектов, дидактики и стратегии обучения, психолого-педагогические аспекты использования компьютерных технологий, в том числе дистанционных, систем контроля знаний, мультимедиа, оценивание образовательных систем, человеко-компьютерные интерфейсы, сетевые обучающие среды, образование on-line и другие вопросы [2].

В этом направлении достигнуты значительные успехи. В частности, разработан ряд эффективных программ, в том числе по обучению английскому языку, которые могут быть частично или полностью встроены в программу и использованы в вузах, средних учебных заведениях или старших классах общеобразовательных школ. Достаточно удобным, как показала практика, является использование уже готовых образовательных курсов по иностранному языку. Это грамматическая программа **Grammar Land**, фонетическая **Professor Higgins**, разговорные курсы «**Living English**», **English Platinum-2000**, энциклопедия «**Britannica**», обучающий курс на основе программы Power Point «**Listen+Read+Learn**», разработанный в Курском государственном университете, а также взятые из Интернета электронные учебники по грамматике и разработки.

С данными программами по мере учебной необходимости работают все курсы специальности «политология», студенты 1-2 курсов исторического и финно-угорского факультетов Сыктывкарского университета. Некоторые из них, например, энциклопедия «**Britannica**», **English Platinum-2000** используются как прекрасный ресурс при выборе материала для домашнего чтения, создания докладов, проектов, статей и презентаций на профессиональные темы.

Помимо мультимедийных курсов и учебников в процессе обучения широко используется методика презентации Power Point, когда студенты различных курсов готовят презентации-сопровождения к устным докладам на профессиональные темы в рамках «домашнего чтения» и выступают с ними перед однокурсниками и студентами других групп. Затем эти презентации сохраняются преподавателями в качестве архива учебных материалов или включаются в электронный журнал для политологов «Politeia». На их основе создаются CD-альбомы (English speaking countries, «Famous politicians», «Ecology»), представляющие собой несколько встроенных друг в друга презентаций с механизмом гиперссылок и элементами веб-дизайна и виртуальные экскурсии («London», «Washington»).

Студенты всех курсов активно работают в Интернет с целью ознакомления с зарубежными информационными и аналитическими материалами, делают доклады о текущих событиях или на текущую учебную тему. Используются и другие интерактивные виды работы, например, e-mail как средство обмена мнением с зарубежными партнерами, выполнение интерактивных грамматических тестов, создание буклетов и информационных сообщений на английском языке в программе Publisher, Web-страничек, CD-альбомов («English-speaking countries»).

Создание различных типов проектов рассматривается как итоговый вид работы при завершении изучения учебной темы или на зачетных занятиях.

В целом, анализируя существующие программы по английскому языку, которые полностью или частично могут быть включены в учебный процесс, можно отметить, что данные программы:

- делают процесс обучения интересным и эстетически привлекательным, как для студента, так и для преподавателя. И не стоит бояться, что это излишнее «раскрашивание» занятий: все, что способствует мотивации и усвоению материала, – полезно и нужно;
- эффективны, поскольку: предлагают продуманную систему развития навыков и умений, индивидуализируют процесс обучения, позволяют выполнять упражнения, которые технически невозможны в аудитории;
- автономны и в то же время легко встраиваются полностью или частично в процесс обучения языку на неязыковом факультете, даже при ограниченном количестве часов;
- технически просты в использовании и в состоянии полностью заменить старые лингафонные кабинеты.

Основным недостатком данных программ является *отсутствие профессиональной ориентации*. Как известно, обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит профессионально-ориентированный характер. Но специализированные мультимедийные курсы на иностранном языке существуют только для экономических специальностей. А программ для историков, филологов, политологов, культурологов и других гуманитарных или естественно-математических дисциплин, к сожалению, не разработано. *Отсюда возникает необходимость создавать такие курсы и программы*

самостоятельно, тем более, что многие технические средства и оболочки становятся доступными, и такая разработка не является очень трудоемкой, особенно если этим занимается коллектив, в составе которого есть программисты. Тем не менее, многие проблемы в этой сфере остаются нерешенными:

- Многие преподаватели не полностью осознают преимущества, которые можно извлечь из использования передовых образовательных технологий, соответственно, темпы внедрения информационных технологий зависят от личных симпатий к ним преподавателя и его уровня компьютерной грамотности.

- Нет связи между преподавателем и разработчиком обучающих программ, который не знает нужд и требований преподавателя и часто специфики предмета. Хотя такое сотрудничество достаточно несложно наладить даже в рамках одного вуза.

- Неправильным является также подход к компьютерным обучающим курсам как чему-то самодостаточному, отдельно взятому, существующему вне аудиторных занятий и вне личности преподавателя. То есть, речь чаще идет об их использовании в дистанционном обучении. Тем не менее, компьютерные обучающие системы еще настолько несовершенны, что об их самостоятельном использовании пока говорить преждевременно. Они должны включаться в процесс обучения как дополнительный, хотя и очень интересный вид работы, и задача преподавателя заключается в том, чтобы органично встроить компьютерный курс в программу.

Поэтому курс профессионально ориентированного иностранного языка, например, должен иметь гибкую модульную структуру с элементами различных видов электронных средств обучения: обучающие программы, разработанные разными авторами, имеющими различную структуру, уровень и направленность, Интернет, видео, мультимедиа и т.д. А поскольку набор и качество обучающих программ постоянно совершенствуется, структура курса должна постоянно меняться, перестраиваться, заменяя устаревшие части более новыми и наилучшим образом отвечающими задачам обучения.

Литература

1. *Крюкова О. П.* Эффективная коммуникация между учителем и учащимся в учебной среде, опосредованной компьютером: проблемы и решения (на материале обучения английскому языку) //Сборник научных трудов «Теория и практика коммуникации». Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Вып. 2 / Под общей ред. И.Н. Розиной. – Р./н-Д: ИУБиП, 2004. – 244 с. – С. 85-93.
2. *Тихомирова Е.* Очень простая оценка качества! e-Learning World: Электронное и дистанционное обучение. Вып. второй (7)/ 29 марта 2005 г.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ АСПИРАНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Основная цель программы обучения аспирантов и соискателей иностранному языку – выработать ту стратегию чтения аутентичной научной литературы на языке оригинала, которая необходима им для работы с академическими текстами по узкой специальности для получения необходимой информации. Однако заметим, что чтение с целью полного и глубокого понимания предмета научного исследования требует иного подхода к работе над текстом, чем чтение для извлечения общей информации. Как правило, работа над научным текстом с этой целью включает следующие этапы: этап предтекстовых упражнений, которые ставят проблему и формируют некоторое фоновое знание, далее этап чтения с полным пониманием информации (здесь необходимо знание всех грамматических структур, формирующих текст) и, наконец, послетекстовые упражнения (они весьма разнообразны, включая грамматический анализ предложений текста как обучающе-контролирующий вид работы).

Грамматические упражнения на всех этапах работы над текстом играют большую роль, так как для аспиранта грамматическая точность очень важна для полного понимания информации и, если необходимо, адекватной передачи этой информации на русский язык (перевод). Именно знание языковой структуры характеризует изучающего иностранный язык как человека компетентного и помогает ему использовать новые научные достижения в его профессиональной сфере.

Подбор учебного материала необходимо осуществлять, учитывая содержание текста и его грамматическое наполнение. Следует руководствоваться конкретными, специфическими принципами отбора языкового материала, чтобы процесс обучения был более целесообразным и эффективным.

Грамматический материал, излагаемый в учебниках, достаточно часто представлен «в принципе», без учета употребляемости грамматического явления в функциональном стиле речи вообще, и в научной речи по узкой специальности в частности. Поэтому отбор языкового материала для обучения аспирантов является актуальной задачей. Необходимо делать это, учитывая два принципа: 1) профессиональную направленность аспиранта; 2) функциональный подход к изучению конкретных грамматических структур (частотность их употребления в текстах по специальности аспиранта). Речь идет о функциональном подходе к отбору «профессионально-ориентированного» грамматического материала и, следовательно, о соответствующих принципах его отбора для реализации этого подхода.

Принцип профессиональной ориентированности является базисным. Разноплановая (с точки зрения специализации аспиранта) литература содержит грамматические структуры: а) общие для любого текста научного стиля, с

одной стороны; б) наиболее характерные для текстов по конкретной специальности, с другой стороны.

Этот принцип лег в основу «Программы обучения английскому языку аспирантов», составленной преподавателями кафедры. Методом анализа разноплановых научных тестов определен круг грамматических явлений, знание которых необходимо для чтения научного текста вообще, и выявлены те структуры языка, которые характерны для текста данной профессиональной направленности.

Общими, типичными языковыми явлениями для научного текста в принципе, можно назвать следующие: синтаксическая и семантическая структуры предложения; способы выражения подлежащего; способы выражения сказуемого; система видо-временных форм глагола-сказуемого; особенности страдательного залога по сравнению с действительным; неличные формы глагола и способы их передачи на русский язык; способы выражения модальности; система и виды предлогов; многофункциональность служебных слов и некоторые другие грамматические темы.

Для определения структур грамматики, характерных для текстов профессиональной направленности такие тексты были условно поделены на три группы:

1) по гуманитарным дисциплинам (история, юриспруденция, лингвистика, литературоведение, фольклористика, психология, педагогика и методика, социальная работа; однако по насыщенности грамматическим материалом сюда же отнесены тексты по физиологии);

2) по естественно-научным специальностям (биология общая, ботаника, экология, зоология, энтомология);

3) по точным и естественно-точным дисциплинам (теоретическая физика, физика твердого состояния, геология, органическая химия, высшая и прикладная математика, новые информационные технологии и др.)

При обучении аспирантов общегуманитарных специальностей особое внимание уделяется следующим разделам грамматики: все видо-временные формы глагола-сказуемого в активном и пассивном залогах; все функции неличных форм глагола и их конструкции; все модальные глаголы и все типы модального сказуемого и их передача на русский язык; все средства эмфазы; особенности словообразования; бессоюзные придаточные предложения.

Для чтения текстов естественно-научных дисциплин следует хорошо усвоить следующий материал: типы сказуемого, времена Indefinite, Continuous и Perfect в активном залоге; времена Indefinite и Perfect в пассивном залоге; модальные глаголы с Perfect Infinitive; цепочка именных атрибутивных словосочетаний; случаи изменения порядка слов при переводе английского предложения на русский и некоторые другие темы.

Для работы над научными текстами точных и естественно-точных наук особое внимание следует уделять знанию таких грамматических явлений как страдательный залог во всех его сложных вариантах; употребление Present Indefinite Passive и Present Perfect Passive при написании аннотаций перед

статьей и резюме в конце статьи соответственно; особенности различных оттенков модальности (особенности глаголов will, would, wouldn't); сложное подлежащее и сложное дополнение с инфинитивом; сложное дополнение с причастием II; условные предложения трех типов; артикли как средства указывающие на логический центр высказывания (особенно в аннотациях и резюме) и др.

В основе подбора грамматического материала лежит также и второй принцип – принцип функционального подхода, «от понятий и отношений к грамматическим средствам их выражения». Его следует использовать параллельно с первым [3. С. 18].

Кроме того, необходимо учитывать и третий принцип – распределение отобранного материала по этапам обучения [5].

Условно поделим весь период обучения на два неравных этапа.

На первом этапе (обучение чтению с учетом типичных для текста грамматических явлений *основополагающим можно считать принцип «от формы (от языкового явления) к содержанию»* (к извлечению информации). Такой подход создает условия для формирования навыка узнавания грамматического явления в письменной речи, так называемого «грамматического автоматизма» [6. С. 29].

Однако далее, *на втором этапе обучения*, следует подходить к изучению грамматики для формирования у аспирантов коммуникативных задач. Здесь *основополагающим становится принцип «от содержания к форме»*. Например, для выражения предположения могут быть использованы модальные слова, модальные глаголы, сложное подлежащее с инфинитивом и причастием.

Таким образом, первый этап обучения грамматике – это этап обучения традиционным, дескриптивным моделям, знание которых необходимо для извлечения информации и перевода.

Второй этап – это обучение функциональным моделям речи, от содержания высказывания (в устной или письменной речи) к форме его построения.

С учетом стиля конкретного научного текста (смотри специализацию выше) целесообразно уже на первом этапе проводить работу по выявлению грамматических синонимов (например, способы констатации факта, выражение императива, предположения и т.д.)

На втором уровне обучения данная работа продолжается и активизируется, но идет в «обратном порядке» (например, какими способами выразить факт, императив, предположение и т.д.) От узнавания осуществляется переход к использованию грамматической синонимии для коммуникативных целей.

При всем изложенном выше учитывается и характер речевой деятельности, для овладения которой и предназначен отобранный материал: *рецепция* (восприятие текста/ аудирование); *репродукция* (воспроизведение

содержания) или *продуцирование* (порождение собственного высказывания). Учитывается и форма речи – устная или письменная.

Идеальным вариантом является обучение грамматическим структурам, типичным для данного научного стиля, с развитием всех трех навыков – рецептивного, репродуктивного и продуктивного – владения грамматикой.

В свою очередь, процесс зрительной рецепции значительно отличается от процесса слуховой рецепции, то есть аудирования, которое является более сложным способом получения информации.

Итак, строгий и тщательный отбор грамматического материала, обучение с учетом основополагающих методических принципов при поэтапной структуре обучения, правильное распределение материала на соответствующих этапах с учетом цели обучения и являются, на наш взгляд, теми актуальными проблемами, решение которых способствует совершенствованию обучения иностранному языку в аспирантуре.

Литература

1. *Зильберман Л.И.* Пособие по обучению чтению английской научной литературы (структурно-семантический анализ текста). – М., 1981.
2. *Крупаткин Я.Б.* Читайте английские научные тексты. – М., 1991.
3. *Никитина Т.М.* Некоторые вопросы введения «пассивной грамматикой». – Л., 1980.
4. *Резник Р.В., Сорокина Т.С., Казарицкая Т.А.* Практическая грамматика английского языка. – М., 1996.
5. *Шахова Н.И. и др.* Курс английского языка для аспирантов. – М., 1980.
6. *Шендельс Е.И.* Некоторые принципы преподавания грамматики // Иностранный язык в школе. – 1982. – № 1.

ПРОДУКТИВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И СПОСОБЫ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Г.М. КРУТОВА

г. Саратов, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

В процессе обучения иностранному языку большую роль отводят воспитательной системе, которая формирует определенные благоприятные условия для обучающихся языку. Что представляет собой воспитательная система? Наиболее четкое определение дано учеными Н.Л.Селивановой, Л.И.Новиковой, В.А.Караковским: «Воспитательная система рассматривается как комплекс взаимосвязанных блоков: цели, выраженные в исходной концепции; деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъекты в некую общность; средства системы, освоенная ребенком, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов...» [1].

Воспитание основывается в первую очередь на деятельности воспитанника, его общении и эмоциях. На наш взгляд, продуктивность воспитательной системы включает в себя продуктивную педагогическую технологию, нацеленную на пробное усвоение базисных знаний и умений.

В процессе обучения иностранному языку для педагога необходимо определить и установить, готовы ли студенты приступить к практической апробации нового материала.

В продуктивном обучении, которое тесно связано с продуктивным воспитанием, необходимо обратить внимание на технологические тонкости данного процесса. В этой связи уместно вспомнить точку зрения И.П.Подласого, который считает, что успешное усвоение нового материала прежде всего зависит от качества первоначального объяснения учителя. Он считает: «Задавая вопросы на проверку понимания, полезно придерживаться следующих правил:

- Задавать конвергентные (сходящиеся), а не дивергентные (расходящиеся) вопросы.

- Давать возможность отвечать на вопросы всем ученикам – не только тем, кто поднимает руку или громче всех выкрикивает. Можно, например, сначала назвать того ученика, который будет отвечать, потом того, кто будет оппонировать. Часто детей просят отвечать хором.

- Большую часть времени (75-90 %) выделять на обсуждение и упражнения по закреплению и упрочению изучаемого.

- Избегать вопросов, действий, не относящихся к теме.

Хорошие учителя никогда не оставляют неисправленных ошибок и не дают сразу правильный ответ, если ученик ошибся. Для исправления ответов они используют специальные методы или же объясняют материал заново. Кроме того, работа всегда ведется в высоком темпе. Ученик вынужден следить за объяснением, он не может отвлечься. Чтобы добиться еще большего эффекта, учителя предоставляют как можно больше возможностей отвечать на вопросы самим ученикам. Получая правильный ответ, «нагнетают ситуацию», задают новые, более сложные вопросы. Если ученик допускает механическую ошибку, учитель просто поправляет его и идет дальше. Если неправильный ответ говорит о том, что ученик не понял, то учитель сначала постарается подсказать ему или намекнуть. При плохом результате объясняется заново.

Эффектная обратная связь всегда имеет учебную, а не эмоциональную направленность. Обязательно подчеркивайте, что было сделано правильно, похвалите за качественный ответ» [2].

Зачастую у студентов отсутствует интерес к учебе, равнодушие к изучению иностранного языка. В этом случае следует постараться выявить и обнаружить сферу их интересов, так как каждый обязательно чем-то интересуется, и направить эти интересы в определенном направлении при условии правильного воздействия. Это в определенной степени обязательно даст положительный результат.

Однако следует обратить внимание на то обстоятельство, что на первое место среди факторов, которые обеспечивают интерес к изучаемому предмету, является *авторитет преподавателя*. Еще в свое время (1693 г.) английский просветитель Дж.Локк в главном педагогическом сочинении «Мысли о воспитании» подчеркивал, что «добродетель и достоинство человека основываются на его способности следовать исключительно указаниям своего разума и требуют отказа от своих желаний и преодоления наклонностей» [3].

Авторитет преподавателя – на наш взгляд, главный принцип продуктивности воспитательного процесса, обеспечивающий организацию взаимоотношений, и являющейся также и средством организации педагогического общения.

Авторитет преподавателя является также одним из главных средств успешного распространения знаний.

А.М.Макаренко считал, что «авторитет – это не талант, даваемый от природы, а средство достижения целей воспитания, которое должно соответствующим образом организовываться» [4].

Продуктивность воспитательного процесса подразумевает творческий характер обучения, способствующий и стимулирующий креативность учебных занятий. Творческий характер обучения вызывает творческий подход к обучению со стороны студентов, способных участвовать в инновационной деятельности, которая влияет на продуктивность воспитательного процесса в обучении иностранным языкам.

Литература

1. Сазонов В. Воспитательная система и способы ее реализации //Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 196.
2. Подласый И.П. Будем учить основательно и продуктивно //Народное образование. – 2004. – № 7. – С. 97.
3. Локк Дж. Мысли о воспитании // Соч.: В 3 т. – М., 1988. – Т. 3. – С. 439.
4. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч. в 8 Т. – М., 1983. – Т. 1. – С. 327.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Д.С. СЕМЕНЕНКО

г. Ульяновск, Ульяновское высшее военное инженерное училище связи

Содержание образования в вузах МО РФ исходит из государственной политики в области обороны и образования, военной доктрины, задач и специфики боевой деятельности и призвано обеспечивать: формирование у обучаемых высоких качеств офицера, гражданина, патриота, военного профессионала, приобретение необходимых для предстоящей военно-

профессиональной деятельности гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных, специальных, военных, военно-специальных знаний, умений и навыков, удовлетворение потребностей граждан в получении высшего профессионального образования [1].

Несмотря на то, что в определениях военного образования и содержании образования декларируются формирование личностных и профессиональных качеств курсантов мы в результате проведенного с курсантами (Ульяновского высшего военного инженерного училища связи и Ульяновского высшего военного технического училища) опроса видим, что в настоящее время содержание образования в вузе рассматривается, главным образом, как система знаний, умений и навыков, не учитывающих ни виды профессиональной деятельности, ни развитие профессионально-личностного самоопределения курсантов.

Поэтому в контексте нашего исследования мы рассматриваем содержание образования как фактор развития профессионально-личностного самоопределения будущих офицеров, основаниями которой явились положения, разработанные В.В.Краевским, В.В. Сериковым, В.Н.Аниськиным и А.В.Добудько. В контексте нашего исследования наиболее близкими являются идеи к формированию содержания образования, изложенные В.В. Краевским [2], которые мы адаптировали к формированию содержания образования в военном вузе.

Обучение появилось вместе с самим человеком, проявлялось вначале как элементы, на уровне подражания. В социуме обучение всегда было и остается сейчас главным средством передачи, подрастающим поколениям накопленного обществом опыта, как предметная деятельность.

Деятельность вообще не бывает беспредметной. Но это не означает обязательного наличия того, что мы называем учебным предметом. Обучение предметно в том смысле, что оно всегда направлено на передачу определенной части содержания образования, независимо от того, в каких формах это содержание представлено. Педагогическая теория обучения (дидактика) различает в нем две стороны: первая – процессуальная – отражает динамику обучения, обучение в его движении, изменении. Вторая – содержательная – включает в себя собственно содержание в том виде, в каком оно реально может быть реализовано в педагогической деятельности. Ни одна из этих сторон не может существовать без другой. Сейчас мы ведем речь о содержании, поэтому важно специально рассмотреть единство содержания и процесса, которым характеризуется обучение с позиций дидактики. Однако не будем забывать, что это единство обязано своим возникновением тому обстоятельству, что процесс обучения существует только в совместной деятельности учителя и ученика, то есть реализуется в единстве преподавания и учения [3].

Объем содержания, передаваемого в обучении, увеличивался по мере накопления людьми социального опыта. Но независимо от того, велик или мал этот объем, всегда в таком содержании воплощается представление о том, что должен знать, уметь, какими качествами должен обладать человек.

В.В.Краевский этот процесс формирования содержания видит следующим образом. Сначала он предлагает поставить общие цели образования, выраженные преимущественно в терминах философии и социологии, отраженные в средствах массовой информации, иными словами, в общественном сознании. Следующий этап – конкретизация этих целей в психологических представлениях о тех качествах личности, которыми должен обладать образованный человек. Наконец, цели образования и описание пути их достижения педагог должен перевести на язык своей науки. Таким образом, содержание образования выступает как социально и личностно детерминированное, фиксированное в педагогической науке представление о социальном опыте, подлежащем усвоению подрастающим поколением. Можно сказать короче: содержание образования выступает перед педагогической дисциплиной, специально его изучающей – дидактикой как педагогическая модель социального опыта [2].

Обозначим этапы построения такой модели, каждый из которых соответствует определенному уровню формирования содержания образования.

Сначала дидактика должна построить теоретическое представление о таком содержании образования, в котором не было бы упущено что-либо существенное в педагогических целях. Это *уровень общего теоретического представления*.

Следующий уровень – *уровень учебного предмета*. Здесь представление о том, чему нужно учить, приобретает более конкретный вид. Обозначаются те участки социального опыта, которыми должен овладеть обучающийся. При конструировании учебного предмета решающее значение имеет его функция в общем образовании. Выясняются два важных обстоятельства. Во-первых, не все учебные предметы представляют основы наук. Например, нет науки, которая называлась бы «История военного искусства». Во-вторых, и такие предметы, как история, не представляют собой просто сокращенные копии соответствующих наук. При формировании учебного предмета необходимо учитывать не только логику науки, но и условия протекания, и закономерности процесса обучения, в котором учебный предмет реализуется, доводится до каждого обучающегося. Итак, на уровне учебного предмета представление о содержании образования становится более конкретным.

Следующий, третий уровень – *уровень учебного материала*. На этом уровне реально наполняются те элементы состава содержания, которые были обозначены на первом уровне и представлены в форме, специфической для каждого предмета, на втором. Речь идет о конкретных знаниях, умениях, навыках, а также познавательных задачах, упражнениях, которые составляют содержание учебников, задачников пособий и других материалов для обучающихся и обучающихся.

Эти три уровня и составляют содержание образования как педагогическую модель социального опыта. Они относятся к проектируемому содержанию, еще не реализованному в действительности, существующему

только в нашем представлении как-то, что предстоит материализовать в процессе обучения и, в конечном счете, «отложить» в сознании обучающихся. Реально оно существует лишь в процессе обучения, внутри обучения.

В.В.Краевский отмечает, что ученые могут и должны в целях осмысления, обоснования и проектирования изымать содержание из процесса и представлять его в идеализированном виде: в более или менее абстрактных теоретических построениях, а также в проектах – программах, образовательных стандартах, учебниках. Но нельзя забывать, что все это искусственные формы «опредмечивания» содержания. В действительности же оно неотделимо от процесса обучения. Каждый момент преподавания и учения связан с передачей определенного фрагмента содержания. В свою очередь каждая самая малая частица содержания может быть доведена до обучающегося только путем включения ее в процесс обучения [4].

Полностью теоретическая модель содержания образования охватывает пять уровней его формирования, три из которых относятся к проектируемому содержанию. Напомним, что это уровни общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала. Реализуется же оно на четвертом и пятом уровнях – *на уровне процесса обучения и на уровне структуры личности ученика.*

На четвертом уровне действуют обучающий и обучающийся, и содержание образования существует не в проекте, а в педагогической действительности, внутри практической деятельности обучения. На последнем, пятом уровне содержание выступает как конечный результат обучения, становится достоянием личности обучающегося.

Структурирование содержания образования для развития профессионально-личностного самоопределения позволяет разработать систему критериев, показателей и уровней сформированности на основе взаимосвязей составляющих и компонентов профессионально-личностного самоопределения.

Если каждую составляющую дифференцировать на составляющие более низкого уровня – компоненты, то можно создать целостную совокупность, что позволит выделить критерии и показатели, способные оценить уровень сформированности профессионально-личностного самоопределения.

Формирование компонентов составляющих профессионально-личностного самоопределения с учетом установленных уровней сформированности было реализовано с помощью технологии обучения, адаптированной к становлению специалиста-выпускника вуза и содержащих в своей структуре специальные механизмы позволяющие гарантировано успешно развивать профессионально-личностное самоопределение курсанта военного вуза.

Литература

1. Военная дидактика.(учебник). – М., 2000. – С.11.

2. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
3. Добудько А.В. Профессиональная компетентность учителя в условиях информатизации процесса обучения /Пути и методы совершенствования учебного процесса (Тезисы докл. VIII научно-методической конференции). – Самара: ПГАТИ, 1999. – С. 78.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Л.А. АНТИПОВА

г. Пятигорск, ПятГФА

Период обучения в вузе является наиболее важным для молодого человека в плане происходящего в это время личностного роста, реального становления его как личности. Этот период относится к юношескому возрасту и является началом взросления, характеризуется одновременным протеканием ряда специфических процессов, обусловленных как особенностями учебной деятельности, так и социальной среды. На этом этапе закладываются и формируются основные качества студента. Вчерашние школьники стали на новый этап своей жизни – студенческий, поэтому в сравнительно короткий срок должны освоиться с новой ролью и многому научиться. Кроме того, в вузе учебные нагрузки принципиальным образом отличаются от школьных нагрузок. Насыщенность учебного процесса, увеличившее количество аудиторных занятий, иная форма организации учебной деятельности в вузе – все это повышает тревожность у первокурсников, что деструктивно влияет на личность и негативно отражается на процессе адаптации [4. С. 30].

Таким образом, обучение в вузе на начальном этапе должно быть направлено не только на интеллектуальное развитие личности, но и реализовать идею всестороннего развития человека, должно обеспечить возможность свободного выбора пути образования, удовлетворять развивающиеся потребности личности в образовании, способствовать ее успешной социальной адаптации.

Понятие «адаптация», понимается как способность человека (личности) принять окружающую среду, к которой он принадлежит на данный период времени и выполнять ее требования, нормы и правила, формирующие личностное и социальное развитие. Адаптация это не только приспособление, а изменение образа жизни личности. Проблема адаптации, является одной из наиболее актуальных на первоначальном этапе обучения студентов первого курса. Как известно, основными факторами, способствующими успешной адаптации студентов являются физиологическая и интеллектуальная готовность, сформированность эмоциональной, мотивационной и волевой сферы [2. С. 10].

Адаптация вчерашних школьников, нынешних первокурсников, является динамически сложным многоплановым процессом, включающим в себя адаптацию, как к новым формам обучения, так и к новой социальной среде – учебной группе. Успешная адаптация в студенческой группе является необходимым фактором продуктивной социальной активности, профессионального самоопределения личности, развития индивидуальности. Анализ исследований [2., 3., 5., 8] позволил выделить следующие особенности адаптации студентов младших курсов в университетской среде: в процессе адаптации в университетской среде индивид не только усваивает социальные нормы, которые обуславливаются требованиями и содержанием деятельности в вузе, но также осваивает социальный опыт и систему ценностей высшего учебного заведения; адаптация личности в университетской среде способствует улучшению морально-психологического климата в учебной группе, повышает его сплоченность, устойчивость и стабильность; адаптированная личность приобретает такие черты, как осознание единства своих и коллективных интересов, целеустремленность, взаимоподдержка, сочувствие, сопереживание, большая продуктивность деятельности.

Оптимально протекающий процесс адаптации способствует развитию творческих возможностей, активности личности и ее самоутверждению, этот процесс выявляет нравственно-психологический потенциал личности; это мощный фактор формирования структуры самосознания личности; при длительном, устойчивом взаимодействии студента с университетской средой. Адаптация выступает как необходимое условие вхождения личности в коллектив. Для адаптации к новой социальной среде важно умение быстро находить свое место в совместной деятельности, свою роль в новом коллективе, выработать образцы мышления и поведения, отражающие систему ценностей и норм вновь формирующегося коллектива, развивать умения и навыки межличностного общения в данном коллективе. Воспитательные коллективы включают учащихся в систему общественных отношений, являются субъектами жизнедеятельности, воспитывают у них такие черты личности, как гуманность, деловитость, предприимчивость, умение требовать и подчиняться, а в целом формируют навыки социальной адаптации и самореализации. Преподаватель гуманизирует отношения между учащимися в коллективе, формирует духовные ориентиры, организует социально-ценные отношения и переживания воспитанников в коллективе, творческую, личностно и общественно значимую деятельность, систему самоуправления; создает ситуацию защищенности, эмоционального комфорта, благоприятные психолого-педагогические условия для развития каждого студента. Трудности заключаются в том, что у многих первокурсников на первых этапах обучения наблюдается отсутствие навыка самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли, появляются проблемы в межличностном отношении со сверстниками. Особое значение в период адаптации первокурсников к условиям вузовской

системы имеет общение преподавателей и студентов. Общительность – профессионально значимое качество преподавателя, обеспечивающее необходимый уровень их взаимодействия и взаимопонимание. «Именно общительность как свойство личности, – пишет Н.Д.Никандров, – ставшее в соединении с другими важными компонентами профессионально-личностным качеством, может обеспечить органичность и непосредственность педагогического процесса» [6. С. 42].

Анализ исследований позволил выделить следующие **особенности адаптации студентов в университетской среде**: индивид не только усваивает социальные нормы, которые обуславливаются требованиями и содержанием деятельности в систему ценностей в вузе: адаптация личности в университетской среде способствует улучшению морально-психологического климата в учебной группе, повышает его сплоченность, устойчивость и стабильность. Адаптированная личность приобретает такие черты, как осознание единства своих и коллективных интересов, целеустремленность, взаимоподдержка, сочувствие, сопереживание, большая продуктивность деятельности. Оптимально протекающий процесс адаптации способствует развитию творческих возможностей, активности личности и ее самоутверждению, этот процесс выявляет нравственно-психологический потенциал личности, который является мощным фактором формирования структуры самосознания личности, при длительном устойчивом взаимодействии юношей и девушек с университетской средой; адаптация выступает как необходимое условие включения личности в коллектив.

Таким образом, **адаптация это не только приспособление индивида к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему личностному социальному и психологическому развитию**. Наиболее трудно этот процесс происходит у студентов младших курсов. Для некоторых студентов I и II курсов обучения, оказываются критическими годами, в течение которых они переживают сложные и многообразные ситуации своей студенческой жизни. Именно в это время студенты взрослеют, у них формируется самосознание, продолжает развиваться система межличностных отношений, формируются основные учебные установки. Все это в существенной мере определяет в дальнейшем успешность обучения студентов, эффективность обучения, возможности личностной самореализации в студенческой среде.

Литература

1. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – № 1.
2. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. Иркутск, 1986. – С. 3-17.
3. Балл Г.А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.

4. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 23-35.
5. *Гапонова С.А.* Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // психологический журнал. – 1994. – 33. С. 131-135.
6. *Никандров Н.Д.* На пути к гуманной педагогики // Советская Педагогика. – 1990. – № 9. – С. 41-47.
7. *Щукина Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 205 с.
8. *Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г.И.Царегородцева* – М., 1975. – 277с.
9. *Яницкий М.С.* Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: автореф. дис. канд. псих. наук. Иркутск, 1995. – 24 с.

ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ И АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ТЕХНОЛОГОВ

М.И. РЕШЕТНИКОВА

г. Якутск, Педагогический институт Якутского гос. университета им. М.К. Амосова

Педагогический труд издавна характеризуется как творческий, что связано с возрастающими требованиями к воспитанию и обучению подрастающего поколения, непредсказуемостью ситуаций и условий, в которых осуществляется педагогический процесс. Труд педагога, прежде всего искусство, требующее гибкости мышления и действий, развитости всех возможностей личности, высоких гражданских и личностных качеств. Хорошим педагогом можно стать лишь тогда, когда развиты педагогические способности, на основе которых формируется и развивается профессиональное мастерство, обеспечивающее реализацию принципа «личность воспитывается личностью».

В современных условиях в школе нужны высокопрофессиональные педагоги, способные творчески создавать рациональные технологии обучения и воспитания, обладающие качествами самоактуализирующейся личности. Личность педагога представляет собой синтез индивидуальных, социальных и профессиональных качеств, все эти качества взаимосвязаны и находятся в постоянном развитии. Творческий характер педагогического труда, который связан с возрастающими требованиями к обучению и воспитанию подрастающего поколения, непредсказуемостью ситуаций и условий, в которых осуществляется педагогический процесс. Высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека называют творчеством. Творчество оценивается по его социальной значимости и оригинальности. Изучение процесса творчества и путей развития творческих способностей чрезвычайно важно для эффективной подготовки творчески мыслящих студентов – будущих учителей. Следует обращать особое внимание на:

- образование разнообразных, глубоких и прочных систем знаний;

- максимальную стимуляцию самостоятельной деятельности студентов (создание реальной свободы для проявления его индивидуальности и творчества);

- формирование устойчивых творческих интересов;
- целеустремленности творческих поисков;
- настойчивости в решении творческих задач.

Всё это является необходимой предпосылкой для воспитания творческих способностей и активности студентов. Необходимо развивать самостоятельность мышления уже на лекциях и работать над ее углублением и расширением при лабораторных, практических занятиях. Большое значение в воспитании творческих способностей студентов имеют участие в различных конкурсах, олимпиадах, конференциях, организация выставок народных мастеров, проведение ими занятия – мастер-классы.

С целью воспитания творческих способностей и активности студентов, повышения культурного уровня и нравственно-духовного развития будущих учителей трудового обучения нами организована персональная выставка народного мастера Марии Михайловны Ноговицыной. Она является активным пропагандистом национальной культуры среди школьников и студентов. Со студентами группы технологов-предпринимателей Мария Михайловна провела мастер-классы, где охотно поделилась с технологией изготовления изделия, этапами, способами и приемами работы с соленой тестой, конским волосом, заготовками. Совместно с мастером проведена работа информационно-ознакомительного характера, которая носит форму беседы с использованием иллюстраций, демонстрацией видеофильмов, образцов готовых изделий. Мария Михайловна продемонстрировала макет якутского подворья со всеми пристройками: балаганом, хотоном, утварью, посудой, коровками и коняжками. Все это она сделала из кусков кожи, меха, прутьев тростника. Также она увековечила в виде панно родные места – Туой Хайа и Таас урэх Мирнинского улуса, у нее разные сувениры, якутские игрушки – хабылык, хаамыска, настольные игры, головоломки, жужжалки и многое другое.

Фрагмент № 1. Мастерница сидела в лаборатории и мяла в руках кусок пластилина. Долго и задумчиво глядела она на бесформенный комочек. И постепенно комочек пластилина стал преобразовываться в её руках, и появились на свет собака, бык, корова ... Так мастерница сделала еще одно открытие: в обыкновенный материал (пластилин, дерево) можно вдохнуть жизнь и тогда произойдут чудесные превращения. Так родился еще один вид искусства.

Вопрос. Какой вид искусства родился из простого кусочка пластилина?
Ответ. Скульптура.

Задание. Вылепить из пластилина любого домашнего животного. Для кормления этих животных не хватает одного важного предмета. *Вопрос.* Что это за предмет? *Ответ.* Миска.

И вновь превращаемся в мастера и лепим горшочек в технике ленточной керамики. (Длинный пластилиновый жгутик закручиваем по спирали, затем

сглаживаем стенки). Какими видами искусства обогатил мир современный человек? *Ответ.* Фотография и кино, картина из предметов (инсталляция) и др.

Фрагмент № 2. Обработка шкуры, кожи. Обработка шкуры, кожи, меха делалась вручную и требовала определенных навыков. Некоторые из этих способов могут пригодиться и в наши дни. Например, осенью бывает много шкурок зайцев. Заячья шкурка очень теплая и красивая, можно из них шить детям прекрасные шубки, а молодым — модные ныне полушубки. «Шкуру с зайца нужно снять осторожно, сделав надрез под горлом вдоль брюха. Сушить надо не на открытом огне, не на батареях, а подвесив в сухом, теплом месте, сняв предварительно мездру. Когда шкурка подсохнет, ее смазывают кефиром и оставляют на сутки. Теперь можно мять шкурки руками», — разъясняет мастер-преподаватель. Шкура зайца передается из рук мастера в руки студента. Он, в свою очередь, помяв, передает другому студенту. Перекочевав, шкура стала мягкой и очень легко поддается такой простой обработке. В этом мы все убедились.

Фрагмент № 3. Оленья шкура требует особого ухода. Нельзя держать обувь и одежду из оленьей шкуры и оленьих лапок в теплом месте, у печки или батареи, иначе она будет лезть. Только что снятые с оленя лапки надо сушить на деревянной доске, не очень сильно растягивать, затем можно держать на морозе. Мерзлые лапки оттаивают постепенно, держа в сыром прохладном месте, затем снимают мездру. После этого хорошенько смазывают кефиром с небольшим количеством муки и, аккуратно расстелив лапки, около десяти часов держат под прессом. Теперь можно мять лапки. Для этого пользуются специальным деревянным инструментом — чучум, которым с нажимом водят по шкурке вперед-назад, одновременно при этом, растягивая слегка руками, пока влажная шкурка не высохнет и станет мягкой. Теперь лапки готовы и из них можно шить любые унты. Каждому студенту дается возможность потрогать, пощупать обработанные лапки оленя, оценивают качество выделки своих унтов.

Создание педагогических условий, способствующих творческих способностей будущих учителей-технологов, а также непосредственное общение с подлинными произведениями декоративно-прикладного искусства народа Якутии дает возможность студентам получить знания из достоверного источника информации, ближе изучить национальную культуру, традиции родного народа. Занятия, на которых они знакомятся с процессом создания деревянной посуды, ювелирных украшений, плетением из конского волоса и т.д., включают в себя приемы этнопедагогики. Трудолюбие и мастерство народных умельцев, их врожденный эстетический вкус, который помогал им создавать совершенные и уникальные по красоте предметы быта, дают возможность будущим учителям трудового обучения проникнуться народным духом и воспитывают уважение к труду, повышают творческую активность студентов.

О ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛИРОВАНИЯ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Н.А. КОЗЫРЕВА

г. Саратов, ФТЛ

Обеспечение каждому школьнику возможности максимально развить своё личностное начало в процессе своей учебно-познавательной деятельности предполагает, на наш взгляд, использование такой технологии, которая обеспечивала бы его самоутверждение. Исходя из классификации педагогических технологий Г.К.Селевко и В.П.Беспалько, представим технологию модулирования самоутверждения личности школьника деятельностью учителя.

Эта технология включает в себя все сущностные качества технологий развивающего обучения (Л.С.Выготский, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Н.А.Менчинская и др.), а также технологии саморазвивающего обучения Г.К.Селевко и дополняет их следующими особенностями:

- деятельность школьника организуется как удовлетворение его природной потребности в самоутверждении.
- целью педагогической деятельности учителя и учебной деятельности ученика является развитие способности личности к самоизменению через самоопределение в учении, самопреодоление и самореализацию в учебной деятельности, самоанализ достигнутого и достигаемого.

Классификационная характеристика

По уровню применения: общепедагогическая.

По философской основе: гуманистическая, так как признаёт ценность ребёнка как личности, его право на свободу, развитие и проявление всех способностей. Личность школьника, как субъект приоритетный, является целью образовательной системы, а не средством.

По основному фактору развития: психогенная, поскольку результат развития ребёнка определяется, главным образом, им самим, его предшествующим опытом, психологическими процессами самоутверждения.

По концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная + развивающая.

Концепция обучения опирается на основные представления условно-рефлекторной деятельности головного мозга, открытые И.М.Сеченовым и И.П.Павловым. Развитие личностных качеств школьника, как процесс образования в его сознании различных ассоциаций – простых и сложных, происходит в результате обучения при соблюдении следующих условий:

- а) формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых;
- б) подача учебного материала в определенной последовательности;
- в) демонстрация и закрепление в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности;
- г) применение знаний на практике.

По ориентации на личностные структуры: нравственно-волевое

самоуправление личности – СУМ и формирование ЗУН. Без регулировки личности «изнутри» (самоуправления) невозможно никакое изменение личности: каждый шаг в развитии личности – это её собственный, осознанный или эмоциональный, выбор.

По характеру содержания: светская, общеобразовательная, гуманистическая.

По организационным формам: классно-урочная, групповая, индивидуальная, дифференцированная.

По подходу к ребенку: субъект – субъектное сотрудничество.

По преобладающему методу: развивающая, саморазвивающая.

По категории обучающихся: массовая, работа с одарёнными.

Акценты целей

- Создание условий для самоутверждения личности ученика.
- Формирование СУМ – самоуправляющихся механизмов личности и СУД – способов умственных действий.
- Формирование у школьников целостного мировоззрения.

Концептуальные положения

- Личность ребёнка и его интересы находятся в центре образовательного процесса.
- Цели обучения проектируются совместно: учащимися, родителями, учителями.
- Ученик выступает субъектом своего развития.
- Обучение направлено на развитие способности личности к самоизменению.

Дополнительные гипотезы

- Процесс самоутверждения личности школьника происходит в процессе его учебной деятельности.
- Внутренние процессы самоутверждения модулируются деятельностью учителя, включающей специальные цели, содержание, методы и средства. Максимальные изменения в мировоззрении учащегося будут происходить в том случае, если будет оптимизировано соотношение между уровнем его развития и содержанием обучения. В зависимости от соотношения между содержанием обучения S и уровнем развития школьника S_p изменяется количество семантической информации I_c , получаемой им в процессе обучения. Характер такой зависимости показан на рисунке.

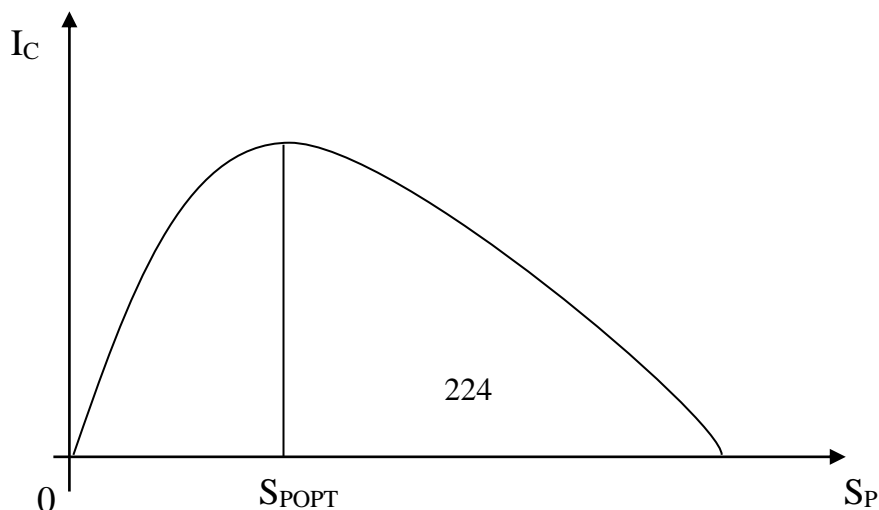


Рис. Характер зависимости количества семантической информации, получаемой школьником в процессе обучения, от уровня его развития

Рассмотрим два предельных случая, когда количество семантической информации, получаемой школьником в процессе обучения I_c равно нулю:

при $S_p \approx 0$ ученик не воспринимает содержания изучаемого материала из – за низкого уровня своего развития на данном этапе обучения;

при $S_p \rightarrow \infty$ вся поступающая информация понятна школьнику и не несёт ему ранее неизвестные сведения. Количество семантической информации, воспринимаемой школьником в процессе обучения будет максимальным, когда смысловое содержание изучаемого материала S будет находиться в оптимальном соотношении с уровнем его развития на момент получения информации, то есть поступающая информация неизвестна, но доступна для понимания.

Особенности содержания

Для осознания ребёнком путей своего самоутверждения у него должно сформироваться представление о себе и об окружающем его мире как о едином целом, то есть сформироваться целостное мировоззрение. Этот процесс происходит внутри информационно – педагогического поля. Ученик, находясь в центре этого поля, созданном усилиями всего педагогического коллектива, в атмосфере успеха и взаимопонимания формируется как саморазвивающаяся личность.

Задача формирования у школьников целостного мировоззрения привела к созданию циклоблочной системы обучения внутри которой варьируются дидактические структуры учебных предметов (укрупнение дидактических единиц, углубление, погружение, опережение, интеграция, дифференциация).

Интеграция отдельных тем в единую информационно насыщенную среду позволяет в общем контексте специальных предметных ЗУН сформировать общеучебные умения и навыки и связанные с ними знания.

Каждый учитель, его личностный взгляд на предмет, его понимание эстетики предмета, его дифференцированный подход к ученикам, – в рамках преподаваемого курса – помогает каждому из них воспринимать знания как взаимосвязанную саморегулирующуюся систему, обладающую громадным потенциалом развития.

СУД. Способы умственных действий, как операционная часть интеллекта, распоряжаются, управляют и применяют имеющуюся в запасниках ЗУН информацию. Именно поэтому в учебном процессе используется весь арсенал методических приемов формирования СУД по технологии

Д.Б.Эльконица – В.В.Давыдова.

СУМ. Психологическая доминанта, представляющая собой господствующий очаг возбуждения в нервной системе, придаёт психическим процессам и поведению личности определенную направленность и активность. Она лежит в основе целенаправленной активности человека и является важнейшим качеством самоуправляющегося комплекса.

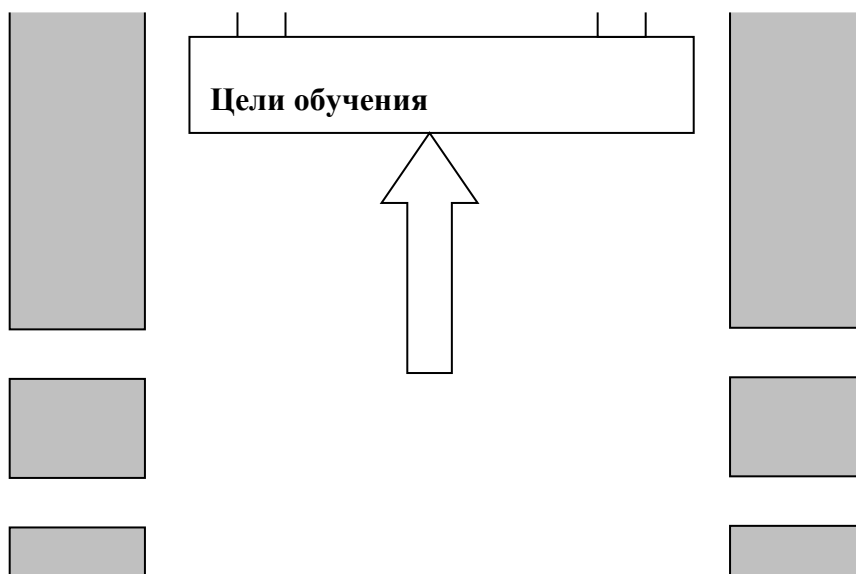
Теория доминанты была создана русским физиологом и философом А.А.Ухтомским, он также обосновал необходимость воспитания «доминанты постоянного нравственного самосовершенствования». Для этого в технологии обеспечиваются:

- осознание ребенком целей своего личностного развития;
- участие личности в самостоятельной и творческой деятельности, как наиболее эффективной форме самоутверждения;
- стиль и методы внешних воздействий создают оптимальные условия для самоутверждения школьника.

Для формирования СУМов педагогами и психологами проводится психолого-педагогическая диагностика учащихся с последующим составлением индивидуальной траектории их развития.

Творческая деятельность, как наиболее эффективная форма самоутверждения личности, является также центром формирования СУМов. Именно в творческой деятельности, окрашенной индивидуальностью, реализуется положительный потенциал личности, заложенный в его самости, то есть происходит превращение возможностей в конкретно воплощённое действие положительного свойства. Она организована на всех этапах деятельности школьника: уроках, спецкурсах, внеурочной работе по предметам, общественной деятельности, олимпиадах, конкурсах, соревнованиях и т. д. Участие в работе творческих групп, сформированных по интересам, даёт незаменимый вклад в формирование положительной Я-концепции, убеждает ребенка в огромных возможностях его личности (Я способен, Я творю, Я свободен, Я нужен).

Технология модулирования самоутверждения личности школьника деятельностью учителя



СЭН. Сфера эстетики и нравственности представлена как в учебном плане (курсами «Мировая художественная культура»), так и во внеурочной творческой деятельности, общечеловеческими ценностями.

Особенности методики

Основная мотивация: нравственно-волевая, познавательная.

Позиция учителя: деловой партнёр, знающий более высокую истину.

Позиция ученика: полноправный активный партнёр.

Сверхзадачей частных методик является формирование у школьников доминанты (психологической установки) на личностное развитие (самосовершенствование) через самопреодоление учащегося в собственной учебной деятельности.

Для решения этой задачи немалое значение имеют адекватные стиль и методы внешних воздействий, уклад среды жизнедеятельности ребенка. В условиях лица они создаются отношениями сотрудничества и сотворчества между субъектами процесса обучения, а также методической организацией учебного процесса. Межличностные отношения «учитель – ученик» являются субъект – субъектными, так как определяются гуманно-личностным подходом.

Опора на положительное стимулирование (педагогика успеха), партнерские отношения сотрудничества создают условия для самоутверждения, ориентируют ученика на воспитание в себе положительных творческих доминант поведения. Организация учебного процесса по предметам основана, также как и в СРО по Г.К.Селевко, на

- перенесении акцента с преподавания на учение;
- превращении педагогического руководства самовоспитанием и самообразованием личности в приоритет организации учебно-воспитательного процесса;
- использовании нравственно-волевой мотивации деятельности (наряду с познавательной);
- приоритет самостоятельных методов и приемов.

Общий методический уровень учебно-воспитательного процесса определяется богатством и разнообразием применяемых методик – традиционных и авторских. Предлагаемая технология представлена в виде схемы.

Литература

1. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга / Полное собр. трудов. – М-Л: Изд.-во АН СССР, 1947. – Т. 4. . – 350 с.
2. Ухтомский Л.Л. Учение о доминанте. – Л., 1950. – С. 65-87.

ПРИМЕНЕНИЕ ИДЕИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В МАТЕМАТИЧЕСКИХ КУРСАХ

Г.В. ДЮДЯЕВА, М.Д. СПИЦЫНА

г. Саратов, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Как известно, продуктивное обучение характеризуется нестандартным, способом организации образовательного процесса, выстраиваемого в соответствии с индивидуальными возможностями и интересами обучаемого [1].

Результатом продуктивного обучения становится приобретение обучающимися личностного опыта в процессе обучения и практической деятельности; выработка у них стремления и умения самостоятельно добывать и использовать новые знания.

Понятно, что эти положения могут быть задействованы не только в период школьного обучения и не обязательно с целью адаптации в социуме. Аналогичный подход может быть использован и при обучении в ВУЗе.

В современной ситуации в нашей стране вузовское образование становится практически всеобщим, а прием на платные отделения существенно снижает требования к уровню знаний будущих студентов. Таким образом, в одной группе, как правило, оказываются учащиеся, представляющие весь диапазон уровней подготовки – от людей, не умеющих правильно и быстро сложить (+2) и (-5), до выпускников математических классов. Особенно это характерно для студентов, которые обучаются на заочном отделении. Известно, что базисные знания человек получает в начальной и основной школе, и без них дальнейшее обучение затруднительно, так как невозможно формировать новые знания без определённых оснований. Но в современной ситуации, когда преобладает «рыночная» педагогика, возникает необходимо дальнейшего профессионального развития студентов с различным уровнем исходной подготовки.

В результате требуется адаптация содержания изучаемых дисциплин и форм организации учебного процесса к реальным возможностям слушателей. Возникает вопрос, как следует видоизменить методику обучения основам наук с тем, чтобы каждый получил определенный запас сведений и умений.

Вторая проблема возникает при изучении именно математических дисциплин. Она связана с тем, что изучение этих дисциплин в вузе традиционно носит теоретический характер (путем изучения системы определений, свойств, теорем, доказательств и т.д.). Однако у многих обучаемых теоретическое и вообще словесное мышление развиты недостаточно: их можно научить решать примеры и задачи, но структуру теорем, доказательство теорем, следствия из них они не понимают и не могут воспроизвести.

С нашей точки зрения, один из подходов заключается в том, чтобы проработать со студентами наиболее существенные понятия и факты на практическом материале. Это соотносится с целями продуктивного

образования, так как каждый студент, в процессе решения конкретных практических задач овладевает базовыми умениями и понятиями данной области знания, и тем самым получает возможность теоретического осмысления изучаемого материала.

Кроме того, в большинстве случаев у студентов очень ограничен личный математический опыт (особенно в области логики, доказательств, теории функций, математического анализа, отображений), что также требует предварительного практического этапа обучения.

Например, свойства последовательностей (примеры, ограниченность, монотонность, пределы) теоретически рассматривать бесполезно, так как студенты не знают ни одной последовательности и не имеют представления о том, каким может быть их поведение и какие их свойства интересны с точки зрения математического анализа. Нет соответствующего жизненного опыта. Но в реальной жизни теории возникают на основе опыта, как его обобщение, а не наоборот.

Ярким примером построения теории на основе опыта служит изучение геометрического материала, в частности геометрических преобразований. Как известно, основными простейшими движениями являются осевая симметрия, поворот плоскости вокруг центра на угол и параллельный перенос. Все они могут выполняться практически: это складывание листа по оси и разметка опорных точек (проколоть иголкой), закрепление изображения в центре и поворот вокруг него и сдвиг «на три клетки вправо и на пять вверх».

Суть практических заданий на перемещение, поворот и т. д. состоит в том, чтобы студент самостоятельно выполнял их и подмечал основные положения теории, то есть обобщал практически полученные знания.

Далее аналитическую запись движения можно вывести, выполняя упражнения на координатной плоскости: параллельный перенос треугольника на вектор; осевая симметрия 3-4-6-угольника относительно прямых: $y=0$, $y=x$, $x=0$; поворот фигуры на 90° , 180° , 360° ; центральная симметрия объекта относительно начала координат.

Обязателен к таким заданиям самоконтроль, который можно легко выполнить. В частности, при рассмотрении осевой симметрии, студент сгибает лист бумаги по оси и прокалывает вершины n -угольника. Если точки образа и прообраза совпали, то преобразование построено-верно.

Аналогичным образом, используя процедуру «сгибания» можно строить медиану, биссектрису высоту, серединный перпендикуляр треугольника, тем самым студент вникает в суть определений преобразований.

Сложность изучения этой темы состоит в том, что её основная база построена на понятии «отображения», а с ним студенты сталкивались только в школьном курсе алгебры при изучении функций, или не сталкивались вообще. Поэтому, понять, что – куда переходит и на каком основании им затруднительно. С этой целью, нужно не только строить преобразования (движения), но и грамотно математически записывать каждый выполненный

шаг ($T_a(M)=M'$, $S_l(A)=A'$, $R_o(N)=N'$ и т.д.), то есть научить студентов ставить в соответствие точки образа и прообраза.

Ясно, что математический язык не так-то прост и студенты путаются в обозначениях, названиях, поэтому огромную роль здесь играет количество подобных упражнений.

После этого целесообразно рассмотреть примеры паркетов и семи типов бордюров, с тем, чтобы к концу изучения данной темы каждый студент выполнил творческое задание: построил свою композицию движений.

Итогом изучения данной теории служит обзор теоремы Шаля. В ней дана классификация основных видов движений и говорится о том, что все другие движения выводятся через композиции параллельного переноса, поворота, осевой симметрии и т. д. Это уже не так трудно, ведь после проделанной работы существуют наглядные изображения движений, выполненные самими студентами и естественно на них уже можно опираться.

Каждый из шагов, как видно, содержит практический навык, то есть те знания, умения, обладая которыми, студент обретает опору для своей будущей жизни, учится добывать новое знание практически.

Конечно, обучение на примерах имеет богатую историю и восходит, по крайней мере, к папирусу Ахмеса-Ринда (≈ 1700 год до н.э.). Но известны и некоторые выдающиеся математики, которые давали основные общие положения целых теорий путем детального изучения характерных примеров.

Мы приходим к выводу, что возникает необходимость практического, как бы остепенного, этапа в изучении математических дисциплин, в которых сначала предлагается для рассмотрения объект, происходит его изучение в практическом плане и выявление важных для дальнейшего свойств, а затем эти свойства и эти объекты являются опорными в дальнейшем построении теории.

Понятие «маршрута» в данной трактовке также применимо, но носит иной характер и основывается на разборе примеров и решении задач для выявления на основе этих действий наиболее существенных теоретических фактов и (наполнения их) придания им конкретного смысла.

Рассмотрим второй пример применения аналогичного подхода при изучении понятия последовательности и предела. Здесь можно выделить следующий маршрут.

- предложить для рассмотрения две-три последовательности, записанных первыми десятью элементами, попросить назвать пять следующих чисел, записать общую формулу элемента;
- научить расписывать конкретные элементы последовательности на основе данной формулы ($\{x_n\}: n; n^2; 2^n; \sqrt{n}; 1/n; (-1)^n; \dots$),
- научить записывать элементы с разными номерами $x_{10}, x_{100}, x_{1000}, x_{n+1}$,
- выяснить, как они себя ведут при значениях $n \rightarrow \infty$,
- ввести понятие подпоследовательности данной последовательности;
- показать, что многие из рассмотренных ранее последовательностей являются подпоследовательностями двух основных $\{x_n\} = n; \{y_n\} = 1/n$;

- ввести понятия бесконечно малой и бесконечно большой последовательностей и убедиться на практике в том, что;

$$\lim_{n \rightarrow \infty} n = +\infty, \quad \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} = 0.$$

- рассмотреть связь бесконечно больших и бесконечно малых и их арифметические свойства и тогда в дальнейшем нахождение пределов в большинстве задач сведется к выделению в данной задаче одной из двух основных последовательностей или их подпоследовательности.

Таким образом, пусть несколько в ином понимании, но возникают те же аспекты, которые привели к необходимости введения продуктивного обучения: необходимость наработки собственного (математического) опыта учащегося и в связи с этим разработка и выстраивание «маршрута» среди понятий изучаемой дисциплины.

Литература

1. Подласый И.П. Продуктивная педагогика: Книга для учителя. – М: Народное образование, 2003. – С. 496.
2. Сенновский И.Б. О репродуктивном и продуктивном образовании //Школьные технологии. – 2005. – № 6. – С. 51.
3. Крылова Н.Б. Продуктивные школы в играх и реальности //Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 44.
4. Бардосси И., Дудас М. Как обеспечить индивидуальные учебные программы в продуктивном образовании //Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С. 52.