

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВОСПИТАНИИ,
ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО
ПОКОЛЕНИЯ**

Сборник научных трудов в 3 томах

Том I

Челябинск
2010

УДК 371
ББК 74.00
И 66

Инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения: сб. науч. трудов: в 3 т. / под общ. ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – Т. 1. – 383 с.

ISBN 978-5-85716-844-8

В работе рассматривается достаточно широкий круг вопросов и проблем, отражающих инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения. Первый том посвящен роли науки в реформировании образования, исследовательской работе в процессе обучения, воспитания и развития подрастающего поколения.

Читателям предоставлена возможность ознакомиться с современным состоянием педагогических проблем и их теоретическими основами, а также конкретными практическими рекомендациями по их решению, обусловленными современными социально-экономическими условиями и особенностями инновационного образования.

Представленные в работе материалы рассчитаны на широкий круг читателей: студентов педагогических специальностей, педагогов дошкольных образовательных учреждений, учителей, преподавателей системы начального, среднего и высшего профессионального образования, аспирантов, докторантов, ученых – всех, кто интересуется проблемами воспитания, обучения и развития молодежи.

Творческий коллектив авторов выражает искреннюю благодарность всем, кто принимал участие в издании настоящего сборника: Е.В. Евпловой, А.С. Казанцеву, О.Е. Кузовенко, Е.П. Поздняковой.

Редакционная коллегия:

Аменд А.Ф., д-р пед. наук, профессор ЧГПУ

Горчинская А.А., канд. пед. наук

Саламатов А.А., канд. пед. наук, доцент ЧГПУ

ISBN 978-5-85716-844-8

© Издательство Челябинского
государственного педагогического
университета, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Педагогическая инноватика как устойчивое развитие образования	6
<i>Аменд А.Ф., Саламатов А.А.</i> XXI век – век непрерывного образования	7
<i>Тутатчиков А.Т.</i> Формирование инновационной культуры учителя	53
<i>Тулькибаева Н.Н., Большакова З.М.</i> Инновационные явления и их влияние на развитие педагогического знания	78
<i>Тюмасева З.И., Пономарева Л.И.</i> Интеграция экологии и валеологии для устойчивого развития образования	91
Глава 2. Роль науки в реформировании образования	110
<i>Присяжная А.Ф.</i> Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования	111
<i>Рослякова С.В.</i> Решение проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в педагогической теории и практике	126
<i>Терехова Г.В.</i> Изучение личности школьника на основе ТРИЗ в процессе подготовки их к инновационной деятельности	146
<i>Яковлева Н.О.</i> Педагогическое проектирование инновационных систем	163
<i>Матрос Д.Ш.</i> Имитационная модель процесса обучения в школе	175
<i>Николаев Г.Г.</i> Технология социального проектирования в педагогической деятельности	196
<i>Яковлев Е.В.</i> Внутривузовское управление качеством образования	210
Глава 3. Исследовательская работа в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения	223
<i>Попова А.А.</i> Роль регулярной исследовательской деятельности учителя в свете реализации стандарта второго поколения в начальной школе	224
<i>Вихорева О.А.</i> Исследовательская деятельность старшеклассников	235
<i>Исаева О.М.</i> Формирование инновационной культуры старшеклассников через научный поиск в системе дополнительного образования	254
<i>Горчинская А.А.</i> «Трудные дети» в теории и на практике	268
<i>Корнеева Н.Ю.</i> Изучение проблемы социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями	283
<i>Барышникова Е.В.</i> Профессиональная компетентность как показатель качества образования	298
<i>Горчинская А.А.</i> Образование в XXI веке: опыт научной школы	314
Сведения об авторах	371
Список рекомендованной литературы	373

ВВЕДЕНИЕ

*Искусство обучения есть искусство будить в юных душах
любопытность и затем удовлетворять ее...*

А. Франс

Как известно, по инициативе Президента Российской Федерации Д.А. Медведева 2010 год объявлен Годом учителя в России. И это не случайно, ведь, несмотря на то, что педагогический труд зачастую остается в тени, от качества работы педагогов напрямую зависит, каким станет будущее страны и какие люди будут в ней жить. Очевидно, что профессия педагога должна быть оценена по достоинству и иметь особый социальный статус, и Год учителя в России – это своеобразная дань уважения благородному и в то же время сложному педагогическому труду.

Открывая Год учителя в России, Д.А. Медведев отметил, что «2010 год станет годом начала серьезной модернизации отечественного образования, годом позитивных перемен. А ключевая роль в реализации этой инициативы, конечно, принадлежит российским учителям». Но никакие инновационные позитивные изменения в образовании не могут быть осуществлены без достаточной подготовленности к этому педагогической общественности. Именно поэтому данный сборник научных трудов «Инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения» выходит в свет в Год учителя.

Столь значимое событие в стране заставляет проанализировать современную систему образования в России и, как результат, наметить пути дальнейшего инновационного развития народного образования. Для этого необходимо:

- создать условия для разностороннего развития личности в дошкольных и общеобразовательных учреждениях;
- обеспечить здоровьесберегающее и эколого-экономическое образование школьников;
- организовать взаимодействие семьи и школы для предупреждения девиантного поведения детей и подростков;
- использовать современные информационные технологии в образовательном процессе школы;
- сформировать военно-патриотические качества у подрастающего поколения;

– сформировать готовность будущего учителя к осуществлению инновационной деятельности в образовательных учреждениях различного типа и уровня;

– обеспечить профессиональную подготовку будущих специалистов в соответствии с современными требованиями общества и государства;

– создать условия для постоянного роста исследовательской компоненты в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения.

Эти направления во многом предопределили структуру настоящего сборника научных трудов: книга состоит из трех томов, тома поделены на главы, каждая из которых посвящена отдельным аспектам инновационного образования. Статьи настоящих глав включают историю рассматриваемой проблемы, ее современное состояние, анализ предпринятых на сегодняшний день мер и практические рекомендации по решению представленной проблемы в соответствии с современными социально-экономическими условиями и особенностями инновационного образования как одного из путей к культуре граждан и развитию общества.

Поскольку каждая глава книги посвящена рассмотрению конкретной проблемы современного образования, то данный сборник можно начинать читать с любой главы: все зависит от того, какие проблемы представляют для читателя наибольший интерес. Однако коллектив авторов настоятельно рекомендует последовательное прочтение данного сборника, поскольку это позволит читателю обзорно рассмотреть различные проблемы образования, пути их решения, сформировать собственную точку зрения относительно поднятых в работе вопросов.

В сборнике научных трудов читателям также предложен обширный список литературы для самостоятельного чтения, который подскажет читателю источники продолжения изучения и углубления знакомства с инновационными процессами в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения.

Особенностью сборника является и то, что авторы излагают материал в доступной для любого читателя научно-публицистической форме, приводят примеры, дают конкретные рекомендации.

Авторы сборника научных трудов не считают, что предложенные ими пути решения той или иной педагогической проблемы являются единственно верными, поэтому с благодарностью примут замечания, предложения и пожелания со стороны читателей, заинтересованных в судьбе российского образования.

Глава 1

Педагогическая инноватика как устойчивое развитие образования

*Потребность в образовании лежит в каждом человеке;
народ любит и ищет образования,
как любит и ищет воздуха для дыхания*
Л.Н. Толстой



XXI ВЕК – ВЕК НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Непрерывное образование – это образ жизни в XXI веке

Автор неизвестен

XXI век как перспективную эпоху жизнеутверждения человечества квалифицируют различно: «век скоростей», «век интеграции», «век информации». С наименьшей справедливостью его можно квалифицировать как «век образования».

Образование составляет основу прогресса человечества. Социально-экономическое процветание в XXI в. зависит от способности стран обеспечивать образование всех членов общества, с тем, чтобы дать возможность каждому человеку преуспеть в стремительно меняющемся мире.

Образование обогащает культуру, способствует взаимопониманию на глобальном уровне, укрепляет основы демократического общества и уважения к законности. Образование, совершенствование профессиональных навыков и генерация новых идей являются залогом развития человеческого капитала и основной движущей силой экономического роста и рыночной эффективности, а также источником сплоченности всех государств.

Развитие глобального инновационного общества зависит от мобильности и интеграции людей, знаний и технологий во всех государствах. По мере глобализации науки, техники и экономики международное сотрудничество в подготовке высококвалифицированных кадров и накоплении знаний становится необходимым для ответа на глобальные вызовы.

Два последних столетия прошли под знаком прогресса техногенной цивилизации. Этот тип цивилизационного развития возник в европейском регионе в эпоху становления капитализма, а затем стал распространяться по всему миру. Его важнейшим признаком является ускоренный научно-технический прогресс, порождающий изменения во всех сферах социальной жизни.

Не подлежит сомнению то, что одним из важнейших показателей процесса модернизации России является система народного образования. По ее состоянию и развитию можно судить о верности выбранного пути, сути ценностных ориентиров общества, правильности темпов и сроков преобразований, эффективности применяемых методов в решении тех или иных проблем и, наконец, о том, что является главным, – о направлении и целях преобразований.

Последняя четверть прошлого века была отмечена замечательными открытиями и достижениями, определившими научный прогресс. Люди овладели знаниями и техническими возможностями, сравнимыми с силами природы. В какое-то время казалось, что удастся найти решение всех встающих перед человечеством проблем, но этого не произошло. Решение одних проблем всякий раз порождало новые, подчас более серьезные. Человек покорил термоядерную энергию и сам стал ее заложником, научился в невиданных масштабах использовать богатства природы, но гораздо менее преуспел в заживлении нанесенных ей ран. Человек оказался неприспособленным к новому темпу развития цивилизации.

Поэтому в XXI в. назрела необходимость смены приоритетов, переоценки ценностей, формирования новых алгоритмов в развитии цивилизации. Постиндустриальное общество можно интерпретировать как начало перехода к новому типу цивилизационного развития. Его формирование будет связано не только с технологической революцией, но и с реформацией, критикой и пересмотром ряда прежних базисных ценностей техногенной культуры: идеалов потребительского общества, его отношения к природе, культу силы как основе преобразующей деятельности. Теперь основной задачей науки и образования, как необходимого условия ее развития, становится оценка рисков.

Проблемы современного образования нельзя рассматривать вне контекста общецивилизационных проблем. В основе глобализационных процессов лежат экономические интересы транснациональных компаний и развитых государств мира. Однако глобализация имеет тенденцию распространяться и на неэкономические сферы жизнедеятельности общества. Она затрагивает средства массовой информации, образование, культуру.

Глобализация предполагает интеграцию экономик разных стран в результате отмены или существенного снижения барьеров, ограничивающих свободное перемещение людей, товаров, услуг, информации, знаний. Она выражает стремление транснациональных корпораций и поддерживающих их сил обеспечить свободное действие законов и механизмов рынка в масштабах планеты [15].

Только сейчас человечество смогло ясно увидеть и оценить реальности и тупики мировой динамики и всерьез заговорило о глобальных проблемах XXI в. К ним относят деградацию окружающей среды, демографический взрыв, угрозу истощения природных ресурсов и нехватки в мире энергии и продовольствия, растущую пропасть между богатыми и бедными странами. Подлинно транснациональный характер приобрели такие явления, как организованная преступность, терроризм, незаконный оборот наркотиков, детская преступность.

Одна из особенностей современного мирового развития – быстрый рост населения и надвигающийся демографический кризис. Если в течение первой половины XX столетия общее число жителей увеличилось на 1 млрд человек – с 1,5 млрд до 2,5 млрд, – то к 2015 г. население мира по данным некоторых ученых, составит 7,8 млрд человек. Наблюдаемая диспропорция увеличения населения планеты в целом и сокращения его численности в России ведет к еще более серьезным проблемам.

Так, мировой спрос на продовольствие возрастет к 2020 г. на 64 %, в том числе в развивающихся странах – почти на 100 %. Сегодня развитие сельского хозяйства уже не поспевает за изменениями в объеме и структуре мирового спроса на продовольствие. Если подобную тенденцию не приостановить, то в ближайшие два-три десятилетия потребность в импорте недостающих продуктов питания может увеличиться в несколько раз [10].

Отсюда вытекает еще одна проблема, наименее изученная (из-за неполных данных и неопределенности будущих тенденций) и, на наш взгляд, самая важная – проблема незаконных международных миграций. Приведем такой пример. В 1990 г. Северная Африка, Япония и Австралия имели по 140 млн. жителей. Население Японии и Австралии, вероятно, стабилизируется примерно на этом уровне, но население Северной Африки может утроиться уже к 2050 г., в то время как, начиная с 70-х гг. прошлого столетия, производство продовольствия на душу населения здесь ежегодно сокращается примерно на 1 %. Территориальные и продовольственные проблемы, которые возникнут только на этом континенте, приведут к вынужденной незаконной международной миграции во многие страны северного полушария Земли.

Ожидается, что в России в ближайшем будущем произойдут существенные перемены в миграционной подвижности населения, которая приобретет не столько внутривосточный, сколько геополитический характер. Уже сейчас возникла сложная обстановка на Дальнем Востоке, где с каждым годом возрастает нелегальное переселение из сопредельных государств в Россию, так как плотность населения по разную сторону границы в этом регионе отличается примерно в 20–30 раз.

Энергокризис 1972–1981 гг. дал толчок развитию энергосберегающих технологий, а главное – крупномасштабной геологоразведке, открытию новых нефтегазовых и угольных источников в различных регионах мира. При этом мировое потребление добываемых первичных энергоресурсов постоянно растет. В настоящее время глобальной энергетической опасности в ее прежнем понимании как абсолютной нехватки энергоресурсов в мире практически не существует, однако, с точки зрения замены традиционных источников энергии альтернативными с целью увеличения экологической безопасности, проблема надежного обеспечения человечества энергией остается.

К концу XX в. антропогенное давление на природу достигло размеров, при которых она стала утрачивать способность к самовосстановлению. Ухудшилось общее состояние водных ресурсов – рек, озер, водохранилищ, внутренних морей. Под влиянием хозяйственной деятельности происходит истощение водоемов, исчезают малые реки. Между тем глобальное потребление воды с 1940 по 1980 гг. возросло в два раза. Как следствие, 80 стран, на которые приходится 40 % населения, испытывают нехватку пресной воды.

Особую опасность представляет растущий уровень загрязнения атмосферы из-за выбросов отравляющих веществ промышленными предприятиями и транспортом, в результате чего в ряде районов мира суммарное содержание вредных веществ превосходит допустимый уровень концентрации в 10 и более раз, создавая опасность для здоровья и жизни людей, растительного и животного мира. Истощение озонового слоя ведет к изменению радиационного и термического режима глобальной атмосферы, увеличивает крайне опасное для людей ультрафиолетовое излучение Солнца.

Наиболее губительно по своим последствиям антропогенное воздействие на почвенный покров Земли. В мире остается все меньше свободной для распашки почвы. Человечество уже потеряло около 2 млрд га некогда плодородных земель, превратив их в пустыни и «бедленды». При этом скорость ветровой и водной эрозии земли в результате сведения лесов, неправильной агрокультуры только за последние 50 лет возросла в 30 раз по сравнению со среднеисторической.

Но самый большой резонанс получила опасность глобального изменения климата. Причина – растущий из года в год уровень выброса углерода в атмосферу в результате сжигания все увеличивающихся масс ископаемого топлива и древесины. Ныне он достигает 6 млрд тонн в год. Если не предпринять кардинальных мер, его концентрация к 2025 г. удвоится, что способно вызвать «парниковый эффект». При таком развитии событий температура воздуха к 2100 г. может подняться в среднем на 1,5–4,5°C для всей планеты [10].

К спасению природы были подключены ученые, правительственные учреждения, международные организации. В результате получили развитие экологические исследования, ускорилось формирование природоохранного права, были созданы целые отрасли по защите окружающей среды. Однако природоохранная деятельность активизировалась преимущественно в развитых государствах и по своим масштабам отстает от потребностей в восстановлении среды. В то же время быстрый рост населения и высокие темпы экономической активности в развивающихся странах увеличили давление на биосферу Земли,

причем в условиях, когда необходимых средств для проведения экологических мероприятий у этих стран просто нет.

В этой связи, участие России в международных и внутригосударственных экологических проектах, обсуждение экологических проблем наравне с политическими и экономическими вопросами на самом высоком уровне позволяет надеяться на конструктивные действия по созданию системы экологической защиты.

30 января 2008 г. состоялось заседание Совета безопасности РФ по вопросам экологии, на котором обсуждалось влияние экологических стандартов на инновационное развитие страны. Открывая его, президент России привел угрожающие цифры, характеризующие экологическую ситуацию в стране. При самых богатых в мире ресурсах пресной воды в некоторых регионах от 35 % до 60 % питьевой воды и порядка 40 % поверхностных и 17 % подземных источников питьевого водоснабжения не отвечает санитарным нормам. Темпы роста образования токсичных отходов в России опережают динамику ВВП, составляя 15–16 %. С 1999 г. по 2006 г. выбросы от предприятий и других стационарных источников выросли более чем на 10 %, а от автотранспорта – более чем на 30 % [16].

Сейчас Россия – на третьем месте в мире по вредным выбросам в атмосферу. Содержание вредных веществ в воздухе превышает все возможные нормы в 202 городах страны. В год, по некоторым оценкам, плохая экологическая ситуация приводит к смерти около 20 тысяч человек. Только официальные свалки в стране занимают площадь почти 3 тысячи квадратных километров, что в 2 с половиной раза больше всей площади столицы, при этом мы единственная из высокоразвитых стран, где загрязнитель не платит.

Ухудшение экологической ситуации в России грозит не только природе и здоровью граждан, но и российским компаниям, которые могут понести значительные экономические убытки из-за неконкурентоспособности на международном рынке и возможных жестких санкций внутри страны. На заседании Совета безопасности РФ Д.А. Медведев объявил, что российский бизнес может столкнуться с ограничениями на внешних рынках под предлогом низкой экологической безопасности отечественной продукции. «Нужно иметь в виду, что уже в обозримом будущем российский бизнес может столкнуться с ограничениями по доступу на международные рынки. Предлогом здесь станет низкая экологическая безопасность продуктов», – сказал Д.А. Медведев [16].

Заседание президиума Госсовета, состоявшееся 4 июня 2009 г., также было посвящено оздоровлению экологической ситуации в стране. Президент подчеркнул необходимость обеспечения экологической и энергетической безопасности российской экономики, которая по данным показателям менее эффективная по сравнению с ведущими мировыми державами. «В конечном

счете, это определяет уровень нашей конкурентоспособности в мире», – добавил он. «По уровню энергоэффективности большинство производств отстают от современного уровня в 10–20 раз, поэтому к 2020 г. была поставлена задача по снижению энергоемкости в экономике практически наполовину», – сказал президент. Он подверг критике существующую в России природоохранную и ресурсосберегающую систему. «Такая система не стимулирует внедрение природоохранных и ресурсосберегающих технологий, а, соответственно, происходит консервация прежних технологий, консервация отсталости и расточительства, которые, к сожалению, встречаются повсеместно», – сказал Д.А. Медведев [16].

Человека окружает не только природная, но и социальная среда. От того, насколько государство и общество способны обеспечить своим гражданам безопасность, зависит жизнь каждого человека. Мировое сообщество сделало крупный шаг вперед в сторону демократии, защиты прав человека и основных свобод, улучшения экономических и социальных условий жизни людей. Но оно не смогло предотвратить насилие в самых различных его проявлениях, в том числе и в форме преступлений.

Отличительная черта современной преступности – ее организованный характер. В качестве инициаторов и исполнителей преступлений выступают хорошо организованные группировки, располагающие новейшими системами оружия, средствами связи и коммуникаций, охранной сигнализацией, прослушивающими устройствами, радио-, телевизионными и компьютерными сетями, квалифицированными штабами, оперативными службами, заранее разработанными программами осуществления преступных операций.

Одно из наиболее опасных и распространенных преступлений – международный терроризм. Его цели многообразны: это попытки изменить политический строй, свергнуть руководство той или иной страны, навязать в качестве официальной идеологии сектантские, националистические, фундаменталистские и иные воззрения; подрыв стабильности в обществе, запугивание населения, провоцирование военных действий, требование освободить от ареста соучастников террористических актов, получить выкуп и иные материальные выгоды и т.п. Арсенал используемых средств весьма широк: убийство политических лидеров, захват заложников, вербовка, финансирование, обучение наемников, их использование в военных и террористических актах, угон самолетов, захват теле- и радиоцентров и многое другое.

Человечество готовилось к третьей мировой войне, но, по сути, она уже идет. После выхода терроризма на арену мировой истории (зловещие по своей мощи террористические акты в России, США, Индонезии и многих других странах) стали очевидны для всех доведенные до предела противоречия

мировоззренческого характера. Усиливающееся противостояние по сути своей есть предвестник столь вероятного в будущем глобального цивилизационного апокалипсиса: духовная деградация приведет человечество к физической гибели [4].

Непосредственно с этой проблемой связан рост детской преступности, которая, если не принять экстренных мер, захлестнет в скором времени весь мир. Ведь только в России около 2 млн бездомных детей, которые в первую очередь относятся к группе риска по вовлеченности в преступную деятельность. Несомненно, это следствие снижения общего и среднего образования: по данным, приведенным Н.М. Римашевской, примерно 12 % детей вообще не посещают школу, что, в свою очередь, является следствием острого кризиса социальных ценностей и ориентаций, падения нравов и разрушения моральных принципов [16].

По словам академика А.М. Новикова [12], переход человечества в новую эпоху существования вовсе не означает, что мир стал проще. Появились новые острейшие проблемы.

1. Когда проблема голода была решена, появилось изобилие продовольствия, товаров, услуг, и когда, в связи с этим, стала развиваться во всей мировой экономике острейшая конкуренция. Поэтому за короткое время в мире стали происходить огромные деформации – политические, экономические, общественные, культурные и т.д. И, в том числе, одним из признаков этой новой эпохи стали нестабильность, динамизм политических, экономических, общественных, правовых, технологических и других ситуаций. Все в мире стало непрерывно и стремительно изменяться. Таким образом, нестабильность становится атрибутом времени.

В экономике динамизм проявляется в стремительном создании новых фирм, предприятий, производств, технологий и таком же стремительном их умирании. Из-за этой нестабильности происходят быстрые изменения условий жизни и труда людей, порождается боязнь потерять работу, неуверенность в завтрашнем дне, нарастание стрессовых ситуаций. Отсюда резкий рост во всем мире самоубийств, психических заболеваний, алкоголизма и наркомании, массовой импотенции, бесплодия и т.п.

2. Развиваются мощные национальные движения во многих странах мира, причем не только в бывших социалистических странах и тех, которые раньше назывались «странами третьего мира», но и в развитых капиталистических странах: Бельгии, Великобритании, Испании, Канаде и т.д. Казалось бы, что с ростом благосостояния людей национальные различия должны были бы нивелироваться. На самом деле происходит обратное – эстонцы хотят жить как эстонцы, хорваты как хорваты и т.д.

3. Развивается международный терроризм, опасные религиозные течения.

4. Стремительно развиваются процессы глобализации. Глобализация – процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции, основными характеристиками которого являются распространение капитализма по всему миру, мировое разделение труда, миграция в масштабах всей планеты денежных, человеческих и производственных ресурсов, а также стандартизация экономических и технологических процессов и сближение культур разных стран. Международная интеграция была и раньше, начиная, пожалуй, с эпохи Великих географических открытий. Глобализация же началась лишь в последние десятилетия в связи с развитием авиации, информационных и телекоммуникационных технологий, в первую очередь благодаря Интернету.

В политике глобализация заключается в ослаблении роли национальных государств. С одной стороны, это происходит из-за того, что усиливается роль влиятельных международных организаций: Всемирная торговая организация, Европейский союз, НАТО, МВФ, Мировой банк. С другой стороны, за счет сокращения государственного вмешательства в экономику и снижения налогов увеличивается политическое влияние предприятий (особенно крупных транснациональных корпораций). Из-за более легкой миграции людей и свободного перемещения капиталов за границу также уменьшается власть государств по отношению к своим гражданам.

Для экономических аспектов глобализации характерны свободная торговля, свободное движение капитала, снижение налогов на прибыль предприятий, простота перемещения промышленности между различными государствами в интересах уменьшения издержек на труд и природные ресурсы.

Для культурной глобализации характерно сближение деловой и потребительской культуры между разными странами мира, широкое использование английского языка для международного общения, рост использования Интернета для получения информации и общения, распространение по всему миру американских фильмов, телепередач и программного обеспечения, а также рост международного туризма.

Естественно, наряду с положительными сторонами этого явления, глобализация несет в себе и массу отрицательных сторон, в первую очередь из-за того, что она осуществляется под контролем США и в интересах США.

5. Появилось такое причудливое явление как явление «агрессивного меньшинства», когда сравнительно небольшие, но сплоченные группы населения своим агрессивным и последовательным поведением при пассивной позиции остальных навязывают свою волю всему обществу. Это, например, движение феминисток в США, многочисленные движения «зеленых», «обществ защиты животных», лиц «нетрадиционной сексуальной ориентации»,

организованные компании по борьбе с курением или против продажи пива (за ними стоят крупные финансовые интересы) и т.д. и т.п.

6. В последние десятилетия стремительно разрослась миграция населения из бедных стран в страны более богатые – сначала легальная в виде гастарбайтеров («гостевых рабочих»), которые приглашались Германией, Францией, Англией, другими странами Европы из Турции, североафриканских стран, из Пакистана и т.п. для занятия непрестижных рабочих мест – уборщиков, дворников, водителей грузовиков и т.д. А вслед за этим – и нелегальная миграция в массовых масштабах. Но парадокс заключается в том, что если гастарбайтеры приезжали и приезжают работать, пусть даже на непрестижных рабочих местах, то их родившиеся дети становятся полноправными гражданами Германии, Франции и т.д. Они хотят жить как немцы, как французы..., но учиться и работать как учатся и работают европейцы они не умеют и не хотят в силу других национальных менталитетов и традиций. И, к примеру, недавние выступления арабской молодежи во Франции – это уже проявление, сигнал нарастающих противоречий. Тем более что деторождаемость у мигрантов несоизмеримо выше, чем у коренного европейского населения. И, к примеру, в крупных промышленных центрах Англии – Манчестере, Бирмингеме и др. уже большинство населения составляют граждане не английского происхождения, в основном – пакистанского. В России уже начались сходные процессы. Пусть пока еще в меньших масштабах. Но те же проблемы перед нами уже возникают.

Несомненно, человечество отдает себе отчет в нависших над ним опасностях. Однако оно еще не разработало средств борьбы с этими угрозами, несмотря на многочисленные международные совещания и серьезные и неоднократно повторяющиеся предупреждения, вызванные глобальными катастрофами различного характера.

Но причем здесь, казалось бы, образование? Разве мировые катаклизмы в современном мире порождены несовершенством образования? Разве даже самое лучшее образование одной страны или ряда стран может сколько-нибудь эффективно влиять на будущее всего мира, всей цивилизации? Решение проблем напрашивается само собой: накормить голодных, устранить вопиющие различия в уровне жизни богатых и бедных, найти пути упреждения и предотвращения больших и малых конфликтов – и мир будет спасен.... Но кто и как будет это делать? Пора осознать: все люди, от президентов до рядовых граждан, – продукт системы образования. Почему продукция наших предприятий неконкурентоспособна на мировых рынках? Конечно, это явление можно объяснить недостатками нашей внутренней политики, экономики, организации производства и т.д. Но ведь все политики, экономисты, инженеры и рабочие учились в наших российских школах, профтехучилищах,

техникумах, вузах, и, таким образом, система образования ответственна за экономическое, социальное, нравственное состояние страны.

Состояние образования в современном мире сложно и противоречиво. С одной стороны, образование в XX в. стало одной из самых важных сфер человеческой деятельности; огромные достижения в этой области легли в основу грандиозных социальных и научно-технологических преобразований, характерных для уходящего века. С другой стороны, расширение сферы образования и изменение ее статуса сопровождаются обострениями проблем в этой сфере, которые свидетельствуют о кризисе образования. И, наконец, в последние десятилетия в процессе поисков путей преодоления кризиса образования происходят радикальные изменения в этой сфере и формирование новой образовательной системы.

Место образования в жизни общества во многом определяется той ролью, которую играют в общественном развитии знания людей, их опыт, умения, навыки, возможности развития профессиональных и личностных качеств. Эта роль стала возрастать во второй половине XX в., принципиально изменившись в его последние десятилетия. Информационная революция и формирование нового типа общественного устройства – информационного общества – выдвигают информацию и знание на передний план социального и экономического развития. Изменения в сфере образования неразрывно связаны с процессами, происходящими в социально-политической и экономической жизни мирового сообщества. Именно с этих позиций попытаемся выделить и проанализировать основные тенденции мирового образования.

Эволюция знания в основной источник стоимости в информационном обществе. По мере общественного развития отчетливо проявляется то, что в качестве источника прибыли все чаще выступают знания, инновации и способы их практического применения. То, что знание начинает занимать ключевые позиции в экономическом развитии, радикально изменяет место образования в структуре общественной жизни, соотношение таких ее сфер, как образование и экономика. Приобретение новых знаний, информации, умений, навыков, утверждение ориентации на их обновление и развитие становятся фундаментальными характеристиками работников в постиндустриальной экономике.

Новый тип экономического развития, утверждающийся в информационном обществе, вызывает необходимость для работников несколько раз в течение жизни менять профессию, постоянно повышать свою квалификацию. Сфера образования существенно пересекается в информационном обществе с экономической сферой жизни общества, а образовательная деятельность становится важнейшей компонентой его экономического развития. Не нужно также забывать, что информация и

теоретическое знание являются стратегическими ресурсами страны и, наряду с уровнем развития образования, во многом определяют ее суверенитет и национальную безопасность.

Становление образования как важнейшего фактора преодоления отсталости в развитии большей части человечества. Переход от индустриального к информационному обществу, постепенно осуществляющийся в развитых странах, грозит обострить до предела одну из сложнейших глобальных проблем современности – проблему преодоления отсталости в развитии многих стран. Информационный разрыв, накладываясь на индустриальный разрыв, вместе создают двойной технологический разрыв. Если такое положение во взаимоотношениях между развитыми и развивающимися странами сохранится, то возникнут серьезные неконтролируемые противоречия, которые будут терзать человеческое сообщество. Для того чтобы создание современной информационной инфраструктуры в развивающихся странах способствовало не только повышению прибылей развитых стран, участвующих в финансировании этого процесса, но и главным образом – преодолению социально-экономической отсталости, необходимо использование новых технологий, как в международном бизнесе, так и в самых различных сферах жизни в развивающихся странах. А это требует и современных технических систем, и определенных знаний, навыков, умений, моделей поведения у граждан этих стран. Становление информационного общества требует качественного повышения человеческого, интеллектуального потенциала развивающихся стран и тем самым выдвигает сферу образования на первый план общественного развития. От решения проблем образования, которые всегда остро стояли в развивающихся странах и которые еще более усугубились в последние десятилетия в связи с бурным развитием информационных технологий, зависят сейчас перспективы социально-экономического развития этих стран, решения глобальной проблемы преодоления отсталости в мире. Все в большей степени образование перестает отождествляться с формальным школьным и даже вузовским обучением. Любая деятельность ныне трактуется как образовательная, если она имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков.

Функции образования выполняют самые различные социальные институты, а не только школы и ВУЗы. Важнейшие образовательные функции берут на себя предприятия. Так, крупные промышленные предприятия обязательно имеют в своем составе подразделения, занимающиеся подготовкой и переподготовкой кадров. Неформальное образование имеет целью компенсировать недостатки и противоречия традиционной школьной системы

и часто удовлетворяет насущные образовательные потребности, которые не в состоянии удовлетворить формальное образование. Как отмечается в докладе Юнеско «Учиться быть», образование не должно больше ограничиваться стенами школы. Все существующие учреждения, независимо от того, предназначены они для обучения или нет, должны использоваться в образовательных целях.

Переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности. Суть этого перехода заключается не только в смене приоритетов: от государственного заказа на подготовку специалистов к удовлетворению потребностей личности. Новая концепция предусматривает индивидуализированный характер образования, который позволяет учитывать возможности каждого конкретного человека и способствовать его самореализации и развитию. Это станет осуществимым посредством разработки разных образовательных программ в соответствии с разными индивидуальными возможностями как учащихся, так и преподавателей. Важным фактором в этом направлении развития образования является формирование у учащихся умений учиться, умений самостоятельной когнитивной деятельности с использованием современных и перспективных средств информационных технологий.

Еще в недалеком прошлом хороший почерк был гарантией спокойной и обеспеченной жизни до старости. Последние десятилетия характерны ускорением обновляемости технологий и знаний в различных сферах деятельности человека. Школьного и даже вузовского образования сегодня уже надолго не хватает. Президент корпорации Дженерал Моторс говорит об этом так: «Нам нужны специалисты не с четырех и даже с шестилетним, а сорокалетним образованием». Развитие концепции непрерывного образования, стремление реализовать ее на практике обострили в обществе проблему образования взрослых. Произошло радикальное изменение взглядов на образование взрослых и его роль в современном мире. Оно рассматривается сейчас как магистральный путь преодоления кризиса образовательной системы, формирования адекватной современному обществу системы образования.

Превращение знаний в основной общественный капитал, возрастание выгод, связанных с получением знаний, заключается в том, что выгоды от него получает человек, который потребляет этот товар, общество в целом и конкретные предприятия. Отсюда вытекают основания для смешанного финансирования образования, развитие рыночных отношений в этой сфере. Развитию рыночных отношений в сфере образования способствует и обострение проблемы государственного финансирования. «Если в 60-х годах в большинстве стран резко возросла доля валового национального продукта, направляемого на образование, то с начала 80-х годов в подавляющем

большинстве как развитых, так и развивающихся стран государственные затраты на образование сокращаются или, что встречается гораздо реже, стабилизируются. Даже в США, где самой приоритетной областью социальной политики государства является образование (эту отрасль в США по праву называют «государством в государстве»), на нужды которого выделяется больше средств, чем на оборону, проблемы государственного финансирования обострились. В России общая для большинства стран тенденция к сокращению государственного финансирования системы образования усиливается общими экономическими проблемами мирового кризиса. Поиск путей выхода из финансового кризиса систем образования многих стран привел к появлению не только национальных, но и мировых рынков образовательных услуг. Так, в середине 90-х гг. общая стоимость предоставления таких услуг иностранным гражданам оценивалась примерно в 100 млрд долларов США в год, что сопоставимо с размером общего бюджета целого ряда государств. Из этой общей суммы 18 млрд долларов зарабатывали США, которые проводят целенаправленную работу по «рекрутированию» студентов.

Перечисленные тенденции определяют основные направления в развитии новой образовательной системы. Принципиальное отличие этой новой системы от традиционной заключается в ее технологической базе. Технологические элементы крайне неразвиты в традиционном образовании, которое опирается в основном на обучение «лицом к лицу» и печатные материалы. Новая образовательная система ориентирована на реализацию высокого потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий. Именно технологический базис новых информационных технологий позволяет реализовать одно из главных преимуществ новой образовательной системы – обучение на расстоянии или, как его называют иначе, дистанционное обучение.

Основной тенденцией современного образования является постепенное смещение приоритетов от прямого обучения к индивидуальному контакту со студентами. Ключевые лекции и семинарские занятия остаются, конечно, незаменимыми, однако существенная часть учебного процесса может проходить во время индивидуальных консультаций с преподавателями по конкретным темам или проблемам.

В качестве основной черты современного образования можно назвать его диалогичность, которая проявляется в сосуществовании как различных подходов к преподаванию, так и самих методов преподавания. Уже при подготовке студентов педагогических вузов надо формировать их ментальную совместимость, умение и любовь вести полемику. Для обеспечения ментальной совместимости учителей они сами должны уметь:

- вести безоценочный диалог с коллегами;

– определять степень взаимодополнения и взаимообогащения различных методических концепций при условии сохранения их самобытности и самостоятельности;

– формулировать проблемы в категориях целей и решений (без «перехода на личности»).

Выпускнику современной школы нужны не сумма знаний и умений, а способности к их получению; не исполнительность, а инициатива и самостоятельность. Саморазвитию научить напрямую нельзя – эта способность не передается. Но педагог может создать условия для «выращивания» этой способности. Умение создать такие условия становится профессиональным требованием к педагогу. Для реализации новых целей образования нужен новый учитель – педагог-профессионал. В отличие от специалиста в предметной области профессионал должен уметь работать с процессами образования и развития. Педагог-профессионал – это уже не транслятор предметных знаний, он становится организатором учебной работы по решению творческих задач, многоплановой социально значимой деятельности подростков и юношей. Педагог имеет дело с человеком развивающимся, его действия строятся на знании психологии личности, основных подходов к пониманию и объяснению характера, развития личности в определенные периоды жизни.

Перед лицом многочисленных проблем, которые ставит перед нами будущее, образование является необходимым условием для того, чтобы дать человечеству возможность продвигаться вперед к идеалам мира, свободы и социальной справедливости. Подобная политика может содействовать созданию более совершенного мира, устойчивому человеческому развитию, взаимопониманию между народами. Ключевой задачей здесь является активное участие в жизни общества, что, в свою очередь, определяется чувством ответственности каждого из нас.

Безответственность определенной категории российских граждан стала основной причиной повторяющихся из года в год стихийных бедствий, которые приобрели поистине катастрофические масштабы. Чего стоят наводнения в Якутской области и Краснодарском крае, лесные пожары на Дальнем Востоке и в Центральной части России. Аналогичные проблемы при географических и, соответственно, климатических различиях в данных регионах свидетельствуют о том, что их виновником в большинстве случаев является сам человек, которому с ранних лет не прививали чувство ответственности за свою деятельность, которую он должен осуществлять во благо человека, общества и государства.

Мы не случайно уделили столь пристальное внимание рассмотрению основных глобальных проблем и связанных с ними последствий, которые ждут

человечество в XXI в. Все это свидетельствует о неудовлетворительном состоянии общественной морали, изменение которой в лучшую сторону в решающей мере зависит от сферы образования, направленности и результативности обучения и воспитания подрастающих поколений, от их интеллектуальных качеств.

В основополагающих документах (Концепция – 2020, проект «Наша новая школа») четко обозначены тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования и повышение его роли на современном этапе развития нашей страны. Она определяется задачами перехода России к демократическому обществу, к правовому государству, рыночной экономике, задачами преодоления опасности накапливающегося отставания России от мировых тенденций экономического и общественного развития.

Итак, первое столетие нового тысячелетия видится в координатах стремительных перемен, резкого ускорения исторического времени, глобализации, универсализации и доминирования новых информационных технологий. Мы констатируем мощные успехи биотехнологии и генной инженерии, на наших глазах происходит новый прорыв в космонавтике – рождаются одноступенчатые орбитальные корабли, которые принесут долгожданный и общедоступный выход в космическое пространство. Не исключено, что именно в наше время начинается новая эпоха в энергетике. Возможно, не «старые добрые» атомные и термоядерные реакции, а практические результаты на основе теории супергравитации, квантовой хромодинамики и «суперструн» дадут нам новые, экономичные и более безопасные источники энергии [2].

С целью определения перспективных научных направлений специалистами испанского Института перспективных разработок и технологий в конце XX в. был проведен анализ прогнозно-аналитических материалов, подготовленных в ведущих европейских странах и Японии. Эксперты выделили восемь направлений: информационные технологии и средства связи, здравоохранение, среда обитания человека, экологически чистые технологии, энергетика, автоматизация производства, транспорт, новые материалы [1].

Темпы роста цен на наукоемкие изделия многократно опережают динамику цен на сырьевые товары. Россия может занять передовые позиции и быть конкурентоспособной на мировом рынке наукоемкой продукции. Прогноз на 2015 г. показывает, что только внешний рынок наукоемкой продукции составит около 6 трлн долларов в год, из которых около 2 трлн – это информационные услуги. Нашей стране по силам иметь на этом рынке 8–12 %, или 500–600 млрд долларов в год [17, с.10].

Не случайно еще в 2003 г. в ежегодном послании Федеральному собранию Российской Федерации Президент поставил задачу за десять лет вдвое увеличить валовой внутренний продукт [16]. Приоритетными технологиями в России становятся авиация, космос, судостроение, ядерная энергетика, спецхимия и металлургия, биотехнология, специальное машиностроение, телекоммуникации и связь, автомобилестроение, микроэлектроника. По этим направлениям в стране есть собственные научные школы, и в целом имеющуюся базу знаний для выхода на конкурентоспособный уровень можно оценить в 70–80 % от мирового. При этом мировой экономический кризис может и должен ускорить развитие данных отраслей при грамотном подходе к науке и образованию.

Наряду с нарастанием темпов научно-технического прогресса это будет столетие все более жестких ресурсных, экологических и демографических ограничений. Но чем более жесткие требования будет выдвигать перед человечеством природа, тем большее значение будут приобретать человеческие способности, дарования и качества. В этом смысле можно сказать, что, в отличие от XX в., который принято было называть веком научно-технического прогресса, XXI век призван стать веком человеческих качеств.

Это означает, что текущее столетие станет веком образования, ибо только образование обеспечивает становление человека не только как биологического, но и социального существа, как мыслящей и ответственной личности, как носителя культуры и представителя конкретной профессии.

Для того чтобы осмыслить роль образования в решении проблем наступившего столетия, небесполезно рассмотреть итоги его развития в минувшем веке, оценить опыт проведения образовательных реформ в России и за рубежом.

XX в. завершил величайшее начинание Просвещения: превратил образование из частного, семейного, в лучшем случае – конфессионально-сословного дела в первейшее общественное и государственное дело.

Если в первое десятилетие минувшего века доля грамотных в составе населения Земли в возрасте от 8 до 48 лет по самым оптимистическим оценкам не достигала и 20 %, то к концу столетия человечество вплотную подошло к всеобщей грамотности молодежи и взрослых. За небольшими исключениями во всем мире обеспечивается бесплатное начальное, а во многих странах и основное среднее образование детей за государственный счет.

Именно в XX в. право на образование стало фундаментальным правом личности, закрепленным в общепризнанных правовых актах и основных законах большинства государств. В результате образование превратилось в мощную общественную силу, оказывающую непосредственное влияние не

только на развитие науки и культуры, но и на экономику, социальные и политические процессы, на качество жизни каждого конкретного человека.

В России все основополагающие задачи в сфере образования, которые человечеству удалось реализовать в XX в., разрешены в полном объеме. За короткие сроки в нашей стране была ликвидирована неграмотность и создана разветвленная сеть учебных заведений, от дошкольных до высших. Тех результатов, для достижения которых, как считали многие, стране понадобится не менее ста лет, Россия в первой половине XX в. посредством «народного всеобуча» добилась в рекордно короткие сроки.

В прошлом веке в России была создана кадровая и материальная база одной из лучших в мире систем образования. Мощный скачок в образовании позволил России занять лидирующие мировые позиции в области науки и техники. Благодаря интеллектуальному богатству, при безоговорочной поддержке системы образования, наша страна по многим показателям опережала ведущие мировые державы. Надо признать, что даже сегодня мы живем благодаря инерционному движению этой мощной системы.

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца XX в. также оказали существенное влияние на российское образование. За короткий срок оно адаптировалось к принципиально новым условиям политической жизни, к свободному развитию демократического гражданского общества; удалось реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, создать многонациональную российскую школу и негосударственный сектор образования.

На уровне субъектов Российской Федерации также произошли глубокие изменения в системе образования.

К концу 1933 г. на Южном Урале уже сложилась определенная система образования. Однако с появлением таких промышленных гигантов, как Челябинский электрометаллургический комбинат, Магнитогорский металлургический комбинат, Челябинский тракторный завод и др., резко возрос спрос на специалистов различного профиля, что послужило мощным толчком для быстрого развития системы народного образования, начиная от дошкольных учреждений и заканчивая органами управления образованием.

В 30-е гг. получила развитие сеть заочного обучения. Она включала заочные отделения при средних специальных учебных заведениях и курсы. При техникумах, семилетках и десятилетках открывались консультационные курсы.

В школах Челябинской области в этот период начался процесс формирования нового педагогического корпуса. Окончивших высшие учебные заведения было 316 человек, из них педагогическое образование имели 219.

Получивших среднее образование в областной школьной системе насчитывалось 4800 человек, из них среднее педагогическое образование – 2626. Учителей, имевших незаконченное среднее и низшее образование, было 5604 человека. Таким образом, образовательный ценз учительского корпуса не соответствовал требованиям выпускников школ и системы образования, т.е. возникла необходимость в повышении квалификации учителей.

С целью накопления и обобщения передового педагогического опыта на территории созданной Челябинской области были выбраны 43 образцовые школы. В этих школах больших успехов удалось добиться в преподавании географии, не на последнем месте были лабораторные и практические занятия по химии и физике, а также экскурсии на производство.

Внешкольная работа в образцовых школах велась в следующих направлениях: оздоровительная работа с детьми, художественное воспитание, политехническое обучение, экскурсионно-туристическая работа. Каждая школа имела план воспитательной работы, в котором указывалось основное содержание и формы внешкольной работы с детьми. Многие школы развернули оздоровительную работу с детьми путем организации кружков физкультуры, прогулок, массовых и спортивных игр, катания на коньках, лыжах, санках.

Годы войны стали нелегким испытанием для народного образования Челябинской области. Прежде всего, не хватало строительных материалов и топлива, транспорта и школьных письменных принадлежностей, мебели, учебников. Значительные сложности в организации учебного процесса были связаны и с тем, что более 60 помещений и зданий школ и вузов области были переданы для нужд фронта.

С целью повышения эффективности воспитательной работы в годы войны под руководством областного отдела образования коренным образом изменилась деятельность классных руководителей. Главной задачей в их работе стало обеспечение широкой заботы о детях, развитие творческой инициативы, детских органов самоуправления, ориентация их деятельности на борьбу за отличную и хорошую учебу, общественно полезный труд, воспитание патриотизма.

В комсомольских организациях школ области вводилась обязательная военно-физкультурная подготовка во внеурочное время. Занятия проводились два раза в неделю по два часа. Комсомольцы разделялись на команды трактористов, шоферов, разведчиков, сандружинниц, лыжников, пожарных.

Информационная работа была организована через еженедельные лекции, беседы, основу которых составляли материалы о делах на фронте и в тылу, о военной истории нашей страны.

Большое значение придавали в школах области организации общественно полезного труда. Огромную работу проводили учащиеся школ в госпиталях:

мыли полы, собирали мебель, посуду, украшали палаты раненых цветами, приносили книги, ягоды, фрукты, грибы.

Самоотверженно работали учителя области над сохранением уровня и повышением качества обучения детей. Этому способствовала методическая работа института усовершенствования учителей, в котором разрабатывались методики проведения уроков продолжительностью в 30–40 минут, организации самостоятельной работы учащихся, эффективного использования наглядных пособий и активных методов обучения.

Успеваемость учащихся всех классов в годы войны была значительно выше, чем в предвоенные годы. Стабильным оставался контингент второгодников и оставленных на осень, однако он был в 2–3 раза ниже, чем в предвоенный учебный год. Этому во многом способствовала работа педагогических коллективов области.

В суровые годы войны школа и семья работали в более тесном контакте, чем это было прежде. Школа была вынуждена чаще обращаться к помощи родителей и, наоборот, родители, семьи учеников, чьи отцы ушли на фронт, все более нуждались в помощи школы и в плане педагогического надзора, и в материальном отношении.

В работе с учителями начальных классов особое внимание обращалось на устранение недостатков в преподавании русского языка и арифметики. В первых классах особое внимание было сосредоточено на обучении грамоте, усложнившимся еще и потому, что не хватало букварей, а в некоторых школах вообще не было учебников. При обучении географии большое внимание уделялось методике преподавания практических занятий на местности, по карте.

В годы войны развивалась система высшего образования Челябинской области. В это время к пяти ранее открытым вузам добавились училище штурманов, медицинский и механико-технологический институты, в которых обучалось тогда до 2 тыс. человек.

Одним из главных направлений деятельности школы продолжала оставаться воспитательная работа, которая проводилась через областную комсомольскую и пионерскую организацию. В первой насчитывалось более 10 тыс. человек, во второй – более 70 тыс. В школах проводились интересные пионерские сборы, посвященные героям Великой Отечественной войны, труженикам тыла, Урала, читались лекции о новейших достижениях науки и техники.

В 50-е гг. XX в. Челябинская область сделала новый ощутимый рывок в развитии народного образования. Работало 1100 начальных школ, в которых обучалось почти 270 тыс. школьников, за партами 176 средних школ сидели

более 36 тыс. учащихся. В области работало 1695 школ, в которых обучалось и воспитывалось 408 тыс. учеников.

Для школ области этого периода были характерны многие черты советской школы 30–40-х гг. XX в. Государство по-прежнему строго спрашивало с учителей за невыполнение плана по охвату всех детей школьным образованием (исполнение закона о всеобщем обучении).

Немало было сделано и в 60–70-е гг. XX в. Только в 1966 г. было построено 64 школы, а в 1967 г. – 91. Значительно расширилась сеть пришкольных интернатов, серьезный прорыв был совершен в развитии учебных кабинетов и оборудовании их новейшими техническими средствами обучения.

Педагогические институты совершенствовали подготовку учителей. Областной ИУУ организовал переподготовку учительских кадров в свете новых учебных программ и планов. Руководители школ, отделов народного образования повышали свой образовательный уровень, овладевали новыми приемами управления, научными методами и практикой педагогического анализа, обновленными принципами руководства ходом учебно-воспитательного процесса. Если в 1964 г. 36 % руководителей школ области не имели высшего образования, то уже в начале 70-х гг. все были с высшим образованием.

Школа всегда была не только учебным, но и воспитательным учреждением. Вопросы воспитания решались в ходе учебного процесса и внеурочной воспитательной работы. Помощниками в этом деле выступали партийные, профсоюзные, комсомольские и пионерские организации, шефы школ.

В 1964 г. в г. Челябинске по инициативе Дворца пионеров и педагогического института было создано первое в стране научное общество учащихся (НОУ). НОУ – это необходимая, педагогически целесообразная внеклассная форма организации деятельности школьников по развитию у них увлеченности наукой и техникой, привитию вкуса к серьезной исследовательской работе. Дворец пионеров и педагогический институт за эту работу были отмечены высшей наградой комсомола – премией ЦК ВЛКСМ.

Особое внимание уделялось патриотическому воспитанию школьников. Ярким проявлением этого стало движение «Судьба семьи в судьбе страны», которое получило развитие не только в области и на Урале, но и во всем СССР.

Больше стали уделять внимания совершенствованию трудового обучения и профориентационной работе. При облисполкоме работал межведомственный совет по трудовому обучению и профориентации. Во всех школах области были созданы и оборудованы учебно-производственные мастерские. Органы образования совместно с передовыми производствами и

сельскохозяйственными объединениями создали новые типы учебно-производственных полигонов, которые получили название учебно-производственных комбинатов (УПК). Уже в 1979–1980 учебном году в 19 УПК области проходили обучение старшеклассники из 138 средних школ (40 % учащихся 9–10 классов) по более чем 30 профилям.

Для учащихся начальных классов были организованы кабинеты трудового обучения. Широкое распространение получил общественно-полезный труд, особенно в летний период. В эти годы работало 179 учебно-производственных бригад, 104 лагеря труда и отдыха, более 100 лесничеств. Все это содействовало развитию технического творчества учащихся. Многие школы по результатам работы принимали успешное участие в ВДНХ СССР.

В 80–90-е гг. XX в. активно решалась проблема обеспечения непрерывности образования, преемственности в обучении и воспитании, которая охватывала всю цепочку: детский сад, школу, профессионально-техническое училище, среднее специальное и высшее учебное заведение. Охват дошкольным образованием в области достиг к 1991 г. 76,7 %, стали открываться комплексы «детский сад-школа», осуществлялся переход на обучение с 6-летнего возраста.

В середине 80-х гг., во время перестройки, вступления страны на демократический путь развития, в школе произошли качественные изменения. Отметим наиболее существенные: изменение содержания учебных планов и программ, особенно связанных с общественными науками; введение вариативного образования и базисного учебного плана для всех учреждений основного и общего среднего образования; разработка и внедрение регионального компонента учебного плана; появление гимназий и лицеев, частных учебных заведений; преобразование высших учебных заведений в университеты и академии.

К 1999 г. в области функционировало 1702 дошкольных учреждения, 1308 школ, 41 специальное (коррекционное) учреждение, 9 специальных (коррекционных) учреждений для детей-сирот, 198 учреждений дополнительного образования, 7 учреждений среднего специального педагогического образования, интегрированных с вузами области. С целью дальнейшего развития системы образования в области было образовано 150 экспериментальных площадок, увеличилось число классов с углубленным изучением предметов (в 129 школах области обучались 27 373 школьника, в том числе 2002 – в сельской местности). Школы рабочей молодежи (их было 36) стали выступать в новом качестве – как центры социально-педагогической поддержки и образовательно-психологической реабилитации.

В первые годы XXI века в области была открыта русская православная гимназия, успешно начали действовать образовательные комплексы: «детский

сад-начальная школа» – 102, «школа-вуз» – 42, «школа-вуз-производство» – 1, «школа-ПТУ» – 4, межшкольные УПК – 12.

В настоящее время в Челябинской области практически каждый третий рубль бюджета области идет на образование. Как следствие, 73 % детей дошкольного возраста ходят в детские сады, более 90 % школ области оснащены современными компьютерными классами. За последние годы открыты лицеи, школы с углубленным изучением дисциплин, общеобразовательные учреждения для детей с отклонениями в физическом и умственном развитии и др. Для обеспечения досуга и дополнительного образования детей в области эффективно работает система спортивных школ, дома творчества и культуры, клубы по интересам и т.п.

В области система начального профессионального образования наряду с образовательной выполняет и крайне важную социальную функцию. К сожалению, существующая ситуация в профтехучилищах усугубляется ежегодным увеличением количества детей-сирот, детей, оставшихся без попечения, детей, имеющих отклонения в развитии. Поэтому в области принимаются меры по обеспечению доступности начального профессионального образования.

Важнейшей составляющей системы образования области является среднее профессиональное образование, включающее более 70 техникумов и колледжей, в которых обучаются 70 тыс. студентов. Ежегодно 20 тыс. выпускников колледжей, техникумов вливаются в трудовые коллективы области.

Количество студентов вузов в области за последние пятнадцать лет увеличилось до 150 тыс. Таким образом, по количеству студентов высших учебных заведений (400 человек на 10 000 населения) Челябинская область достигла европейского уровня.

Подтвержденная основными документами приоритетность сферы образования позволила консолидировать усилия государственных и муниципальных органов управления, различных социальных институтов, ученых, наиболее опытных и авторитетных руководителей образовательных учреждений.

В начале XXI в. Россия, а вместе с ней и Челябинская область, переживает один из самых непростых, но интересных периодов своей яркой, незабываемой истории. Как и десятки лет назад, в обществе идет поиск моделей государственного, культурного, экономического и образовательного развития. В жесткой борьбе мы сталкиваемся с взаимоисключающими тенденциями развития, но при этом всегда необходимо помнить опыт России, не уходить от истинного понимания уроков прошлого и смело смотреть в будущее.

Однако все эти достижения – не окончательный итог, а лишь прелюдия к более существенным переменам, которые неизбежны в XXI в. По последним данным, в настоящее время в образовательных учреждениях Российской Федерации обучаются более 40 млн человек, т.е. каждый четвертый россиянин так или иначе связан со сферой образования, являющейся на сегодняшний день самой широкой сферой деятельности населения России.

Однако, ошибочной будет идея восстанавливать старую систему образования, какой бы хорошей она ни казалась ее выпускникам. Советское образование было одним из лучших образцов индустриальной эпохи (если не лучшим). Сегодня мы должны создавать лучшую систему образования эпохи глобального инновационного уклада.

Необходимо, поддерживая жизнеспособные традиции отечественного образования, осваивая все лучшее, что сложилось в мировой практике, создать принципиально новую систему образовательных институтов, ориентированную на потребности постиндустриальной экономики и общества XXI в.

Именно поэтому представляется очень своевременным принятие такого важного документа для развития и совершенствования системы образования в России, как Концепция социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года (Концепция – 2020). Самое главное, что в настоящее время Президентом и Правительством признается авторитет образования в развитии экономики, культуры, положения страны в международном сообществе, и это позволяет надеяться на всеобъемлющую поддержку с их стороны.

Кроме этого, необходимо отметить принятие такого документа, как «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», который содержит следующие основные направления: переход на новые образовательные стандарты, развитие системы поддержки талантливых детей, совершенствование учительского корпуса, изменение школьной инфраструктуры, сохранение и укрепление здоровья школьников, расширение самостоятельности школ.

Основным капиталом в XXI в. станет не природно-ресурсный потенциал страны и даже не финансы, а интеллектуальный – научно-образовательный – потенциал. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран, однако ее преимущества могут быть быстро утрачены, если не будет осуществляться пользующаяся широкой поддержкой общественности общенациональная образовательная политика. При этом необходимо сохранить имеющийся в России уровень образования, те положительные результаты, которых удалось добиться в Советской России и благодаря которым до сих пор многие наши специалисты – физики, химики, биологи, программисты – пользуются большим спросом на мировом рынке

труда. Помимо этого, многие иностранные студенты по-прежнему останавливают свой выбор на российских вузах. Выступая на открытии Всемирного форума иностранных выпускников российских (советских) вузов, В.В. Путин выразил удовлетворение, что среди выпускников российских вузов есть и главы государств, и авторитетные политики, и представители творческой и деловой интеллигенции, что в очередной раз подтверждает высокий уровень российского образования.

Важной чертой развития образования является его глобальность. Эта черта отражает наличие интеграционных процессов в современном мире, интенсивных взаимодействий между государствами в разных сферах общественной жизни. Образование из категории национальных приоритетов высокоразвитых стран переходит в категорию мировых приоритетов.

Современная цивилизация вступает на принципиально новую информационную (постиндустриальную) ступень своего развития, когда ведущей мировой тенденцией признается глобализация социальных и культурных процессов на Земле. Однако глобализация, наряду с позитивными сторонами, породила и ряд серьезных глобальных проблем: социальных, экономических, экологических и духовно-нравственных. В соответствии со стратегией устойчивого развития современной цивилизации, принятой на конференции ООН в 1992 г. в Рио-де-Жанейро, требуется новая концепция образования, опережающая перспективы XXI столетия. Глобальную миссию в сфере образования осуществляет университет ООН (штаб-квартира в г. Токио), основанный в 1975 г. и являющийся частью системы ООН. Университет является уникальной образовательной исследовательской структурой, представляющей собой сообщество ученых и выполняющей функцию форума для поиска новых концептуальных подходов к разработке и решению мировых проблем.

Всесторонний анализ и разработку целей, форм и средств модернизации образования осуществляет ЮНЕСКО. Синтезируя и анализируя мировой опыт теории и практики в сфере образования и подготовки кадров, ЮНЕСКО содействует обмену и распространению наиболее положительных результатов, позволяет государствам и органам управления образованием проанализировать согласованность своей политики с общими тенденциями развития образования. Сотрудничество стран в области образования является одной из существенных сторон деятельности Организации Объединенных Наций и ЮНЕСКО.

В международном плане процесс конвергенции (сближения идей, институциональных моделей и практики работы ВУЗов) вероятно, будет углубляться. Об этом свидетельствует получившая широкое распространение новая международная модель образования, в которой прослеживается склонность к внедрению одинаковых структур и практики в различных

системах образования. В соответствии с этой новой моделью образование должно быть демократическим, релевантным, непрерывным, гибким и недифференцированным.

Анализируя тенденции современного образования, можно выделить два глобальных процесса, которые, с одной стороны, противостоят друг другу, а с другой – взаимосвязаны и дополняют друг друга. Это процессы диверсификации и интернационализации образования. Диверсификация связана с организацией новых образовательных учреждений, с приданием образовательных функций общественным учреждениям, с введением новых направлений обучения, новых курсов и дисциплин, созданием междисциплинарных программ. Изменяется процедура набора обучающихся, методы и приемы обучения. Реорганизуется система управления образованием, структура учебных заведений и порядок их финансирования.

Интернационализация образования, напротив, направлена на сближение национальных систем, нахождение и развитие в них общих универсальных концептов и компонентов, тех общих оснований, которые составляют основу разнообразия национальных культур, способствуя их взаимообогащению. Инструментами интернационализации выступают обмен студентами, преподавателями и исследователями, признание дипломов и ученых степеней, общие стандарты образования и др.

Необходимо отметить, что интернационализацию не следует понимать как универсализацию образования, т.е. как создание идентичных национальных образовательных систем. Скорее, процесс интернационализации способствует развитию национальных систем образования, стимулируя их к достижению одинаково высоких стандартов образования. Что же касается путей и средств достижения этих стандартов, то каждая страна самостоятельно определяет и выбирает их в соответствии со своими потребностями, особенностями культуры и образовательными традициями.

Таким образом, процессы диверсификации и интернационализации образования не противоречат, а скорее взаимно дополняют друг друга, определяя развитие образования и внося вклад в достижение высоких стандартов. Выше уже говорилось о том, что любые глобальные проблемы современного состояния общества связаны с нравственно-духовным, мировоззренческим потенциалом человека и социума, и без коренных изменений в сфере образования решить эти проблемы не удастся. Такая возможность может иметь место лишь на пути интеграции различных систем образования, конечно, при сохранении основных национальных особенностей.

Принимая во внимание тенденции мирового развития, которые должна учитывать образовательная политика, призванная отражать общенациональные

интересы в сфере образования, приоритеты в области образования соответствуют следующим четырем направлениям.

Первое направление модернизации Российского образования связано с переходом к постиндустриальному, информационному обществу, значительным расширением масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности.

Образование призвано способствовать ментальной толерантности и совместимости людей, человеческих сообществ и социумов как важнейшему условию движения человечества к конвергенции и духовной интеграции, ко все большей целостности и единству. Предпосылкой определенных действий системы образования должно стать осознание обществом того, что гражданское, трудовое, эколого-экономическое, духовно-нравственное, физическое воспитание нового поколения, его всесторонняя языковая подготовка – важнейшее условие дальнейшего развития России. Образование должно взять на себя решение важнейшей задачи цивилизационного масштаба: вернуть людям веру в высшие нравственные идеалы и ценности, подвести каждого человека к пониманию и внутреннему осознанию смысла человеческой жизни, указать путь достижения личностных жизненных устремлений.

Сегодня в качестве цели воспитания предлагается формирование человека культуры, таких субъективных свойств, которые определяют меру его свободы, гуманности, духовности, жизнестворчества. Это предполагает воспитание многих качеств в человеке: высокого уровня самосознания, чувства собственного достоинства, самоуважения, независимости суждений, способности ориентироваться в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, готовности принимать решения и нести ответственность за свои поступки.

В настоящее время важно разработать пути и средства формирования человека, способного жить в гражданском обществе. Н.А. Савотина полагает, что для этого нужны умения и навыки, определяющие отношение к обществу и демократический климат в среде своего общения, желание и готовность осуществлять социально полезные действия, приумножать богатства страны. Одним из приоритетов воспитания должна стать «гражданственность с ее установкой: от того, что я делаю, за кого голосую, зависит, как будем жить я и моя семья, к каким последствиям приведут социально-экономические преобразования» [18, с.39].

В этой связи интересна точка зрения американского политолога С. Шехтера, рассматривающего три роли, которые исполняет личность: зритель, потребитель, гражданин. Зритель – это пассивный наблюдатель мира.

Он может быть хорошо информированным, а оттого враждебным и циничным и убежденным в том, что невозможно влиять на ход событий. Потребитель рассматривает политическое общество как рынок, предназначенный для распространения общественных благ и услуг. Это активный манипулятор, торгующий своим участием в жизни общества в обмен на обещание увеличить его блага. Гражданин рассматривает общество как содружество, в котором он самопроявляется как личность и активный деятель [18].

Смысл образования состоит в том, чтобы воспитать не только хорошо информированных людей, но и нравственных, ответственных, добропорядочных граждан. Гражданственность – это приоритетная ценность, обретение которой позволяет осознать человеческое достоинство и достигнуть человеческого совершенства. Таким образом, говоря сегодня о ментальных основах подготовки человека-гражданина, мы должны осознавать, кого мы готовим: пассивного созерцателя, активного потребителя или деятеля, стремящегося к гармонии чувств и разума, т.е. гражданина-патриота – законопослушного, патриотически настроенного человека, который прилагает все усилия для того, чтобы выполнять свое предназначение в обществе.

Обучение основам гражданственности – не скучное назидание и морализаторство, а поиск оптимальных решений, сопряженных с интеллектуальными усилиями. В наших школах всех уровней надо чаще обращаться к примеру, образцу – традиционному для русского менталитета средству гражданского воспитания. С сожалением приходится констатировать, что события последних десятилетий в России не благоприятствовали воспитанию у подрастающего поколения гражданских качеств. Однако достойные примеры для подражания можно найти в истории Отечества. Особую ценность в этом смысле представляет наследие великих русских полководцев, ученых, просветителей и других героев России, кому в высшей степени были свойственны патриотизм и гражданственность, а их благородные устремления не дискредитированы временем.

Каждому россиянину нужно осознать, что строить здоровое общество и сильное государство может только человек с гражданским мироощущением. Человек, воспитанный в духе гражданственности, – это уникальная личность, способная самостоятельно анализировать события и явления, имеющая свою точку зрения, независимую от политической конъюнктуры, готовая внести свой вклад в построение правового государства и гражданского общества.

В этом смысле главная задача общеобразовательной и профессиональной школы – воспитать будущего гражданина, стремящегося к сохранению территориальной и национальной целостности государства.

Выполняя свое предназначение в обществе, человек применяет полученные в сфере образования знания, умения, навыки. Но если образование,

получаемое человеком, не подкрепляется практикой, они быстро утрачиваются, забываются. Годы реформирования российского общества отодвинули проблему трудового воспитания и профессиональной ориентации на задний план. Поэтому в настоящее время при достаточно высоком уровне теоретической подготовки, которую дает отечественная общеобразовательная и профессиональная школа, ни та, ни другая не приучает учащихся, студентов пользоваться полученными теоретическими знаниями в практической деятельности.

А.М. Новиков отмечает, что одной из главных причин непрактичности знаний российских школьников и студентов является расчлененность по различным предметам и курсам. В теоретическом плане ученики получают знания в одних областях, безо всякой связи с этим проектируют что-то в другой области, а затем вне связи между первым и вторым осваивают какие-то отдельные практические виды работ [13]. Таким образом, не определяется основная цель любого производства – конечный результат. Отсюда главная беда российской экономики – неконкурентоспособность отечественной продукции (главным образом товаров широкого потребления). В последнее время наблюдается положительная тенденция в изменении спроса на товары российских производителей, однако до сих пор существуют производства, где никто не отвечает за качество конечного продукта. Некоторые выпускники российских учебных заведений не могут (или не хотят) добросовестно выполнять порученную им работу – у них не сформирована к этому внутренняя потребность.

Интегрировать, связать воедино все образовательные циклы должно практически ориентированное, другими словами, трудовое обучение и профессиональная ориентация подрастающего поколения в условиях рыночных отношений. Но для этого, по мнению А.М. Новикова, необходима принципиально иная его постановка: не выполнение рутинных технологических операций, а создание для учащегося широких возможностей проявить себя в практической деятельности «как взрослому», где будут востребованы его теоретические знания, проективные компоненты (конструирование, моделирование, программирование и т.п.), что и даст возможность получить законченный совершенный продукт [13].

Рыночные отношения нового типа, в которые вступила Россия, диктуют необходимость изменения цели, задач трудового воспитания. Эти отношения решительно отрицают равенство в экономической сфере: тот, кто обладает лучшими потенциальными возможностями, касается ли это умственных способностей, компетентности или профессионального мастерства, вправе рассчитывать на адекватные условия жизни. Но любые способности реализуются только через труд. В связи с этим рыночная грамотность,

рыночная культура и другие проявления деловых качеств человека есть результат его трудового воспитания. Особую значимость приобретают те качества личности, которые раньше не были востребованы: чувство личной ответственности, предприимчивость, самостоятельность.

Рассмотрим другой немаловажный аспект воспитания подрастающего поколения. По оценкам экспертов, если в богатой природными ресурсами России ввести за счет финансовых рычагов режим достаточно строгой экономии энергетических, водных и других ресурсов, то без всякого ущерба для производства и для бытовых нужд населения их расход может быть сокращен вдвое. Поэтому эколого-экономическое образование должно стать одной из первостепенных задач российской системы образования. Практическая экология и экономика должна пронизывать каждый предмет и в общеобразовательной школе, и в профессиональных образовательных учреждениях.

Сегодня образование как никогда испытывает на себе мощное давление противоположных тенденций: с одной стороны, образовывает человека социально-экономическая среда, с присущими ей позитивными и негативными установками, обусловленными реальным уровнем развития цивилизации, а с другой – целенаправленное позитивное преобразование среды возможно только при условии сформированности у подрастающего поколения обновленных, перспективно потребностных мировоззрения и морали, основанных на понимании неразрывной связи между хозяйственно-экономической деятельностью человека и ее последствиями для природы, биосферы и самого человека как части биосферы.

Необходимо приучать учащихся к тому, что любое решение, любое действие должно быть экологически и экономически обосновано: изучение каждого устройства, технологического решения и действия должно включать их эколого-экономический анализ и эколого-экономическое обоснование. И наоборот, каждый экономический проект, каждое экономическое решение должно подкрепляться соответствующим технологическим обеспечением с учетом экологической безопасности.

Сфера образования несет свою, и немалую, долю ответственности за многие негативные явления, ибо причиной их в конечном счете является сам человек, утративший способность активно противостоять злу во всех его проявлениях, потерявший веру в нравственные, духовные ценности мира и смысл человеческой жизни, лишившийся жизненных ориентиров. Но именно образование в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной сфере человечества.

Б.С. Гершунский видит поистине историческую роль образования в спасительной интеграции и гармонизации знания и веры, в упреждении

необратимых деформаций в менталитете как локальных социумов, так и человеческой цивилизации в целом, а главное – в возрождении и непрерывном обогащении высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов человека [5].

Однако нужно всегда помнить, что решение этих животрепещущих и острых проблем, стремление к усвоению общечеловеческих ценностей не должно привести к забвению своей культуры и своей традиционной веры. Н.Д. Никандров полагает, что наряду с многими конкретными вопросами, которые так или иначе надо решать, наиболее значимым для образования будет вопрос, в какой мере та или иная педагогическая система, то или иное содержание воспитывают человека в системе основных духовно-нравственных ценностей – православия, патриотизма, народности. По его мнению, российская культура, многие столетия развивавшаяся на основе православия, сама указывает пути, которыми надо лишь разумно воспользоваться. При этом во главу угла ставится возможность мирного сосуществования и, более того, сотрудничества исторических религий в нашей многонациональной стране и во всем мире. «Вечные ценности, ценности непреходящие не могут заменяться суррогатами, хотя попытки такой замены есть и будут, поскольку в мире всегда идет борьба доброго и злого начал» [11, с.181].

Духовно-нравственное воспитание может и должно стать основой для постепенного формирования единого культурного и образовательного пространства мира на основе многостороннего диалога культур.

В условиях интеграции производства, возрастающей роли международного общения (в том числе через Интернет) образование должно готовить человека, адаптированного к жизни в мире разнообразных связей – от контактов с ближайшим окружением до глобальных связей. Становится очевидным тот факт, что развитие государства будет происходить тем более успешно, чем более приспособлены будут его граждане к общению с миром. Вот почему в образовании необходимо осуществить «языковой прорыв» [9, с.8], т.е. обеспечить свободное владение (хотя бы на бытовом уровне) каждым выпускником учебного заведения одним или несколькими иностранными языками.

Вместе с тем в условиях глобализации не уменьшается, не исчезает, а наоборот, актуализируется задача укрепления внутринациональных связей, патриотического единения граждан, а также формирования соответствующих чувств у ребенка. Таким средством единения народов многонациональной России должен выступить русский язык, а его развитие, обеспечение усвоения и углубление знания русского языка должно стать приоритетной задачей любого образовательного учреждения в Российской Федерации.

Вызывает тревогу сегодняшняя ситуация, связанная с состоянием здоровья детей. Казалось бы, данная проблема должна решаться не столько по

линии образования, сколько здравоохранения. Однако масштабы заболеваемости детей таковы, что не могут не сказываться на эффективности существующей системы образования в целом, которая сама является одним из факторов ухудшения здоровья детей. Между тем, жизнедеятельность ребенка в современном обществе требует от него для собственного развития колоссальных физических, психических, интеллектуальных и духовных усилий, т.е. встает задача систематического восстановления всех затраченных сил и энергии. Специалисты в этой области считают, что важнейшая задача школы – помочь осознать необходимую ценность систематического поддержания здоровья, подсказать пути и способы оздоровления, выстроить систему собственных усилий ребенка в данном направлении. Сегодня необходимо принять радикальные меры, чтобы сохранить и укрепить здоровье подрастающего поколения, т.е. коренным образом пересмотреть стандарты и учебные планы по всем предметам, подчинить учебно-воспитательный процесс принципам здоровьесберегающего образования. В противном случае молодое поколение, которое должно быть самой здоровой частью общества, потеряет это исключительное качество, а угрожающие для всей страны последствия этого предположить уже будет нетрудно.

Второе направление модернизации российского образования будет связано с ускорением темпов развития общества и, как следствие, необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях.

В наши дни наблюдается удивительный и беспрецедентный в истории социальный феномен, суть которого состоит в том, что общественное сознание существенным образом отстает от происходящих в мире серьезных глобальных перемен. Образование обязано своевременно подготовить людей к новым условиям жизни, которые несет с собой стремительно приближающееся будущее.

Конструктивной в этом плане является идея опережающего образования, предложенная А.Д. Урсулом [8]. Очевидно, что именно опережение сознанием бытия является необходимым условием решения глобальных проблем современности и дальнейшего безопасного развития цивилизации.

Одной из основных проблем развития системы образования в России является несоответствие содержания и технологий образования требованиям современного общества и экономики.

Российский и мировой рынок труда предъявляет требования и к уровню теоретических знаний, и к профессиональной компетентности, и к коммуникабельности, и к степени обязательности, надежности и ответственности потенциального работника. Получив фундаментальное образование, человек должен самостоятельно работать и продолжать в течение всей трудовой жизни учиться и при необходимости переучиваться.

Способность к самообучению будет способствовать успешному профессиональному и карьерному росту человека, в какой бы он сфере, на какой бы территории он ни работал.

Наметившееся у нас определенное отставание системы образования от требований российского и мирового рынка труда является одной из существенных причин того, что выпускники образовательных учреждений фактически нередко не трудоустраиваются по специальности, полученной в учебном заведении.

Этому способствует и то, что наша система образования на практике не несет ответственности за конечные результаты своей образовательной деятельности.

Так что не следует сводить все только к нехватке финансирования, необходимо всерьез заниматься и ликвидацией наметившегося отставания системы образования от требований социально-экономического развития.

Реализация идеи опережающего образования предполагает перестройку существующей ныне системы, причем предстоящие изменения должны быть достаточно радикальными, т.к. прежде всего предстоит изменить содержание образования, его целевую ориентацию. Сегодня ощущается острая необходимость в новой философии образования, которая была бы адекватна не только уже изменившимся условиям существования человека в современной социально-экономической и информационной среде, но и тем новым глобальным проблемам, которые ставит перед человечеством XXI в. Для практической реализации концепции опережающего образования предстоит разработать ряд новых общеобразовательных курсов по изучению общей теории систем, синергетики, глобалистики, ноосферологии, экологии, фундаментальной и социальной информатики, общей теории эволюции, истории развития цивилизации и некоторых других дисциплин, имеющих общеобразовательное значение.

Еще один способ реализации принципов опережающего образования связан с изменением характера изложения содержания традиционных учебных курсов. Сущность таких изменений состоит в том, чтобы эти курсы содержали гораздо больше сведений о тенденциях развития той или иной области научного знания, а также ее связях с другими перспективными направлениями развития науки и практики. Для реализации такого подхода необходимо в первую очередь изменить систему педагогического образования.

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить технологиям и средствам получения, накопления, передачи, анализа (обработки) и использования информации, т. е. информатизации общества. В России нужно более интенсивно развивать сферу новых информационных технологий –

именно они станут платформой для реализации идеи опережающего образования.

Однако в России образование не успевает за теми изменениями, которые происходят в сфере производства и потребления знаний. Оно должно приобрести инновационный характер, а обучающиеся должны быть способны к инновационному типу жизни и жизнедеятельности, который немислим сегодня без компьютерной техники. За последние годы многое сделано для того, чтобы обеспечить всем российским школьникам отвечающие современным требованиям условия обучения: по указанию Президента Российской Федерации обновляется материально-техническая база образовательных учреждений, проводится компьютеризация городских и сельских школ, начальных, средних и высших профессиональных учреждений. Понятно, что это требует больших материальных и временных затрат, к тому же нельзя упускать из виду динамику обновления компьютерного обеспечения – каждое новое поколение компьютеров теперь появляется в среднем почти каждые пять лет. Однако всеобщую компьютерную грамотность необходимо прививать при любой имеющейся технике. Даже если на всю школу имеется только один старый компьютер с программой 80-х гг., его надо эксплуатировать максимально возможное время, чтобы каждый ученик под присмотром учителя просидел за ним хотя бы полчаса. «...Ибо без элементарной компьютерной грамотности в XXI веке человек будет выглядеть абсолютно так же, как неграмотный по сравнению с грамотным в XX веке» [3, с.58].

В результате каждый должен убедиться в том, что нынешние и будущие достижения науки и техники, когнитивные и нематериальные факторы в сфере производства товаров и услуг обуславливают необходимость по-новому подойти к организации труда и положению трудящихся в обществе будущего. Именно для того, чтобы создать это новое общество, человеческое воображение должно опережать различные технологические достижения, если мы хотим избежать роста безработицы и социального отторжения, а также неравенства в области развития.

Невнимание к высшим ценностям и целям образования, пассивное восприятие тех жизненных приоритетов, которые стихийно складываются в обществе, – едва ли не главный порок современного образования. При этом образование лишается важнейшей опережающей, прогностической функции, теряет возможность влиять на общественные идеалы, вести активную, преобразовательную работу по их совершенствованию. Вывод один: чтобы одновременно осваивать несколько областей деятельности и знаний, формировать навыки движения «на границах», необходимо опережающее образование, вектор которого будет направлен не в прошлое, а в будущее.

Модернизация российского образования должна заключаться в том, чтобы страна смогла разрешить назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, исходя из коренных государственно-политических целей и интересов.

Согласно третьему направлению, возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, требует формирования современного мышления у молодого поколения.

Образование должно формировать у людей новое целостное миропонимание и научное мировоззрение, которые были бы адекватны последним достижениям фундаментальной науки. Существующее в настоящее время запаздывание в передаче в систему образования последних достижений фундаментальной науки, которое достигает 7–8 лет, для высокодинамичных условий развития цивилизации в XXI в. совершенно недопустимо. Без этого человек не сможет ориентироваться во все более усложняющемся мире, не сможет понять причины и возможные последствия многих глобальных процессов современности.

В связи с этим становится очевидным, что вся система знаний о мире должна быть кардинальным образом пересмотрена. В известном смысле придется вернуться к целостному знанию, единому мироустройству, но, безусловно, на более высоком уровне развития. Иными словами – к фундаментализации образования на основе органичного единства его естественнонаучной и гуманитарной составляющих. Естественен вопрос: что должно составить основу этой фундаментализации? Анализ исследований в данной области образования показывает, что по этому вопросу многие ученые сходятся во мнении – фундаментальные научные знания.

Для того чтобы в настоящее время обеспечить фундаментальность и целостность образования, необходимо предварительно добиться тех же целей в самих фундаментальных науках, поскольку дифференциация наук в XX веке достигла такого уровня, что специалисты из разных областей прежде единой науки часто перестают понимать друг друга. Поэтому перед учеными и педагогами сегодня стоит кардинальная задача – выявить целостность каждой из фундаментальных наук, затем – всего естествознания и всего гуманитарного знания и на следующем этапе выработать основы целостного фундаментального образования, в котором первостепенную роль должны играть знания, являющиеся базой для формирования общей и профессиональной культуры, быстрой адаптации к новым профессиям, специальностям и специализациям – теоретической базы для прикладных исследований и разработок.

В связи с этим требует изменения содержание образования. Необходимо «более четко и однозначно определить фундаментальные знания в разных сферах изучения человека и мира, отделить их от чрезмерной информационной составляющей, которая должна выполнять роль иллюстративного сопровождения познавательного процесса. С учетом антропоцентрических тенденций следует, не уменьшая возможности познания природы и мира, предоставить большие возможности для познания человека, его психолого-физиологических и жизнедеятельных особенностей, для индивидуального самопознания» [9, с. 5]. Кроме этого, нужно отработать механизм систематического обновления содержания образования в соответствии с развитием науки и приобретением человечеством новых знаний.

Переход к новой образовательной концепции, в основе которой лежит фундаментализация образования, признается всеми вполне назревшим, однако пути этого перехода необходимо осмыслить и определить. По мнению В.Г. Кинелева, речь должна идти о качественно новых целях образования, о новых принципах отбора и систематизации знаний, о создании фундаментальных учебных курсов по каждой из традиционных естественнонаучных и гуманитарных дисциплин и их согласовании друг с другом для достижения нового качества образованности личности и общества [2]. Фундаментализация образования должна стать движущей силой развития профессиональной образовательной сферы, а именно, обеспечить высокий академический уровень научных исследований (их актуальность и конструктивный характер), развить инновационные процессы в профессиональной педагогике и практике профессионального образования, что приобретает особую актуальность в меняющихся социально-экономических условиях [6; 20].

Одна из важнейших задач этого нового этапа развития образования – преодоление исторически возникшего разобщения двух компонентов культуры – естественнонаучной и гуманитарной – путем их взаимообогащения и поиска ее целостности на новом этапе развития цивилизации. Важнейшим элементом этого процесса должно стать включение цикла общих естественнонаучных дисциплин в гуманитарное образование и, соответственно, цикла общих гуманитарных дисциплин – в естественнонаучное и техническое образование.

Уже сейчас в полной мере проявилась фундаментальная зависимость нашей цивилизации от тех особенностей и качеств личности, которые закладываются в образовании. Динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости определяют постоянную потребность в повышении

профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности.

Все современные сферы деятельности подвержены транспрофессионализму, пограничности знаний, при этом в них происходят не просто быстрые, но и постоянные изменения. Отсюда формула, которая должна быть начертана на знамени педагогики XXI в.: «Учить не чему-то определенному, а учить учиться!» Современный человек постоянно меняет контекст, в котором он может быть востребован: это требует жесткой рефлексии самого себя, определения границ своих возможностей (интеллектуальных, культурных, деятельностных), внимательного, осторожного и терпимого отношения к новому, выработки соответствующих технологий понимания его особенностей, отличий, без чего невозможно установить эффективную коммуникацию и кооперацию. При этом инструментальные возможности современного человека постепенно приобретают поистине планетарные масштабы, но в них таятся как небывалые возможности, так и невиданные угрозы. Что возобладает в реальных исторических условиях, во многом зависит от образования, от школ, от университетов.

Четвертое направление модернизации российского образования связано с тем, что рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80 % национального богатства, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Мы согласны с В.Г. Кинелевым, полагающим, что дальнейшее развитие демократии и рыночных отношений, достижение гармонии личности и общества в согласии с природой возможно только на базе широкого фундаментального и целостного образования, способного реализовать потребность человека в смене сфер деятельности на протяжении всей его жизни. Поэтому если ранее образование давали человеку на всю жизнь, то в XXI веке образование должно быть непрерывным, даваться человеку на протяжении всей жизни [7].

В этой связи особенно показательны следующие данные. Учеными проанализированы события, произошедшие за три последних века прошлого тысячелетия, и установлено, что в XVIII в. изменения реалий жизни в пределах одного поколения были заметны приблизительно на 20 %, в XIX в. – на 50 %, в XX в. – на 100 %. Что касается XXI в., то предполагается, что окружающая человека обстановка будет меняться в течение его жизни 3–4 раза. Поэтому специфика системы фундаментального образования в XXI в., очевидно, будет проявляться в том, что любая образовательная система окажется способной не только вооружать знаниями обучающегося, но и, вследствие постоянного и быстрого обновления знаний, формировать потребность в непрерывном

самостоятельном овладении ими. Умения и навыки самообразования, а также самостоятельный и творческий подход к знаниям будут сопутствовать всей активной жизни человека.

Особое внимание следует уделить профессиональному образованию, которое удовлетворяло бы определенные образовательные потребности человека в течение всей его жизни. Наверняка в скором времени возникнет необходимость перехода к всеобщему высшему образованию как необходимому условию эффективной адаптации человека к изменениям в окружающем его мире. В этом неocenимую помощь способно оказать дистанционное обучение, которое по многим параметрам не уступает классно-урочной системе образования, а по широте охвата и меньшим материальным затратам превосходит ее.

Образование должно стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставлять человеку разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющих учиться непрерывно, обеспечивать широким массам людей возможность получать послевузовское и дополнительное образование. Для этого необходимо диверсифицировать структуру образовательных программ, дав возможность каждому построить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям. Уже сейчас возникает острая необходимость в развитии системы переподготовки профессиональных кадров, т.к. человек начинает понимать, что при современных темпах жизни одного образования, даже высшего, для благополучного его существования будет недостаточно. Темпы обновления научных знаний и интенсивность жизни современного человека таковы, что система подготовки и повышения квалификации вынуждена постоянно модернизироваться. Совершенно очевидно, что необходимо более интенсивно развивать институты повышения квалификации, центры развития образования, диагностики и аттестации, менеджмента в образовании и другие структуры, позволяющие человеку получить дополнительную специальность в зависимости от изменения его профессиональных предпочтений.

Подобное образование, адаптированное к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способствовать умению выносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно помочь человеку понять самого себя и окружающую среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе.

Надо помнить, что процесс познания должен нести людям радость от обретения нового миропонимания, смысла жизни, своего места в ней. Из всего этого следует, что важной проблемой наступившего века является поиск

соответствующей организационной структуры образовательной системы и ее учреждений, которая обеспечила бы переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь».

Главным отличием новой модели от прежней является фокус на необходимости образования в течение жизни. Сегодня непрерывное образование все еще воспринимается как идея надстройки, дополнительного обучения в тех случаях, когда основного не хватает. В новой же модели образование принципиально понимается как незавершенное.

Образование в новой экономике составляет ядро карьеры в течение всей жизни, в то время как еще в середине XX в. карьера основывалась на накоплении авторитета и жизненного опыта в рамках регулярной деятельности.

В результате происходит индивидуализация образовательных траекторий: большую часть набора образовательных услуг формирует уже не государство по отношению к пассивному обучаемому, а самостоятельный человек для себя самого. С этим связан целый ряд фундаментальных последствий:

- резкое увеличение выбора, формирование открытого рынка образовательных программ и модулей вместо заранее установленного стандарта;

- прозрачная и понятная для всех система признания результатов образования в каждом модуле;

- новое регулирование образовательного рынка: государство уже не может контролировать качество образовательных программ;

- фокус регулирования перемещается к обеспечению полноты и достоверности информации, предоставляемой участниками рынка.

В новой модели вместо жестких предписанных и конечных траекторий учащиеся строят индивидуальные траектории и становятся мобильными за счет выбора курсов и программ (как на всех уровнях формального образования, так и в дополнительном образовании, которое предоставляет возможность постоянного обновления компетентностей) и за счет национальной (в ряде случаев – международной) системы трансфера кредитов. При этом размываются организационные границы системы образования, поскольку обновление компетентностей и получение академических кредитов может происходить и в реальном производстве товаров, знаний и технологий.

Это можно будет реализовать только в том случае, если содержание образования будет ориентировано не только на усвоение готовых специализированных знаний, но и на формирование креативных и социальных компетентностей, а также на формирование готовности к переобучению.

Еще одной основной проблемой является повышение инвестиционной привлекательности сферы образования.

Решение этой актуальной проблемы возможно при последовательном продвижении по следующим направлениям:

Во-первых, следует законодательно закреплять и фактически реализовать условия для повышения экономической и финансовой самостоятельности образовательных учреждений. Причем такая самостоятельность должна иметь многообразие и зависеть от организационно-правовой формы образовательных учреждений, их уставных целей и задач, направленности и объемов образовательной и финансовой деятельности, уровня квалификации управленческих и педагогических кадров, введения в штат менеджеров, их подготовленности выполнять эффективно функции в достаточно сложных условиях действия рыночных отношений в экономике.

Во-вторых, возрастает роль и значение попечительского совета, члены которого призваны активно изыскивать внебюджетные источники финансирования образовательного учреждения и участвовать в контроле за целевым и эффективным использованием таких средств! Следовательно, надо придавать особое внимание подбору членов попечительского совета. К тому же некоторые из них сами могут быть меценатами и спонсорами данного образовательного учреждения.

В-третьих, требуется законодательно определить механизм привлечения и стимулирования частных инвесторов в систему образования как на территории России, так и из-за рубежа, включая организации, действующие по программам, одобренным ООН, различные международные гуманитарные фонды.

В-четвертых, особое значение необходимо придавать вопросу создания условий для снижения инвестиционных рисков вложений в образовательную сферу. Во многом это зависит от совершенствования законодательства, инвестиционной деятельности Правительства России, федеральных органов исполнительной власти, таких как Минэкономразвития, Минфин, Минобрнауки.

В-пятых, следует практически решить вопрос о безусловном обеспечении большей прозрачности процессов экономической, финансовой и хозяйственной деятельности системы образования в целом и каждого образовательного учреждения. Причем прозрачной эта деятельность должна быть не только для учредителей, собственников имущества, инвесторов, но и для членов коллектива, работающих в образовательном учреждении, и образованных им общественных организаций, представляющих их интересы и защищающих их права. Требуется отработать и законодательно утвердить перечень полномочий каждого из названных участников этого процесса, формы публичной отчетности о работе учебных заведений всех уровней образования.

Решение проблемы повышения инвестиционной привлекательности сферы образования, как видим, во многом связано с потребностью повышения качества управления как отдельным образовательным учреждениям, так и системой образования в целом по России, в каждом ее регионе и муниципальном образовании.

Отметим, что в 2010 г. завершается реализация Концепции модернизации российского образования, принятая в 2001 г. При этом, по словам министра образования и науки РФ А.А. Фурсенко, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» обеспечивает преемственность ее основных направлений.

Опираясь на направления, представленные в Концепции – 2020 и проекте «наша новая школа», считаем целесообразным обратить особое внимание на реализацию следующих направлений развития российского образования.

Общие направления развития системы образования

- разработка системы преемственных государственных образовательных стандартов;

- развитие и комплексное координационное регулирование научной и научно-технической деятельности высших учебных заведений, других образовательных и научных организаций системы образования как основы обеспечения единства обучения и науки, подготовки научно-педагогических работников высшей квалификации, сохранения соответствующего мировому высокому уровню отечественной системы образования и ее научных достижений;

- восстановление и развитие в новых политических и социально-экономических условиях воспитательных функций образовательных учреждений и системы образования в целом;

- совершенствование экономических механизмов функционирования и развития системы образования, в том числе с учетом особенностей ее функционирования в сельской местности и местах компактного проживания коренных малочисленных народов, а также финансирования научно-исследовательской деятельности организаций системы образования;

- расширение международного сотрудничества и международной деятельности Российской Федерации в области образования;

- совершенствование организации учебного процесса в целях сохранения и укрепления здоровья обучающихся, нормализация учебной нагрузки, создание специальных условий для получения образования лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья и особенности развития;

- осуществление в системе образования мероприятий по значительному повышению роли экологической, гуманитарной и практической подготовки обучающихся, подготовке к действиям в чрезвычайных ситуациях;

– целевое обеспечение обучающихся (в первую очередь детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей малочисленных народов Севера и детей из малообеспеченных семей) бесплатными комплектами учебников по предметам федеральных компонентов государственного образовательного стандарта всех ступеней общего образования и на льготных условиях – всех уровней профессионального образования.

Дошкольное образование

– обеспечение государством общедоступности услуг образовательных дошкольных учреждений для всех групп населения;

– создание условий для наиболее полного развития способностей и интересов детей дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, на основе индивидуального подхода;

– поддержка и развитие разнообразных форм оздоровительной работы в образовательных учреждениях различных типов и видов;

– содействие семьям в обучении и воспитании детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольных образовательных учреждений;

– обеспечение преемственности дошкольного и начального общего образования, развитие интеграции дошкольных образовательных учреждений с образовательными учреждениями общего и дополнительного образования, внедрение новых образовательных технологий в системе дошкольного образования;

– совершенствование воспитательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья;

– реализация новых подходов к формированию развивающей среды, наиболее полному выявлению и развитию способностей и интересов детей;

– обеспечение квалифицированного педагогического консультирования родителей.

Общее образование

– совершенствование педагогических технологий, создание условий, обеспечивающих вариативность образования и развитие различных форм его получения;

– разработка преемственных типовых программ с федеральными и национально-региональными компонентами и соответствующих им комплектов учебников для начального, основного и полного (среднего) общего образования, учебного оборудования, в том числе с использованием информационных технологий;

– совершенствование системы профессиональной ориентации;

– развитие возможностей для образования одаренных обучающихся с учетом их индивидуальности;

– обеспечение общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья;

– совершенствование обучения лиц с девиантным поведением в специальных учебно-воспитательных учреждениях.

Дополнительное образование детей

– обеспечение государственных гарантий сохранения и развития системы дополнительного образования детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья;

– изучение спроса на услуги дополнительного образования детей и формирование соответствующих предложений;

– организация форм дополнительного образования детей в образовательных учреждениях общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального образования, интеграция дополнительного и общего образования, дополнительного и начального профессионального образования;

– расширение сферы и перечня реализуемых общедоступных услуг, оказываемых учреждениями дополнительного образования детей.

Начальное профессиональное образование

– обеспечение сохранения начального профессионального образования и развития его основных образовательных, культурных и профессиональных функций;

– осуществление подготовки квалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на основе самоопределения личности и ориентации ее на удовлетворение развивающихся потребностей общества;

– сохранение и развитие системы образовательных учреждений начального профессионального образования, в том числе инновационных (лицеев) и других видов учреждений начального профессионального образования, особенно по перспективным направлениям общественно полезной деятельности;

– разработка механизмов заинтересованности предприятий в развитии начального профессионального образования;

– обновление содержания начального профессионального образования, педагогических технологий в указанной области образования и профессиональной подготовки обучающихся;

– введение в действие нового перечня профессий, преемственных государственных образовательных стандартов, примерных учебных планов и базисных учебных программ, в том числе специальных перечня, стандартов, планов и программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- повышение конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений начального профессионального образования на рынке труда;
- реструктуризация системы образовательных учреждений начального профессионального образования;
- расширение перечня образовательных услуг, оказываемых образовательными учреждениями начального профессионального образования, и профессиональной подготовки по обучению и переподготовке незанятых граждан и высвобождаемых работников;
- усиление взаимодействия образовательных учреждений начального профессионального образования с производством и сферой услуг по подготовке высококвалифицированных кадров.

Среднее профессиональное образование

- обеспечение сохранения потенциала, среднего профессионального образования и дальнейшего развития его образовательных, культурных и иных функций в интересах развития личности, общества и государства;
- совершенствование системы образовательных учреждений среднего профессионального образования, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, расширение доступа граждан к среднему профессиональному образованию;
- совершенствование содержания среднего профессионального образования, оптимизация структуры подготовки специалистов;
- развитие интеграции среднего профессионального образования и других уровней образования при одновременном сохранении качественной определенности и практической направленности среднего профессионального образования;
- совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических работников для образовательных учреждений среднего профессионального образования;
- развитие фундаментальных и прикладных научных исследований в области среднего профессионального образования;
- расширение образовательных услуг, оказываемых средними специальными учебными заведениями;
- развитие инновационных образовательных программ и технологий;
- улучшение обеспеченности системы среднего профессионального образования педагогическими и руководящими кадрами;
- улучшение научного и научно-методического обеспечения среднего профессионального образования.

Высшее и послевузовское профессиональное образование

- сохранение потенциала системы высшего и послевузовского профессионального образования и дальнейшее развитие их структурных составляющих;
- формирование и обеспечение социально-экономических механизмов расширения доступа граждан к получению высшего и послевузовского профессионального образования за счет средств федерального бюджета;
- увеличение вклада системы высшего и послевузовского профессионального образования в развитие фундаментальных научных исследований и распространение научных знаний, развитие культуры и искусства;
- осуществление государственных мер, обеспечивающих восприимчивость производственной и социальной среды к расширению применения на практике наукоемких, технологичных, экологически безопасных, экономичных и прогрессивных научных и конструкторских разработок, выполненных в организациях системы образования;
- формирование отраслевых и региональных комплексов, объединений, ассоциаций высших учебных заведений и других организаций системы образования;
- проведение структурных и содержательных изменений в профессиональном образовании в соответствии с достижениями российской и мировой науки, техники, производства и культуры;
- обеспечение условий для развития личности и творческих способностей студентов, индивидуализации форм, методов и систем обучения, в том числе на основе вариативных профессиональных образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования;
- совершенствование научно-исследовательской и научно-технической деятельности высших учебных заведений и других организаций системы образования на основе развития научных школ по приоритетным направлениям науки и техники и необходимой для указанного развития инфраструктуры;
- разработка концептуальных основ опережающего развития и функционирования послевузовского профессионального образования, в том числе дополнительного (повышение квалификации и переподготовка специалистов), для обеспечения приоритетных направлений научно-технического прогресса;
- выполнение актуальных исследований в области общественных и гуманитарных наук;
- разработка мер по широкому привлечению студентов к научно-исследовательской работе;

- сохранение и укрепление передовых педагогических, научных и проектно-конструкторских школ в высших учебных заведениях и других организациях системы образования;
- вхождение в международное информационное и коммуникационное пространство, в том числе за счет распространения технологий дистанционного обучения;
- расширение участия российских ученых, работников высших учебных заведений в международных научных программах, технологических исследованиях и образовательных проектах;
- реализация и совершенствование современных технологий изучения иностранных языков;
- участие высших учебных заведений и других организаций системы образования в решении задач социального, научно-технического и экономического развития субъектов Российской Федерации.

Таким образом, первоочередные действия в области образования направлены на обеспечение перехода к внедрению эффектов модернизации как базы для дальнейшего системного инновационного развития образования.

Итак, в XXI в. образование призвано обрести творческий, новаторский характер. В мире, где изменчивость стала чертой не только научного и технологического прогресса, но и образа жизни масс, общеобразовательные и профессиональные школы обязаны передавать новым поколениям не только ранее накопленные знания, но и готовить их к решению проблем, с которыми личность и общество прежде еще никогда не сталкивались. Вопрос только в том, когда и в какой форме это найдет свое отражение в массовой педагогике.

Именно поэтому нужно, прежде всего, привести в стройную систему, не отторгаемую миром и человеком, всю совокупность знаний, вер, культур, технологий. Необходимы подлинно эвристические прорывы в философии образования, в стратегии развития образовательных систем, в политике управления этими системами, в теории, методологии и методике (технологиях) организации самого педагогического процесса.

Решить эти проблемы самостоятельно не в силах ни одна страна, какой бы современной и развитой экономикой она ни обладала. Необходимо объединение экономических, интеллектуальных и духовных возможностей всего мирового сообщества, но при обязательном сохранении особенностей национальных культур, так как система образования в каждой стране уникальна по характеру взаимодействия различных факторов.

Пройдя стадию общества благосостояния, высокоразвитые страны столкнулись с новыми проблемами. Это дефицит духовности, разобщенность людей, отсутствие нормального контакта, возможности самореализации через те или иные сферы общения. Россия может противостоять этим негативным

тенденциям, так как обладает своеобразным потенциалом, основанным на сплаве западного рационализма и восточной духовности, на сложной совокупности этих явлений. Это может помочь нам сделать выбор, имея в виду не просто копии с чужих образцов, а, наоборот, наши собственные притягательные стороны, способные превратить нашу страну в мировой центр интеллектуального притяжения и влияния.

Библиографический список

1. Алексеев, А.С. Информационные ресурсы и технологии начала XXI века [Текст] / А.С. Алексеев // ЭКО. – 2000. – № 4. – С. 84–100.
2. Бабенко, В.Т. О конце века, конце света и начале тысячелетия [Текст] / В.Т. Бабенко // Наука и жизнь. – 2000. – № 12. – С. 22–30.
3. Бестужев-Лада, И.В. Формирование прогнозных моделей: Первый тур опроса экспертов [Текст] / И.В. Бестужев-Лада // Нар. образование. – 2002. – № 9. – С. 54–60.
4. Гершунский, Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3–12.
5. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 49–57.
6. Зборовский, Г.Е. Инновации в профессиональном образовании: проблемы исследования [Текст] / Г.Е. Зборовский, Г.М. Романцев // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 18–28.
7. Кинелев, В.Г. Образование и цивилизация [Текст] / В.Г. Кинелев // Высш. образование в России. – 1996. – № 3. – С. 4–12.
8. Колин, К.К. Человек и будущее: динамический вызов [Текст] / К.К. Колин // Alma Mater. – 1999. – № 10. – С. 3–10.
9. Кремень, В.Г. Международный опыт модернизации образования [Текст] / В.Г. Кремень // Вестн. образования России. – 2003. – № 7. – С. 3–12.
10. Максимова, М.М. В XXI век – со старыми и новыми глобальными проблемами [Текст] / М.М. Максимова // Мировая экономика и междунар. отношения. – 1998. – № 10. – С. 5–22.
11. Никандров, Н.Д. Образование на рубеже тысячелетий: вечное и преходящее [Текст] / Н.Д. Никандров // Нар. образование. – 2001. – № 2. – С. 178–182.
12. Новиков, А. Постиндустриальное общество – общество знаний [Текст] / А. Новиков // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 108–118.

13. Новиков, А.М. Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван? [Текст] / А.М. Новиков // Нар. образование. – 2001. – № 1. – С. 8–14.
14. Образование в XXI веке: проблемы и поиски их решения [Текст]: учеб. пособие / под ред. А.Ф. Аменда, В.В. Латюшина. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – 592 с.
15. Образование в судьбе современной России [Текст] // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 3–28.
16. Президент России. Начало заседания Совета Безопасности по вопросу обеспечения экологической безопасности России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2008/01/158674.shtml>. – Загл. с экрана.
17. Россия – XXI век [Текст]: Материалы Всерос. науч. конф. // Экономист. – 1998. – № 6. – С. 3–21.
18. Савотина, Н.А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования [Текст] / Н.А. Савотина // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 39–44.
19. Саламатов, А.А. Технология эколого-экономического образования в условиях предпрофильной и профильной подготовки школьников [Текст]: учеб.-метод. пособие для учителей общеобр. учреждений / А.А. Саламатов. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – 275 с.
20. Ткаченко, Е.В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе [Текст] / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2000. – № 2 (4). – С. 15–24.

А.Т. Тутатчиков

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Школа наряду с семьей является базовым социальным институтом, формирующим личность, приобщающим новые поколения к ценностям отечественной и мировой культуры, делающим человека цивилизованным. А инновационная экономика может сформироваться только в определенном социальном контексте как часть инновационной культуры, основанной на гуманистических идеалах, на творческой свободе, на стремлении к улучшению качества жизни. Именно закрепленные в национальной культуре нравственные установки, модели поведения предопределяют успешное развитие личности и нации в целом

Д.А. Медведев, Президент РФ, Послание Федеральному Собранию РФ

Общественная потребность в новой стратегии образования вызрела не одно десятилетие, прежде чем стала осознанной и вылилась в требование смены традиционной системы обучения. Традиционная образовательная система, существующая в тех формах, которые возникли в Европе в XVIII – нач. XIX вв., хотя и эволюционировала, но, тем не менее, осталась прежней по своей социально-культурной ориентации и в настоящее время исчерпала себя. Произошло отставание образования от новых реальностей жизни, девальвация его общественной значимости [18].

В условиях сложившегося ранее «конечного образования» обострилась проблема общей и профессиональной грамотности человека, стали очевидны дефицит экономических, социально-психологических и других знаний, затруднился выбор жизненного пути для выпускников. Все это привело к обострению противоречий между непрерывно возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными в традиционных образовательных системах условиями для овладения ими.

Рождение нового педагогического сознания и новых обучающих технологий произошло под воздействием ряда исторических и социальных перемен. Наиболее глобальной чертой всех социально-культурных перемен в мире с начала XX в. является ускорение, коснувшееся развития всех сфер социального бытия человека. Следствием этого процесса явилось несоответствие между развитием школы и общим уровнем культурного и технического окружения [4].

Вторая глобальная черта социально-исторических перемен, прямо связанная с ускорением общественного прогресса – это коренные изменения самого характера общественного труда, как в материальной, так и духовной сферах. В современном мире мы имеем дело с двумя противоположными тенденциями развития общественного труда и жизни человека: первое – обезличивание отношений, формализация труда и общественных отношений; второе – противостоящая первой, не менее сильная тенденция – возрастание роли личного фактора, интеллектуальных функций наукоемкости. Как уже отмечалось, новая экономика (экономика XXI в.) будет во все больших объемах основываться на знаниях и инновационных технологиях. Следовательно, учреждения образования, готовящие кадровую элиту и инженерный корпус страны на перспективу, призваны научить своих выпускников инновационной культуре, инновационному мышлению и основам инновационной деятельности.

Для достижения этой, несомненно высокой, цели необходимо многое, и, прежде всего, чтобы всем этим в совершенстве владели учителя и чтобы их совместная с учащимися деятельность (учебная, научная, и даже предпринимательская) осуществлялась в инновационной среде.

Что понимается под инновационной средой? В основах политики России в области развития науки и технологии на период до 2020 г., утвержденных Президентом страны, инновационная среда характеризуется наличием следующих основных компонент:

- благоприятная экономическая и правовая система побуждения и стимулирования инновационной деятельности;
- функционально-полная инфраструктура поддержки инновационной деятельности (инновационно-технологические центры, биржи интеллектуальной собственности, бизнес-инкубаторы, инновационные малые предприятия);
- активное взаимодействие науки и производства, системы подготовки и переподготовки кадров;
- расширенное воспроизводство знаний, интеллектуальной собственности и эффективное вовлечение их в хозяйственный оборот.

Имеется множество свидетельств того, что в наше время знания, интеллектуальная собственность составляют ядро интеллектуального капитала современных высокотехнологических компаний как в сфере производства, так и в сфере услуг.

Интеллектуальный капитал, относящийся к нематериальным активам компании, включает:

- человеческие активы (знания, опыт, мастерство, творчество);
- интеллектуальные активы (информация, стратегии, программы развития, публикации);
- интеллектуальную собственность (патенты, коммерческие секреты, торговые марки, издательские права и т.п.);
- структурные активы (корпоративная культура, организационные модели, бизнес-процессы для сферы производства и маркетинга);
- бренд-активы (известность, репутация, доброе имя компании).

Интеллектуальный капитал (нематериальные активы) составляют более 50 % акционерного капитала ведущих международных компаний и корпораций, стоимость которых составляет десятки и сотни млрд. долларов США [1]. Если инновационный путь развития – залог успеха современных компаний, то этот же путь – столбовая дорога развития системы образования.

Вместо традиционной задачи воспитания «эрудита» на первый план выдвигается развитие нестандартно мыслящего человека-творца. А это значит, что инновационный процесс не может не включать обновления методов, создания и использования креативных образовательных технологий. Инновационная настроенность педагогов лишь на изменение содержания и объема учебных дисциплин не дает желаемого результата. Преодоление веками сложившейся дидактической трансляционности – «педагогика передачи и

усвоения» (термин академика И.П. Иванова) – неременная задача модернизации образования [13].

Полнее осознать потребность в индивидуальном обучении, в преодолении традиционных способов организации образования помогает культурно-исторический анализ этнографических данных, проделанных известным этнографом детства Маргарет Мид: наша традиционно постфигуративная культура, ориентированная на передачу опыта от старших к младшим, сменяется – кофигуративной и даже префигуративной, определяющей новый тип социальной связи между поколениями, когда образ жизни старшего поколения не тяготеет над младшим и «у молодых людей возникла общность опыта, которого никогда не было и не будет у старших» [11]. В социокультурной ситуации, где происходит изменение типа отношений между поколениями, неизбежно изменение также и типа отношений между учителем и учениками. Утрачивая характер принуждения, эти отношения приобретают характер сотрудничества, взаиморегуляции равных перед неведомым настоящим.

Если анализировать тенденции развития общего образования, можно сделать достаточно обоснованный вывод о том, что в будущем учителя по своим целевым ориентациям и способам работы станут во многом не похожи на современных своих собратьев. Основное их отличие будет заключаться в ориентации не на трансплантацию знаний, а на развитие учащихся, а значит, они овладеют соответствующими технологиями развивающего обучения. Таким образом, *актуальность рассматриваемой темы* определяется насущными интересами современной системы образования, нацеленной на реализацию основных задач Стратегии развития России до 2020 г., целевой установкой которой является *создание эффективной экономики страны инновационно мыслящими профессионалами*. Наша задача в самое ближайшее время определиться с основными механизмами формирования инновационной культуры руководителя, учителя, воспитателя, сотрудника образовательного учреждения. Ибо будущее нашего общества, которому предстоит решать столь высокие задачи в 20-х гг. ХХ в. уже находится в наших детских садах, а выпускники 2020 года уже заканчивают первый класс.

В исследовании проблем обновления системы образования можно идти несколькими путями: во-первых, продвигаться в теории – определять основные понятия, выявлять принципы модернизации, формировать систему факторов, стимулирующих или тормозящих развитие инновационной культуры; во-вторых, вникать в педагогическую практику – выявлять прогрессивные и эффективные методики и технологии, пытаться систематизировать их; в-третьих, можно решать исследовательскую задачу с помощью эмпирического социологического материала – обратиться к учителям и другим педагогам и

постараться выявить круг проблем, связанных с тенденциями развития различных образовательных учреждений, творческой активности педагогов, разобраться в трудностях и тревогах за судьбы школы, из первых рук получить информацию о тех нововведениях, которые они осуществляют или намерены использовать в дальнейшем. Изучение инновационного процесса в системе образования, попытка понять сущность инновационной культуры учительства и определить факторы эффективности нововведений, этих наиважнейших явлений и процессов социального обновления, несомненно, требуют теоретического подхода и изучения практики, а также анализа специально собранного массового эмпирического материала.

Естественно, что очень многое в образовательном процессе определяют люди – те, кто учит, и те, кто учится. Их инициатива, творческая активность, нестандартность мышления, стремление к обновлению и новаторству – неперемный фактор развития системы образования, ее жизнеспособности и прогресса. Прошли времена, когда боязнь инициативы, выходящей за рамки дозволенного, невозможность высказать собственное мнение, необходимость беспрекословно следовать указаниям, спускаемым с верхних этажей власти, стали входить в привычку. Можно отметить, что стало меньше равнодушия, лицемерия, показного согласия. Сегодня, в период трансформации российского общества, пожалуй, поубавилось социальной апатии, зато прибавилось индивидуализма, предприимчивости, агрессии. Стала уходить в прошлое конформность как характерная черта поколений, выросших в условиях тоталитарного режима. Набирает силу инициативность, творческая активность людей, желание выразить себя. В деле обучения и воспитания подрастающих поколений происходит поворот к личности, ее проблемам, интересам, творческому развитию. Иначе говоря, общество все более проникается идеей гуманизации образования.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных

форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образования становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности.

Образование и инновации: с одной стороны, сфера человеческой жизнедеятельности, которая все более влияет на определение будущего, с другой – специфический способ развития, наиболее полно воплощающий возможности движения к этому будущему. Симбиоз двух начал создает уникальный социальный механизм развития самого ресурса развития. Речь идет об инновации в образовании как о средстве или способе развития образования. И если где-то можно получить дополнительное ускорение в социальном движении, то, наверное, это здесь, где сосредотачивается мощный потенциал соединения интеллектуального содержания и соответствующей организационной формы как целостного процесса. Глобальный инновационный процесс, захлестнувший наше общество в целом и образование в частности, только тогда приведет к ожидаемому результату, если будет наполнен высшим гуманистическим смыслом, утверждающим отношение к человеку как к высшей ценности бытия. Еще сравнительно недавно термины «инновация», «инновационный процесс» в отечественной педагогической литературе почти не употреблялись. Сегодня ситуация иная. И хотя трактовка содержания этих терминов в различных работах имеет существенные отличия, они уже используются весьма широко.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни инновационные процессы, прежде всего, связывают с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие отдают предпочтение

проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.

В настоящее время происходит становление новой научной дисциплины – «педагогической инноватики». Под педагогической инноватикой понимается учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, использовании и применении на практике [2]. В современный период инновационные изменения идут по таким направлениям, как: формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов.

Различают два типа инновационных феноменов в образовании: педагогическую инноватику (инновации в системе образования) и инновационное обучение. Если педагогическая инноватика связана с перестройкой и модификацией, усовершенствованием, изменением системы образования или ее отдельных сторон, свойств и аспектов (создание новых законодательных актов, новых структур, моделей и концепций обучения, форм интеграционных связей и т. д.), то инновационное обучение определяется как особый тип овладения знаниями, как продукт сознательной, целенаправленной, научно обоснованной деятельности в учебно-образовательном процессе [1;18]. Инновационное обучение идет сегодня на смену поддерживающему обучению. Его рассматривают как реакцию системы образования на переход общества к более высокой ступени своего развития, на изменившиеся цели образования. Инновационное обучение – это обучение, стимулирующее инновационные

изменения в существующей культуре и социальной среде, выступающее в качестве активного отклика на проявляющиеся как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. Оно призвано готовить не только «человека познающего», но и «человека действующего».

Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создание в школе определенной инновационной среды.

При всем различии путей возникновения, становления и развития новых школ, их объединяет то, что во всех случаях основой обновления школы выступает инновационная педагогическая деятельность. Поэтому необходимость осмысления новых понятий требует обратиться в первую очередь к понятию «инновационная деятельность» [12], суть которой состоит в том, что она направлена на изменение рутинных компонентов репродуктивных видов деятельности, а ее главная функция — изменение, развитие способов, механизмов функционирования. Причем для инновационной деятельности характерны:

- стереотипизация (нововведение на определенном уровне, этапе превращается в стереотип мышления и деятельности);
- цикловая повторяемость (данное нововведение будет подвергнуто обновлению, усовершенствованию).

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики. Педагогическая деятельность всегда опирается на какое-либо содержание, т.е. на то, какие знания должны быть получены в процессе обучения и какие качества личности должны быть воспитаны, т.е. содержание определяется целью и принципами. В зависимости от того, какие ценности используются при этом, педагогическая деятельность может иметь, по мнению Е.В. Бондаревской [5], формирующий (традиционный) или развивающий (гуманистический) подход в преобразованиях школы.

Образовательная практика г. Челябинска на рубеже XX–XXI вв. позволяет выделить особенности организации инновационной педагогической деятельности:

- она может осуществляться как в рамках традиционной массовой школы, так и в учреждениях нового вида – гимназиях, лицеях;

– инновационная поисковая деятельность в образовательных учреждениях осуществляется на разных уровнях, процедура поиска в большинстве случаев осуществляется эмпирическим путем, т.е. путем проб и ошибок, отбора различных ее вариантов;

– инновационная деятельность может быть организована «сверху» – через систему муниципальных экспериментальных площадок или муниципальных грантов.

Кроме этого, в инновационной школе инновационная деятельность в условиях развития школы начинает выполнять функцию стабилизации (устойчивости), направленную на закрепление и сохранение созданного ранее, и функцию поисковую (изменчивости), направленную на изменение состояния системы. Основным механизмом инновационной деятельности выступает *опытно-экспериментальная работа* [15].

Исследования показывают, что в инновационной педагогической деятельности принцип личностного подхода реализуется на основе сложного процесса перехода от парадигмы знаниево-просветительской к гуманистической. Эта особенность проявляется в том, что системообразующим элементом инновационной педагогической деятельности является целеобразование. В отличие от традиционно заданных целей, цель инновационной педагогической деятельности направлена на разработку индивидуальной программы развития личности. Главным условием достижения цели является то, что целеобразование осуществляется только на основе диагностики личностного развития ребенка. Она диагностично задана и в этом случае направлена на решение возникающих задач, как часть, ступень в общем развитии личности ребенка. В связи с этим ведущим компонентом педагогической деятельности выступает диагностика личностного развития; в инновационной педагогической деятельности приоритет смещается, прежде всего, на функцию воспитания.

Другой доминантой, другой особенностью инновационной педагогической деятельности является совокупность стойких мотивов при наличии доминирующего, выражающего направленность, ценностные ориентации как отдельных педагогов, так и педагогического коллектива. Причем внутренние мотивы (ориентация на процесс и результат) являются более значимыми.

Рассмотрение инновационной педагогической деятельности с вышеобозначенных позиций требует осознания и обращения к вопросу готовности учителя к данному виду деятельности.

При этом необходимо учитывать, что процесс включения в инновационную деятельность педагога обусловлен рядом противоречий:

- между репродуктивным характером подготовки педагога и необходимостью продуктивной педагогической деятельности;
- между индивидуальным характером предыдущей учебной деятельности, неразвитостью групповых форм организации обучения;
- между трудностями освоения учителем инновационной деятельности обучения и необходимостью профессионально-педагогического взаимодействия в целях решения задач, стоящих перед школой, группой, отдельными педагогами;
- между стремлением обеспечить демократический стиль отношений учителя и ученика и недостаточным пониманием позиции ребенка.

На основе вышеобозначенных методологических подходов и анализа реальной практики особенности инновационной педагогической деятельности как отличные от традиционной педагогической деятельности имеют, на наш взгляд, следующие характеристики:

- основываются на принципах личностного подхода, т.е. имеют направленность на личность, гуманистическую природу;
- носят творческий новаторский характер;
- формой организации инновационной деятельности является опытно-экспериментальная работа;
- имеют стойкую мотивированность на поиск нового в целевых, содержательных и процессуальных характеристиках учебно-воспитательного процесса.

Анализ практики показывает, что готовность к реализации инновационной деятельности может быть сформирована только в контексте целостности основных структурных компонентов инновационной деятельности – мотивационного, креативного, технологического и рефлексивного. Данная проблема требует изменения установки в процессе становления учителя на создание и присвоение новшеств, формирование инновационного сознания учителя и решения двуединой задачи – формирование инновационной готовности к восприятию нового и обучение умениям действовать по-новому.

Итак, формирование у учителя внутренней потребности в инновационном поиске имеет свои закономерности и проходит через ряд объективно существующих этапов. Инновационная деятельность в педагогической практике имеет свои особенности, связанные в первую очередь с неповторимостью личности учителя и ученика, с особенностями класса, школы и т.д. Инновации в педагогике отличаются тем, что «объект» инновационной деятельности учителя – учебно-воспитательный процесс – носит субъектную направленность, т.к. в нем взаимодействуют личность учителя и личность ребенка. В педагогической науке и практике при характеристике педагогических инноваций употребляется понятие «учитель-новатор» – главное

действующее лицо, субъект реализации нововведений. В переводе с латинского слово «**новатор**» – «обновитель», т.е. человек, вносящий и осуществляющий новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в той или иной области деятельности [17].

Мы разделяем подходы ученых волгоградской научной школы [6; 14], которые занимаются в сложившихся условиях модернизации образования разработкой модели профессиональной готовности учителя к инновационной педагогической деятельности и опираются на ряд тенденций в развитии педагогической деятельности:

- возрастание системности педагогической профессиональной деятельности и сознания учителя, что предполагает целостное восприятие и проектирование социальной ситуации развития ребенка, рефлексию своей функции в социуме;

- расширение свободы учителя в целевой, содержательной и процессуально-методической сферах и осознание этой свободы как права на творческое самовыражение;

- переход от ритуального исполнения методических канонов к построению собственной педагогической концепции;

- ориентация педагогического проектирования на личность ученика, а не на функциональное выполнение им учебных операций;

- отказ учителя от монополии на знание безусловных истин, установка на относительность всякого знания и тем самым на диалог с ребенком;

- преодоление авторитарности как своеобразного «учительского комплекса», проявляющегося в безапелляционности, консерватизме, назидательности, морализировании, установке типа «учитель всегда прав», утверждении в сознании учителя презумпции права ученика на инакомыслие, индивидуальность;

- отказ от однозначной ориентации учителя «на результат», под которым понимается обычно некий образец «модели поведения» ребенка, и утверждение известной «процессуальности» учебно-воспитательной работы, необходимости организации жизни ребенка в настоящем, самоценном периоде его бытия;

- осознание того, что изменения «объектов воспитания» возможны лишь через самоизменение, а достижение мастерства — через свое «самоотрицание», через постоянную неудовлетворенность собой (В.Сериков [14]).

Подводя итог вышесказанному можно заключить, опираясь на идеи, высказанные В.А. Сластениным [15], что критериями готовности педагога к инновационной деятельности могут быть определены следующие:

- осознание необходимости в инновационной деятельности,
- готовность к вовлечению в творческую деятельность по введению новшества в школе,

- уверенность в том, что новшество принесет позитивный результат,
- согласованность личных целей с инновационной деятельностью,
- готовность к преодолению творческих неудач,
- уровень технологической готовности к выполнению инновационной деятельности, позитивная оценка своего предыдущего опыта в свете инновационной деятельности, способность к профессиональной рефлексии.

Итак, современное образование, а значит, и сознание каждого педагога оказываются сегодня ареной острого соперничества двух тенденций. С одной стороны, это инновационные ценности и реальные прецеденты педагогического гуманизма, творчества и профессионализма. С другой – авторитарно-репрессивные, репродуктивно-консервативные установки и педагогические стереотипы, процветающие на фоне дилетантизма, психологической безграмотности, девальвации культуры.

Существует как объективный, так и субъективный показатель профессионализма, который выражается в удовлетворенности человеком тем делом, которым он занят. Это не амбиции, а именно удовлетворенность от сделанного. Человека, который не только видит реальные плоды своих трудов, но и испытывает при этом позитивные чувства, можно считать овладевшим профессией.

Задача руководителя, учителя в данных условиях будет состоять в том, чтобы использовать современные психолого-педагогические знания для разработки собственной траектории образовательной деятельности. Решению этой задачи будет способствовать изменение в подходе, ориентирах педагога к содержанию образования.

Существует два подхода в формировании содержания образования – знаниецентристский и культурноцелесообразный [8]. До 90-х гг. XX в. преобладал знаниецентристский подход, который ориентировал учащихся исключительно на изучение основ наук. В конце 90-х гг. стала преобладать точка зрения о необходимости культурно-целесообразного подхода, при котором содержание образования должно вводить в культуру, а не давать только основы наук. От того, какой концепции мы придерживаемся, соответственно и будут происходить изменения в содержании образования. В настоящее время культурно-целесообразный подход стал доминировать в образовании еще больше, чем раньше. Проблема личностного смысла образования становится ведущей. Необходимо выделить параметры личностного смысла и определить методику их оценки, чтобы ученики находили смысл в содержании учебных предметов.

Другим важнейшим ориентиром является необходимость переосмысления основной системообразующей категории традиционной педагогики – личности, и выделения главным принципом — ее развитие.

Современная педагогика акцентируется на воспитании только личности, упуская самого человека с его неповторимостью и уникальностью, а значит проблему развития не только личностных качеств, но и индивидуальных. Поэтому в педагогические цели необходимо включать как воспитание личности, так и развитие индивидуальности. Мы разделяем точку зрения калининградской научной школы [12] в определении индивидуальности как понятия, которое отражает систему сфер человеческого сознания, его субъективный мир, а развитие индивидуальности человека – как развитие всех его сфер: интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, саморегуляции, экзистенциональной. При таком подходе в новых условиях развития нашего общества, как показывают исследования, принцип индивидуальности получает новое осмысление, что позволяет выделить два его составляющих вектора: общечеловеческие ценности как ориентир современного образования и индивидуальное развитие ребенка как его цель.

Развитие индивидуальности ученика основано на освоении культурных ценностей. В поиске новых путей к воспитанию и обучению подрастающего поколения мы вправе говорить о новой культуре учителя. В контексте современного времени – об инновационной культуре учителя. Под инновационной культурой учителя мы понимаем *сферу профессиональной педагогической деятельности, характеризующейся гуманистической направленностью новаторских подходов к воспитанию и обучению инновационно мыслящего поколения молодых людей.*

Общеизвестно, что человек формируется и проявляется в деятельности, которая представляется в жизни человека множеством видов. Для школьников ведущей, несомненно, является учебная деятельность, которую необходимо понимать как любую деятельность в процессе обучения. Очевидно, что главная особенность учебной деятельности в том, что она универсальна, т.к. составляет основу овладения любой другой деятельностью, ее внутренней неотъемлемой частью.

Вышеобозначенные идеи могут в той или иной степени служить ориентирами в определении современных подходов к формированию содержания образования в современной школе в условиях ее обновления.

В основу целенаправленного процесса подготовки учителя к инновационной деятельности положены системный, индивидуальностворческий и рефлексивно-деятельный подходы, обеспечивающие функционирование целостного процесса формирования личности учителя. Современные ученые В.А. Слостенин и Л.С. Подымова выстроили свой алгоритм подготовки учителя к инновационной деятельности, состоящий из несколько последовательных этапов:

1. Развитие творческой индивидуальности учителя: формирование способностей выявлять, формулировать, анализировать, решать творческие задачи; развитие общей технологии творческого поиска; формирование способностей самостоятельного переноса ранее усвоенных знаний в новую ситуацию; развитие критичности мышления.

2. Овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. На этом этапе учителя знакомятся с различными типами инновационных учебных заведений.

3. Освоение технологии инновационной деятельности. Учителя вникают в сущность методик авторских школ, упражняются в составлении авторских программ, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения нового.

4. Практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции и самоанализа в педагогической деятельности [15].

Развитие творческой индивидуальности учителя идентифицируется как единство рационального и эмоционального компонентов, сознательного и чувственного. Данный аспект выступает в качестве условия эффективного функционирования педагогической системы.

Процесс развития творческой индивидуальности учителя станет в определенной степени управляемым, если будут созданы специальные условия, а именно:

- преемственность всех этапов многоуровневого педагогического образования;
- ориентация университетского обучения на обобщенную модель подготовки учителя к инновационной деятельности;
- психологическая диагностика учителя к данному виду деятельности;
- формирование творческой активности и мотивационно-целостного отношения к инновациям у педагога;
- взаимосвязь общепедагогической, психологической и специально-методической подготовки учителя;
- осуществление межцикловых и междисциплинарных взаимодействий, интеграция знаний в русле общих проблем инноваций;
- формирование у педагогов инновационной культуры, восприимчивости к новшеству в педагогике;
- изучение, выявление и оценивание динамики освоения инновационной деятельности учителя.

Инновационное развитие вносит свои особенности в установлении целей и стратегическое видение направления развития учреждения, модифицирует задачи, стоящие перед управленческим аппаратом. В условиях инновационной

деятельности резко возрастает роль менеджера образования, а его личность, способности, квалификация и профессиональные умения фактически определяют судьбу образовательного учреждения [7].

В работе такого менеджера доминируют методы социальной психологии, эвристического поиска, интуитивного постижения, установление доверия и высшей солидарности в коллективе. Под влиянием идей инновационного менеджмента перестраивается весь инструментарий управленческого воздействия и процедура принятия инновационного решения.

Возникает особая взаимосвязь и логическая последовательность в осуществлении основных функций инновационного менеджмента. Так, резко повышается значение процессуальных и социально-психологических функций менеджмента, таких как коммуникации, мотивация, процесс делегирования полномочий. Среди способов организации инновационных процессов преобладают неформальные виды, опирающиеся на закономерности межличностных отношений, групповой динамики и т.д. [9; 10].

Изменяются соотношения между различными видами контроля. Они все более нацелены на самоконтроль, на стратегический контроль инноваций, а также на финансово-экономические виды контроля. Особое значение приобретают коммуникации, связанные с контролем за ходом инновационных процессов. В них превалирует процессуальный характер и непрерывный процесс обмена информацией.

Особые изменения претерпевают функции и методы менеджмента в инновационном управлении персоналом [7]. Разработка и внедрение новшеств, усложнение процессов, появление новых технологий требуют от работника соответствующей квалификации и особых профессиональных знаний и умений. В инновационных структурах происходит значительное повышение общего уровня образования работника. Формирующийся тип персонала требует работников, способных брать на себя ответственность и принимать решения. Делегирование полномочий и связанное с этим сокращение полномочий высших уровней иерархии организации тесно связаны с ростом инициативы, индивидуальной свободы и компетентности персонала.

В инновационном менеджменте изменяется тип поведения работника, инновационного коллектива и самого инновационного учреждения в целом. Главным компонентом поведения становится не столько *целе*ориентированное рациональное действие, сколько *ценностно*-ориентированное рациональное действие [7; 9; 17].

Работник инновационного образовательного учреждения подчиняет свое поведение определенным требованиям, в выполнении которых он видит свой долг. Однако творческий характер разработки инноваций и особенности личности новатора заставляют соотносить выполняемый профессиональный

долг с собственной ценностной ориентацией и установками. Ценности личности, тесно связанные с мотивацией, значительно изменяют такие функции менеджмента, как организация взаимодействий и управление мотивацией.

В инновационном менеджменте значительно видоизменяются состав, структура и содержание методов управления: большее место, чем в традиционном менеджменте, отводится анализу и прогнозу, количественным методам моделирования, социально-психологическим видам воздействия, обогащается содержание экономических и эвристических подходов, сужается круг возможностей для применения административных рычагов.

В образовательной системе инновационное управление обеспечивает преобразование социальной сферы. Современное преобразование системы образования будет успешным только на ценностях личностно-ориентированной парадигмы образования [5; 8].

Личностно ориентированный подход в образовательной системе Ленинского района г. Челябинска нашел свое воплощение в проекте «Здоровьесберегающее образование» [16].

Новые задачи реформирования российского образования открывают не только возможность, но и необходимость организации учебно-воспитательного процесса на принципе здоровьесбережения. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации (2001 г.) отмечено, что здоровьесбережение должно стать составляющей любой образовательной модели.

В соответствии с социальным заказом государства и общества, выраженным в Концепции модернизации Российского образования до 2010 г., Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Стратегии развития образования до 2020 г., на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного подходов нами разработана структурно-функциональная модель педагогического управления здоровьесберегающим образованием.

Теоретической основой модели управления здоровьесберегающим образованием является системно-деятельностный и личностно ориентированный подходы, обеспечивающие реализацию личностно ориентированной парадигмы образования, активное использование в учительской практике современных образовательных технологий (развивающих, проектных, исследовательских и т.д.). При этом модель управления здоровьесберегающим образованием мы рассматриваем как инновацию.

Наличие инновационного проекта вполне может рассматриваться как определенный результат качественного образования. На наш взгляд, обязательным элементом системы оценки качества образования должна стать

инновационная деятельность, наличие инновационных проектов как в образовательных учреждениях, так и у педагогов. Это связано и с глобальной модернизацией образования, и с тем, что образовательная система Ленинского района является федеральной экспериментальной площадкой. Среди образовательных учреждений района статус «экспериментальная площадка» разного уровня имеют 42 образовательных учреждения (55 %).

Примерами успешной реализации инновационных проектов могут служить коллективы образовательных учреждений (ОУ) № 37, 76, 77, 100 и МОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции несовершеннолетних», а также ДО № 34, 64, 125, 127, 261, 375, 400, 402, 421, 448, 453, 463, 474, которые на рубеже XX–XXI вв. отработывали проекты развития в рамках муниципальных экспериментальных площадок. Результаты инновационной деятельности позволили данным ОУ занять лидирующее положение по соответствующим направлениям развития городской образовательной системы и успешно пройти государственную аккредитацию на получение статуса лицея (ОУ № 37, 77) и гимназии (ОУ № 76 и 100), а эксперимент по работе с детьми с девиантным поведением обеспечил реорганизацию ОУ № 132 в МОУ ЦППРК. Результаты подобной направленности развития в дошкольном образовании позволили к 2010 г. аккредитовать каждый четвертый детский сад в Ленинском районе на статус «Центр развития ребенка – детский сад 1 категории».

Остановимся на отдельных технологических приемах успешной инновационной деятельности вышеуказанных образовательных учреждений. МОУ «Лицей № 77» по праву может считаться модератором инновационного движения в системе образования Ленинского района. Являясь федеральной экспериментальной площадкой с 1995 г., данная школа в 1997–1999 гг. трижды завоевывала звание «Школа года», а в 2000 г. ей присвоено звание «Школа века» по результатам всероссийского конкурса. Научные и технологические разработки лицея № 77 становились востребованными во всей образовательной системе. Последнее достижение коллектива – открытие Ресурсного центра на базе лицея по образовательной области «Естественные науки (химия)», что позволило распространять инновационные идеи и технологии не только на учителей, но и на заинтересованных учащихся из других образовательных учреждений района и города. Опыт работы лицея заслуживает рассмотрения отдельным изданием. Обратим внимание лишь на одну весьма важную сложившуюся традицию в данном коллективе – ежегодную итоговую научно-практическую конференцию педагогов. В 2010 г. она прошла уже восемнадцатый раз.

Научно-производственный комплекс (НПК) лицея № 77 имеет свои традиции. В рамках НПК проводится в конце учебного года итоговая рефлексия

результатов работы за год всего педагогического коллектива и каждого педагога отдельно. Сопровождается выездом педагогического коллектива, как правило, за пределы города, что обеспечивает смену психологической обстановки, а также включает мероприятия интеллектуальной и здоровьесберегающей направленности. НПК имеет два основных этапа – подготовительный и практической реализации. На подготовительном этапе создаются творческие группы, в задачу которых входит распределить направления деятельности по подготовке и проведению НПК. Педагог, ответственный за каждое направление, набирает свою команду из числа педагогов лицея. Очень важным является то, что каждый педагог находит свое место в первый подготовительный период, в период подготовки к НПК. При этом творческие группы могут решать различные задачи: разработка Программы НПК и подготовка научно-методического содержания (доклады, мастерские, брейн-ринги, диспуты, деловые игры, тренинги и т.д.); техническое сопровождение (переезд, размещение, обеспечение питания, техническое сопровождение выступлений – медиаресурсы); обеспечение выставки материалов, наработанных педагогами за год и их презентация; награждение педагогов грамотами, дипломами, использование разнообразных видов поощрения, в том числе по номинациям. Номинации соответствуют приоритетным задачам, которые решались в текущем учебном году; организация досуга – творческая часть (чтение собственных стихов, новые публикации, спектакль и т.д.), спортивно-оздоровительная (соревнования, состязания, прогулки), социологические исследования юмористического характера.

Значение НПК:

– для педагогического коллектива – методическое взаимообучение; рефлексия всей совокупности решаемых задач в течение года, отслеживание динамики позитивного развития и проблемных точек как точек развития лицея и самого себя; сплочение коллектива и формирование корпоративной культуры.

– для педагога – возможность показать опыт инновационной деятельности – профессиональная самореализация; познакомиться с инновациями коллег; методическая учеба; психологическая реабилитация; мотивация на повышение квалификации;

– для администратора – механизм управления; механизм повышения управленческой культуры заместителей и руководителей структурных подразделений.

По мнению директора лицея, традиционная НПК способствует утверждению в образовательном учреждении инновационного управления. Признаками инновационного управления, по нашему мнению, можно считать: новые отношения, новые виды деятельности, новые результаты, новые нормы.

Особое значение придается в этой работе появлению инновационной команды. Опыт работы лица позволил сформулировать признаки инновационной команды: во-первых, эффективные команды работают в условиях полной свободы, независимы и наделены полномочиями. Члены команды отвечают за результаты своих решений (будь то слава или позор, их разделят все участники); во-вторых, основой основ эффективной команды является свободный поток информации – обмениваясь знаниями и стимулируя творчество, члены команды обогащают друг друга; в-третьих, эффективность группы зависит от синергизма – вместо того чтобы тратить энергию на соперничество, демагогические высказывания и непродуктивные ссоры, члены одной команды полностью уходят в поставленную перед ними проблему; в-четвертых, в хороших командах цель не оправдывает средства – творческие группы отличаются моральными устоями и профессионализмом, в них одинаково высоко ценятся как хорошая работа, так и применяемые методы работы; в-пятых, коммуникации, принятие решений и разрешение конфликтов строятся на консенсусе, а не на голосовании. Консенсус стимулирует открытое обсуждение, обмен мнениями и рассмотрение приемлемых вариантов решения; и наконец, участники таких групп делят между собой все: хорошее и плохое, взлеты и падения, успехи и поражения, славу и наказание. Такая атмосфера помогает избавиться от страха пойти на риск и потерпеть неудачу.

В рамках нашего исследования показателен и опыт инновационного управления дошкольным образовательным учреждением № 261. Работа в инновационном режиме является для организационной культуры детского сада одним из основополагающих приоритетов, определенных практически с момента открытия учреждения. За годы существования детского сада в его образовательной среде разработаны и внедрены следующие инновационные проекты: «Развитие творческого потенциала детей синтезом искусств» – городская экспериментальная площадка; «Реализация программы нового поколения «Школа 2100» – федеральная экспериментальная площадка АПК и ПРО по комплексному внедрению программы в практику работы; «ДОУ + РОДИТЕЛИ: от стереотипов деятельности к новым стратегиям партнерства» – муниципальный грант; «Технология внедрения регионального компонента в образовательные программы ДОУ» – инновационная городская площадка.

Осуществление указанных проектов было бы невозможно без сформированной команды квалифицированных педагогов, стремящихся реализовать свой профессиональный потенциал. На сегодняшний день в детском саду работают 59 % педагогов с высшей категорией, 45 % с высшим педагогическим образованием. Поэтому проблема удержания и стимулирования кадров для нас является актуальной. Чтобы работа в инновационном режиме осуществлялась эффективно, управлением ДОУ

созданы определенные условия, заключающиеся в создании творческой атмосферы и разработке механизмов стимулирования. К работе в условиях нововведений педагогические кадры стимулирует:

– *возможность повышения профессионального роста* – кроме традиционной системы методической работы к повышению профессионального уровня привлекаются научные резервы: для педагогов были организованы обучающие семинары с приглашением Шулешко, В. Жилина. В стенах детского сада были проведены семинары с одним из авторов программы «Детский сад-2100» – О.А. Куревиной. Педагоги ДООУ направлялись на обучающие курсы в Москву. Участвовали в научно-практической конференции «Общество и образование в социальном и политическом пространстве г. Москвы» с выступлениями из опыта работы. 30 марта 2010 года приняли участие во всероссийской научно-практической конференции «Реализация стандартов второго поколения в развивающей образовательной системе «Школа 2100» (на базе детского сада прошла педагогическая мастерская с показом открытых занятий воспитателями ДООУ);

– *создана гибкая система организации работ* – для решения возникающих проблем в ДООУ создаются временные творческие группы;

– поддерживается *оптимальный уровень участия отдельных педагогов в разработке и принятии управленческих решений*, касающихся инновационной работы;

– действует *разветвленная система организационной коммуникации* – оперативные совещания при руководителе, собеседования с педагогами, банки данных, каталоги, медиатека, экран взаимодействия, ящик вопросов и ответов и т.д.

Таким образом, действия руководителя направлены на создание в детском саду творческой атмосферы вовлечения в общее дело и прогнозирование успеха, способствующее развитию инноваций. Это помогает удерживать эффективных сотрудников, для которых в каждом инновационном проекте разрабатывается система творческих заданий, направленных на: – *внутренний личный интерес, достижения собственных целей*; – *учет степени сложности и значимости работы для каждого педагога* – задания даются дифференцированно на основе диагностики креативных способностей; – *признание и оценку творческих усилий педагогов, их вклада в инновационную деятельность ДООУ*; – *формирование благоприятного климата в коллективе, способствующего проявлению творчества в педагогической деятельности*; – *свободный доступ к материально-техническим ресурсам детского сада (в т.ч. ИКТ) для реализации творческой идеи, направленной на развитие детского сада.*

Успешность деятельности обеспечивают не только созданные условия, но и применяемые руководством ДООУ для стимулирования инновационной деятельности следующие механизмы: публикация лучших конспектов занятий в сборнике МДОУ; размещение лучших материалов на образовательном портале г. Челябинска; размещение информации о достижениях лучших педагогов на блоге МДОУ; направление лучших материалов в ассоциацию «Школа 2100»; выступление с опытом работы на городском МО; выдвижение лучших педагогов на получение гранта Губернатора; персональная выставка педагога; направление на престижные курсы переподготовки и повышения квалификации; материальное поощрение, награждение грамотами различных уровней; направление статей о лучших педагогах в средства массовой информации; получение более высокой квалификационной категории; публичная похвала на общем собрании, педагогическом совете, Совете МДОУ; благодарность в приказе; проведение мастер-классов, передача опыта молодым сотрудникам, наставничество, участие в профессиональных конкурсах; перевод на самоконтроль.

Внедрение этой системы стимулирования привело к следующим результатам:

- детский сад получил статус центра развития ребенка;
- педагоги ДООУ (27 %) – участники и победители профессиональных конкурсов различных уровней;
- детский сад – призер районного конкурса «Детский сад года»; методический кабинет дважды завоевывал призовое место в районном конкурсе;
- дошкольное учреждение постоянно предоставляет экспозицию материалов на региональной выставке «Образование и карьера»;
- творческие материалы педагогов опубликованы в сборниках материалов научно-практических конференций различных уровней, в журнале «Начальная школа + До и После»;
- образовательный процесс обогатился введением в практику работы с детьми новых информационных и образовательных технологий;
- преобразовалась развивающая среда ДООУ – созданы новые познавательные объекты (интерактивный музей – культуры народов Южного Урала, переоборудована ИЗО-студия, созданы кабинет музыкального развития, студия интеллектуального развития);
- дошкольное учреждение является базовым для работы городского методического объединения по программе «Детский сад – 2100».

Таким образом, учет вышеперечисленных механизмов стимулирования инноваций руководителем ДООУ для создания творческой атмосферы вовлечения педагогов в общее дело и успех является важнейшим

мотивирующим фактором, способствующим динамическому развитию МДОУ, позволяющим ему сохранять статус современного учреждения в образовательной среде города.

Теоретический анализ проблемы организации инновационной деятельности в образовательной системе и практический опыт управлением этим направлением в образовательной системе Ленинского района в рамках федеральной экспериментальной площадки позволил нам определить инновацию с точки зрения управления:

- а) как стратегическая идея, объединяющая команду;
- б) мотивационный инструмент управления, создающий в коллективе комфортное чувство творческого созидания;
- в) как условие для переговоров с социальными партнерами;
- г) как критерий эффективности работы сотрудника (образовательного учреждения);
- д) как инструмент повышения квалификации сотрудников в системе «образование через всю жизнь»;
- е) как модель партисипативного принципа управления;
- ж) как инструмент системных изменений в образовании.

Выявленные характеристики инновации в образовательной системе позволили создать эффективную модель управления, а также успешно действующую образовательную систему, имеющую успехи и достижение заявленных целей по всем направлениям деятельности. Достижение прорывных целей является существенным результатом всего проекта комплексной модернизации российского образования на примере отдельного муниципального образования.

На настоящий момент одной из важных представляется задача институционализации, соорганизации реальных общественных субъектов, имеющих объективные интересы в образовании, формирование механизмов их участия в управлении образованием вместе с государственными институтами.

Опыт работы в Ленинском районе показывает, что ни у родителей, ни у работодателей нет конкретных требований к результатам образования, отсутствуют представления о том, какими качествами должен обладать выпускник, чтобы быть успешным.

Президент России Д.А. Медведев в своем ежегодном Послании Федеральному собранию РФ (ноябрь 2009 г.) отметил: «Задачей государства считаю создание условий для развития гражданского общества. Люди, равнодушные к тому, что происходит вокруг, должны иметь все возможности для реализации своих благородных устремлений». В этих целях на протяжении последних трех лет была организована работа районного Совета родительской

общественности, работа Совета руководителей ОУ, проведены районные мероприятия:

- 2006 год – собрание родительской общественности, на котором отработано понятие гражданский заказ, в группах разработаны «листы ожиданий» качества образования;

- Август, 2006 НПК – работа проектной группы руководителей Советов всех ОУ по формированию гражданского заказа на качество образования в ОУ;

- Март, 2007, НПК «Гражданское общество и образование», разработан стандарт педагогической деятельности;

- Август 2008, НПК по проблеме системы оценки качества образования;

- Апрель 2009, Интернет-конференция «Гражданский заказ на качество образования: согласование государственных требований и общественных интересов»;

- 2006–2007 гг. – проведение пяти фестивалей семей «Погода в доме» и пяти конференций отцов [16].

В результате нормативно проработана процедура проведения общественной экспертизы условий деятельности ОУ, экспертный лист оценивания условий деятельности ОУ, модель системы оценки качества образования, разработаны проекты детско-родительских взаимодействий в микрорайонах образовательных учреждений. Инициатива по проведению общественной экспертизы условий деятельности в рамках приема к новому учебному году тех ОУ, которые на протяжении нескольких лет показывают высокие результаты, реализована в августе 2009 года уже в 40 % ОУ района.

Международные исследования показали, что только 45 % родителей положительно ответили на вопрос «Удовлетворены ли Вы или нет системой образования (школами) в районе, где Вы живете?» (в Канаде и Франции – 75 % и 70 % соответственно). Только 39 % положительно ответили на вопрос «Имеет ли большинство детей в вашей стране постоянную возможность для обучения и развития?» (92 % и 86 % в Канаде и Франции – данные института Гэллапа за 2006 г.).

Эксперты отмечают, что в настоящее время существует несовпадение реальной образовательной потребности и формулируемого запроса образованию. Выход именно в поддержке гражданского общества, способного трезво оценивать ситуацию, соотносить потребности общества и возможности образования, занимать экспертную позицию при аттестации школ и педагогов. Так, новая система аттестации ОУ и педагогов возможна только при неформальном участии школьных советов.

Вместо того, чтобы сетовать на неготовность общества занять действенную гражданскую позицию, мы пошли по пути создания условий для ее формирования:

- возможность принимать решения в советах разного уровня и таким образом влиять на процессы в образовании, в частности, через участие в переговорных площадках,

- система информирования общественности о результативности образования (открытый доступ потребителей к информации о качестве образования через сайты, публичные отчеты, участие в районных фестивалях семей и конференциях отцов и т.д.).

Участие граждан в оценке качества образования означает принципиальную перестройку всей системы образования: переориентацию ее на регулирование за счет механизмов обратной связи. Общественности в этом проекте отводится роль не внешних (и безответственных) экспертов, но роль движущей силы в запуске механизмов обновления образования.

Результаты экспериментальной деятельности нашли свое отражение в оценке системы образования Ленинского района г. Челябинска. По результатам опроса жителей Ленинского района можно говорить о повышении качества образования – так считают 57,7 % опрошенных; 83,4 % учащихся старших классов отмечают улучшение качества воспитания; 69 % респондентов (родители, педагоги, учащиеся) отметили высокую степень компьютеризации в течение 2-х последних лет; 78 % респондентов отмечают улучшение материально-технического обеспечения ОУ; 81 % опрошенных считают, что активизировалась работа с родителями.

В целом реализация задач эффективного функционирования и развития последних лет, деятельность районной образовательной системы в статусе федеральной экспериментальной площадки показала наличие серьезного позитивного фундамента для дальнейшего перевода образовательной системы в режим инновационного развития, решения стратегической задачи формирования инновационного поведения участников образования и инновационной культуры педагога.

Осуществляющийся сегодня переход от школы функционирующей к модели школы развивающейся – сложный и многотрудный процесс. Успех этого перехода во многом зависит от личности учителя, главной профессиональной характеристикой которого можно определить наличие инновационной культуры. Проблемы формирования инновационной культуры могут быть решены не только в педагогических вузах, но в первую очередь в педагогической практике современного образования, институционально создающего условия для воспитания инновационно мыслящего поколения XXI в. Подходы к решению формируются на базе федеральных

экспериментальных площадок, а также в регионах Российской Федерации, реализующих комплексный проект модернизации образования (КПМО). Результат совместной творческой работы скажется уже в ближайшее время, когда руководители образовательных учреждений со своими дружными командами, имеющие четко сформулированный заказ на образование, станут повсеместно более широко и системно применять достижения инновационной педагогики, основанные на гуманистической образовательной парадигме, что сделает школу XXI в. действительно важнейшим социальным институтом эффективного развития великой России.

Библиографический список

1. Абасов, З. Подготовка учителей к работе в инновационной среде [Текст] / З. Абасов // Высшее образование в России. – 2003. – № 10. – С. 18–22.
2. Астафьева, О.Н. Принципы инновационной культурной политики – вне «экономического детерминизма» / О.Н. Астафьева // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://artpragmatica.ru/projects/?uid=2282>. – Загл. с экрана.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития [Текст]: инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1996. – 567 с.
4. Березина, Т.И. Социально-экономические проблемы модернизации общеобразовательной школы [Текст] / Т.И. Березина и др. – Новосибирск-Бердск, 1997.
5. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст]: монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: РГПУ, 2000.
6. Борытко, Н. М. Разработка и экспертиза авторских учебных программ [Текст] / Н.М. Борытко, А.Н. Кузибецкий. – Волгоград: Перемена, 1996.
7. Инновационный менеджмент: монография / под ред. Л.Н. Оголевой. – М.: ИНФРА – М, 2007. – 238 с.
8. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели [Текст]: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
9. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия [Текст] / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4.
10. Ляудис, В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе [Текст] / В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1994. – 409 с.
11. Мид, М. Маргарет. Культура и мир детства [Текст] / Маргарет М. Мид. – М.: Наука, 1983. – 361 с.

12. Орлова, Т.В. Управление образовательными системами [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Орлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.

13. Перекрестова, Т.С. Формирование у учителя готовности к инновационной педагогической деятельности [Текст] / Т.С. Перекрестова. – Интернет журнал СахГУ «Наука, образование общество» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=38>. – Загл. с экрана.

14. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии [Текст] / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 164 с.

15. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

16. Тутатчиков, А.Т. Организация здоровьесберегающего образования в образовательных учреждениях Ленинского района г. Челябинска [Текст] / под общ. ред. А.Ф. Аменда, А.А. Саламатова, А.А. Горчинской // Непрерывная экологическая и экономическая подготовка молодежи: сб. научных трудов. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – С. 293–315.

17. Чеснокова, Г.С. Предкризисные состояния профессионального развития учителя: опыт классификации [Текст] / Г. С. Чеснокова // Проблемы психолого-педагогического обеспечения образовательных программ. – Новосибирск : НИПКИПРО, 1998.

18. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании [Текст] / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991.

Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова

ИННОВАЦИОННЫЕ ЯВЛЕНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

*Нужно иметь в голове великое множество разнообразнейших идей,
чтобы родить одну хорошую*
Л. Мерсье

Инновация (нововведение) – социально-психологический аспект – создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике.

Различают инновации: социально-экономические; организационно-управленческие; технико-технологические. Инновационная деятельность, не

являясь процессом, поддающимся форматизации, требует учета человеческого фактора, в частности, преодоление социально-психологических барьеров, возникающих на всех этапах ее развертывания.

В эту деятельность вовлечены различные специальные группы (заказчики, непосредственные разработчики; изготовители опытов образцов, макетов и др.), каждая из них имеет соответствующие интересы, задачи и цели. Члены каждой из групп могут иметь неоднозначные представления, ожидания, эмоциональные переживания, связанные с последствиями инноваций. Преодолению социально-психологических барьеров инновационной деятельности способствуют:

- 1) учет установок, этических норм поведения ее участников;
- 2) применение социально-психологических методов активного обучения работников с целью развития инновационных способностей, формирования готовности к восприятию и участию.

Процесс развития знаний об определенных закономерностях будем рассматривать как достаточно плотный поток информации, который сам зарождается на фундаментальных знаниях.

Инновация появляется как личностное знание, созданное из имеющегося потока информации. Затем личностное знание – инновация в сопоставлении с личностными знаниями других людей рождает новое знание.

Итак, инновационное явление рассматривается нами как ступень зарождения нового, которое может отвергнуть старое знание, а скорее всего будет его развитием, общественно признанным результатом дальнейшего познания.

Новое и старое – две противоположные силы и тенденции, борьба между которыми составляет движущие силы развития. Данное противостояние определяет актуальность наступления определенного процесса [5].

То, что двигает, направляет развитие в определенных условиях, есть новое, а под старым понимается в данной связи все, что тормозит, препятствует этому развитию.

В процессе развития новое знание находится во взаимосвязи со старым:

– новое своим зарождением обязано старому, оно возможно внутри его, все принципиально ценное содержание перешло из старого в новое;

– новое всегда является скачком, выражает качественное изменение наших представлений о явлениях, концом старых противоречий и началом зарождения новых.

На следующих этапах развития новое в целом или отдельные стороны и черты стареют. Поток возникающей информации захватывает много личностных знаний и далеко не все его части рожают новое. Лишь то, что несет на себе прогрессивную форму, отражающую тенденцию развития,

превращается в новое. Много субъективно личностного остается той средой, где формируется новое, если создаваемое субъективно новое в большей степени есть выражение опыта, слабо опирающегося на научные теории.

Инновационные процессы в образовании протраиваются на начальном этапе в поиске области возможных педагогических инноваций. Как показывает анализ литературных источников и практического опыта, вероятнее всего областью возможных инноваций становится образовательный процесс. С одной стороны, это явление можно объяснить познанными многими закономерностями образовательного процесса и установлением связей между ними. С другой стороны, многоликость обучаемых, обучающихся и содержания информации и той деятельности, в которую вступают участники образовательного процесса, делает возможным изучение его в конкретных условиях. При этом инновационные процессы зарождаются внутри всеобщих фундаментальных закономерностей. Эти закономерности педагогика называет:

- структурные (например, детерминирующая роль целей обучения по отношению к содержанию в педагогическом процессе; связи между компонентами содержания и др.);

- системные (единство преподавания, учения и методов обучения; процесс воспитания как социальное явление и др.);

- эволюционные (изменение характеристик образовательного процесса и др.);

- функциональные (овладение процессом самообучения, саморазвития, самореализации и др.);

- информационные (зависимость компонентов образовательного процесса от типа культуры, эпохи, от содержательного обобщения, диалога культур и др.).

Инновация как явление в образовании подчиняется тем же закономерностям, что и в других сферах деятельности. Поэтому очень важно знать закономерности рождения нового: открытие нового факта, обобщение имеющегося социального опыта, установление известной закономерности, создание новой научной теории; знание совокупности педагогических приемов. Построение из них новых систем приводит к принципиально новому. Так повторялось много раз в науке: паровая машина, двигатель внутреннего сгорания, реактивный двигатель имеют функционально одни и те же компоненты, один принцип работы, но имеем разные машины. Поэтому кроме набора педагогических приемов, которые могут создать определенную структуру, важно знать принципы педагогической техники. Только они могут стать основой создания нового из «старых» частей.

Назовем некоторые принципы педагогической техники:

- принцип свободы выбора (позволяет создать «свою» конструкцию из заданных кирпичей);
- принцип открытости (позволяет оценить свое личностное знание со знаниями других);
- принцип деятельности (единственный путь, ведущий к знаниям);
- принцип обратной связи (рефлексия и саморефлексия обеспечивает анализ полученного результата, оценку личностного знания);
- принцип затратности, оптимальности самого процесса.

Полученное новое должно быть соотнесено с известным (старым), хорошо, если будут получены закономерности рождения нового, получившего признание, тогда возможно проектирование нового.

Эту мысль можно продемонстрировать осознанием рождения новых педагогических теорий. Так, с появлением теории личностно ориентированного образования, нами выполнен анализ других, предшествующих данной теории, теорий: обнаружение педагогической закономерности рождения педагогических теорий и проектирование следующего нового знания.

При анализе личностно ориентированного образования нами выделены основные его компоненты. К таким компонентам педагогического процесса в парадигме личностно ориентированного образования мы отнесем обучающихся, тип взаимодействия между ними и, как вывод, характер педагогической парадигмы.

Таблица 1.1

**Характер осуществляемых взаимодействий,
в генезисе педагогических парадигм**

№ п/п	Характеристики в процессе обучения		Тип взаимодействия	Педагогическая теория
	обучаемого (ученик)	обучающего (учитель)		
1.	Объект обучения	Субъект обучения	Объект-субъектное взаимодействие (о-с)	Традиционная педагогика
2.	Субъект обучения	Субъект обучения	Субъект-субъектное взаимодействие (с-с)	Педагогика сотрудничества
3.	Личность	Субъект	личностно-субъект- ное взаимодействие (л-с)	Личностно ориентированное обучение
4.	Личность	Личность	Личностно-личност- ное взаимодействие (л-л)	Стилевое обучение

Процесс обучения как часть образования выполняет сложные функции, отвечая за определенную направленность единого явления становления личности. При этом становление и развитие личности происходит в единстве двух основных процессов: воспитания и обучения. Но тот и другой процесс трудно полностью выделить, так как между ними существуют довольно сложные взаимосвязи. Основное взаимопроникновение можно представить очень простой формулой: обучение воспитывает, а воспитание обучает. Всякое разделение единого на части происходит в процессе наложения определенных ограничений. Поэтому можно говорить о процессе обучения, выделяя в нем специфическое.

Становление и развитие личности осуществляется индивидуально, реализуя психический потенциал личности. Ядром этого потенциала можно назвать особенности мышления конкретного человека. Только используя особенности мышления, возможно правильно организовать взаимоотношения между субъектами в процессе обучения. В психологии известны различные подходы к выделению типов мышления, которые предполагают наличие различных оснований для таких классификаций [2].

Инновационные процессы в образовании: новшество в образовании, введение нового содержания и новых методов, обладающих иными свойствами, связанными с изменением смысловых ориентировок. Среди позитивных тенденций в инновационных педагогических процессах можно выделить следующее:

- появление авторских концепций и новых моделей школ, лицеев, колледжей, гимназий;
- осуществление перехода массовой школы на вариативные программы, методики обучения и воспитания;
- разработка региональных программ развития образования, учитывающих социально-экономические и культурно-этнические особенности субъектов Российской Федерации;
- активное обновление содержания общего среднего и профессионального образования на основе идей гуманизации и гуманитаризации;
- перестройка форм, методов, процесса обучения и воспитания с учетом личностно ориентированного подхода;
- переход большего числа образовательных учреждений из режима функционирования в режим творческого саморазвития;
- создание диагностической службы (валеологической, психологической, социологической и др.) в большинстве образовательных учреждений;

– возрастание интереса к пониманию, что приоритет должен быть отдан воспитанию духовно и физически здоровой личности; появилось много новых технологий, которые дают достаточно высокий уровень гарантий и эффективности;

– управление качеством образования все более строится на диагностической основе, на выявлении резервных возможностей личности учителя и ученика, классного коллектива;

– непрерывный процесс обучения, переподготовки учительских кадров, больше внимания уделяется не только психолого-педагогической компетентности учителя, но и развитию его методологической культуры. Сформированность деятельности, обобщенных умений учителя-профессионала может быть достигнута с опорой на определенные психолого-педагогические теории и идеи. Но каждая из них была создана в определенное время и для определенных целей. Поэтому, определяя средства целенаправленной деятельности по становлению профессиональной деятельности учителя в совершенствовании учебного процесса, можно рассмотреть отдельные теории, на закономерности которых опирается современная дидактика.

– ассоциативное научение (Ю.А. Самарин);

– умственные ориентировки (П.Я. Гальперин);

– поэтапное формирование умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина);

– деятельностный подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев);

– эмпирическое и теоретическое обобщение (В.В. Давыдов);

– учет жизненного опыта и научных представлений (Н.А. Менчинская);

– формирование сложных научных понятий (М.Н. Шардаков, А.В. Усова).

Вышеперечисленные теории позволяют утверждать, что психологи выполнили достаточно большое количество исследований. При этом конкретные теории рождались в определенное время и отражали в себе в какой-то мере два момента: объективное развитие психологии как науки и решение насущных задач определенного времени. Время в педагогической теории и практике можно представить тем типом обучения, которое было присуще ему.

В настоящее время можно утверждать, что практика обучения выбрала развивающий тип обучения. А ее взаимосвязь с психолого-педагогической теорией проявляется в разработке психолого-педагогических теорий, в большей степени реализующих данный тип обучения. Эта взаимосвязь и взаимообусловленность психолого-педагогической теории и практики обучения позволяет сформулировать социальный заказ общества школе, найти форму выражения целеполагания конкретного времени.

Для успешности осуществления инновационной деятельности необходимо создание инновационной образовательной среды в учебном заведении.

Инновационная образовательная среда имеет следующие характеристики:

- организация и содержание образовательного процесса осуществляется на современном уровне развития современной науки (философии, психологии, педагогики, частных методик, изучаемых дисциплин);

- комфортная психологическая обстановка, позволяющая преподавателю раскрыть творческий потенциал, использовать свои исследовательские возможности, стать востребованным в инновационной деятельности;

- в педагогическом коллективе в целом поддерживаются и поощряются новаторские тенденции;

- другие структуры университета убеждены в необходимости развития инновационной деятельности.

В настоящее время можно выделить следующие сложности создания инновационной среды:

- отсутствие четко определенной концепции развития образовательного учреждения;

- несогласованность существующего понятийного аппарата в науке;

- несогласованность существующих проблем преподавателей;

- недостаточность теоретических знаний, знаний законодательных актов и практического опыта;

- слабая информированность об инновационной работе других образовательных учреждений;

- консерватизм и безынициативность;

- отсутствие стимулирующих моментов;

- инновационные процессы носят локальный характер;

- изолированность педагогической деятельности отдельных преподавателей, развитие академических свобод педагогов;

- слабая материальная база образовательная процесса.

Поэтому так важно инновационную деятельность рассматривать в контексте процесса развития педагогических знаний.

Большинство педагогических теорий, идей формирования у будущих учителей профессиональной деятельности исходит из необходимости выявления структуры педагогической деятельности. Но структура может быть рассмотрена с различных позиций. Оценивая различные структуры, выделяем наиболее значительные: операционные, содержательные и функциональные. Нами предпринята попытка создания системы структур и определения вектора направленности их использования для конкретной профессионально-педагогической деятельности. Используя для анализа метод построения дерева

конкретных видов профессионально-педагогической деятельности, устанавливаем субординацию названных структур. На начальном этапе используется модель функционального описания деятельности. При этом опираемся на теорию деятельности А.Н. Леонтьева [2]. Ансамбль построения иерархии элементов создан на функциональном описании деятельности через осознание функций отдельных действий и операций.

Функциональная модель, выступая первой структурой в познании профессионально-педагогической деятельности, имеет значимые обобщающие, методологические возможности познания законов мышления. В истории науки есть много фактов подтверждения, что операционная структура следует за функциональной. Так была постулирована математика Джеймса Клерка Максвелла (электричество успешно применялось задолго до того, как люди получили представления о строении атома).

Затем происходит раскрытие содержания отдельных функций. Так рождаются содержательные модели и затем только нашим сознанием осознаются операционные модели как строгие предписания для выполнения деятельности.

Соотношение трех моделей нами понимается и выполняется на основе реализации принципа соответствия между ними.

Принцип соответствия «выполняет различные функции в развитии науки: в период создания нового знания (теорий, идей, законов) он используется как эвристическое средство; после создания новой теории ... используется для установления формальных и содержательных связей между старой и новой теориями; он служит для выработки эксплицитной формулировки новой теории. В масштабах всего научного знания принцип соответствия выполняет интегративную функцию, выступая в качестве средства объединения научного знания в некоторую целостную систему» [4, с. 190].

Идея соответствия была использована в начале XX в. А. Эйнштейном и Н. Бором [10]. Н. Бор называл ее принципом соответствия. «Анализ преемственности научного знания на примере физической теории убеждает нас в том, что мы имеем здесь дело не с какой-то частной, несущественной особенностью, а с существенным моментом научного познания. В этом признаке – преемственности научных теорий – находит свое выражение специфика науки как определенной формы общественного сознания» [4, с. 188].

Содержание принципа соответствия раскрывается через следующие утверждения:

- служит дополнительным внеэмпирическим аргументом, обосновывающим истинность новой теории;
- раскрывает единство логического и исторического в эволюции научно-теоретического знания;

- выполняет логическую функцию, позволяет объяснить органическую взаимосвязь между уже существующими, сформулированными теориями и воспроизвести промежуточные логические связи между ними;
- выполняет эвристическую функцию, помогая строить новую теорию на основе старой;
- является эксплицирующим методом систематизации уже построенной теории;
- выступает как интегрирующий фактор развития знания, являясь одновременно и динамическим принципом ее самокорректируемости.

Сущность принципа соответствия хорошо видна при рассмотрении его компонент применительно к физическим теориям. *Принцип соответствия* имеет в основном два компонента: предельный переход и качественное различие между предметным содержанием теорий, связанных отношением предельного перехода. Предельный переход на уровне математического аппарата описывает уравнения определенной теории и позволяет построить методологическую модель. Так можно представить компонент предельного перехода для описания теорий механики:

- уравнения релятивистской механики при скоростях, малых в сравнении со скоростью света, переходят в уравнения классической механики;
- концептуальная методологическая модель позволяет ньютоновскую механику, которая не содержит в себе никаких фундаментальных физических констант, соотносить отношением предельного перехода три теоретические подсистемы. Предельный переход оценивается как компонент принципа соответствия, как системообразующий фактор или отношение, интегрирующее вышеназванные теоретические подсистемы в единую целостную систему физического знания. При этом каждая из трех теорий в своей структуре имеет по одной фундаментальной константе: ньютоновская теория тяготения, содержащая гравитационную постоянную g , специальная теория относительности, исходящая из наличия предельной скорости распространения физических взаимодействий – со скоростью света c , нерелятивистская квантовая механика, в ядро которой входит постоянная Планка, фиксирующая минимально допустимое значение действия. Если реализовать и далее идею предельного перехода, то обобщение ньютоновской теории тяготения и специальная теория относительности приводят к общей теории относительности, сущность которой представляет собой релятивистскую теорию тяготения, в ядро которой входят две фундаментальные константы (g и c). Обобщение специальной теории относительности и нерелятивистской квантовой механики позволяют получить релятивистскую квантовую механику, в ядре которой две константы: скорость света c и постоянная Планка.

Модель А.Л. Зельманова позволяет осуществить переход от теории

большой степени обобщенности к теориям меньшей степени общности. Предельный переход оцениваем как компонент принципа соответствия, как системообразующий фактор или отношение, интегрирующее вышеназванные теоретические подсистемы в единую целостную систему физического знания [4].

Второй компонент принципа соответствия представляет качественные различия теорий различной степени обобщенности. Так выделение ньютоновской теории тяготения в отдельную теоретическую подсистему, отличающуюся от подсистемы квантовой механики, возможно на качественном различии между предметным содержанием двух названных теорий, связанных отношением предельного перехода. Это различие проявляется в сущности теорий: в рамках ньютоновской механики не обсуждается вопрос природы сил, а лишь оценивается сущностная сторона в качестве причины изменения состояния относительно покоя или равномерного прямолинейного движения. Данный пример очень хорошо демонстрирует качественное различие содержания предмета. В механике масса тела выступает и мерой его инертности. Концептуально содержание понятий инертной и гравитационной массы тела различаются, но экспериментальные данные утверждают с высокой степенью точности, что значения их совпадают. И этот экспериментальный факт объясняется с позиции принципа соответствия, где ньютоновская теория тяготения будет содержать в себе классическую механику как предельный случай.

Можно было найти и другие гипотетические схемы, которые позволяют устанавливать на основе принципа соответствия функциональные связи между частными утверждениями или общими и частными как предельный переход.

Принцип соответствия объясняет уникальное явление, заключающееся в том, что различные теории могут строиться на единых фундаментальных экспериментальных данных. Их интерпретация имеет предельный переход. Такой эмпирический материал выступает и в форме метаязыка. Это явление можно назвать существованием между научными системами знаний фактологических связей, переноса из одной научной системы в другую эмпирических данных. Использование метаязыка оставляет понятийный аппарат без применения. В истории развития психологических теорий можно объяснить данным проявлением принципа соответствия теории Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о соотношении обучения, воспитания и развития. Революционную теорию взаимообусловленности развития личности и целенаправленного обучения и воспитания Л.С. Выготский [1] строит на педагогических фактах, большом эмпирическом материале, собранном Ж. Пиаже [3].

Для управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся, при разработке системы формирования профессионально-педагогической

деятельности исходим из закономерностей:

- «сложения» отдельных элементов знаний в целое;
- определение возможности постепенного разворачивания более общих знаний в более частные, абстрактных – в конкретные;
- основными дидактическими принципами, обеспечивающими в процессе усвоения системы знаний и формирования профессиональных умений, развитие способностей, является принцип развития и соответствия;
- создание условий работы обучающихся на грани постоянного стремления развивающейся личности к самообразованию (самообучение и самовоспитание).

Покажем еще один возможный путь рождения педагогической теории, подходов, парадигм конкретных дидактических принципов. Заметим, что за общедидактическую готовность выпускника педвуза в ответе дидактика. Педагогические теории интенсивно развиваются. Одна педагогическая парадигма сменяет другую. Если принять, что более эффективной является последняя из них, тогда это будет компетентностная. Одна педагогическая теория, если даже самая признанная, получившая статус парадигмы, не может разрешить проблему готовности выпускника педвуза к педагогической деятельности. Самый очевидный подход в данной ситуации – это поиск системы (комплекса) педагогических теорий, парадигм. Следовательно, на равных с компетентностным подходом, который в настоящее время создается, необходимо выделить другие, присущие нашему времени. В комплекс педагогических парадигм могут быть включены: когнитивная; личностная; культурологическая; компетентностная. Мы выделили один из возможных комплексов педагогических парадигм. Но предложенный комплекс тоже может оказаться не эффективным.

Если оценить уровень достижения цели как результат обучения, то можем говорить о достигнутой цели, не полностью достигнутой цели и ситуации не достигнутой цели. Оказывается, в данном случае возможна ситуация, когда наряду с формированием *знаний*, ценностного *отношения* к ним и действиям, формируются *незнания* (или иные отношения). Причинами незнания могут быть логические ошибки, которые возникают в процессе целенаправленного формирования знаний [6; 7; 8].

Предлагаем иную совокупность педагогических теорий, которую назовем *двуполярной*. Основное содержание системы раскроем через:

- педагогические средства целенаправленного формирования отдельных элементов дидактических единиц, их совокупностей, ценностного отношения;
- преодоление незнания, возникающей несформированности у обучающихся, которое может проявляться в различного рода логических ошибках или нарушении механизмов мышления.

Обнаружение точек зарождения незнания и определение средств их предупреждения обеспечивает дидактическую безопасность готовности студента педвуза к педагогической деятельности, которую мы называем дидактическим принципом. Дидактическую безопасность готовности к педагогической деятельности определим как готовность студентов к созданию полярной системы педагогических средств. Механизмом реализации сформированности названной готовности выступают принципы: систематичности, достаточного уровня качества достижения цели, разносторонности в выборе средств достижения, дополнительности. Принцип системности может быть реализован на различных уровнях обобщенности: моделей образования, парадигм образования; педагогических теорий; внутреннего расщепления модели, парадигмы, теории. Принцип достаточного уровня качества достижения цели предполагает выполнение требований государственных образовательных стандартов различного уровня (общеобразовательного; профессионального–начального, среднего, высшего профессионального образования; послевузовского). Принцип разносторонности в выборе средств достижения сформулированной цели выступает ядром совокупности выделяемых принципов. Он предполагает учет различных типов мышления обучающихся, стилей преподавания и стилей учения, процесса целенаправленного формирования отдельного элемента стандарта, их совокупности при постоянном обобщении. При этом выделяем очень важный элемент целенаправленного процесса – каким является механизм этого процесса. Всякий раз критерием выполнимости принципа разносторонности в выборе средств достижения выступает результат процесса, его сравнение с поставленной целью. Если данный принцип предполагает выбор, то поставим вопрос: выбор чего? Ответим: выбор конкретной педагогической теории (или теорий) достижения результата. А результатом может стать и недостижение заданного уровня цели. Возникает диалог между знанием и незнанием. Поэтому предстоит выбор теории формирования конкретной дидактической теории и выбор теории предупреждения сформированности незнания. Итак, результатом целенаправленного освоения государственного стандарта может быть как знание, так и незнание. Из этого необходимо исходить при проектировании педагогического процесса. Поэтому выбор средств для достижения достаточного уровня качества образованности может исходить из создания двуполярной совокупности: *целенаправленного формирования* дидактических единиц и *целенаправленного предупреждения* незнания.

Принцип дополнительности обеспечивает создание оптимальной системы хотя бы из двух подсистем: целенаправленного формирования дидактических единиц, определенных государственным стандартом и не менее важной подсистемы целенаправленного предупреждения незнания на различных

уровнях обобщения. Выделенные подсистемы, дополняя друг друга, создают единую систему реализации государственного образовательного стандарта и в разные периоды педагогического процесса могут меняться местами в соотношении основной и дополнительной.

К основной подсистеме могут быть отнесены все модели образования, педагогические парадигмы, дидактические теории обучения, конкретные педагогические технологии и частные методики. Как правило, все перечисленные средства обучения предполагают пусть даже в первом приближении, но целенаправленный линейный процесс становления и развития отдельного дидактического элемента или их совокупности в сознании обучающихся.

Преодоление незнания, возникающей несформированности знаний обучающихся, которое может проявляться в различного рода логических ошибках или нарушении механизмов мышления, также носит целенаправленный характер.

Происхождение незнания обучающихся возможно понять, если исходить из логико-гносеологического подхода к анализу результатов педагогического процесса. Так, обобщая уровень знаний дидактических единиц обучающимися, можем утверждать, что студенты очень слабо представляют процесс деления на значимые и незначимые свойства (признаки) явлений, не владеют правилами систематизации, не могут определить основание для классификации предметов (явлений), не могут выделить связи и отношения между ними.

Итак, дидактика обеспечивает реализацию педагогическими теориями целенаправленного формирования дидактических единиц в сознании обучающихся, ценностного отношения к ним. При этом возможно исходить из предположения, что в сознании обучающихся возникают логические и психологические дефекты, которые необходимо преодолевать, используя закономерности возникновения незнания и путей их преодоления.

Педагогический процесс подготовки учителей, реализующий целенаправленные действия к усвоению государственного образовательного стандарта обучающимися, действия по обнаружению точек зарождения незнания и определения средств их предупреждения, обеспечивает дидактическую безопасность готовности студента педвуза к педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский / под ред. А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия. – М.: Изд-во АПН

РСФСР, 1956. – 519 с.

2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А.Н. Леонтьев.: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 391 с.; Т.2. – 320 с.

3. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.

4. Раджабов, У.А. Динамика естественнонаучного знания: Системно-методологический анализ [Текст] / У.А. Раджабов. – М.: Наука, 1982. – 336 с.

5. Тельманова, Е.В. Педагогические аспекты в области менеджмента качества [Текст]: монография / Е.В. Тельманова, Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009. – 132 с.

6. Тулькибаева, Н.Н. Обеспечение качества образовательного процесса в профессиональной школе: теория и практика [Текст]: монография / Н.Н. Тулькибаева, В.М. Рогожин. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009. – 183 с.

7. Тулькибаева, Н.Н. Организация и содержание тестового контроля по педагогике [Текст]: учебное пособие / Н.Н. Тулькибаева, А.Э. Пушкарев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2010. – 126 с.

8. Тулькибаева, Н.Н. Педагогика: организация самостоятельной работы студентов [Текст] / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова, Г.Я. Гревцева; под общей ред. Н.Н. Тулькибаевой. – Челябинск: Изд-во «Цицеро», 2010. – 64 с.

9. Тулькибаева, Н.Н. Сравнительная дидактика [Текст]: учебное пособие / Н.Н. Тулькибаева, В.Н. Янцен. – Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2008. – 63 с.

10. Эйнштейн А. Физика и реальность [Текст] / А. Эйнштейн. – М., 1965.

З.И. Тюмасева, Л.И. Пономарева

ИНТЕГРАЦИЯ ЭКОЛОГИИ И ВАЛЕОЛОГИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Окружающая среда: то, во что превращается природа,
если ее не охранять
Неизвестный автор*

Говоря об устойчивости (или стабильности) некоторых процессов или структур, необходимо иметь в виду не только адекватность терминов, понятий, определений вполне конкретного свойства, но и реальные явления (отношения), стоящие за ними. Впрочем, это относится не только к устойчивости (стабильности), но и к другим понятиям, созданным ради адекватного отображения явлений реальной действительности.

Именно в связи с этим проявляется ряд познавательных противоречий, когда:

- одним термином обозначаются достаточно различающиеся реальные явления;

- разными терминами обозначается одно и то же явление;

- с помощью введенного термина неадекватно ему обозначаются достаточно различающиеся явления одного сущностного ряда или типа (т.е. родственные), но разных структурно-функциональных уровней – без выявления родовидового соподчинения родственных терминов и соответствующих им понятий;

- одним (или одними) автором отрицается адекватность конкретного понятия другого (других) автора; в связи с этим это понятие либо не признается, либо вместо него вводится другое понятие; примером могут служить понятия «устойчивое экологическое развитие» и «экологический кризис (катастрофа)».

Исторические *предпосылки устойчивого развития, устойчивости* (или, смягчая, – стабильности) *появились вместе с глубокой дифференциацией общества*, когда высшие слои отстаивали структуру и функции существующего общественно-экономического уклада, противостоя попыткам низших слоев изменить практически неизбежные возмущения масс. В результате наступал общественно-экономический кризис, который нарушал достаточно стабильное существование общества. Впрочем, подобные кризисы могут иметь и более частную, конкретную природу, например, промышленную, научную, научно-техническую, инженерно-техническую, демографическую, экологическую, гуманитарно-экологическую, научно-гуманитарную [10].

Кризисы происходят и в индивидуальном развитии, и в развитии систем «общество – природа», «человек – общество – природа», «образование» и в других природно-социальных системах. А поскольку такие кризисы всего лишь «могут происходить», то вне их идет *внекризисное, внекатастрофическое, невзрывное, безопасное, равномерное, стабильное, устойчивое* развитие. И нет никакого смысла противопоставлять *устойчивое* развитие возможному кризисному ходу реальных событий, потому что это – два аспекта одного и того же реального процесса материального изменения, преобразования базисной системы.

Заметим только, что *кризисом называют* либо опасное неустойчивое положение, либо тяжелое переходное состояние, либо переломный момент. В самом общем случае (на языке системности) *кризис* – это нарушение динамического равновесия между эндогомеостазом базовой системы и экзогомеостазом ее надсистемы, что может произойти по разным причинам: неадаптивное нарушение эндогомеостаза или экзогомеостаза, или и того и другого.

Вряд ли поэтому имеет категорический смысл пессимистическая оценка

концепции стабильного развития, обнародованной в декларации «Повестка дня на XXI век ...», которая принята на международной конференции ООН в Рио-де-Жанейро. И не случайно после этого «появляются попытки проанализировать нарастающие противоречия, которые могут привести и приводят к экологическим катастрофам, социально-экономическим кризисам, военным конфликтам и, наконец, к суициду...» [4]. К сожалению, такие попытки не распространяются на российское образование, хотя оно не в меньшей степени, чем российское общество в целом, находится в состоянии кризиса.

Таким образом проблема характера развития проявляется в другом – а вовсе не в безусловном признании или отрицании устойчивости или катастрофичности развития: *развитие реальных систем имеет качественно-количественную природу* и поэтому в своем проявлении оно не может быть *только* устойчивым или *только* кризисным, но разделяется на периоды устойчивого, кризисного и переходного проявлений целостного процесса изменения, развития определенных систем.

Именно в аспекте сопряжения устойчивости, кризисности и переходности мы рассматриваем процессы развития экологических, валеологических, эколого-валеологических и образовательных систем.

Наверное поэтому «Повестка дня на XXI век ...» с ее базальной идеей стабильного развития не встретила у ученых мира (в том числе и российских, например, Н.Н. Моисеев, В.П. Казначеев, А.И. Субетто и др.) безусловной поддержки. Тем более, что планета Земля в начале XXI в. «характеризуется участвовавшими техническими загрязняющими катастрофами, глобальными катаклизмами, связанными с изменениями климата, гидросферными нарушениями, экологическими истощениями, взрывами перенаселения и очагами депопуляции, рождением различных политических режимов и их угасанием, взлетом и крахом рыночных экономических структур. Частота теперешних «стрессов» планеты не идет ни в какое сравнение с прежними медленно протекающими процессами» [4; 5]. А в России к этому добавляется достаточно радикальное преобразование экономики, общества и государственности – тем самым налицо социально-экономический кризис.

В названных условиях российское образование должно обеспечивать выход общества и страны в целом из кризисного состояния по пути его вхождения в режим устойчивого развития. Тем самым и самообразование должно модернизироваться в устойчиво развивающуюся систему.

Кстати, нынешнее российское образование, судя по результатам многолетних не очень-то успешных его преобразований, все-таки не развивается пока в режиме устойчивости. Хотя существует немало научных работ, в которых российское образование (и в частности экологическое образование)

рассматривается как фактор устойчивого развития общества. Но в этом случае имеется в виду, по-видимому, все-таки, будущее: целесообразнее будет говорить о нынешнем переходном периоде – от современного кризисного состояния образования к будущему устойчивому развитию в режиме модернизации.

Именно в этих условиях переходного состояния образования оно сможет обеспечить выход общества (и в целом системы «общество – природа» и далее «человек – общество – природа») из кризисного состояния – по пути его вхождения в режим устойчивого развития.

И тогда образование будет существовать действительно для устойчивого развития общества и системы «человек – общество – природа». Последнее может быть обеспечено эффективным эколого-валеологическим обеспечением образования.

Таким образом, целесообразно ставить общую задачу о подготовке будущих педагогов к реализации вхождения образования в состояние устойчивого развития – по выходу из затянувшегося кризисного состояния.

В целом развитие любых материальных систем (от локальных до глобальных) происходит и в пространстве, и во времени – да еще в комплексном процессе «от устойчивого развития к кризису и наоборот». Именно такие режимы развития и необходимо изучать и реально иметь в виду, допуская не только устойчивое развитие, но и возникновение противоречий и кризисов и упреждающе готовясь к появлению их – возможно ослабляя или даже устраняя эти противоречия, кризисы.

Научную разработку и практическое развитие образования, осуществляемые на основе конкретной природно-социальной системы, целесообразно проводить по следующим этапам:

Этап 1 (неопределенный или переходный, или промежуточный между устойчивостью и кризисом развития). Анализируется реальное положение, состояние образовательной системы. Ставятся цели и задачи перевода системы в определенно устойчивое развитие, под которые разрабатываются конкретные организация и структура образования, образовательные средства, содержание, процесс и технологии достижения цели.

Этап 2. Научно-прикладное и дидактическое обеспечение устойчивого развития образования, глубоко сопряженное с национальными и историческими традициями, общественно-экономическим укладом, существующей государственностью и с предыдущим этапом развития образования.

Этап 3. Проявление образовательных противоречий. Анализ выявленных противоречий – на основе упреждающе разработанного и используемого мониторинга образования. Соотношение обнаруженных противоречий (кризисных явлений) с социально-экономическим развитием общества. Переосмыслить, скорректировать научно-техническое обеспечение принятой к

рассмотрению образовательной системы. Оценить и реализовать возможности ослабления, или даже устранения, выявленные в образовании противоречий или кризисов. Оценить необходимость системной модернизации образования – на конкретных уровнях его организации или по определенному направлению его развития.

Реальная ближайшая задача нашего исследования заключалась в том, чтобы обосновать адекватность конкретного определения устойчивого развития образовательной системы. При условии, что выбранное *определение устойчивого развития вообще можно будет эффективно использовать при описании здоровья, интегрированного здоровья и валеологии.*

К такому варианту определения подталкивает, во-первых, определение здоровья на основе устойчивости, данное И.И. Брехманом, и, во-вторых, принцип родовидового соподчинения базальных понятий.

Сам термин и представление об устойчивости родились в экономике во 2-й половине XIX в., когда была построена «теория устойчивости мелкого крестьянского хозяйства».

При этом устойчивость именно мелких крестьянских хозяйств рассматривалась как один из достаточно узких экономических факторов, способствующих сохранению и развитию капитализма. Тем самым утверждалось превосходство мелкого производства над крупным производством.

Эту теорию формировали М. Клавки, М. Чехт, Э. Давид, Ф. Герц, а в России – И.Б. Струве, С.Н. Булгаков и др.

Однако «вдогонку» за первым нечетким использованием понятия устойчивости А.М. Ляпунов создал к 1892 году строгую и точную теорию устойчивых систем, описываемых обыкновенными дифференциальными уравнениями. При этом устойчивостью системы автоматического управления (САУ) называлась ее способность нормально функционировать и противостоять различным неизбежным возмущениям (воздействиям). Или, по-другому, состояние САУ называется устойчивым, если отклонение от него остается сколь угодно малым при любых достаточно малых изменениях входных сигналов.

Как разновидность и продолжение названной выше первичной экономической теории устойчивости после второй мировой войны была разработана «теория устойчивости семейных хозяйств (ферм)». Наиболее значительный вклад в развитие ее внесли Г. Прибе, Г. Нихауз, П. Сэмюэлсон и др.

Семейные хозяйства были созданы за счет разорения и поглощения мелких крестьянских хозяйств и далеко не всегда были мелкими, потому что на семейных хозяйствах широко использовалась сельскохозяйственная техника и мало применялся наемный труд.

Кроме того были разработаны ряд частных теорий устойчивости

специальных систем [3], устойчивости равновесия (Лагранж и Дирихле), устойчивость развития (В.Г. Берберет, А.Д. Урсул, В.А. Тронский и др.), стабильности систем [3], коэволюции систем (Н.Н. Моисеев, [7]) и, наконец, достаточно общей теории устойчивости экологических систем и их развития (А.М. Ляпунов, Дж.У. Гиббсон).

Впервые достаточно конкретное *понятие* «устойчивое развитие» появилось в 1980 г. в докладе «Всемирная стратегия охраны природы», представленном Международным союзом охраны природы и природных ресурсов.

В 1983 г. Всемирная Комиссия ООН по окружающей среде и развитию в своем отчете «Наше общее будущее» призвала к «новой эре экономического развития, безопасного для окружающей среды». Комиссия отметила, что «человечество способно *сделать развитие устойчивым* – обеспечить удовлетворение нужд настоящего, не подвергая риску способность будущих поколений удовлетворять свои потребности».

В обиход понятие «устойчивое развитие» вошло в 1987 г., после публикации доклада Комиссии ООН Г.Х. Брундланда.

Этому докладу довелось сыграть выдающуюся роль в формировании представлений об устойчивом развитии. Поэтому приведем развернутую выдержку из доклада, в которой обсуждается глубокий смысл обсуждаемого понятия.

«Человечество способно придать развитию устойчивый и долговременный характер, с тем, чтобы оно отвечало потребностям ныне живущих людей, не лишая будущие поколения возможности удовлетворять свои потребности. Концепция устойчивого развития действительно предполагает определенные ограничения в области эксплуатации природных ресурсов, но эти ограничения являются не абсолютными, а относительными и связаны с современным уровнем техники и социальной организации, а также со способностью биосферы справляться с последствиями человеческой деятельности. Устойчивое и долговременное развитие представляет собой не измененное состояние гармонии, а скорее процесс изменений, в котором масштабы эксплуатации ресурсов, направление капиталовложений, ориентация технического развития и институциональные изменения согласуются с нынешними и будущими потребностями. Мы не утверждаем, что данный процесс является простым и беспрепятственным. Болезненная процедура выбора неизбежна. Таким образом, в конечном счете в основе устойчивого и долговременного развития должна лежать политическая воля» [6].

В аспекте идей, представленных в приведенной выдержке, очень точно и намного раньше говорил Л.Н. Толстой: «Жизнь истинная есть только та, которая продолжает жизнь прошедшую, содействует благу жизни современной и благу жизни будущей» [6].

Представления об устойчивом развитии, разработанные Комиссией Г.Х. Брундланда, стали основой документов, принятых на последующих международных конференциях, посвященных проблемам экологии.

Ключевую роль в формировании представлений об устойчивом развитии сыграл организованный в 1992 г. ООН «Саммит Земли «Рио-92».

В материалах этой конференции *устойчивое развитие определяется* как развитие, позволяющее на долговременной основе обеспечить стабильный экономический рост, не приводящий к деградиционным изменениям окружающей среды.

Важно подчеркнуть, что при этом устойчивое развитие предлагалось ориентировать на следующие аспекты: экономический, экологический, ресурсный, потребительский, образовательный и организационный.

Приведем другие принципиально идейные определения устойчивого развития, которые могут сыграть определенную роль при описании интегрированного здоровья, а затем и динамических систем – в том числе образовательных.

Н.Н. Моисеев характеризует *устойчивое развитие* как «реализацию стратегии человека, его пути к эпохе ноосферы, т.е. к состоянию коэволюции Общества и Природы» [7].

Это определение дается на основе понятия эволюции (коэволюции), которое рассматривается как явление, достаточно долговременное, хотя мы предполагаем использовать ниже «устойчивое развитие» прежде всего в ситуационном понимании здоровья.

З.И. Тюмасева и В.П. Стариков приводят в своей книге [12] несколько определений устойчивости, достаточно локальных для характеристики состояния динамических систем:

– *устойчивость особи* – ее способность переносить внешние воздействия, т.е. ее выносливость к ним.

– *устойчивость природо-социальных систем* проявляется в их способностях сохранять свои *основные характеристические признаки*, свойства, приспособляясь при этом к воздействиям внешней природо-социальной среды (надсистемы) и внутренним воздействиям.

– *общее определение*, основанное на принципе Ле Шателье – Брауна. *Устойчивость динамической саморегулируемой системы* – это способность ее реагировать на внешние воздействия, выводящие ее из состояния равновесия, в виде стимулирования в ней процессов, стремящихся ослабить эти воздействия.

По-другому, *устойчивость динамической саморегулируемой системы* – это способность ее сохранять свои основные признаки, приспособляясь к воздействиям (в определенных пределах) внешней среды (надсистемы) и внутренним возмущениям ее подсистем.

Полная теория устойчивости систем (как гомогенных, так и гетерогенных) была разработана в конце XIX в. Дж.У. Гиббсоном.

Следует отметить, что в науке проблема устойчивого развития еще не принята всеми учеными. Вплоть до того, что ряд крупнейших исследователей (в том числе и российских) вообще отрицают парадигму «устойчивость».

Не способствует эффективной разработке и реализации принципа «sustainable development» и «крайне неудачный» (по Н.Н. Моисееву) перевод его на русский язык в виде «устойчивого развития». Это служит «источником непонимания целей такого развития и ряда связанных с этим недоразумений... глубоко убежден, что сколь бы ни были важны технические и технологические решения, сами по себе они не приведут к преодолению ожидающих нас трудностей. Описав возможные цели развития общества, опираясь на логику саморазвития, я попытался изложить свое видение проблемы и придать политизированному выражению sustainable development научно обоснованный смысл. Я его представляю себе, как поиск *стратегии* перехода к обществу, способному обеспечить режим коэволюции Природы и человека. И основу этой стратегии я вижу в формировании научно обоснованных доктрин (если угодно табу), перестраивающих палитру ценностей, и очень постепенный к ним переход» [7].

При этом остается открытым вопрос об устойчивости не только системы «природа – общество», но и других динамических саморегулируемых систем, например, экологических (разных уровней организации), экономических, образовательных, технических и др.

Однако такие определения даны выше (по З.И. Тюмасевой и В.П. Старикову). Это позволяет перейти к строгим валеологическим интегрированным понятиям здоровья и оздоровления динамических саморегулируемых систем самой разной природы, например, образования, региона, экономики и т.д.

Концепция устойчивого развития и устойчивости динамической системы находится еще в начале своей теоретической и практической разработки широкого множества разнотипных процессов и систем.

В настоящее время устойчивость как свойство процесса развития и качество динамической системы рассматриваются по отношению к следующим явлениям (по «Повестке дня на XXI век ...» и другим директивным документам):

- развитие человечества;
- развитие общества;
- развитие биосферы на пути к ноосфере – как всепланетарная стратегия развития планеты;
- переходный период мирового сообщества к устойчивому развитию;
- развитие системы «человек – природа – общество»;

- поселения как объект устойчивости;
- образование для устойчивого развития;
- население и устойчивость;
- решения, касающиеся устойчивого развития;
- устойчивое развитие горных районов;
- устойчивое развитие сельского хозяйства и сельских районов;
- роль женщин в обеспечении устойчивого развития;
- роль детей и молодежи в обеспечении устойчивого развития;
- финансирование устойчивого развития;
- наука в целях устойчивого развития;
- создание потенциала для устойчивого развития;
- организационные меры для устойчивого развития.

Поскольку образование (по самой своей сущности) призвано формировать человека, его отношения с окружающей средой и миром, именно образование (и особенно его экологическая составляющая) подрастающего поколения и экологическое просвещение населения являются необходимым упреждающим условием перехода общества на путь устойчивого развития – коэволюции природы и общества (по Н.Н. Моисееву). Этот путь целесообразно представить в виде упреждающе разработанных подходов, условий, факторов, стратегии, этапов, траекторий и технологий – на пути к устойчивому развитию.

Параметры этого грандиозного пути разрабатывались и разрабатываются многими учеными (А. Печчеи, Д. Медоуз, А. Кинч, Б. Шнайдер, Н.Н. Моисеев, Г.А. Ягодин, Н.М. Мамедов, А.Д. Урсул, В.И. Данилов-Данильян и др.).

Однако, хотя *устойчивое развитие* и провозглашено в качестве идеологии XXI века, с концепцией устойчивого развития мировая наука до конца еще не определилась.

Нами уделяется большое внимание устойчивому развитию и устойчивости динамических самоорганизующих систем не только потому, что они глубоко взаимосвязаны с экологией и валеологией, но еще и потому, что названные области знаний обуславливают образование, которое, в основном, и нацелено на *формирование* отношений человека с окружающей средой и миром, хотя изучает эти отношения, конечно же, экология.

Устойчивость играет определяющую роль в существовании систем названного типа.

В самом деле, чтобы динамическая самоорганизующаяся система *надежно существовала и развивалась в проявлении своих основных структурно-функциональных свойств*, необходимо, чтобы она, с одной стороны, развивалась достаточно устойчиво, а с другой стороны, *кризисные процессы подвергались анализу и вариативному прогнозированию, а также целенаправленному воздействию со стороны человека* – во взаимосвязи базовой

системы со своими подсистемами и хотя бы одной из надсистем.

Однако реальный мир устроен так, что развитие систем (и, в частности, человека) не представляет собой только последовательный, непрерывный, *устойчивый* (в узком смысле) процесс: он является всего лишь *составной частью, периодом комплексного процесса развития, сопряженным с кризисным и переходным периодами*, обусловленными и внешними и внутренними «возмущениями» базовой системы.

Именно поэтому в отмеченной выше Резолюции Генеральной ассамблеи ООН и называемой «Здоровье как *составная часть* развития» огромную роль играют слова «составная часть». Тем самым допускаются проявления здоровья на всех возможных периодах устойчивости, кризисности и переходности состояний базовой системы.

Кстати, кризисные явления в развитии базовых систем могут быть разными и не обязательно только неустойчивыми, но и переходными процессами к устойчивости или после нее.

Выраженная *неустойчивость* базовой системы (т.е. отсутствие равновесия внешнего и внутреннего воздействия на эту систему) может привести к одному из следующих вариантов: *разрушение (гибель) базовой системы, радикальное видоизменение ее (т.е. переход системы в новое состояние) и наконец, переход системы в состояние устойчивого развития.*

И все-таки *нет никакого смысла абсолютизировать устойчивое развитие в сравнении с неизбежными кризисами разных видов*, которые должны и могут подвергаться воздействию человека.

Чтобы раскрыть огромную роль в развитии материального мира *неустойчивых процессов*, отметим различия в их характере:

а. *Большие Взрывы Онтологического Творчества* «калибруют» процесс «прогрессивной эволюции» – *Большой Космологический Взрыв* (по Л. Морозову), запустивший эволюцию живого на Земле. *Большой Ноосферный Взрыв* (по В.П. Казначееву, мы его назвали *Большим Биосферным Взрывом*), означающий качественный скачок в «биологической эволюции...» [4].

б. *Вступление человечества в первую фазу сразу нескольких катастроф: Глобальной Экологической Катастрофы, Глобальной Информационной Катастрофы, Глобальной Духовной Катастрофы.* М. Мамардашвили формулирует тезис об «антропологической катастрофе» [11].

в. *Синтетическая цивилизационная революция* («пакет» или *система революций*, взаимодействующих друг с другом) [11]:

– *Системная революция* (главные ее составляющие: системно-технологическая, системно-экологическая, системно-валеологическая и системно-информационная революции) – замыкает историческую спираль в эволюции культуры, образования и науки, в целом общественного интеллекта.

– *Человеческая революция* – революция в онтологии человека и учителя.

– *Интеллектно-инновационная революция.*

– *Квалитативная революция или революция качества.*

– *Рефлексивно-методологическая революция.*

– *Синтетическая образовательная революция.*

– *Революционные проявления социально-экологических проблем [11]:*

– *Промышленная революция XVII–XIX вв.:* изменение среды жизни, которое, в частности, ознаменовалось почти сплошным сведением равнинных лесов в Европе и Северной Америке, а также чрезвычайно сильным загрязнением Западной Европы.

– *Научно-техническая революция 1820–1960 гг.,* которая зародилась в недрах промышленной революции. Были сформулированы основные законы развития природы и общества.

– *Инженерно-технический этап промышленной революции.*

– *Гуманитарно-экологическая революция.* Осознается необходимость предохранить человека и человечество от антропогенной деструкции природы. До недавнего времени человечество не ограничивало своего напора на биосферу. Удовлетворение личных и общественных потребностей при возросшем населении планеты уже просто невозможно. Ориентация на достижение теоретически вероятного максимума средней продолжительности жизни человека (89 ± 5 лет) и минимум заболеваемости людей. Уже не только природа, но и сам человек ощущает результаты своей деятельности.

– *Технический взрыв,* который базируется на комплексных знаниях XIX – первой половины XX вв.

Образование для устойчивого развития призвано целенаправленно формировать у подрастающего человека качественную характеристику природно-социальных систем, начиная с благополучия отдельного человека, этноса, общества, экологических систем планеты и до жизненных потребностей человека, как нынешних, так и будущих поколений при относительном сохранении окружающей среды.

Само появление парадигм: «образование для XXI века», «образование для устойчивого развития», «опережающее образование», «экологическое образование», «эколого-экономическое образование», «эколого-валеологическое образование», «социально-экологической образование» и другие – не разводит разные виды образования, а наоборот, интегрирует их, объединяя вокруг экологии и экологического образования. Именно так: названные парадигмы интегрируются экологией и экологическим образованием, потому что, *во-первых*, экология человека имеет предметом отношения человека с окружающей средой; *во-вторых*, формируются эти отношения в процессе формального и неформального обучения, воспитания и целенаправленного

развития человека, – желательно, при определяющем значении экологических факторов; *в-третьих*, экологическое (или, как еще говорят, экологизированное) образование обуславливает (на основе принципов средовости) оптимизацию образовательной среды, а на базе принципов экологических отношений определяются субъект-субъектные образовательные отношения; *в-четвертых*, формируется не только знаниевая составляющая отношений человека к окружающему миру, но и экологически обусловленные *мировоззренческая, нравственная, культурная и социальная составляющие этих отношений*; наконец, *в-пятых*, утверждаются права человека настоящего и будущих поколений на здоровую и плодотворную жизнь, а также универсальное право на устойчивое развитие человечества и биосферы (на пути к ноосфере).

Именно в связи с вышеназванными принципами экологическое (экологизированное) образование не должно сводиться к взаимосвязанным, непрерывным учебным курсам и учебным предметам, но должно рассматриваться в качестве особого направления в федеральной, региональной и муниципальной политики, а также деятельности.

Проведенный нами анализ предметных, методологических и гносеологических особенностей общих и частных знаний по экологии и валеологии позволил перейти к *изучению интеграции этих научных областей до уровня эколого-валеологического феномена* – на основе сущностных признаков названных наук.

Тем самым, если с формированием *общей* экологии и *общей* валеологии решена задача *внутренней, знаниевой, предметной интеграции первого порядка*, то *сущностное объединение общей экологии и общей валеологии* следует понимать как внешнюю межпредметную *интеграции второго порядка*.

Однако интеграция не существует только сама по себе, но проявляется в диалектическом единении противоположностей – интеграции и дифференциации, что, собственно, и актуализируется диалектической философией и теорией систем.

Такая интегро-дифференциация научных знаний является знаниевым отражением материального мира, его сложных по своей природе явлений. Вопрос заключается лишь в том, чтобы понять во имя чего и на основе каких реальных явлений, знаниевых идей и принципов происходят интеграция и дифференциация рассматриваемых материальных явлений и, соответственно, отображающих их в сознании человека системных научных знаний. При этом *интегрируются и дифференцируются не только научные дисциплины, но и научные идеи, курсы, разделы, темы, понятия*.

Интеграция (как объединение в целое каких-либо объектов, явлений, элементов) и *дифференциация* (разделение, расчленение целого на различные части, формы и ступени) *происходят на основе определенных признаков*,

качеств, свойств, которые могут иметь разную природу:

– *интеграция* происходит на основе *совпадения, сопряжения некоторых качеств* или даже *дополнения, отрицания* проявляющихся свойств различных объектов, явлений, процессов;

– *дифференциация* – на основе *различия, противоположности, взаимоотрицания или взаимодополняющих качеств*.

Подчеркнем большое природное и познавательное значение интеграции и дифференциации. Более того, отметим, что они исчерпывают формирование структур и функций материальных и познавательных явлений, и тем самым обеспечивают общенаучный принцип дополнительности (по Н. Бору).

Принцип дополнительности оправдывает, в частности, наличие достаточного множества типов научных и образовательных областей экологии и валеологии.

Подчеркнем, речь идет здесь не о множестве толкований одного и того же экологического и валеологического или эколого-валеологического явления, но необходимом и достаточном многообразии типов таких явлений, каждое из которых можно адекватно описать с помощью частных методологий, продвигаясь к итоговой цели – общей экологии, общей валеологии и эколого-валеологии.

Ну а интеграция и дифференциация экологического, валеологического и эколого-валеологического *образования* может быть представлена как дидактическая проекция соответствующих научных областей на определенный уровень образования.

Начали мы с интеграции лишь потому, что объектом нашего исследования является интегрированная эколого-валеология, хотя симметрично с интеграцией может быть характеризована и обратная операция – дифференциация знаний.

Интеграция и дифференциация (в их диалектическом единстве и философской взаимосвязи) реальных явлений, знаний и образования изучалась многими исследователями (Г. Спенсер, Ч. Шеррингтон, И.И. Шмальгаузен, А.И. Субетто, Г.К. Анохин, А.С. Бабуев, Г.В. Гивишвили, Г.Г. Гранатов, А.Р. Познер, М.Н. Берулава, Е.Н. Князева, Н.К. Чапаев и др.) [8].

Началась эколого-валеология *вовсе не с термина, а с реальных явлений, отношений* человека с материальным миром и самим собой. Затем выделились самостоятельные знания в виде экологии и валеологии, а потом уже встал вопрос об интеграции экологии и валеологии как научных и образовательных знаний.

Самое общее международное *регулирование отношений* человека с явлениями экологии и валеологии начинается с принятия обоснованных законов – международных и государственных.

Большую роль в обеспечении прав человека на благоприятную окружающую среду и благополучное здоровье играют различные подразделения ООН и принятые ими документы:

- Всеобщая Декларация прав человека;
- Гигиена окружающей среды (ВОЗ);
- Производственная среда (ЮНИДО);
- Человек и биосфера (ЮНЕСКО);
- Пакт о гражданских и политических правах человека (ООН) и др.

В последнем документе, принятом в ООН в 1976 году, центральное место занимают *права человека на развитие, здоровье и экологически сбалансированную окружающую среду*, право на жизнь в условиях мира и право на общее наследие человечества.

В «Повестке дня на XXI век ...» (Программа действий, принятая на международной конференции в Рио-де-Жанейро, в 1992 г. [9]) прямо утверждается: «здоровье людей зависит от здоровья окружающей среды», – то есть экология напрямую увязывается со здоровьем (валеологией).

В Конституции Российской Федерации, принятой в 1993 году на всенародном референдуме, многократно говорится об ответственности за свою Родину перед нынешним и будущим поколениями, охране и укреплении здоровья, благополучии окружающей среды. Между тем в статье 42 Конституции РФ прямо сказано: «Каждый имеет право на благоприятную окружающую среду и на возмещение ущерба, причиненного его здоровью или имуществу экологическими правонарушениями».

Таким образом, взаимосвязь экологии и только зарождающейся валеологии начала отображаться в сознании человека в явном виде в последней четверти XX века, хотя собственно научные знания в области эколого-валеологии стали формироваться в последнее десятилетие этого века.

Существуют различные отношения к описанию содержания и методов изучения парадигмы «эколого-валеология», представляющей интеграцию двух наук.

Некоторые исследователи, в том числе основоположник валеологии И.И. Брехман [1], по-видимому, просто *не посчитали нужным вести специальное обсуждение* эколого-валеологии, после того как были определены составные части этого словосочетания – экология и валеология. Однако вряд ли этот аргумент состоятелен, так как ниже будет показано, что виды интеграции отдельных наук могут быть достаточно различающимися.

И тем не менее существуют сторонники отмеченного подхода (Л.В. Моисеева, И.А. Якубовская, А.П. Миронова и др.).

Нисколько не умаляя роли И.И. Брехмана в становлении и развитии валеологии, заметим, что, не говоря об интегрирующей функции валеологии, он

подчеркивал возникновение ее на стыке экологии, биологии, медицины, психологии, педагогики и других наук [1].

А начала и продолжает разрабатывать парадигму «эколого-валеология» З.И. Тюмасева [12; 13; 14; 15].

Различные аспекты эколого-валеологии изучают Е.Г. Кушнина, Д.В. Натарева, В.Ю. Осипова, И.Л. Орехова, Л.И. Пономарева, Т.В. Поштарева, Н.Н. Щелчкова и др.). При этом рассматриваются эколого-валеологическая направленность образовательных систем, эколого-валеологическая подготовка и готовность студентов педагогических вузов, эколого-валеологические знания, умения и навыки, эколого-валеологическая аттракция и т.д.

Остановимся на тех проявлениях эколого-валеологии, которые ближе к проблемам наших исследований, идя от научной парадигмы «эколого-валеология» к «эколого-валеологическому образованию дошкольников» и далее к «эколого-валеологической подготовке студентов – будущих педагогов ДОУ».

Исходить будем из современных представлений об *общей* экологии и *общей* валеологии, которые интегрируют *частные* научные и *учебные* области, соответственно, экологии и валеологии и охватывают отношения человека к обществу, природе и своему благополучию.

Общая идея интеграции экологии и валеологии заключается в том, чтобы настоящие и будущие проявления человека в обществе и природе были обусловлены и соответствовали глубоко взаимосвязанным принципам и законам экологии и валеологии, а также целесообразной, человеческой деятельности: ведь передовая научная мысль, человеческий разум и рациональная общественная и личная деятельность людей безусловно нацелены на обеспечение благополучия системы «человек – общество – природа».

Названная идея интеграции экологии и валеологии индуцируется *глобальной идеей В.И. Вернадского о формировании ноосферы*: главным определяющим фактором развития биосферы на высшей стадии этого процесса, когда происходит возникновение и становление цивилизованного человечества, является разум человека, его разумная деятельность.

В.И. Вернадский говорил об этом так: «ноосфера есть новое геологическое явление на нашей планете. В ней впервые человек становится крупнейшей геологической силой. Он может и должен перестраивать своим трудом и мыслью область своей жизни, перестраивать коренным образом по сравнению с тем, что было раньше... он, как и все живое, может мыслить и действовать в планетарном аспекте только в области жизни – в биосфере, в определенной земной оболочке, с которой он неразрывно связан и уйти из которой не может. Его существование есть функция...» [2].

Именно неотделимость человечества от биосферы указывает на главную *цель в построении ноосферы*. Она заключается в сохранении того типа

биосферы, в котором возник и может существовать человек как вид, сохраняя свое *здоровье*.

Таким образом, если ноосфера рассматривается как целевой динамический ориентир развития биосферы и человечества в ней, то этот процесс должен быть достаточно устойчивым, а учитывая участие в нем человека, еще и благополучным, предсказуемым, целенаправленным и, по возможности, управляемым. На практике, однако, это бывает далеко не так, что подтверждается многочисленными кризисами, происходящими не только в локальных, но и в глобальных масштабах, и не только в биосфере, но в среде жизни.

Если человеческий разум (по В.И. Вернадскому) – важный фактор развития биосферы (ноосферы) и человечества в ней, то *человеку необходимо знать, понимать и уметь использовать основные этапы закономерного развития – в виде различных видов устойчивых и кризисных явлений*.

Теория устойчивого развития и устойчивости динамических саморегулируемых систем достаточно разработана и продолжает развиваться (как показано выше). С кризисами, катастрофами, противоречиями, революциями сложнее, потому что они трудно предсказуемы и в большинстве своем неуправляемы. В таких условиях *человеческая мысль должна пойти в направлении сначала прогнозирования кризисных явлений, затем – выстраивания стратегии и тактики участия в них человека и, наконец, использования технологий целесообразного вмешательства человека в протекание кризиса – с целью достижения приемлемого, благополучного исхода*.

В последние 100 лет «человечество переживает решающий момент в своей истории. Мир столкнулся с проблемами усугубляющейся нищеты, голода, болезней, неграмотности и продолжающейся деградации экологических систем... Единственный способ обеспечить себе более безопасное, более процветающее будущее – это *решение проблем окружающей среды и экономического развития в комплексе и согласованным образом*... Стратегии развития должны будут предусмотреть *решение комплекса проблем роста населения, здоровья экологических систем, технологий и доступа к ресурсам*... *Здоровье людей зависит от здоровья окружающей среды*... Мы должны проявлять заботу о нашем собственном здоровье и здоровье окружающей нас среды» [9].

«Повестка дня на XXI век» является огромной программой системной работы по всемирному сотрудничеству в следующем столетии, направленная на *достижение трех целей – здоровой окружающей среды, здорового общества и здоровой экономики*.

Необходимо подчеркнуть, что:

– *во-первых*, ко времени проведения в Рио-де-Жанейро в 1992 г. конференции ООН не было еще определено интегрированное здоровье для

системных объектов, отличных от человека, т.е. для экологических, социальных и других типов динамических саморегулируемых систем. В связи с этим резко обострилась проблема интеграции здоровья и валеологии;

– *во-вторых*, материалы названной конференции невозможно было соотнести с достаточной разработанностью устойчивого развития экологических систем, которое не признается безусловным до сих пор;

– *в-третьих*, в «Повестке дня на XXI век ...» не приводятся научные основы переходного периода, состояния неустойчивого развития динамических систем на их пути к устойчивому развитию;

– *в-четвертых*, не был разработан ко времени проведения конференции феномен эколого-валеологии, интегрирующий здоровье базовой системы и здоровье ее надсистем;

– *в-пятых*, не служила делу устойчивости общества и окружающей среды существующая к тому времени система образования. Именно поэтому только была поставлена задача формирования устойчивого развития системы «человек – общество – природа» – на пути ее к ноосфере;

– *в-шестых*, отсутствовали реальные механизмы воспроизводства людей средствами экологизированного и валеологизированного образования;

– *в-седьмых*, массовый масштаб имела функциональная неграмотность в решении вопросов экологии и валеологии;

– *в-восьмых*, существует выраженная тенденция к повышению некомпетентности политических лидеров по отношению к экологическим проблемам.

Сравним понятийные сущности системной экологии (по Реймерсу – Тюмасевой) и системной валеологии (по Тюмасевой – Старикову).

Системная экология – это наука о взаимоотношениях определенной базовой системы с некоторой из ее надсистем.

Системной валеологией называется наука об интегрированном здоровье, под которым понимается динамическое равновесие эндогомеостаза и экзогомеостаза определенной динамической саморегулируемой системы.

Причем в определении экологии рассматривается система вообще, а в определении валеологии – динамическая саморегулируемая система, т.е. специальный вид систем. Однако взаимоотношения систем вообще возможны лишь при условии сохранения ими на какое-то время своих характерных структурно-функциональных особенностей, т.е. в определенном временном промежутке они являются устойчивыми. Это напрямую относится к системам из определения экологии.

Уже в самих определениях интегрированного здоровья и системной валеологии сопрягаются онтологические сущности экологии и, собственно, валеологии: ведь эндогомеостаз валеологической системы характеризует ее

внутреннюю среду, а экзогомеостаз ее – окружающую, или *внешнюю* среду, т.е. обе эти характеристики имеют средовую природу, которую изучает экология.

Из сказанного следует, что всякая здоровая (в определенном смысле) система является частным случаем специализированной экологической системы. Следовательно, системная *валеология интегрируется в системную экологию*. В связи с этим имеет смысл говорить об эколого-валеологии, как это происходит, например, в случае с биохимией, геофизикой и т.д.

Эколого-валеология – это интегрированные системные экологические и системные валеологические научные знания о специальных динамических и самоуправляемых системах – знания, ориентированные на взаимообусловленные сущностные принципы системной экологии и системной валеологии.

Это определение позволяет на основе родовидового соподчинения базовых понятий описать производные понятия.

«*Эколого-валеологическим образованием*» называем вид образования в предметной области эколого-валеологии, все сущностные проявления которого (ценности, цель, задачи, содержание, структура, процессуальность, технологии, системность, организация и результат) приведены в соответствие с основными принципами эколого-валеологии.

В связи с этим «*эколого-валеологическая подготовка педагогов*» – это проекция научной системы «эколого-валеология» на парадигмальную систему «подготовка педагогов», или процесс образования в области «эколого-валеология» – в соответствии с основными принципами общей профессионально-педагогической подготовки педагогов и, в частности, педагогов ДОУ.

Эколого-валеологическая аттракция – описание и реализация приоритетного направления развития некоторой природно-социальной, антропной системы при условии, что это развитие ориентировано на взаимообусловленные принципы экологии и валеологии.

Таким образом, здоровье человека и здоровье окружающей среды – это понятия одного порядка аргументации. Впрочем, аналогичное можно сказать об экологии человека и экологии окружающей его среды, т.е. об эколого-валеологическом обосновании системы «человек – биосоциальная среда».

Библиографический список

1. Брехман, И.И. За всенародное движение «Здоровый мир» [Текст] / И.И. Брехман // Пед. вести. – 1966. – № 9. – С. 3–6.
2. Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера [Текст] / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1989. – 262 с.

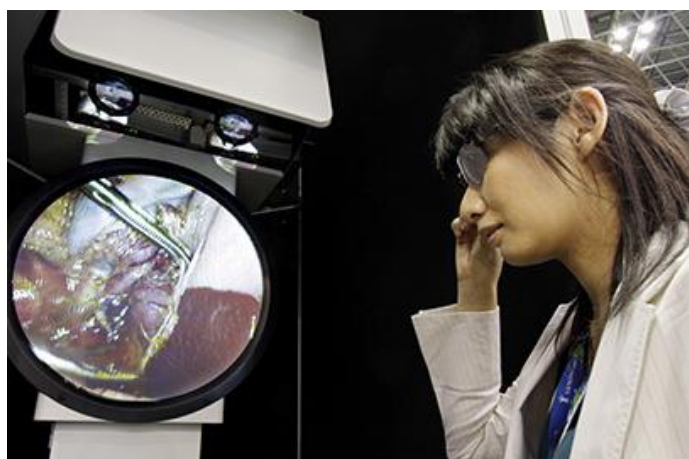
3. Голубев, В.С. Устойчивое развитие: новая парадигма [Текст] / В.С. Голубев // Вести. РАН. – 1997. – Т. 67, № 12. – С. 1104–1107.
4. Казначеев, В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование [Текст] / В.П. Казначеев. – М.–Кострома: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 248 с.
5. Казначеев, В.П. Проблемы человековедения [Текст] / В.П. Казначеев. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. – 352 с.
6. Кондратьев, К.Я. Глобальные изменения на языке тысячелетий [Текст] / К.Я. Кондратьев // Экология и жизнь. – 2002. – № 2. – С. 38–42.
7. Моисеев, Н.Н. Универсум. Информация. Общество [Текст] / Н.Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с.
8. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественно-научного образования [Текст] / Л.И. Пономарева. – Шадринск, 2009. – 463 с.
9. Программа действий. Повестка дня на 21 век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении [Текст] / сост. М. Китинг. – Женева: Центр «За наше общее будущее», 1993. – 70 с.
10. Реймерс, Н.Ф. Популярный биологический словарь [Текст] / Н.Ф. Реймерс. – М.: Наука, 1990. – 544 с.
11. Субетто, А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства [Текст] / А.И. Субетто. – Тольятти: Современник, 1999. – 208 с.
12. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования: словарь-справочник [Текст] / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. – Сургут: Сургут. тип., 2004. – 314 с.
13. Тюмасева, З.И. Валеология и образование [Текст] / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.
14. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологический аттрактор как фактор безопасности образовательной деятельности и здоровья объектов образования [Текст] / З.И. Тюмасева // Педагогика и акмеология жизнедеятельности человека: сб. науч. тр. – СПб., 2001. – № 2. – С. 157–175.
15. Тюмасева, З.И. Метатеория образования [Текст] / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, 2004. – 414 с.

Глава 2

Роль науки в реформировании образования

*Наука – великолепное блюдо;
но никакое блюдо не бывает столь стойким,
чтобы сохраняться, не подвергаясь изменениям,
если плох сосуд, в котором его хранят*

М. Монтель



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Успех науки – дело времени и смелость ума
Вольтер

В течение продолжительного времени в практике школы осуществляются образовательные проекты. Успешность их реализации зависит от точности научного прогнозирования результатов деятельности государства, образовательных учреждений и педагогов-практиков.

Изучив литературу по педагогическому прогнозированию, мы ознакомились с положениями общей теории прогностики в России (Г.А. Аванесов, П.К. Анохин, Э.А. Араб-Оглы, Н.А. Бернштейн, И.В. Бестужев-Лада, В.А. Брушлинский, Ю.Н. Будрин, В.Г. Виноградов, Г.М. Добров, А.Н. Золотарев, В.В. Косолапов, Б.Ф. Ломов, Е.П. Никитин, Л.А. Регуш, Г.И. Рузавин, В.И. Сифоров, В.П. Тугаринов) и образовательного футуризма за рубежом (С.Р. Benbow, L.J. Briggs, J.P. Cleary, H. Levenbach, K.A. Daubman, S. Encel, D.E. Glines, J.D. Haas, D.R. Horge, F.F. Hood, D. Horgan, J.M. Jacobson, E.W. Kelly, R. Krinsky, T.R. Clarke, J.C. Lavoie, A.F. Hodapp, T. Manger, K.H. Teigen, J. Naisbitt, A. Pokay, P.C. Blumenfeld, F. Polak, Th.L. Saaty, J. Tacke, L.V. Williams).

Знакомство с этими работами помогло нам выделить три периода становления и развития педагогического прогнозирования – имплицитный (1920–1960 гг.), эксплицитный (1960–1990 гг.), институциональный (1990–2006 гг.). В имплицитном периоде взгляды на педагогическое прогнозирование только формировались: выделялся круг вопросов педагогического прогнозирования в деятельности педагога. Итогом первого периода стало формулирование первых положений педагогического прогнозирования. В эксплицитный период педагогическое прогнозирование приобрело научный фундамент. Были разработаны фрагменты теории и методологии педагогического прогнозирования, выделены направления его развития. Институциональный период характеризовался изучением педагогического прогнозирования как профессиональной функции учителя, закреплением этой функции в образовательных документах.

История возникновения и развития педагогического прогнозирования привела нас к выводу о том, что приоритетной задачей современного этапа развития педагогического прогнозирования является создание целостной концепции педагогического прогнозирования. Идея и научная новизна

концепции заключались в том, чтобы установить структуру и содержание прогнозирования в работе педагога-практика, показать, как учитель школы и преподаватель ссуза и вуза могут подготовить прогностически грамотных специалистов. Для этой цели мы построили систему педагогического прогнозирования и разработали технологии ее реализации в среднем профессионально-педагогическом образовании, бакалавриате, специалитете, дополнительных образовательных программах высшего образования с правом преподавания.

Поскольку нас интересовало состояние проблемы педагогического прогнозирования в теории и практике образования, мы провели эмпирическое исследование. Базу исследования составили пять экспериментальных площадок. Основными являлись: ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», НОУ «Челябинский гуманитарный институт» и его филиал в г. Копейске, Лингвистический центр ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» и филиал ГОУ ВПО «ЮУрГУ» в г. Миассе. Дополнительные экспериментальные площадки: МОУ гимназия № 23 г. Челябинска, МОУ СПО «Челябинский педагогический колледж» № 1. Всего в опытно-поисковой работе участвовало 1039 человек: 300 учителей, 444 студента, обучающихся по программам высшего профессионального образования, 175 студентов, обучающихся по программам среднего профессионального педагогического образования, 120 школьников.

Особую категорию испытуемых составили учителя школ, которые проходили повышение квалификации. 93 % из них высказались за то, что педагог должен уметь прогнозировать, но не имеет знаний и умений в этой области. Таким образом, мы пришли к выводу, что современной системе образования необходима методологическая, теоретическая и практическая база по педагогической прогностике. Создать такую можно, опираясь на стройную теорию педагогического прогнозирования.

Под педагогическим прогнозированием мы понимаем научно обоснованную деятельность, направленную на исследование возможных преобразований, тенденций развития и перспектив субъектов и объектов педагогической деятельности. До недавнего времени в теории педагогического прогнозирования были разработаны лишь отдельные фрагменты. Мы поставили перед собой задачу разработать целостную концепцию педагогического прогнозирования в деятельности педагога-практика.

В начале исследования для разработки такой концепции мы выявили сущность, структуру, содержание педагогического прогнозирования, проанализировали его современное состояние с учетом возможностей системы непрерывного педагогического образования. Мы изучили структуру системы непрерывного педагогического образования и принципы ее функционирования.

Мы пришли к выводу, что ее структурные компоненты (среднее профессиональное педагогическое образование, многоуровневое высшее образование, дополнительное педагогическое образование) могут быть базовыми для системы и выстраиваться в преемственные блоки. При этом система непрерывного педагогического образования работает по таким принципам (базового образования, многоуровневости и многоступенчатости, дополненности, маневренности, преемственности, гибкости), которые помогают выявить возможности системы непрерывного педагогического образования для реализации педагогического прогнозирования. Однако для более полного выявления возможностей системы непрерывного педагогического образования мы провели теоретико-методологический анализ современного состояния педагогического прогнозирования.

Исходя из проведенных в последние десять лет исследований, можно сделать вывод, что педагогическое прогнозирование проявляется на современном этапе как: прогнозирование развития образовательной системы; прогнозирование работы отдельного образовательного учреждения; прогнозирование деятельности преподавателей и обучаемых; самопрогнозирование в деятельности учителя. Теоретический анализ показал, что эти виды прогнозирования проявляются следующим образом. Как функция учителя оно имеет общие черты с другими видами социального прогнозирования: опережающее восприятие явлений, вероятностный характер, возможность корректировки. С другой стороны, оно характеризуется собственными отличительными особенностями: различие в степени точности для разных видов прогнозирования, субъективный характер, большой вовлекаемый круг дисциплин, возможность передачи этой функции ученику. Как система педагогическое прогнозирование подчиняется общим принципам прогностики: системности, согласованности, вариативности, непрерывности, верифицируемости, точности и обоснованности, рентабельности; выполняет управленческую, преобразующую, теоретическую функции, функцию формирования мировоззрения, а также имеет типологию, представленную классификациями прогнозов по разным основаниям (периоду упреждения, гипотетичности, степени обобщенности, степени достоверности, форме работы с будущим и т.д.). Как деятельность, прогнозирование – это процесс, в котором последовательно осуществляются предпрогнозная ориентация, задание на прогноз, прогнозная ретроспекция, прогнозный диагноз, прогнозная проспекция, верификация, корректировка. Прогнозирование проявляется и как заложенная в человеке способность. Оно имеет уровни развития: наивно-интуитивный (прогнозирование как предчувствие на базе фантазии, воображения, интуиции), опытно-логический (прогнозирование с применением логических организаторов информации: схем, таблиц, алгоритмов и т.д.),

научно-гипотетический (научное прогнозирование деятельности, при котором будущий учитель, опираясь на знание процессуальной основы прогнозирования, научно разрабатывает, обосновывает тенденции изменения состояния объекта через определенный промежуток времени).

На основе теоретико-методологического анализа прогнозирования, мы выявляем сущность педагогического прогнозирования: определение наиболее вероятных тенденций развития субъектов и объектов образовательного процесса. В этом плане прогнозирование проявляется как профессиональная функция педагога. Педагогическое прогнозирование как профессиональная функция педагога – это обязанность научно и личностно обосновывать возможные состояния своих профессиональных компетенций, а также выносить суждение об уровне развития и путях достижения заданного уровня знаний, умений, навыков учениками.

В содержании педагогического прогнозирования мы выявили учебно-познавательный аспект, нацеленный на прогнозирование педагогом собственного профессионально-личностного становления и развития; профессиональный аспект, направленный на прогнозирование педагогами процессов обучения и воспитания; обучающий аспект, нацеленный на руководство прогнозированием в деятельности учеников.

Проведенный анализ педагогического прогнозирования и системы непрерывного педагогического образования позволил определить возможности системы непрерывного педагогического образования для реализации педагогического прогнозирования, субъектом которого является педагог.

1. Система непрерывного педагогического образования обеспечивает наличие последовательной цепи учебных задач для педагогического прогнозирования на каждом из последовательных отрезков времени. В качестве временного отрезка выступает отдельный компонент системы непрерывного педагогического образования.

2. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования предполагает не только реализацию, но и процесс подготовки.

3. Осуществление подготовки педагога к профессиональной функции прогнозирования целесообразно осуществлять в базовых компонентах системы непрерывного педагогического образования.

4. Педагогическое прогнозирование может осуществляться в преемственных блоках системы непрерывного педагогического образования.

5. Педагогическое прогнозирование как функция, система и деятельность имеет существенный разброс характеристик, поэтому его осуществление целесообразно в системе непрерывного педагогического образования.

б. Прогнозирование как способность полноценно развиваемо в системе непрерывного педагогического образования, так как она предлагает разные образовательные программы.

Проведенный анализ позволил нам приступить к созданию концепции педагогического прогнозирования. Перед построением концепции мы рассмотрели методологию, лежащую в ее основании. Мы исходили из деления методологии на философскую, общенаучную и специально-научную. Философский уровень методологии в нашем исследовании представлен диалектикой, в качестве общенаучного уровня специально-научной методологии выбран системный подход, стратегией исследования на конкретно-научном уровне являются деятельностный и личностно ориентированный подходы, практико-ориентированной тактикой работы является акмеологический подход.

Применяя системный подход, мы раскрыли содержание концепции как системы, построили в рамках концепции систему педагогического прогнозирования. Но системный подход не позволил нам раскрыть процесс педагогического прогнозирования и правил взаимодействия преподавателя и учеников. Для этого мы применили в работе деятельностный, компетентностный и личностно ориентированный подходы. На основе деятельностного подхода мы определили сущность и содержание педагогического прогнозирования, структуру процесса прогнозирования. В структуре процесса прогнозирования последовательно проходят действия по предпрогнозной ориентации, постановке прогнозного диагноза, прогнозной перспекции, верификации, корректировке. Так мы построили технологический процесс педагогического прогнозирования. Личностно ориентированный подход позволил нам приложить прогностические умения будущих учителей к их самореализации, построить процесс взаимодействия преподавателя и ученика в ходе педагогического прогнозирования.

Однако деятельностный и личностно ориентированный подходы не смогли дать ответа на вопрос о тактике самореализации будущего учителя. Для этого в исследование был добавлен акмеологический подход. На его основе мы рассмотрели, как достигаются вершины профессиональной деятельности на каждой ступени у будущих учителей в системе непрерывного педагогического образования. Акмеологический подход помог исследовать профессионально-личностное становление и рост будущих учителей, организовать процесс их развития и саморазвития на пути к профессионализму.

На основании рассмотренной методологии мы построили концепцию педагогического прогнозирования. Основное содержание концепции было отражено, во-первых, в ее источниках и цели. Источниками создания концепции являются законодательная база образования; потребности учеников;

требования к профессии учителя на современном этапе. В создании концепции была поставлена цель организовать педагогическое прогнозирование будущих учителей для их саморазвития и профессионального самосовершенствования, а также для того, чтобы, став учителями, они могли достичь вершин в профессиональной деятельности.

Второй важной частью концепции стало выявление закономерностей и принципов педагогического прогнозирования. На основании системного подхода мы сформулировали академическую закономерность. Она состоит в том, что достоверность разных аспектов педагогического прогнозирования неодинакова «на входе» в базовых компонентах системы непрерывного педагогического образования и равномерна «на выходе». Деятельностный и компетентностный подходы помогли сформулировать закономерность результативности: результативность педагогического прогнозирования в базовых компонентах системы непрерывного педагогического образования зависит от регулярного выполнения заданий, содержащих действия, входящие в прогнозирование. Акмеологический и личностно ориентированный подходы позволили конкретизировать закономерность обусловленности: педагогическое прогнозирование обусловлено врожденной способностью к предвидению и поэтому зависит от ее развития во всех компонентах системы непрерывного педагогического образования.

Выявленные закономерности помогли разработать принципы прогнозирования. Первый уровень принципов является общим, то есть он объединяет принципы, относящиеся ко всем закономерностям. Он включает принцип согласованности, который позволяет сочетать различные виды прогнозов, а также выбирать материал, подлежащий прогнозированию; принцип вариативности, позволяющий допускать варианты прогноза в зависимости от прогнозного фона, варианты форм прогнозирования (целеполагание, планирование, программирование, проектирование); принцип верификации, согласно которому прогноз и последующая самооценка нуждаются в соотнесении с реальным результатом; принцип непрерывности, который подразумевает проведение корректировки прогнозов в процессе поступления дополнительных данных об объекте; принцип рентабельности, под которым следует понимать эффективность прогнозирования.

Для того, чтобы выделить второй уровень принципов, мы применили экспериментальный путь исследования, при этом мы получили частные принципы, каждый из которых отнесен к конкретной закономерности. Академическую закономерность характеризуют следующие принципы. Принцип аппроксимации состоит в ограничении точности прогнозирования будущего учителя «на входе» – в начале обучения – рядом факторов: содержанием обучения в данном компоненте системы непрерывного

педагогического образования, предшествующим опытом педагога, принадлежностью его к той или иной группе предикторов. Принцип параллельного прогнозирования предполагает применение всех трех аспектов прогнозирования в каждом компоненте системы непрерывного педагогического образования. Принцип включенного участия преподавателя в процессе прогнозирования состоит в целенаправленной подготовке педагогов к прогнозированию как профессиональной функции, что обеспечивает равномерную достоверность прогнозирования «на выходе».

Закономерность результативности связана со следующими частными принципами. Принцип одноплановости предполагает многократное выполнение прогностических заданий одного типа с целью создания динамического стереотипа. Принцип применимости заключается в использовании будущим учителем педагогического прогнозирования для самореализации, начиная с начальных курсов, например, в процессе работы над предметными компетенциями. Принцип периодической корректировки прогноза связан с подвижностью задач в цели профессионально-личностного становления и развития будущего учителя.

Закономерность обусловленности, раскрывающая психологические характеристики педагогического прогнозирования, опирается на принципы сохранения в деятельности трех уровней прогнозирования (наивно-интуитивного, опытно-логического, научно-гипотетического); автономности (прогнозирование на каждом уровне относительно автономно, то есть не требует опоры на другие уровни); положительного результата (прогноз должен быть оптимистическим).

Третьей частью концепции является построение системы педагогического прогнозирования, ее моделей и технологии. Цель системы педагогического прогнозирования – научить будущих учителей осуществлять достоверное педагогическое прогнозирование и двигаться к профессионализму. Структуру системы характеризует иерархичность. В исследуемой системе есть пять структурных уровней: системный, компонентный, уровень элементов внутри компонента, уровень проявления видов компетентности, уровень компетенций. Системный уровень – это система в целом. Следующий уровень представлен тремя компонентами. Гностический компонент состоит в формировании у будущих учителей знаний методологии, теории педагогического прогнозирования, его особенностей как функции учителя, типологии, этапов, характеристик прогнозирования как развиваемой способности, уровней прогнозирования в деятельности ученика. Практическо-прогностический компонент формирует умения постановки целей урока, цикла обучения, воспитательного процесса, всех видов планирования учебного процесса, составления рабочих программ, прогнозирования собственных умений,

навыков, организации прогнозирования школьниками собственных умений, путей достижения их заданного уровня. Организационный компонент отвечает за развитие качеств будущего педагога, позволяющих эффективно прогнозировать. Следующий уровень – элементы. Каждый элемент логически вытекает из функций соответствующего компонента системы. Учебный элемент отвечает за самостоятельное получение знаний по прогнозированию в деятельности учителя. Деятельностный элемент состоит в тренировке умений прогнозирования (сбора данных прогнозного фона, постановки прогнозного диагноза, определения периода перспекции, определения путей достижения заданного уровня деятельности по окончании периода перспекции, определения уровня развития собственных умений, навыков, компетенций, приемов верификации деятельности, корректировки прогноза, использования разных видов прогнозов, прогнозирования на увеличивающихся периодах упреждения). Управленческий элемент ставит целью подготовку будущего учителя к руководству прогнозированием школьниками их учебы. Уровень элементов далее конкретизируется в подвидах прогностической компетентности и входящих в них прогностических компетенций. Учебно-прогностическая компетентность предполагает *знания* терминологического аппарата и процессуальной основы прогнозирования; *умения* прогнозирования; профессиональные *качества* добросовестности, ответственности, самостоятельности. Профессионально-прогностическая компетентность включает *знания* по основным предметам профессиональной подготовки; *умения* прогностической деятельности и основные умения профессиональной деятельности; *качества* готовности к принятию решений, педагогического целеполагания, стремления к самосовершенствованию и ответа за результаты своей деятельности. Мировоззренческо-прогностическая компетентность основывается на *знаниях* прогностики, правил жизни социума; *умениях* выработать решения; а также на *качествах* устойчивости прогнозирования (стабильности его применения), предусмотрительности. Данные виды прогностической компетентности базируются на ключевых, базовых, специальных прогностических компетенциях.

Система вариативна и конкретизируется в структурно-функциональных моделях. Каждая модель имеет функции, предмет деятельности, характер деятельности, расчлененность деятельности, уровень систематичности, подготовленности, содержание. Основная функция структурно-функциональной модели учебно-познавательной направленности – педагогическое прогнозирование в познавательной деятельности. Структурно-функциональная модель профессионально-подготовительной направленности выполняет основную функцию педагогического прогнозирования в планировании процессов обучения и воспитания. Структурно-функциональная модель

консультативно-обучающей направленности ставит целью обучение школьников прогностической деятельности.

Как показывает состав моделей, прогностические блоки в разном соотношении реализуются в разных моделях. Это объясняется разным составом предикторов – субъектов прогнозирования – в разных компонентах системы непрерывного педагогического образования. Исследовав то, как происходит процесс прогнозирования, мы увидели, что предикторы подразделяются: по уровню прогнозирования; по достоверности прогнозирования; по умению прогнозировать на разных периодах. Студенты разных учебных заведений относятся к разным группам предикторов и проявляют разную степень готовности к разным аспектам прогнозирования. Студенты педколледжа не ниже вероятностного прогнозируют преимущественно оперативно, будущие бакалавры и слушатели дополнительных образовательных программ прогнозируют также краткосрочно, студенты специалитета относятся к третьей группе, прогнозируя также среднесрочно.

Чтобы учесть в прогнозировании особенности разных групп предикторов, мы разработали варианты технологии педагогического прогнозирования. Под технологией мы понимаем систему технологических единиц, сориентированных на конкретный результат.

Результатом является осуществление достоверного прогнозирования, формирование прогностической компетентности и достижение субъективно значимых «акме» (высоких достижений, «пиков» деятельности) на каждом этапе педагогического образования. Для обеспечения результата в разрабатываемую технологию включена система технологических единиц: крупные технологические структуры (структурные блоки), технологические звенья, технологические микроструктуры.

Крупные технологические структуры связывают технологию с моделями педагогического прогнозирования в составе концепции и представляют собой их блоки: учебно-познавательный прогностический блок, профессиональный прогностический блок и обучающий прогностический блок. Крупным технологическим структурам подчиняются технологические звенья: целевое, содержательно-операционное и оценочное. Целевое звено в каждом варианте технологии определяется задачами, выделенными в декомпозированной цели концепции педагогического прогнозирования. Содержательно-операционное звено состоит из технологических элементов. В роли элементов выступают этапы процесса прогнозирования: предпрогнозная ориентация, прогнозный диагноз, прогнозная перспекция, верификация, корректировка прогноза.

В качестве методов педагогического прогнозирования предикторами применяются мысленное моделирование, метод экспертных оценок, экстраполяция. В качестве методов подготовки к прогнозированию как

функции преподавателем используются метод демонстрации, объяснения, упражнения. Оценочное звено представляет собой оценку достоверности прогнозирования, уровня прогностической компетентности будущего педагога, продвижения к субъективно значимым «акме». Оценочное звено обеспечивает обратную связь.

Вариант технологии, соответствующий структурно-функциональной модели учебно-познавательной направленности, основан на преимущественном прогнозировании в учебно-познавательном прогностическом блоке, поэтому имеет целью совершенствование самообразовательной, учебно-познавательной деятельности, включающую задачи: анализировать прогнозный фон (ставить задачи в работе с учебным материалом и материалом для самообразования); планировать деятельность (выбирать способы деятельности, приводящие к совершенствованию своих знаний, умений, верифицировать прогнозы (соотнести прогноз с достигнутым уровнем умений, навыков).

Технология предполагает следующие этапы.

1. Предпрогнозная ориентация состоит в проведении работ, предшествующих разработке задания на прогноз. Разработчик определяет исходный уровень своих компетенций, например, скорость говорения на определенную тему на иностранном языке. Он устанавливает период упреждения прогноза – через какой срок должно произойти улучшение говорения.

2. Прогнозный диагноз. Основное содержание данного этапа – выбор приемов и методов совершенствования компетенций, анализ предыдущих форм и методов работы над ними.

3. Прогнозная перспекция – собственно разработка прогноза по итогам прогнозного диагноза. Она представляет собой решение о доверительном интервале прогноза, о тенденциях в изменении уровня компетенций, о приемах работы над собственной деятельностью.

4. Верификация прогноза является этапом оценки достоверности и точности прогноза, а также его обоснованности. На этапе верификации производится контрольный замер уровня компетенций.

5. По результатам верификации прогноза осуществляется его корректировка, которая начинает новый цикл прогнозирования. Если предыдущий этап показал продуктивный уровень точности и достоверности прогноза, то прогнозный фон определен корректно.

В оценочном звене эксперты определяют достоверность прогнозирования, отработку процессуальной стороны прогнозирования, нескольких видов прогнозов, обучение сбору данных прогнозного фона, их анализу и интерпретации, научение корректировке прогнозов, «акме» – рост

качества учебно-познавательной деятельности. Формы прогнозирования: целевой, плановый, программный, проектный прогноз.

Вариант технологии, соответствующий структурно-функциональной модели профессионально-подготовительной направленности, основан на преимущественном прогнозировании в профессиональном прогностическом блоке, следовательно, ставит цель совершенствовать приобретаемые в обучении основы профессиональной компетентности и характеризуется задачами: анализировать прогнозный фон (ставить задачи в совершенствовании профессиональной деятельности); совершенствовать планирование деятельности (разные формы планирования в деятельности учителя); верифицировать и корректировать прогнозы (эффективность разработанных планов и проведенных по ним форм учебной работы).

Содержательно-операционное звено состоит из следующих этапов.

1. В предпрогностную ориентацию входит ознакомление с учебным процессом в данном классе по преподаваемому предмету, составление протокола предшествующих уроков.

2. Прогнозный диагноз предполагает ознакомление с преимущественно применяемыми в данном классе методами и приемами работы, реакцией учащихся на предлагаемые задания.

3. Прогнозная перспекция является разработкой прогноза по итогам прогнозного диагноза, то есть планированием следующего урока.

4. Верификация прогноза предполагает проведение спланированного урока, определение его эффективности, наличие или отсутствие отклонений от плана.

5. Корректировка состоит в планировании следующего урока с учетом достоинств и недостатков предыдущего.

Оценочное звено предполагает анализ достоверности прогнозирования в отношении планирования, методической грамотности и эффективности урока, развития прогностических компетенций целеполагания, планирования, составления развернутых конспектов, программ курсов, «акме» – руководство вниманием класса, установление дисциплины, понятное изложение нового материала, сформированные умения и навыки у школьников, нахождение психологического контакта с классом. Формы прогнозирования: целевой, плановый, программный, проектный прогноз.

Вариант технологии, соответствующий структурно-функциональной модели консультативно-обучающей направленности базируется на преимущественном прогнозировании в обучающем прогностическом блоке и имеет цель – обучение прогнозированию школьников и конкретизируется в задачах: определять тенденции изменения деятельности школьников и мотивировать их работать над ее совершенствованием; учить школьников

анализировать прогнозный фон, прогнозировать тенденции изменения деятельности и планировать работу над ее совершенствованием; учить верифицировать и корректировать прогнозы в собственной учебной деятельности.

Содержательно-операционное звено состоит из следующих этапов.

1. Предпрогнозная ориентация заключается в измерении прогнозного фона знаний, умений учащихся по преподаваемому предиктором предмету.

2. Прогнозный диагноз – это выбор приемов и методов совершенствования умений и навыков с целью определения тенденций их развития.

3. Прогнозная перспекция предполагает разработку прогноза по итогам прогнозного диагноза и включает суждение об уровне компетенций, которые нужно выработать, о приемах работы учащихся над собственной деятельностью.

4. Верификация является этапом оценки достоверности и точности прогноза. На этапе верификации производится замер уровня компетенции (умений и навыков) обучаемых.

5. По результатам верификации прогноза осуществляется его корректировка – сопоставление достигнутых результатов с прогнозируемыми, корректировка приемов работы, сроков, уточнение тенденций изменения компетенций.

Оценочное звено предполагает анализ достоверности прогнозирования предиктором тенденций изменения деятельности у учеников; результатов обучения прогнозированию учащихся – грамотности разработки их прогнозов; достижений каждого предиктора в отношении руководства саморазвитием своих учеников – оценки положительной динамики изменения умений и навыков школьников. Примеры достигаемых «акме»: самостоятельность в решении профессиональных задач, нахождение индивидуального подхода к сложным ученикам, самостоятельность в постановке задач профессионально-личностного роста. Формы прогнозирования: целевой, плановый, программный, проектный прогноз. Применение вариантов технологии в разных компонентах системы непрерывного педагогического образования и определяет своеобразие нашей концепции.

Нами была проведена прямая верификация в форме опытно-поисковой работы. Проверка концепции осуществлялась через соответствующий ей вариант технологии. Оценка результата концепции проводилась на основе: повышения достоверности прогнозирования предикторов, достижения субъективно значимых «акме» данного периода профессиональной подготовки. Для оценки осуществления педагогического прогнозирования была разработана система критериев: адекватности (соответствие деятельности педагога целям

прогнозирования, этапам разработки прогнозов), точности (совпадение прогноза и его оценки на разных периодах упреждения), эффективности (соотношение усилий педагога и реальных результатов прогнозирования: улучшения уровня прогнозируемых навыков и компетенций учащихся, повышения качества уроков педагога). Каждый критерий проявляется в высокой, средней, низкой допустимой, низкой недопустимой степени, которым приписывается числовое ранговое значение. Это позволило выделить четыре уровня педагогического прогнозирования (достоверный, вероятностный, недостоверный, саморазрушающийся) и учесть в работе выявленные группы предикторов. Достижение обучаемыми субъективно значимых «акме» отслеживалось методом экспертных оценок. В начале работы обучаемые под руководством преподавателя на основе применения акмеологического анализа выявляли свои субъективно значимые «акме» данного периода профессиональной подготовки. Далее с помощью технологий педагогического прогнозирования предикторы стремились к достижению субъективно значимых «акме». В конце обучения эксперты оценивали наличие или отсутствие достижения «акме», к которым стремился обучаемый.

Организация прямой верификации осуществлялась на трех этапах: констатирующем, формирующем, обобщающем. На констатирующем этапе проверялся состав предикторов в базовых компонентах системы непрерывного педагогического образования – педколледже, на бакалавриате, специалитете, дополнительном педагогическом образовании. Исходя из результатов констатирующего этапа, на формирующем этапе в первой серии опытно-поисковой работы концепция верифицировалась в рамках структурно-функциональной модели учебно-познавательной направленности, во второй серии – в рамках структурно-функциональной модели профессионально-подготовительной направленности, в третьей серии – в рамках структурно-функциональной модели консультативно-обучающей направленности. Изменения в процессе обучения носили ступенчатый характер.

Для этого в процесс обучения были включены следующие группы: в первой серии (проверка модели учебно-познавательной направленности) группы студентов четвертого курса педагогического колледжа по специальности 0303 – Иностранный язык (квалификация – учитель иностранного языка); во второй серии (проверка модели профессионально-подготовительной направленности) экспериментальная и контрольные группы третьего курса бакалавриата направления 520500 «Лингвистика» и студенты второго курса дополнительного образования «Теория и практика иностранного языка» для ведения профессиональной деятельности в сфере перевода и преподавания иностранного языка; в третьей серии (проверка модели консультативно-обучающей направленности) экспериментальная и

контрольные группы специальности 033200 – Иностранный язык с дополнительной специальностью (квалификация – учитель иностранного языка).

Обобщающий этап был посвящен анализу изменения уровня достоверности прогнозирования и достижения субъективно значимых «акме» в опытно-поисковой работе. В педколледже увеличилось количество студентов, не ниже вероятностного уровня прогнозирующих краткосрочно и среднесрочно. Количество слушателей дополнительной педагогической образовательной программы и будущих бакалавров-предикторов третьей группы стало 47 % (было 17 %). Количество студентов специалитета, относящихся к третьей группе предикторов, увеличилось до 80 % (было 47 %). Состав предикторов контрольных групп практически не претерпел изменений. 72 % студентов среднего профессионального педагогического образования, 73 % будущих бакалавров и слушателей дополнительной образовательной программы, 67 % студентов специалитета, участвующих в опытно-поисковой работе, по оценкам экспертов, достигли выделенных ими субъективно значимых «акме». Полученные эмпирические данные выявляют прямую зависимость между уровнем достоверности прогнозирования и субъективно значимыми «акме» будущих учителей.

Таким образом, прямая верификация подтвердила действенность концепции педагогического прогнозирования. Вместе с тем, проведенное исследование не исчерпывает проблему. Научные изыскания могут быть продолжены. Еще не в полной мере исследованы методологические основы обучения педагогов функции прогнозирования. Было бы интересно изучить, как развивается прогностическая компетентность учителей в иных, отличных от базовых, компонентах системы непрерывного педагогического образования. Также предстоит дорабатывать методику и технологию формирования прогностической компетентности студентов и учителей. Нам представляется интересным изучение вопроса достоверности прогнозирования специалистами непедагогических сфер деятельности.

Библиографический список

1. Присяжная, А.Ф. Прогнозирование как функция педагога (от будущего учителя до профессионала) [Текст]: монография / А.Ф. Присяжная. – Челябинск: Образование, 2006. – 306 с.
2. Рабочая книга по прогнозированию [Текст] / редкол.: И.В. Бестужев-Лада и др. – М.: Мысль, 1982. – 430 с.

3. Briggs, L.J. Instructional design: Present strength and limitations, and a view of the future / L.J. Briggs // *Educational Technology*. – 1982. – N. 10. – P. 18–23.
4. Cleary, J.P. The professional forecaster: The forecasting process through data analysis / J.P. Cleary, H. Levenbach. – Belmont, Calif.: Lifetime Learning Publications, 1982. – 402 p.
5. Daubman, K.A. Gender and self-presentation of academic achievement / K.A. Daubman [et al.] // *Sex-Roles: A Journal of Research*. – 1992. – V. 27. N. 3–4. – P.187–204.
6. Glines, D.E. Educational futures I: Imagining and inventing / D.E. Glines. – 2nd, rev. ed. – Milleville, Minn.: Anvil Press, 1980. – 351 p.
7. Haas, J.D. Futurology and experiential education / J.D. Haas // *Journal of Experiential Education*. – 1984. – N. 2. – P. 28–31.
8. Harrop, S. Issues in the construction of a modular curriculum for university professional adult education courses / S. Harrop, G. Woodcock // *Studies in the education of adults*. – 1992. – V. 24. N. 1. – P. 86–94.
9. Hoge, D.R. School experiences predicting Changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students / D.R. Horge et al. // *Journal of Educational Psychology*. – 1990. – V. 82. N. 1. – P. 117–127.
10. Hood, F.F. Futurism 1984: An Overview. Prepared for the State Advisory Council on Vocational Education / F.F. Hood. – Virginia: Information Analysis (070), 1984. – 34 p. – ED248588.
11. Horgan, D. Students' predictions of test grades: Calibration and metacognition. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association / D. Horgan. – Boston, MA: Information Analysis (070), 1990. – 6 p. – ED 319812.
12. Jacobson, J.M. Congruence of pretest predictions and posttest estimations with grades on short answer and essay tests / J.M. Jacobson // *Educational Research Quarterly*. – 1990. – V. 14. N. 2. – P. 41–47.
13. Kelly, E.W. Curriculum power: Thinking futuristically, acting realistically. Paper presented at the Curriculum Advisory Council / E.W. Kelly. – Montgomery County: Information Analysis (070), 1985. – 22 p. – ED266056.
14. Polak, F.L. Prognostics: a Science in the making surveys and creates the future / F.L. Polak. – Amsterdam, New York: Elsevier Pub. Co., 1971. – 425 p.
15. Saaty, Th.L. Prediction, projection and forecasting: application of the analytic hierarchy process in economics, finance, politics, games and sports / Th.L. Saaty. – Boston: Klierwer Academic Publishers, 1991. – 251 p.

С.В. Рослякова

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

*Развитие и образование ни одному человеку
не могут быть даны или сообщены.
Всякий, кто желает к ним приобщиться,
должен достигнуть этого собственной деятельностью,
собственными силами, собственным напряжением*

А. Дистервег

В настоящее время перед педагогами стоит множество проблем как новых, так и традиционных. Однако многие педагогические проблемы, несмотря на продолжительную историю их существования, актуальны и в настоящее время. К числу таких проблем относится проблема развития познавательной активности школьников в учении.

Анализируя современную ситуацию в России, характеризующуюся динамичным развитием экономики, быстрой сменой техники и технологий, ростом конкуренции, сокращением сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, приходишь к выводу: обществу необходима личность с активной познавательной позицией, способная постоянно учиться и переучиваться; личность, отвечающая требованиям общества XXI в. Следовательно, возникает необходимость изыскания всех возможных путей для подготовки людей к жизни в условиях быстро меняющегося общества.

Не секрет, что важная, можно сказать, исключительная роль в этом процессе отведена общеобразовательной школе, которая должна помочь социализации современных школьников, способствовать их жизненному и профессиональному самоопределению, опираясь при этом на их познавательные умения и устойчивую привычку учиться.

В этой связи и в «Концепции модернизации Российского образования до 2010 года» [11] основной целью общего среднего образования определена подготовка разносторонне развитой личности гражданина, способной к активной социальной адаптации в обществе, к началу трудовой деятельности, к продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию. Как показывает практика, в современном школьном образовании не уделяется должного внимания тем процессам, которые являются основой для становления учащегося как субъекта собственной деятельности. К таким процессам, прежде всего, относится процесс развития познавательной активности учащихся в учении. Особенно он значим в

подростковом возрасте, когда наиболее интенсивно формируются самосознание, мировосприятие, самооценка.

Рассуждая об актуальности проблемы развития познавательной активности учащихся в учебном процессе, приходишь к выводу о том, что в настоящее время изменяются требования общества к самой личности. Современный человек должен обладать способностью к самообразованию и саморазвитию. Если оценивать степень значимости каждого периода в жизни человека в развитии данных способностей, то понимаешь, что наиболее плодотворный период для их формирования относится именно к школьным годам, когда целенаправленно осуществляется процесс развития познавательной активности учащихся.

Наверное, изложение будет более логичным, если сначала осветить вопросы историографии исследуемой проблемы и новизны наших предложений; во-вторых, предложить собственные суждения относительно сущности процесса развития познавательной активности учащихся; в-третьих, рассказать о результатах исследования состояния данной проблемы на практике и на основе их описать разработанный путь решения проблемы; а затем перейти к вопросу реализации собственных идей по развитию познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе общеобразовательной школы.

Нет смысла рассуждать о проблеме и искать пути ее решения, не изучив и не разобравшись в истории ее становления, не выяснив, кто ей занимался и что уже сказано в науке предшественниками. Поэтому исследование проблемы мы начали с историко-педагогического анализа. В этой части работы решался определенный круг задач: во-первых, мы выявляли особенности становления проблемы, что способствовало составлению адекватного представления о ее современном состоянии, затем определяли научно-педагогические предпосылки ее дальнейшего развития.

Кратко изложим наши наработки. Первый вывод, к которому мы пришли, касается продолжительности существования данной проблемы: проблема развития познавательной активности относится к числу так называемых «вечных проблем» в педагогике, поскольку о деятельностной позиции детей в учении рассуждали педагоги и прогрессивно мыслящие люди во все времена. Вот тот небольшой перечень авторов, которые занимались вопросами активности детей в учении – это Сократ, Платон, Ф. Рабле, Я.А. Коменский, Д. Локк, А. Дистервег, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, М.А. Данилов, Н.А. Половникова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, П.В. Борисова, Ф.З. Затихуллин и другие.

Изучая научную литературу, мы отметили ряд важных для нашего исследования особенностей в становлении проблемы: а) истоки проблемы

кроются в решении вопроса о гармоничном развитии личности и ее свободы; б) решение данной проблемы всегда зависело от социально-экономических условий в стране, социального заказа (социальный фактор) и уровня развития педагогической науки, а также основных направлений в ее развитии (педагогический фактор); в) в процессе становления педагогической науки проблема развития познавательной активности учащихся всегда была связана с проблемой совершенствования учебного процесса.

В результате историко-педагогического анализа исследуемой проблемы мы пришли к заключению, что наиболее плодотворный период ее развития в России начался с 60 гг. XX в., когда ученые-психологи обосновали и предложили положить в основу обучения идею о том, что личность развивается в процессе собственной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Значимым для нас явился вывод о том, что предпосылкой для целенаправленной разработки проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе стали исследования по вопросам определения критериев и уровней познавательной активности, позволяющих оценить степень развития данного свойства личности учащегося. Критерии познавательной активности в своих исследованиях разрабатывали Д.Б. Богоявленская, Н.А. Половникова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и другие авторы.

Мы провели анализ современных исследований по проблеме, к числу которых относятся работы А.С. Бароненко [2], П.В. Борисовой [6], Ф.З. Затихуллина [9] и др. При изучении современных источников мы выделили следующие характеристики процесса развития познавательной активности учащихся: 1) зависит от особенностей деятельности участников; 2) является управляемым процессом, или процессуальной системой; 3) направлен на достижение качественно нового уровня развития; 4) связан с формированием деятельности учащихся; 5) зависит от качественной организации процесса, от результативно-качественного протекания процесса; 6) для его организации нужно использовать средства активизации познавательной деятельности.

Совершив экскурс в историю становления изучаемой проблемы и выявив особенности ее развития и современного состояния, мы отметили ряд вопросов, которые, по нашему мнению, остались недостаточно разработанными за столь продолжительный период существования проблемы, и которые, следовательно, позволили определить направления нашего поиска и выделить новизну наших изысканий.

Изучение историографии проблемы позволило нам сделать определенные выводы. Несмотря на то, что вопросы, касающиеся познавательной активности, изучались многими исследователями, проблема развития познавательной

активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе раскрыта недостаточно. Как показал теоретический анализ проблемы, в исследованиях не уделено должного внимания определению понятия «развитие познавательной активности», выявлению отличий данного понятия от близких по смыслу понятий «активизация», «стимулирование познавательной деятельности» и «формирование познавательной активности»; системной организации процесса развития познавательной активности; определению особенностей осуществления процесса развития познавательной активности в подростковом возрасте.

От теоретического анализа исследуемого вопроса перейдем к практике. При знакомстве с состоянием данной проблемы на практике мы поставили следующие задачи: 1) изучить состояние процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в общеобразовательной школе; 2) определить исходный уровень развития познавательной активности учащихся 5-х классов. Учащихся именно 5-х классов мы выбрали потому, что изучение русского языка в среднем звене школы длится пять лет и наблюдать за развитием познавательной активности подростков правильнее будет на протяжении этого периода.

Для изучения состояния процесса развития познавательной активности учащихся мы избрали, прежде всего, метод наблюдения за активностью детей на уроке и способами стимулирования их познавательной деятельности учителями русского языка. Кроме наблюдения, мы использовали метод изучения школьной документации – знакомимся с протоколами посещения завучем школы уроков, где фиксируются моменты развития познавательной активности. А также проводили анкетирование школьников и учителей. При помощи комплекса методов мы получили достоверные результаты о состоянии процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

В итоге мы выявили следующее: несмотря на осознание учителями важности и необходимости изменения уровня познавательной активности учащихся подросткового возраста, большинством из них внимание уделяется чаще всего пробуждению познавательной активности школьников бессистемно используемыми приемами стимулирования и активизации познавательной деятельности. При этом мы отметили, что используемые приемы пробуждения познавательной активности часто не соответствуют возрастным особенностям учащихся.

В результате мы пришли к выводу, что развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе осуществляется неэффективно, фрагментарно по причине отсутствия специальной цели и новых идей в решении проблемы.

При изучении уровня развития познавательной активности пятиклассников мы опирались на выбранные из литературы и обоснованные нами критерии. В качестве критериев оценки уровня развития познавательной активности учащихся подросткового возраста мы выделили мотивационный, операционально-познавательный и волевой.

В результате изучения уровня развития мотивации, операциональной стороны деятельности и волевых качеств мы констатировали тот факт, что в общем уровень развития познавательной активности учащихся подросткового возраста достаточно низкий (около 42 % учащихся подросткового возраста имеют низкий уровень развития познавательной активности, около 54 % – средний, высокий уровень выявлен у 4 % учащихся). Данные результаты убедили нас в мысли о необходимости совершенствования исследуемого процесса, поиска новых путей решения проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

Итак, сделанные выводы о состоянии проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в теории и на практике утвердили нас в мысли о необходимости поиска новых подходов в ее решении.

Казалось, будет делом очень трудным и почти невозможным осветить вопрос новизны научного исследования, ведь данная проблема относится, как мы уже отмечали, к числу «вечных проблем», изученных очень основательно. Однако сама жизнь, как явление динамическое, нам подсказывает новые идеи и возможности в решении проблемы, развитие методологии педагогики ориентирует в выборе пути, а современные инструменты реализации педагогических идей – новые способы достижения целей. Ориентация на данные моменты и позволила нам определить научную новизну исследования, которая заключается в том, что:

- новые возможности в решении проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе можно найти в концепции непрерывного образования и реализовать ее на основе идеи «учить учиться всю жизнь»;

- путь решения проблемы – в разработке системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, включающей целевой, программно-процессуальный, инструментальный и диагностико-результативный компоненты; отличающейся открытостью и гибкостью; опирающейся на принципы гуманистической направленности, целостного подхода, непрерывности, идейной направленности, диагностического сопровождения, учета возрастных особенностей учащихся; строящейся на основе системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов;

– способ решения проблемы заключен в спроектированной технологии реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, структурно представляющей собой совокупность трех блоков: педагогической задачи, способа и условий; предполагающей целенаправленное поэтапное развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, результативность которого обеспечивается комплексом входящих в состав технологии условий: включение учащихся в разнообразные виды деятельности, осуществление вариативного методического сопровождения процесса развития познавательной активности учащихся, создание творческой среды по формированию познавательного интереса учащихся.

Остановимся на вопросе, отражающем первый пункт новизны нашего исследования. Он касается идеи, ориентирующей все наши мысли и действия. Предлагая собственный путь решения проблемы, мы опирались на мысль Г. Драйдена: «Чтобы создать лучшие в мире школы, нужно лишь найти лучшие из идей» [7]. Осмысление современных идей в области образования привело нас к выводу о том, что проблеме развития познавательной активности учащихся созвучна идея «обучения тому, как учиться и как думать», и идея непрерывного образования человека в течение всей жизни.

В нашем исследовании данную идею мы интерпретировали в рамках процесса развития познавательной активности учащихся как идею «учить учиться всю жизнь». Решение этой проблемы мы видим в двух направлениях: во-первых, учить учеников подросткового возраста понимать смысл своей деятельности, рационально, успешно учиться и, во-вторых, пробуждать желание и стремление к знаниям, к процессу познавательной деятельности, что явится основой для непрерывного образования на протяжении всей жизни.

К разработке системы как наиболее оптимальному пути решения проблемы нас привело теоретическое исследование сущности процесса развития познавательной активности, которое мы осуществили в трех направлениях.

Во-первых, мы выявили отличительные характеристики близких по смыслу понятий. При изучении представленных в научной литературе дефиниций «активизация», «стимулирование» познавательной деятельности, «развитие» и «формирование» познавательной активности (А.С. Белкин [3], И.В. Блауберг [5], Г.М. Муртазин [13], З.И. Равкин [15], Н.Н. Тулькибаева [14], Т.И. Шамова [20] и др.) было установлено, что данные процессы хотя и взаимообусловлены, но не тождественны:

а) взаимосвязь их можно представить в следующей логической цепочке: активизация познавательной деятельности как процесс усиления и мобилизации познавательной активности учащихся, основанный на стимулировании, при

систематическом использовании способствует развитию познавательной активности, то есть изменению уровня ее проявления, в результате которого (процесса развития) формируется познавательная активность как свойство личности;

б) отличительными характеристиками исследуемого процесса является его протяженность во времени и возможность совершенствования познавательной активности (переход с низкого уровня развития на высокий).

Во-вторых, мы отметили деятельностную, процессуальную и системную природу исследуемого педагогического явления. Поскольку развитие познавательной активности строится на деятельности его участников, является целью, процессом деятельности и ее результатом, поэтому считаем необходимым оценивать его прежде всего как деятельность и учитывать особенности и структуру деятельности его участников в нашем исследовании.

Развитие познавательной активности как процесс обусловлен, во-первых, процессуальной сущностью деятельности, в результате которой происходит развитие познавательной активности; во-вторых, уровневой структурой самой познавательной активности; и, в-третьих, процессуальной природой учебного процесса и процесса развития личности, органичной частью которого является развитие познавательной активности учащихся.

Системная природа исследуемого процесса отмечена на основании теории В.А. Сластенина [18], который предлагает целостный педагогический процесс – специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и воспитательных задач – рассматривать как систему. Выделяя в развитии познавательной активности учащихся характеристики целостного педагогического процесса, считаем правомерным рассматривать исследуемый процесс как педагогическую систему.

Таким образом, наблюдая в развитии познавательной активности деятельностную, процессуальную и системную природу, мы пришли к выводу, что необходимо рассмотреть данное педагогическое явление с системных позиций, учитывая при этом его процессуальную и деятельностную природу.

В-третьих, мы рассмотрели данный процесс с точки зрения структуры и содержания. При этом отмечено следующее: развивает познавательную активность только сам учащийся в процессе собственной индивидуальной деятельности, а учитель создает условия для реализации его индивидуальных возможностей в учебной деятельности.

Для представления структуры процесса развития познавательной активности мы рассмотрели его с точки зрения деятельности каждого участника. Принимая во внимание трактовку понятия «развитие» в философии, психологии и педагогике и соотнося с предметом нашего исследования, под

развитием познавательной активности учащегося мы понимаем *процесс позитивных изменений в уровне его познавательной активности, выражающейся в инициативной учебной деятельности*. Динамика процесса развития познавательной активности представляет собой продвижение учащегося с низкого уровня познавательной активности на высокий.

С другой стороны, деятельность учителя, который создает условия для достижения учеником более высокого уровня развития познавательной активности. Для этого учитель использует необходимые инструменты не только для управления процессом (методы, средства, формы обучения и способы организации учения), но и для выявления изменений в развитии исследуемого качества, то есть методы диагностики. Поэтому с точки зрения деятельности учителя развитие познавательной активности представляет собой *процесс создания условий для развития познавательной активности учащегося при помощи специально подобранных инструментов воздействия на познавательную деятельность, основанный на диагностике – инструменте отслеживания изменений в уровне развития познавательной активности и выявления его динамики*.

В то же время во всех исследованиях, посвященных проблеме развития познавательной активности учащихся, отмечается зависимость решения проблемы от взаимодействия учителя и ученика. *Цель* этого взаимодействия – изменение уровня развития познавательной активности учащегося.

В нашем исследовании мы придерживаемся взглядов ученых, рассматривающих сущность педагогического процесса в аспекте личностно-ориентированной, личностно-центрированной парадигмы в образовании (Ш.А. Амонашвили [1], М.Н. Дудина [8], В.В. Сериков [17], И.С. Якиманская [20]). В этой связи сущность процесса развития познавательной активности мы видим во взаимодействии его участников, предполагающем создание условий для самоактуализации личности учащегося, для ее саморазвития.

На основании предложенных определений развития познавательной активности, с точки зрения разных деятелей, мы сформулировали дефиницию, отражающую сущностную характеристику исследуемого процесса – это *процесс активного взаимодействия его участников, предполагающий создание учителем условий для позитивных изменений в уровне развития познавательной активности учащихся и предоставляющий возможность для самореализации каждого ученика в учебной деятельности*.

Собственное видение сущности и структуры развития познавательной активности учащихся позволило нам сформулировать принципы успешной реализации исследуемого процесса.

Принцип гуманистической направленности предполагает использование всех возможностей процесса развития познавательной активности для

саморазвития, самопознания, самореализации личности, для актуализации личностного потенциала и успешной социальной адаптации в современном обществе.

Принцип целостного подхода предусматривает взаимодействие участников процесса, при котором они выполняют свои, не только им присущие функции, но и дополняют друг друга, оказывают взаимопомощь, реализуют идею «встречных усилий».

Принцип непрерывности означает определенную последовательность прохождения этапов в процессе развития познавательной активности с учетом достигнутых результатов и постановки новых задач.

Принцип идейной направленности означает такую организацию всех видов деятельности учителя и учащихся, при которой содержание совместной деятельности ориентировано согласно идее «учить учиться всю жизнь» на приобретение информационных, организационных, рефлексивных, коммуникативных умений и стимулирование потребности в познавательной деятельности.

Принцип диагностического сопровождения требует обязательного включения в организацию процесса методов отслеживания изменений в развитии познавательной активности учащихся, а также анализа полученных результатов.

Принцип учета возрастных особенностей подразумевает соответствие используемых учителем способов развития познавательной активности психофизиологическим характеристикам учащихся подросткового возраста, их склонностям и интересам.

Как мы уже отмечали, представленные выше изыскания в области изучения процесса развития познавательной активности и развития терминологического аппарата исследуемой проблемы подсказали нам путь решения проблемы, который заключается в разработке системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. В качестве теоретико-методологических оснований мы избрали системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы, что основывалось на раскрытии деятельностной, процессуальной и системной природы предмета нашего исследования. На основе этих подходов была нами предложена система развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, которая включает целевой, программно-процессуальный, инструментальный и диагностико-результативный компоненты, своим единством и взаимосвязями способствующие накоплению позитивных изменений в уровне познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе (рис. 2.1).



Результат: более высокий уровень развития познавательной активности учащихся подросткового возраста

Рис. 2.1. Система развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе

Наверное, стоит остановиться на характеристике каждого из компонентов предлагаемой системы для более ясного представления наших идей.

Целевой компонент определяет назначение системы. В качестве цели мы рассматриваем развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе согласно идее «учить учиться всю жизнь», которая, в свою очередь, конкретизирована задачами формирования познавательной мотивации, учебной деятельности в единстве ее компонентов и волевых качеств.

Программно-процессуальный компонент представлен двумя блоками. *Первый блок* – программный – представляет собой в соответствии с деятельностным и личностно-ориентированным подходом содержание деятельности участников процесса развития познавательной активности – учащихся и учителя. Каждая функция в деятельности учителя – планирование, организация, регулирование (стимулирование), контроль, оценка и анализ результатов – ориентирована на развитие познавательной активности на основе реализации идеи «учить учиться всю жизнь».

Деятельность ученика – индивидуальная познавательная деятельность – выражается в мотивационном, ориентационном, содержательно-операционном, ценностно-волевом и оценочном компонентах учения. Данные компоненты согласно основополагающей идее должны предстать в сформированных информационных, организационных и рефлексивных умениях, которые, в свою очередь, должны стать основой современной образовательной компетентности ученика, характеризующейся самоуправлением своей деятельности на рефлексивной основе. При этом в качестве умений учиться мы выделили также коммуникативные умения, формируемые на уроках русского языка и способствующие успешной познавательной деятельности учащегося в школьные годы и в будущей жизни.

Процессуальный блок представлен этапами организованного учителем согласно идее «учить учиться всю жизнь» процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста. На каждом этапе выделена доминирующая функция деятельности учителя и соответствующая ей степень самостоятельности учащихся подросткового возраста в учении.

На первом этапе – погружающе-адаптационном – доминирующая функция учителя – «научающая», предполагающая помощь и поддержку ученика в учении. Ученики знакомятся с новыми способами переработки учебной информации, рациональными способами организации деятельности, приемами оценивания чужой и своей деятельности.

На втором этапе – раскрывающе-ориентационном – задача учителя – способствовать закреплению приобретенных умений учиться и переводу репродуктивной деятельности учащихся в план инициативных действий.

Деятельность «научения» присутствует, но уступает место стимулированию и организации самостоятельной практической деятельности учащихся.

На третьем этапе – закрепляюще-инициативном – задача учителя – инициировать повсеместное использование учащимися коммуникативных умений, умений работать с учебной информацией, рационально организовывать свою деятельность и адекватно ее оценивать.

Личностно-активизирующее управление деятельностью учащихся подросткового возраста представляет индивидуальную помощь школьникам в зависимости от сформированных умений учиться, проявляемого отношения к учебной деятельности, волевых качеств и способностей.

Инструментальный компонент системы определяет инструменты обучения и организации деятельности учащихся, а также инструменты диагностики процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста.

В своем исследовании мы ориентировались на индивидуальные, парные и групповые формы работы, позволяющие поставить в центр учебного процесса субъект деятельности учения с учетом личностных интересов. Предпочтение отдавалось активным (проблемный, исследовательский, проектный методы и др.) и рефлексивным методам обучения, а также активизирующим познавательную деятельность средствам обучения (рабочим программам, аудио-, видеоматериалам и др.). При выборе форм, методов и средств организации деятельности учеников учитывалось их соответствие этапу процесса развития познавательной активности и возрастным особенностям учащихся.

Методы диагностики, направленные на определение уровня развития познавательной активности подростков, в качестве которых выступили теоретические и эмпирические методы исследования, позволяли оценить динамику в развитии исследуемого свойства учащихся, проанализировать результаты и осуществить своевременную коррекцию.

Диагностико-результативный компонент разработанной нами системы включает процесс диагностики, в результате которой выявляется уровень (низкий, средний, высокий) развития познавательной активности учащихся подросткового возраста на основе выделенных критериев (мотивационного, операционально-познавательного и волевого). Каждый уровень включает специфическую нагрузку, которая определяется на основе показателей выделенных нами критериев. Причем в продвижении ученика с низкого уровня развития познавательной активности к высокому мы видим процесс развития познавательной активности самим учеником как переход от репродуктивной к самостоятельной продуктивной деятельности на основе личных познавательных потребностей.

В результате реализации системы происходят позитивные изменения в уровне познавательной активности учащихся подросткового возраста на основе сформированных информационных, организационных, рефлексивных и коммуникативных умений.

Описав систему развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, следует рассказать о способе ее реализации. Процессуальная природа развития познавательной активности, а также цель – сделать исследуемый процесс управляемым, воспроизводимым и ведущим к гарантированному результату – определила выбор технологии в качестве инструмента реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста. Мы провели анализ научной литературы по вопросам построения технологического процесса (В.П. Беспалько [4], Г.К. Селевко [14], Н.В. Кларин [8], Л.М. Кустов [10] и др.) и определили структуру нашей технологии реализации системы, которую мы видим в совокупности трех блоков: блока педагогической задачи, блока способа и блока условий.

В блок педагогической задачи мы включили предмет, процесс, продукт развития. *Предметом* является познавательная активность учеников подросткового возраста. *Процесс* представляет организацию движения от цели через погружающе-адаптационный, раскрывающе-ориентационный и закрепляюще-инициативный этапы к результату.

Первый этап – погружающе-адаптационный. Целью данного этапа является введение учеников в мир учения. На этом этапе подростки знакомятся с основными умениями, необходимыми для успешного осуществления учебной деятельности: учатся различным способам работы с учебной информацией (способам запоминания, преобразования, воспроизведения, применения); приемам организации своей деятельности (определению учебной задачи, планированию, созданию благоприятных условий для деятельности), приемам рефлексии, приемам коммуникативного выражения и взаимодействия. Со стороны учителя преобладает деятельность «научения», основанная на учете возрастных и индивидуальных особенностей процессов восприятия, внимания, памяти, мышления учащихся подросткового возраста.

Второй этап – раскрывающе-ориентационный. Его цель – создать условия для раскрытия индивидуальных способностей каждого ученика, помочь школьникам освоить эффективные способы деятельности. На программном материале продолжается работа по научению подростков умениям «научной организации труда». В учебном процессе ведущим становится практико-ориентированное обучение на основе совместно-разделительной деятельности. На данном этапе деятельность учителя приобретает все чаще организационно-стимулирующий характер, учитель

предлагает задания на осознанный выбор способов деятельности, вовлекает подростков со свойственным им стремлением к самовыражению в поисковую, частично-исследовательскую деятельность.

Третий этап – закрепляюще-инициативный. Главная цель – создать условия для проявления творческих способностей учащихся, которые позволят продолжать образование всю сознательную жизнь. Учитель использует все свои функции личностно-активизирующего управления в оптимальном режиме, реализует гибкую программу деятельности ученика в зависимости от познавательных возможностей. Закрепившиеся в учебной деятельности на уроке познавательные умения становятся основанием для появления познавательной потребности, выражающейся в самостоятельной познавательной деятельности.

В рамках технологии предполагается коррекция как необходимая оперативная обратная связь, обеспечивающая достижение поставленных целей. Коррекция носит дифференцированный характер, выражается в групповой и индивидуальной работе, в форме дифференцированных заданий для учеников с разным уровнем познавательной активности.

В блок педагогической задачи также входит *продукт* – полученный результат, выраженный в определенном уровне познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

В **блоке способа** мы описали методы и средства. При этом для эффективной реализации процесса развития познавательной активности мы использовали систему методов организации процесса развития познавательной активности: методы формирования осознанного отношения к учебной деятельности, методы организации и стимулирования процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, методы контроля и оценки результатов процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста.

Среди методов особое внимание было уделено методу упражнений, проблемному, исследовательскому методу, методу проектов и рефлексивному методу. В данный блок вошли специально разработанный комплекс заданий, направленных на формирование умений учиться, и система приемов-стимулов, активизирующих познавательную деятельность учащихся подросткового возраста.

В качестве эффективного средства развития познавательной активности учащихся подросткового возраста были предложены рабочие программы управления деятельностью учащихся на уроках русского языка, а также аудио- и видеоматериалы, способствующие развитию коммуникативных и организационных умений.

Известно, что успешность развития познавательной активности учащихся подросткового возраста во многом зависит от создания соответствующих условий, поэтому в технологии мы выделили **блок условий**:

1) *включение учащихся в разнообразные виды деятельности*, что предполагает вовлечение учеников в общение, игры, учение; в совместную и индивидуальную, в репродуктивную, поисковую и творческую деятельность, что позволяет выявить в ребенке скрытые способности и достоинства, создать ситуацию успеха в деятельности, помочь в ней реализоваться;

2) *осуществление вариативного методического сопровождения процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста* связано с разработкой и использованием в процессе развития познавательной активности учебных заданий, ориентированных на формирование рациональных способов деятельности, поисковых и творческих заданий, используемых с учетом уровня развития познавательной активности каждого учащегося и способствует активизации продуктивной деятельности учащихся, развитию внимания, воображения, мышления, творческих устремлений подростков;

3) *создание творческой среды по формированию познавательного интереса* позволяет вывести учащихся на самый высокий уровень познавательной активности, где подростки включаются только в продуктивную деятельность. Создание творческой среды основано на активной деятельности учителя по вовлечению школьников в творческие мастерские, проекты, конкурсы, «домашнюю самодеятельность» и другие виды деятельности, предоставляет детям возможность реализоваться, приобретая при этом стойкий познавательный интерес к процессу получения знаний на всю жизнь.

Завершая описание работы над теоретическими вопросами, резюмируем: несмотря на многовековой опыт разработки исследуемой нами проблемы, некоторые теоретические вопросы оказались недостаточно изученными. Одной из трудностей в поиске пути решения проблемы оказалось неясное представление исследователей о сущности процесса развития познавательной активности, поэтому данному вопросу мы уделили особое внимание.

Важнейшим фактором, определившим направление поиска в исследовании, стала идея «учить учиться всю жизнь», взятая из концепции непрерывного образования. На основе данной идеи были спроектированы система и технология развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. Без внимания не остались моменты, выявленные в результате теоретического анализа процесса развития познавательной активности. Деятельностная, процессуальная и системная природа исследуемого процесса определили решение проблемы через создание

системы и реализацию ее посредством технологии, а также выбор методологических оснований.

Остановимся на вопросах реализации и проверки на практике выдвинутых предположений и идей. В этом процессе мы учитывали два ограничения: во-первых, учет возрастных особенностей учащихся, что отразилось в разработке принципов нашего исследования и в содержании технологии; во-вторых, процесс развития познавательной активности необходимо осуществлять на материале школьного предмета «русский язык». Учитывая специфику изучаемого предмета, мы решали следующие задачи: 1) заложить основу для познавательной деятельности на всю жизнь, поскольку только хорошее владение родным языком дает человеку возможность полностью реализовать себя в профессии, творчестве и в жизни; 2) привить интерес и любовь к родному языку, воспитать языковую ответственность, что позволит изменить «речевой портрет» современного подростка, состояние его речевой культуры.

Практическая часть нашей работы проводилась в МОУ СОШ № 118 г. Челябинска с учащимися одной школьной параллели в течение пяти лет (с 5 по 9-й класс). В соответствии с разработанной программой исследования реализовывалась система развития познавательной активности посредством внедрения технологии. Организация работы заключалась в поэтапном внедрении технологии в соответствии с четко определенными целями и задачами в деятельности учителя и учащихся в рамках отдельного этапа путем варьирования условий, входящих в ее состав.

При этом на протяжении пяти лет обучения русскому языку от класса к классу происходило усложнение видов и форм самостоятельной деятельности учащихся. В 5–7-х классах на материале изучения фонетики и графики, лексики и фразеологии, морфемики и словообразования, морфологии и орфографии согласно идее «учить учиться всю жизнь» учащиеся знакомились и овладевали умениями думать и действовать.

На материале синтаксиса и пунктуации в 8–9-х классах основной упор в работе был сделан на организацию исследовательской и проектной деятельности учащихся. Согласно принципу учета возрастных особенностей учащихся предлагались приемы и методы обучения, а также формы организации деятельности, соответствующие возможностям учащихся. С этой целью в 5–7-х классах работа строилась с опорой на групповую и парную деятельность, в которой развивались коммуникативные, организационные и рефлексивные умения учащихся.

При этом в 5–7-х классах предпочтение отдавалось проблемному и игровому методу, методу ситуативных упражнений. Применение подобных

методов помогало формированию умений выделять цель деятельности, искать оптимальные средства ее достижения.

Разработанное нами методическое сопровождение к урокам русского языка, включающее задания для целенаправленного формирования информационных, организационных и рефлексивных умений учащихся, а также комплекс приемов-стимулов способствовали пробуждению познавательных мотивов, приобретению учащимися навыков самостоятельной деятельности.

В 8 и 9-х классах учащиеся были вовлечены в индивидуальную деятельность по созданию собственных проектов и исследовательских работ, выполнение которых способствовало росту самосознания на основе формирования умений самооценки и самоконтроля, удовлетворению потребности в самореализации.

По окончании нашего исследования мы увидели, что положительными результаты оказались в тех классах, где реализовывалась система развития познавательной активности учащихся посредством технологии, что позволило нам сказать о выборе эффективного пути решения исследуемой проблемы.

Полученные в ходе опытно-поисковой работы результаты подтвердились активным участием учеников трех опытных групп в различных мероприятиях как на школьном, так и на районном и городском уровне. 52 % школьников, принимавших участие в исследовании, занимаются в НОУ школы, 39 % учащихся ведут исследовательскую деятельность с преподавателями вузов г. Челябинска.

Из учащихся 8-х классов была сформирована команда, победившая на районном конкурсе «Русский мир», который проводился среди школ Курчатовского района г. Челябинска в январе 2005 г.

В рамках нашей опытно-поисковой работы группа учеников 9-х классов участвовала в конкурсе проектов, отстаивала проект «За чистоту русского языка», с которым выступали в районном и городском конкурсе. Фактическим результатом этого проекта явилось активное участие в выпуске школьной газеты под одноименным названием.

Показателем нашей работы является выбор учащимися предмета «русский язык» для сдачи выпускных экзаменов в 9-ом классе (74 % учащихся). При этом учителя и администрация МОУ СОШ № 118 отметили, что учащиеся, задействованные в исследовании, значительно отличаются от других учеников школы инициативностью, самостоятельностью, целеустремленностью. Отмечено значительное улучшение результатов учебной деятельности по всем предметам школьного курса.

Увлеченное участие школьников в интеллектуальных играх, проектах, конкурсах, творческих мастерских свидетельствует о результативности нашей

работы по развитию познавательной активности учащихся подросткового возраста.

В цифрах результаты выглядят следующим образом: количество учеников со средним уровнем снизилось в классах, участвующих в исследовании, на 32 %, 30 %, 42 %, на 4 %. При этом большое количество учеников продемонстрировали высокий уровень познавательной активности, о чем свидетельствуют следующие количественные данные: в первом классе увеличилось на 64 %, во втором – на 58 %, в третьем – на 85 %, в четвертом – на 8 %.

Низкие результаты в четвертом классе обусловлены тем, что в нем не реализовывалась в рамках идеи «учить учиться всю жизнь» система развития познавательной активности посредством технологии. В то же время там, где реализовывалась система на основе внедрения комплекса условий спроектированной технологии, были достигнуты наиболее значимые результаты.

Итак, проведенное исследование позволило сделать определенные научные выводы.

Во-первых, актуальность проблемы развития познавательной активности учащихся в учебном процессе определяется потребностью общества в личности с активной познавательной позицией, способной к непрерывному образованию на протяжении всей жизни, а также обусловлена недостаточной разработанностью проблемы в теории и практике педагогики.

Во-вторых,

– развитие познавательной активности имеет: а) отличительные характеристики от процессов активизации, стимулирования познавательной деятельности и формирования познавательной активности – протяженность во времени и возможность изменения познавательной активности; б) деятельностную, процессуальную и системную природу;

– развитие познавательной активности учащихся по существу представляет собой процесс активного взаимодействия его участников, предполагающий создание учителем условий для позитивного изменения уровня развития познавательной активности учащихся и предоставляющий возможность для самореализации каждого ученика в учебной деятельности. Для успешной реализации развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе необходимо следовать принципам: гуманистической направленности, целостного подхода, непрерывности, идейной направленности, диагностического сопровождения и учета возрастных особенностей учащихся.

В-третьих, система развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, разработанная на основе системного, деятельностного

и личностно-ориентированного подходов, включает целевой, программно-процессуальный, инструментальный и диагностико-результативный компоненты, отличается открытостью и гибкостью и опирается на принципы гуманистической направленности, целостного подхода, непрерывности, идейной направленности, диагностического сопровождения, учета возрастных особенностей учащихся. Особенностью данной системы является направленность на реализацию идеи «учить учиться всю жизнь».

В-четвертых, эффективность реализации системы обеспечивается внедрением технологии, представляющей собой совокупность трех блоков: педагогической задачи, способа и условий, особенностью которой согласно идее «учить учиться всю жизнь» является целенаправленное поэтапное развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста. В рамках технологии определены педагогические условия, комплексное использование которых обеспечивает результативность рассматриваемого процесса: включение учащихся в разнообразные виды деятельности, осуществление вариативного методического сопровождения процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, создание творческой среды по формированию познавательного интереса учащихся.

В-пятых, хочется отметить, что проведенное исследование подтвердило правильность выбранного пути – разработанные на основе идеи «учить учиться всю жизнь» система и технология способствуют достижению более высоких качественных результатов.

В заключение отметим: исследование проблемы развития познавательной активности учащихся на современном этапе развития школьного образования не утрачивает своей актуальности. Новые веяния в области образования принесли новые взгляды на решение проблемы. Однако, чтобы не придумывали ученые-исследователи, не следует забывать, что познавательная активность – это прежде всего характеристика деятельности человека, поэтому в школьные годы необходимо целенаправленно учить детей понимать ценность и смысл своих действий, учить их учиться, осуществлять это с системных позиций, на высоком технологическом уровне.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Бароненко, А.С. Педагогические условия развития познавательной активности учащихся выпускных классов средней школы в учебном процессе (на материале изучения основ обществознания) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.С. Бароненко. – Челябинск, 1993. – 272 с.

3. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
4. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 271 с.
6. Борисова, П.В. Особенности познавательной активности старшеклассников в образовательном процессе: на примере различных типов образовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / П.В. Борисова. – СПб., 2004. – 206 с.
7. Драйден, Г. Революция в обучении [Текст]: пер. с англ. / Гордон Драйден, Джанет Вос. – М. : ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 626 с.
8. Дудина, М.Н. Педагогика [Текст]: долгий путь к гуманистической этике / М.Н. Дудина. – Екатеринбург : Наука, 1998. – 512 с.
9. Затихуллин, Ф.З. Развитие познавательной активности старшеклассников в условиях гуманизации образовательного процесса [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ф.З. Затихуллин. – Уфа, 2003. – 246 с.
10. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст]: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Знание. – 1995. – 77 с.
11. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Наука и школа. – 2003. – № 1. – С. 3–19.
12. Кустов, Л.М. Исследовательская деятельность инженера-педагога : основы педагогической теории [Текст] / Л.М. Кустов. – Челябинск : ЧИРПО, 1996. – 207 с.
13. Муртазин, Г.М. О некоторых способах активизации познавательной деятельности учащихся [Текст]: сб. статей / Г.М. Муртазин. – Уфа, 1972. – С. 3–24.
14. Педагогическая энциклопедия [Текст]: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М. : Восток, 2003. – 274 с.
15. Равкин, З.И. Актуальные вопросы теории педагогического стимулирования [Текст] / З.И. Равкин // Сов. педагогика. – 1974. – № 10. – С. 69–79.
16. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
17. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–20.
18. Слостенин, В.А. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.П. Кашарин. – М. : Академия, 2001. – 480 с.

19. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

20. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

Г.В. Терехова

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ ТРИЗ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИХ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Я уважаю людей, которые точно знают, чего хотят. Большая часть бед во всем мире происходит от того, что люди недостаточно точно понимают свои цели. Начиная возводить здание, они тратят на фундамент слишком мало усилий, чтобы могла выстоять башня

И.В. Гете

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации» в области образования определены задачи повышения качества образования, его *соответствие требованиям инновационного развития экономики. Решение этих задач предполагает развитие у субъектов образовательного процесса навыков организации инновационного процесса, повышения его продуктивности, личной ответственности за качество образовательного процесса.*

Одним из научных направлений, решающих задачи обучения инновационной деятельности, является ТРИЗ. ТРИЗ как наука формировалась с начала 50-х годов XX в. для решения инженерно-технических проблем. В связи с потребностью подготовки консультантов по решению проблем в 90-е годы, получила распространение среди разработчиков мировых корпораций, а также актуализировала исследования в нетехнических областях человеческой деятельности, включая искусство, бизнес, рекламу, политику, журналистику, педагогику, психологию и др. Концепции, теории, методы ТРИЗ активно применяются не только в России, но и в США, Японии и ряде других зарубежных стран для создания технологических инноваций.

С помощью инструментов ТРИЗ успешно реализованы проектные разработки, работы по инновационному проектированию и прогнозированию. Инструментарий ТРИЗ закономерно приводит к опережающим, принципиально новым решениям. Приведем несколько примеров [8]. Один из горно-обогатительных комбинатов (на территории СНГ) подготовил совместно с

отраслевым институтом проект запуска нового производства. По проекту требовалось новое оборудование, а также строительство электроподстанции и линии электропередачи. Мастер ТРИЗ А.В. Подкатилин предложил новое решение. В результате был кардинально изменен технологический процесс и подстанция и линия электропередач не понадобились. А экономия составила более \$10 млн. Компания P&G (Procter & Gamble) сообщила, что «Whitestrips», применяющийся для отбеливания зубов, стал самым успешным ее новым продуктом за всю столетнюю историю. За первые шесть месяцев было продано "Whitestrips" на \$ 300 млн. Этот продукт был создан тризовской фирмой 3GenPartners (Бостон, США). В Институте передовых технологий компании SAMSUNG руководство компании подсчитало эффект от работы ТРИЗ-консультантов: за два года было успешно выполнено более 40 проектов. Их внедрение принесло корпорации SAMSUNG эффект более \$ 90 млн., за последние 5 лет их работы они дали экономический эффект, превышающий \$ 200 млн.

Решать проблему подготовки личности, способной создавать и внедрять инновации позволяют три принципа, лежащие в основе ТРИЗ (Г.С. Альтшуллер): принцип объективности законов развития систем; принцип противоречия; принцип конкретности. Кроме того, теория решения изобретательских задач включает в себя механизмы планомерного преобразования проблемы в образ будущего решения; механизмы подавления психологической инерции, препятствующей поиску решений; обширный информационный фонд – концентрированный опыт решения проблем.

По мнению В.И. Тимохова и Ю.П. Саламатова, личность, способная осуществлять инновационные процессы, должна уметь:

- заранее выявлять проблемы и искать новые возможности (начало инновационного развития);
- уметь ставить задачи, то есть превращать расплывчатую проблему в задачи (в проблеме надо увидеть корень – исходное противоречие (столкновение интересов, конфликт));
- видеть и выявлять противоречия, выстраивать причинно-следственные и системные связи (т.к. без противоречий нет развития);
- видеть скрытые ресурсы систем, иметь настрой на достижение максимального результата при минимальных затратах;
- анализировать, отбирать решения и видеть последствия предлагаемых решений;
- не бояться встречи с проблемами, противоречиями, нетривиальными идеями и сопротивлением при внедрении решений (основа – развитое воображение, только воображение создает образ решения, кусочек нового знания);

- уметь быстро входить в новую предметную область и быстро учиться... [5, 8].

Формирование личности с вышеназванными характеристиками невозможно в современной модели образования. По мнению М.С. Гафитулина, ключевая проблема современного образования обусловлена значительным рассогласованием между предлагаемой образовательной услугой и потребностью общества. Система не обеспечивает оперативность жизненно важного для общества образования.

Результатом данного рассогласования является наличие у системы образования множества проблем, вытекающих одна из другой, например: актуальность предлагаемого образования; мотивация обучающихся; дисциплина; уровень и качество образования; рейтинг системы образования; обеспечение системы образования ресурсами: финансовыми, материальными, человеческими, управленческими, информационными и др. Развитие системы образования требует внедрения модели перспективного образования, позволяющей выполнять свою главную функцию: сохранять и повышать жизненный уровень общества через опережающее образование (воспитание и обучение) его членов. Основой этой модели, с точки зрения автора, является творческая деятельность учащихся [3].

Исследования о решении проблемы творческой подготовки личности как решателя проблем были проведены Б.Л. Злотиним, А.В. Зусман, А.А. Гином, А.А. Нестеренко, И.Н. Мурашковой, Н.Н. Хоменко, Н.В. Рубиной, М.С. Рубиним, В.А. Ширяевой и др.

Анализ исследований в этой области [7] показал, что одной из ключевых задач подготовки такой личности является проблема формирования целей творческой деятельности. Постановка этой проблемы была связана с решением задач обучения личности алгоритмам, стратегиям творческой деятельности с высоким уровнем новизны и общественной значимости полученных продуктов.

В теории развития творческой личности (Г.С. Альтшуллер, И.Л. Верткин и др.) была определена взаимосвязь личности и системы, которую она развивает, внешние проявления творческого стиля жизни, стратегия постановки и достижения творческих целей [1]. Авторами были проанализированы более двух тысяч биографий известных творческих личностей и определены закономерности в достижении ими результатов, выявлены типы и уровни творчества, по которым можно ранжировать результаты достижения личностью или коллективом целей. Данные представлены в таблице 2.1.

Установлена взаимосвязь между масштабом личности и масштабом ее целей: личности, занимающиеся созданием и развитием совершенно новых систем, отличаются по своим ценностным установкам и стилю жизни от тех, кто работает на сохранение системы, закончившей свое развитие.

Среди признаков, отличающих творческую личность, были названы:

- **ДОСТОЙНАЯ ЦЕЛЬ:** наличие новой или недостигнутой значительной общественно полезной достойной цели (или системы целей);
- **ПРОГРАММА:** наличие программы (или пакета программ) достижения поставленной цели и контроля за выполнением этих программ;
- **РАБОТОСПОСОБНОСТЬ:** желание и осуществление огромного объема работы по выполнению намеченных планов;
- **ТЕХНИКА РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ:** владение техникой решения задач, которые встречаются на пути к цели;
- **УМЕНИЕ «ДЕРЖАТЬ УДАР»:** способность отстаивать свои идеи, выносить общественное непризнание, непонимание выбранного пути;
- **РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ:** соответствие достигнутых результатов (или их масштаба) поставленной цели.

Таблица 2.1

Типы и уровни творчества

Типы творчества	Уровни творчества
1 тип: применение известного решения к известной проблеме	1 уровень: применены средства, которые прямо предназначены именно для данной цели
	2 уровень: выбран один из немногих альтернативных вариантов решения задачи, которая также выбрана из нескольких возможных
2 тип: новое применение известного решения или новое решение известной проблемы	3 уровень: изменена исходная задача, изменено привычное решение
	4 уровень: найдены новая задача и новое решение
3 тип: принципиально новое решение принципиально новой проблемы	5 уровень: найдена новая проблема, открыт новый принцип, пригодный для решения не только этой, но и других задач, проблем
	6 уровень: система открытий

Понятие достойной цели, по мнению авторов, является системообразующим качеством личности, способной получать продукты высокого уровня значимости.

Проблема определения этапов постановки целей деятельности, в том числе и творческой, является предметом изучения нескольких отраслей психологии и педагогики: общая психология, психология творчества, акмеология, креативная педагогика. Решение этой проблемы представлено в

работах педагогов и психологов: В.И. Андреева, П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, О.К. Тихомирова и др. в рамках теории деятельностного подхода.

По мнению В.П. Зинченко, деятельность как методологическая проблема психологии – «философская и общенаучная категория, универсальная и предельная абстракция», «синоним творчества и поэтому не может получить конечного рассудочного определения» [2, с. 136]. Разработанные в психологии структуры деятельности «разнообразны и трудно различимы», «существенно не полны».

Вместе с тем во всех разработанных структурах деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, В.Д. Шадриков и др.) представлены компоненты цели и мотивы, установлены связи между ними. По мнению А.Н. Леонтьева, деятельности классифицируются, упорядочиваются, даже отделяются одна от другой именно по признаку мотива [4, с. 439]. Следовательно, творческая деятельность – это деятельность, в основе которой лежит мотив творческой деятельности. По определению Б.Ф. Ломова – это далекий мотив, т.е. мотив, который будет «движителем» на протяжении длительного периода времени.

Эти положения, а также положения, сформированные О.К. Тихомировым, о характеристиках действий и деятельности в целом, значимых в контексте, проблемы целей и целеобразования, как процесса порождения новых целей, согласованы с результатами, полученными исследователями в области ТРИЗ.

О.К. Тихомиров определяет следующие механизмы целеобразования [9]:

- а) преобразования побочного результата действия в цель на основе его осознания и связывания с мотивом;
- б) превращение неосознанных предвосхищений в цель на стадии подготовки практического действия;
- в) смена (переформулирование) целей при недостижении первоначально предвосхищавшегося результата;
- г) усвоение заданной цели путем связывания ее с мотивом;
- д) выбор одной из множества задаваемых целей;
- е) превращение мотива в мотив-цель;
- ж) выделение промежуточных целей как функции препятствия, совместной практической деятельности, соотнесенности предмета с несколькими потребностями, частичного удовлетворения потребности предметом;
- з) переход от предварительных к окончательным целям;
- и) образование иерархии и временной последовательности целей.

Однако изучение проблемы целеобразования на основе ТРИЗ содержит отличия в описании установок и стратегий личности в творческой деятельности, диагностики личности в деятельности различного типа творчества.

Анализ проблемы применения диагностики на основе ТРИЗ был проведен нами в 2006 г. в обзоре на тему «Диагностика личности в творческой деятельности: аналитический обзор работ из Фонда материалов по ТРИЗ ЧОУНБ» [6]. На тот момент были выявлены виды диагностик, используемых в ТРИЗ: диагностика личности в ТРИЗ-образовании (обученность, воспитанность, развитость); диагностика продуктов деятельности личности в ТРИЗ-образовании; диагностика ТРИЗ-образования как процесса; комплексная оценка результатов ТРИЗ-образования.

В 2007 г. проведен анализ теорий, составляющих основу ТРИЗ, и определены методологические подходы, составляющие основу культуры решения проблем как самостоятельной составляющей: функциональный, диалектический, системный, идеальности, ресурсный, рефлексивный.

В 2009 г. предложен способ ранжирования на основе распределенных по уровням установок личности, регулирующих достижение творческих целей. Определена идеальная модель диагностики личности в творческой деятельности, компонентами которой являются: установление факта осознанности достижения личностью уровня творческих целей, методика составления портрета личности в творческой деятельности, тренинги повышения уровня достижений. Результат применения диагностики – самостоятельное осознание своего уровня достижения творческих целей, осознанное планирование необходимых изменений для повышения текущего уровня.

Диагностика имеет следующие отличия:

1. Диагностируется осознанность уровня достигаемой цели как комплексной характеристики, отражающей все проявления направленности продуктивной деятельности.

2. Выявленные факторы отражают как процессуальную так и результативную сторону творческой деятельности личности.

3. Максимальное значение совокупности проявлений определено исходя из руководящих правил, установок, регулирующих мыслительную деятельность, направленную на достижение цели.

Разработанная диагностика является средством получения информации о масштабе поставленной цели; наличии системы целей; способности достигать цель (работоспособность, умение держать удар, планировать творческую деятельность и др.); методах достижения цели; получении и оценивании результата.

Полученная информация позволяет определить направленность творческой деятельности по следующим основаниям: функциональность – нефункциональность, системность – несистемность, монолектичность – диалектичность – полилектичность, идеальность – ситуативность, ресурсность – нересурсность, рефлексивность – нерефлексивность.

Форма получения информации – распределенные по уровням проявления (высокий, средний, низкий) установки (регуляторы, в основе которых потребности, мотивы, ценности, отношения, способы), отражающие способность определить уровень целей, составляющий основу творческой деятельности.

Процедура диагностики включает 6 этапов:

I. Подготовительный этап (сбор предварительной информации о целесообразности применения данной методики диагностики).

II. Групповая или индивидуальная диагностика (на основе бланка вопросов на бумажном или электронном носителе).

III. Индивидуальное обследование (при необходимости уточнения полученных данных).

IV. Обработка результатов, составление заключения, построение индивидуального профиля.

V. Групповое и индивидуальное консультирование (рекомендации по коррекции и развитию качеств личности).

VI. Коррекционно-развивающая работа (обучение на семинарах, курсах по ТРИЗ).

Ранжирование целей по уровням проводится на основе выявленных факторов осознанности достижения творческой цели:

1 фактор. Функциональная направленность в творческой деятельности.

2 фактор. Системная полнота творческих достижений.

3 фактор. Диалектичность творческих достижений.

4 фактор. Ориентация творческой деятельности на идеал.

5 фактор. Ресурсная направленность достижения творческих результатов.

6 фактор. Рефлексивная направленность творческой деятельности.

Характеристика факторов.

1 фактор. Функциональная направленность в творческой деятельности. Характеризует уровень осознанности: перспективности цели, масштаба решаемых задач, источников возникновения творческой цели, ее трансформации, потребности в достижении цели высокого уровня, принятие решения о ее достижении, которые определяют развитие личности в продуктивной деятельности.

Уровни проявления:

Высокий уровень характеризует направленность личности на достижение результата высокого уровня творчества. Цель является определяющим фактором в творческой деятельности личности.

Средний уровень характеризует направленность личности на решение текущих актуальных задач. На этом уровне осознанности личность способна принять внешнюю цель и сделать ее направляющим вектором своего развития.

Низкий уровень характеризует направленность личности на исполнительскую деятельность. На этом уровне осознанности личная цель не имеет преимуществ перед целями других людей и не является определяющим фактором в творческом развитии.

2 фактор. Системная полнота творческих достижений. Характеризует уровень осознания закономерностей достижения цели, требований к личному вкладу в достижение цели, планирования достижений, выбора методов, ответственности за полученный результат.

Уровни проявления:

Высокий уровень системной полноты творческих достижений характеризуется осознанностью получения творческих результатов, опорой на закономерные связи между значимостью поставленной цели, личными возможностями и потребностями в ее достижении, умением управлять своими результатами, готовностью взять ответственность за полученный результат творчества.

Средний уровень системной полноты творческих достижений характеризуется осознанием личностью собственной значимости в процессе творческой деятельности, личных перспектив, удовлетворения собственных амбиций. Достижение цели является для личности средством удовлетворения актуальных (текущих, сегодняшних) потребностей, а полученный результат – новой возможностью в собственном развитии.

Низкий уровень системной полноты творческих достижений характеризуется неосознанностью средств, методов достижения цели, значимости полученных результатов. На этом уровне осознанности личность не способна управлять достижениями, нести ответственность за полученные результаты. Промежуточные результаты стимулируют творческое развитие только при условии их внешнего одобрения, являются для личности случайным совпадением.

3 фактор. Диалектичность творческих достижений. Характеризует направленность в достижении цели: монолектичность, диалектичность, полилектичность; осознанность причин возникновения противоречий, способов разрешения противоречий (в пространстве и во времени).

Уровни проявления:

Высокий уровень диалектической осознанности достижений характеризует учет противоположностей в достижении целей; целенаправленное использование закономерности о неравномерности развития частей систем; умение получать результат, разрешая противоречия в пространстве и во времени.

Средний уровень диалектической осознанности достижений характеризует учет вариативности решений (полилектичность), в том числе и противоположных значений результата, готовностью решать задачи последовательно, находя компромиссные решения текущих задач на уровне следствий.

Низкий уровень диалектической осознанности достижений характеризует монолектичность (однаправленность) результата, отсутствие навыков разрешения противоречий, ситуацию слабого управления достижением цели.

4 фактор. Ориентация творческой деятельности на идеал. Характеризует осознанность построения идеального образа результата, процесса его построения, оценку на основе закона повышения степени идеальности, ориентации на идеальность, построения идеального конечного результата.

Уровни проявления:

Высокий уровень характеризует наличие системы целей, установок на получение результата, близкого к идеальному, осознание ИКР как этапа решения задачи по цели, принятие решения с учетом изменения системы как носителя функции в направлении идеала, осознание идеальности как критерия оценки решения.

Средний уровень характеризует осознанность принятия решения на уровне аналогов, анализа опыта, ориентации на текущие изменения, целенаправленное преобразование на основе современных представлений, фактов, оценка решения с точки зрения эффективности.

Низкий уровень характеризует принятие решения на основе интуиции, перебора вариантов, ситуативной направленности в достижении целей, оценивание решения на основе экспертной оценки.

5 фактор. Ресурсная направленность достижения творческих результатов. Характеризует осознанность управления ресурсами: ресурсы как необходимый этап в достижении цели, учет и анализ имеющихся ресурсов, наличие стратегии выбора ресурсов, использование ресурсов системы.

Уровни проявления:

Высокий уровень характеризует осознанность ресурсов как необходимого элемента решения, отбор средств для достижения цели как параметра (характеристики) образа решения, приближающего реализацию цели,

способность получать результат высокого уровня минимальными затратами, управление временными и пространственными ресурсами достижения цели.

Средний уровень характеризует направленность достижения цели на основе сформированных внешними обстоятельствами представлений о целесообразности применения тех или иных средств, принятие решений на основе анализа эффективности уже имеющихся внесистемных ресурсов, частично контролируемый процесс достижения цели.

Низкий уровень характеризует неосознанность объектов проблемной ситуации как ресурсов, получение результата на основе перебора средств, не контролируемый процесс достижения цели, удовлетворенность любыми полученными решениями, стихийность получения результата.

6 фактор. Рефлексивная направленность творческой деятельности. Характеризует осознанность построения желаемого результата на основе специализированных мыслительных инструментов, необходимости отстаивать точку зрения, держать удар, адаптации в непривычных условиях, направленности в действиях, необходимости постоянного совершенствования как результата достижения цели, проверки и оценки результата.

Уровни проявления:

Высокий уровень характеризует личность, способную получать высокий результат творческой деятельности на основе переструктурирования собственного опыта, целенаправленного следования алгоритму решения задачи, способную отстаивать собственные идеи, использующую многокритериальный подход в оценке результатов, постоянно стремящуюся к самосовершенствованию.

Средний уровень характеризует личность, способную получать результат на основе опыта, использования полученных ранее частичных решений, модификациях имеющихся результатов деятельности, способной на продвижение и оценку результата в области деятельности, позволяющей быть успешным.

Низкий уровень характеризует личность, решающую ситуативные проблемы на основе опыта, способную генерировать однотипные варианты решения, не уверенную в своих результатах, зависимую от внешней оценки результата деятельности.

Стимульный материал для диагностики включает 117 утверждений, относящихся к различного уровня проявлениям по определенным нами факторам. Испытуемым составлена следующая инструкция: Вам предложены по три суждения (утверждения) об одном и том же объекте, ситуации, действии; выберете одно, в большей степени отражающее Ваше мнение по сравнению с остальными, и отметьте его.

Приведем примеры утверждений, позволяющих составить портреты личности, способной достигать результат в творческой деятельности на высоком, среднем и низком уровне. Среди утверждений 1-го фактора следующие: 1) Вы стремитесь перевести возникшую неопределенность в конкретную цель; 2) Цель Вашей деятельности чаще задается окружающей средой, и все что нужно – только ей следовать; 3) Вам трудно понять, откуда взялась текущая цель. Это похоже на инсайт: «Сама судьба ведет».

Среди утверждений 2-го фактора следующие: 1) Чтобы достичь цель, Вам необходим перспективный план; 2) Для вас профессиональное творчество – это то, что происходит здесь и сейчас, без далеких планов. Вы всегда знаете, что перспективы есть! Но какие? 3) Не все можно спланировать; отсутствие плана для Вас самый лучший план достижения цели.

Среди утверждений 3-го фактора следующие: 1) Максимальный результат должен быть получен минимумом затрат, иначе решение не оправдает Ваших ожиданий; 2) Если знаете, что затраты выше, чем любое разумное их объяснение, все равно не откажетесь от достижения цели; 3) Отсутствие ожидаемого Вами результата при высоких затратах – не заставит Вас изменить решение: даже отрицательный результат – это результат.

Среди утверждений 4-го фактора следующие: 1) Во всем для Вас важны перспективы, если решение всего лишь решение – оно Вам не подходит; 2) За текущими задачами подчас не разглядеть перспективы – главное успевать решать их: «нужно очень быстро бежать, чтобы оставаться на месте»; 3) Беги – не беги: все равно не успеть – под все изменения не приспособиться, достаточно хорошо делать то, что умеешь.

Среди утверждений 5-го фактора следующие: 1) Для решения любой задачи есть средства; 2) Вы могли бы получить результат и более высокого уровня, если бы Вас не ограничивали в средствах решения; 3) Трудность достижения цели для Вас заключается в том, что нужных средств никогда не оказывается под рукой.

Среди утверждений 6-го фактора следующие: 1) Вы никогда не используете один критерий для оценки полученного результата: что для одного хорошо, то для другого ...; 2) У Вас есть надежный критерий, который подходит для оценки любого результата; 3) Вы не стремитесь все оценить, главное, что результат получен, а оценивают его пусть другие.

Таким образом, собранная информация об установках личности в творческой деятельности позволяет моделировать профили портретов личности разного уровня творчества. Портрет личности, способной осознанно достигать цели высокого уровня, характеризует ее следующим образом:

– наличие системы целей, которая является определяющим фактором в творческой деятельности;

- направленность на достижение результата максимально высокого уровня творчества минимальными затратами;
- отношение к результату творчества как к закономерности,
- осознанность неравномерности развития частей систем, разрешение противоречий в пространстве и во времени,
- наличие навыков управления процессом получения результата творческой деятельности,
- направленность на результат близкий к идеальному,
- принятие решения с учетом изменения системы как носителя функции в направлении идеала,
- определение идеального конечного результата как обязательного этапа решения задачи,
- навык отбора средств как параметра (характеристики) образа решения, приближающего реализацию цели,
- использование ресурсов как необходимого элемента решения,
- управление временными и пространственными ресурсами достижения цели;
- оценка достижения цели с точки зрения функциональности, идеальности, системности,
- наличие ответственности за полученный результат творчества.

Портрет личности, способной осознанно достигать цели среднего уровня, характеризует ее как:

- способную принять внешнюю цель и сделать ее направляющим вектором своего развития;
- направленную на решение задач оперативного уровня;
- выбирающую средства для удовлетворения своих актуальных потребностей;
- определяющую значимость в процессе творческой деятельности личных перспектив, удовлетворение собственных амбиций;
- способную получать альтернативные решения;
- готовую решать задачи последовательно, находя компромиссные решения текущих задач на уровне следствий достижения цели, сформированных внешними обстоятельствами представлений о целесообразности применения тех или иных средств;
- принимающую решения на основе анализа эффективности уже имеющихся внесистемных ресурсов;
- частично контролирующую процесс достижения цели.

Портрет личности, способной достигать цели низкого уровня, основан на таких характеристиках как:

- направленность на исполнительскую деятельность;

- наличие цели (личной или внешней) не является определяющим фактором в творческом развитии;
- ситуативность направленности в достижении целей;
- неосознанность средств, методов достижения цели, значимости полученных результатов;
- не способность управлять достижениями, нести ответственность за полученные результаты;
- потребность во внешнем одобрении, стимулировании перехода от одной цели к другой,
- монолектичность (однаправленность) результатов творческой деятельности;
- принятие решения на основе интуиции, перебора вариантов;
- оценивает решение на основе экспертной оценки;
- получение результата перебором доступных средств;
- удовлетворенность любыми полученными решениями.

Сведения об апробации: 49 человек добровольно согласились принять участие в апробации диагностики. Испытуемые сообщили следующие сведения о своей должности: певец-актер, начальник подразделения вуза, спортсмен, изобретатель, выпускник МГИМО, педагоги – преподаватели ТРИЗ, ТРИЗ-разработчики, доцент, профессор, студент. Возраст испытуемых от 18 до 60 лет. Сведения о результатах опроса приведены в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Распределение по уровням проявлений факторов у испытуемых

Уровни/факторы	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1 фактор. Функциональная направленность творческих достижений	16	32	32	66	1	2
2 фактор. Системная полнота творческих достижений	22	44	26	52	1	2
3 фактор. Диалектичная направленность творческих достижений	11	22	31	62	7	14
4 фактор. Направленность творческих достижений на идеал	23	46	25	50	1	2
5 фактор. Ресурсная направленность творческих достижений	29	58	18	36	2	4
6 фактор. Рефлексивная направленность творческих достижений	22	44	22	44	5	10

Портрет максимальных значений на данной выборке составил: проявления по фактору целенаправленности творческой деятельности среднего уровня – 66 %, по фактору диалектической направленности при достижении творческой цели средний уровень 62 %, проявления по фактору ресурсной направленности творческих достижений высокий уровень 58 %.

Портрет минимальных значений на данной выборке составил: проявления по фактору ресурсной направленности творческих достижений средний уровень (2 %), проявления по фактору функциональной направленности творческих достижений низкий уровень (2 %) и проявлений по фактору системной полноты творческих достижений низкий уровень(2 %).

Примеры, отражающие вариативность составленных портретов профилей испытуемых, имеющих различное сочетание проявлений осознанного достижения творческих целей приведены в таблице 2.3, рис. 2.2–2.5.

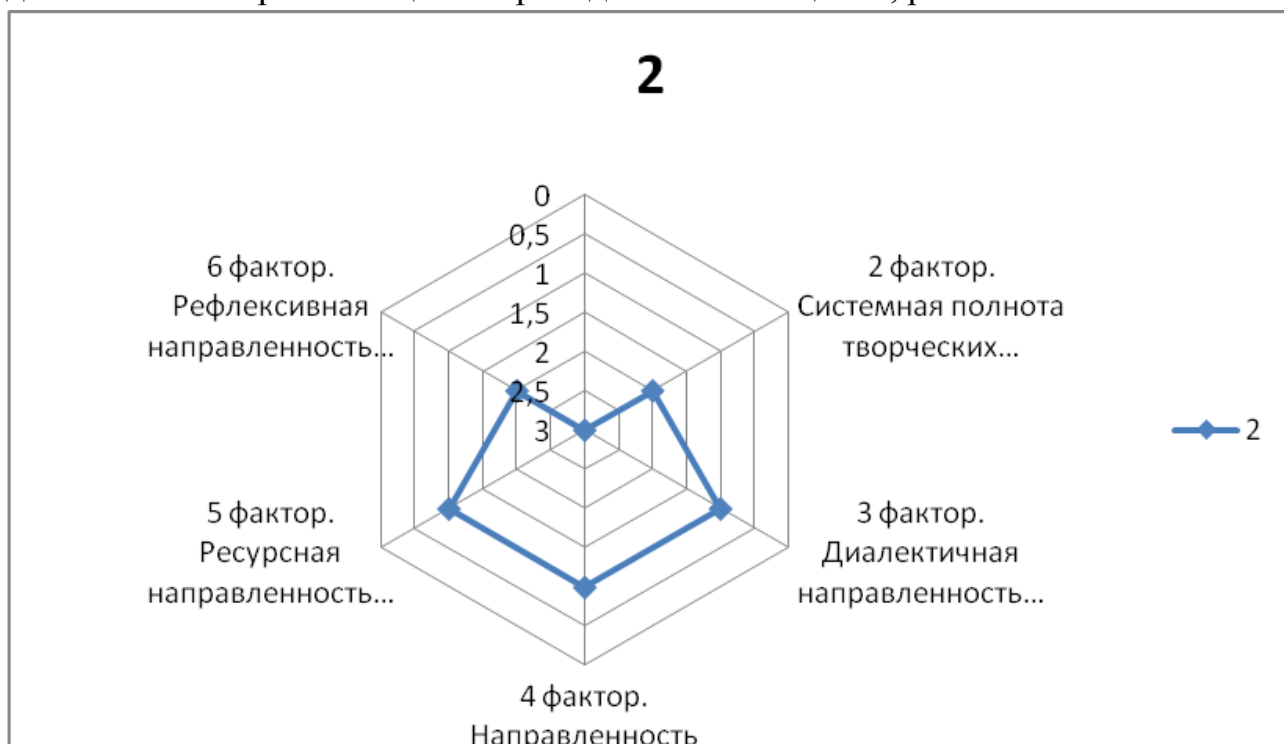


Рис. 2.2. Графическая интерпретация профиля испытуемого № 2

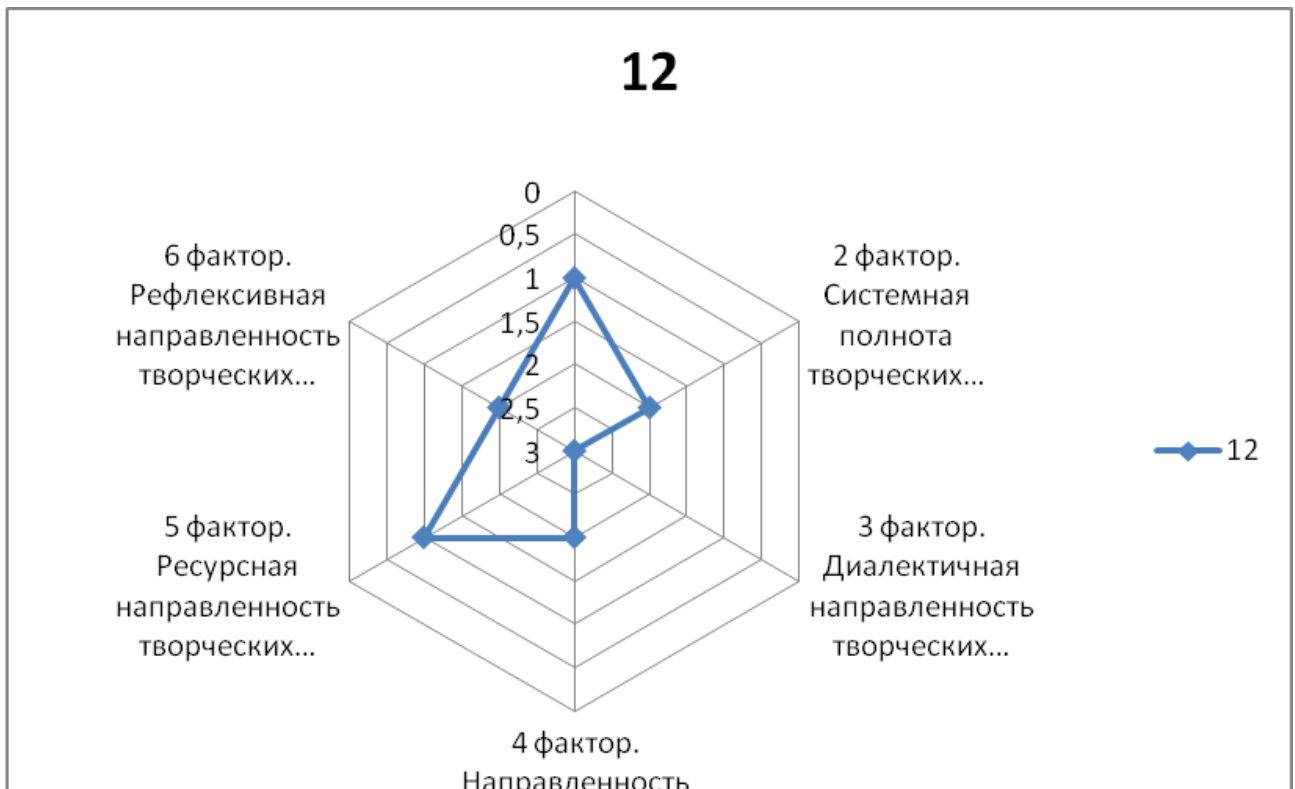


Рис. 2.3. Графическая интерпретация профиля испытуемого № 12

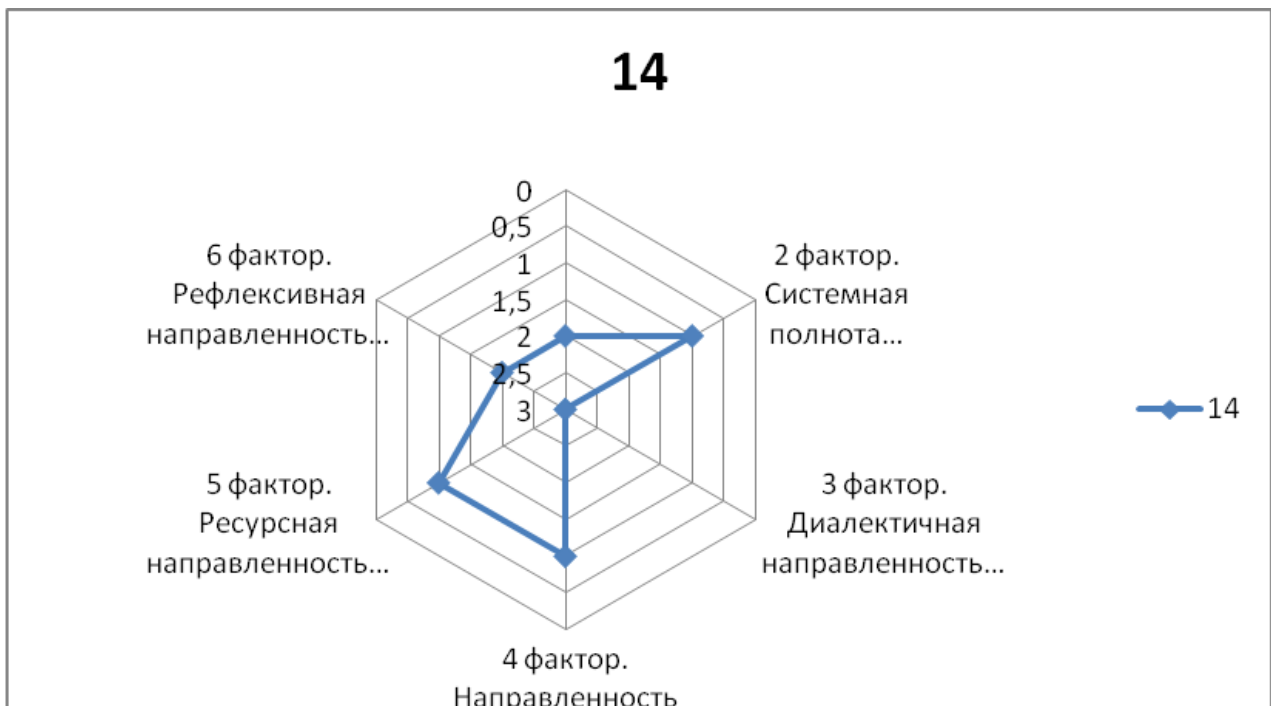


Рис. 2.4. Графическая интерпретация профиля испытуемого № 14

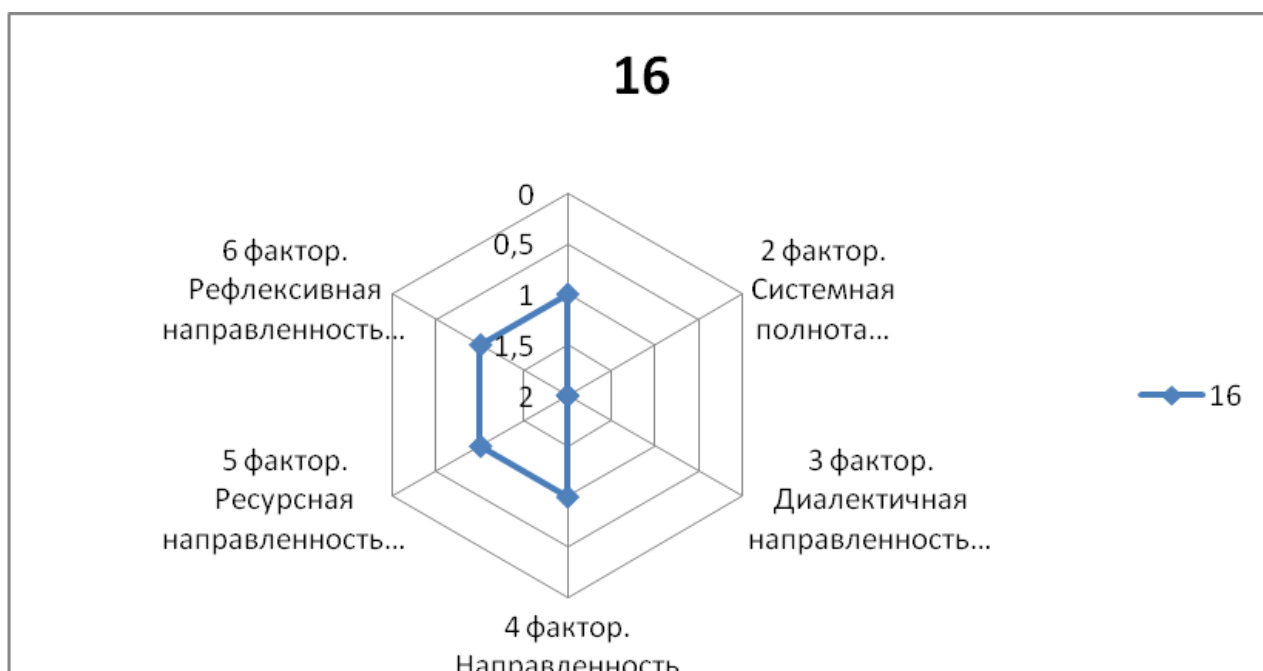


Рис. 2.5. Графическая интерпретация профиля испытуемого № 16

Таблица 2.3

Описание профилей испытуемых 2, 12, 14, 16

Название профилей	Описание профилей					
	1 фактор. Функциональная направленность творческих достижений	2 фактор. Системная полнота творческих достижений	3 фактор. Диалектическая направленность творческих достижений	4 фактор. Направленность творческих достижений на идеал	5 фактор. Ресурсная направленность творческих достижений	6 фактор. Рефлексивная направленность творческих достижений
2	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень
12	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень
14	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень
16	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень

Составленные портреты являются теоретической моделью для получения конкретных значений профилей исследуемых личностей, многообразие

профилей зависит от вариантов высокого, среднего и низкого уровней по вышеназванным факторам, и могут иметь 18 значений.

На данном этапе разработки диагностики устанавливается: можно ли собрать необходимую информацию с помощью составленных вопросов, насколько она будет полна, позволит ли получить все возможные варианты профилей, адекватность интерпретации и т.п.

Полученные данные позволят повысить управляемость подготовкой личности к инновационной деятельности, корректировать содержание подготовки, анализировать эффективность ее проведения.

Библиографический список

1. Альтшуллер, Г.С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности [Текст] / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.

2. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.

3. Гафитулин, М.С. Модель перспективного образования [Электронный ресурс] / М.С. Гафитулин / 2002 – Режим доступа: <http://www.trizminsk.org/e/233012.htm>. – Загл. с экрана.

4. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» [Текст] / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.

5. Саламатов, Ю.П. Основы инновационного мышления [Электронный ресурс] / Ю.П. Саламатов / 2005 – Режим доступа: <http://rus.triz-guide.com/club.html>. – Загл. с крана.

6. Терехова, Г.В. Диагностика личности в творческой деятельности: аналитический обзор материалов Фонда ТРИЗ ЧОУНБ [Текст] / Г.В. Терехова // Проблемы становления и перспективы развития ТРИЗ: аналит. обзоры по материалам Фонда материалов по ТРИЗ ЧОУНБ / сост. В.Г. Березина, Л.А. Кожевникова; Вып. 1. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2008. – С. 155–165.

7. Терехова, Г.В. Особенности формирования ТРИЗ-педагогике на современном этапе: аналитический обзор [Текст] / Г.В. Терехова // Развитие творческих способностей в процессе обучения и воспитания на основе ТРИЗ: Материалы X междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 25–27 июня 2007 г.). Т. II, Часть 1. – Челябинск, ИИЦ «ТРИЗ-инфо», 2007. – С. 167–210.

8. Тимохов, В.И. Инновации и фабрика инноваторов [Электронный ресурс] /В.И. Тимохов / 2005 – Режим доступа: <http://www.trizland.ru/trizba.php?id=290>. – Загл. с экрана.

9. Тихомиров, О.К. Понятия «цель» и «целеобразование» в психологии [Электронный ресурс] / Электронная библиотека МГППУ– 1995. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-066.htm>. – Загл. с экрана.

Н.О. Яковлева

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ СИСТЕМ

Предвидение дается не метанием жребия и не гаданием, а разумом
Э. Роттердамский

Современный исторический этап, характеризующийся глобализацией проблем, для решения которых необходимо участие всего мирового сообщества, ведет к изменению самой парадигмы образования, что ставит перед образовательной сферой принципиально новые задачи. Ускорение темпов социально-экономического развития требует от каждого человека ориентации на завтрашний день, способности планировать и оценивать жизненные и профессиональные перспективы. В связи с этим для педагогических кадров становится особенно важным научиться проектировать педагогическую действительность, предвидеть последствия ее преобразований и, самое главное, научить подрастающее поколение строить свою жизнь на основе проектирования. Эти тенденции актуализируют проблему проектирования, придают ей междисциплинарный характер, делают исключительно масштабной и современной.

Поскольку педагогические объекты не образуются в результате самоорганизации, то их создание и внедрение в реальный образовательный процесс требует специальных действий, тщательной подготовки. Следовательно, с особой остротой встает вопрос о возможности опережающего представления действительности, предвидении будущих изменений на основе педагогического проектирования. Именно оно позволяет педагогически грамотно, технологично строить образовательный процесс, обеспечивающий высокий уровень качества образования.

Педагогическое проектирование необходимо, прежде всего, в инновационных преобразованиях, для обеспечения которых недостаточно только лишь здравого смысла и стереотипного мышления, опирающихся даже на самый

лучший опыт прошлого. Это особая сфера деятельности, включающая решение исследовательских задач повышенной сложности, связанных с выявлением всей совокупности педагогических факторов и условий, которые способствуют или препятствуют воплощению научных рекомендаций в реальный педагогический процесс. Следовательно, требуется четкое понимание сущности педагогического проектирования, умение осуществлять его с учетом специфических закономерностей и принципов.

Изучая вопрос о природе педагогического проектирования инновационных систем как отрасли научного знания, необходимо обратиться к истории его развития в контексте становления проектировочной деятельности в целом, определяя сложившиеся социально-исторические предпосылки, которые обеспечивают дальнейшее становление исследуемой проблемы.

Исходя из общих закономерностей этапного овладения общественной практикой любым предметом познания, мы выявили в эволюции проектировочной области три периода. В *первый период* (с античности до 20-х гг. XX в.) проектирование превратилось в самостоятельный вид деятельности, сформировалась его идеология, начали разрабатываться методы. Во *второй период* (20–50-е гг. XX в.) – проектирование стало предметом специальных научных исследований. В частности, в педагогике осознается необходимость тщательного проектирования инноваций, что находит отражение в массовом создании различных проектов, направленных на обеспечение эффективности образовательного процесса. В *третий период* (начиная с 50-х гг. XX в.) начинает разрабатываться методология педагогического проектирования, создаются теории и концепции, раскрывающие его различные аспекты. На основе теоретико-методологических изысканий, ориентированных на обеспечение технологичности педагогического процесса, осуществляется целенаправленное изучение педагогического проектирования инновационных систем.

Осуществленный научно-исторический анализ показал, что социально-экономическое развитие общества, становление теории классического проектирования и достижения в педагогической области не только обусловили актуальность обозначенной проблемы, но и создали необходимые предпосылки для ее успешного решения. Принципиальный вывод, полученный нами, заключается в том, что целью современного этапа является создание теории педагогического проектирования инновационных систем, использующей накопленный теоретический и практический материал.

Построение такой теории мы начали с ключевых характеристик педагогического проектирования инновационных систем, которое представляет собой специфический вид профессионально-педагогической деятельности и как самостоятельный процесс не допускает отождествления ни с каким другим. Оно сохраняет основные черты классического проектирования (ориентация на

массовое использование, системный характер, построение на основе изобретения и ценностных ориентаций проектировщика), приобретая в то же время специфические особенности (частичность и избирательность осуществления, полинаучность, гибкость, высокий уровень организации).

Опираясь на выявленные положения, мы сформулировали следующее определение: *педагогическое проектирование инновационных систем* — это целенаправленная деятельность педагога по созданию проекта, который представляет собой модель инновационной системы, ориентированной на массовое использование. При этом *инновационной* мы называем педагогическую систему, которая вновь создается или приобретает в результате преобразований новые существенные качества, прогрессивно изменяющие ее состояние.

Осуществленный нами анализ социально-исторического развития и теоретико-педагогических аспектов проблемы педагогического проектирования инновационных систем выявил назревшую необходимость систематизации современных знаний о нем и создания концепции, обеспечивающей высокую эффективность проектировочной деятельности педагогов.

Разработанная авторская *концепция* представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о педагогическом проектировании инновационных систем, базирующуюся на идеях системного, деятельностного и информационного подходов. Целью данной концепции является теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение педагогического проектирования инновационных систем как специфического вида деятельности по созданию педагогического проекта, направленного на решение актуальной педагогической проблемы.

Важнейшим атрибутом нашей концепции, обуславливающим ее вид, содержание и специфику, выступают теоретико-методологические основания. Они определяют комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых упорядочение терминологического пространства науки, определение особенностей и свойств педагогического проектирования инновационных систем, выявление его закономерностей и принципов, определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим педагогической науки в целом.

Исходя из понимания педагогического проектирования как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, нами в качестве теоретико-методологических оснований были выбраны системный, деятельностный и информационный подходы. Их взаимодополняющая разработка обеспечила комплексное исследование педагогического проектирования инновационных систем и позволила выявить его новые возможности.

Системный подход рассматривался как общенаучная основа исследования. Данный подход обеспечивает рассмотрение объекта, процесса и результата педагогического проектирования как *педагогических систем*, т.е. систем, в которых реализуется тот или иной аспект педагогического процесса. Это позволило выявить системную природу педагогического проектирования, представив его как упорядоченное воздействие проектирующей системы на проектируемую. В частности, объект педагогического проектирования исследовался нами как многоаспектная педагогическая система с выделением элементов, связей и системообразующих факторов. Системное понимание педагогического проекта как результата проектирования позволило выявить его характеристики как подсистемы современной образовательной системы. При этом проект, согласно нашему исследованию, представляет собой целостную систему, использование отдельных компонентов которой не обеспечивает необходимого результата. В то же время он содержит возможности конструктивных изменений для реализации в различных условиях с сохранением системной целостности.

Данный подход является на сегодняшний день одним из наиболее мощных общенаучных средств, поскольку среди основных его функций преобладает осмысливание общего направления движения научного познания. Четко ставя проблему и очерчивая пути ее исследования, он предоставляет возможность для эффективной реализации более конкретных подходов. В частности, решение задач по организации теоретической и практической проектировочной деятельности на основе системных идей наиболее продуктивно средствами деятельностного подхода.

Деятельностный подход был выбран нами в качестве теоретико-методологической стратегии исследования педагогического проектирования инновационных систем. С этих позиций его роль состоит в представлении совокупности обобщенных научных положений по проблеме, характеристике различных направлений ее исследования и организации теоретической и практической деятельности самого исследователя. Данный подход, получивший в настоящее время широкое распространение в философии, психологии и педагогике, заключается в описании, объяснении и проектировании различных объектов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности.

Реализуя деятельностный подход, мы сформулировали собственное определение *педагогической деятельности* как профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях педагогического процесса и направленной на обеспечение его эффективного функционирования и развития. Исходя из такого понимания, были исследованы системные характеристики деятельности по педагогическому проектированию инновационных систем и

выявлены ее элементы, компоненты (педагогическое изобретательство, моделирование, эксперимент) и системообразующие факторы. В итоге была определена ее структура и охарактеризованы особенности (кольцевой характер, открытость, системность, гибкость, многоуровневость, универсальность, динамичность).

Комплексное использование деятельностного и системного подходов обеспечило рассмотрение проектирования инновационных систем как педагогической деятельности и дало возможность охарактеризовать его цель, объект, субъект, средства, методы, этапы и результат. В частности, было показано, что проектировочная деятельность имеет творческий характер и направлена на решение актуальной проблемы.

Однако реализация деятельностного подхода не обеспечивает содержательного единообразия представления компонентов педагогического проектирования, поскольку каждый из них является самостоятельной функционально-замкнутой подсистемой педагогической деятельности, обладает специфическим назначением, набором действий, процессуальными свойствами и т.д. Кроме того, характеризуя проект как результат проектирования, данный подход не дает возможность раскрыть его внутреннее наполнение и не позволяет оптимизировать проектировочную деятельность как единое целое. Решение этой задачи наиболее эффективно средствами информационного подхода, поскольку педагогическое проектирование является информационным по своей природе.

Информационный подход исполнял роль практико-ориентированной тактики исследования педагогического проектирования инновационных систем, что предполагает выявление практических аспектов ее решения на основании совокупного научного опыта. В общем виде информационный подход сводится к абстрактно-обобщенному описанию и изучению информационного аспекта функционирования, структурообразования и взаимодействия сложных систем на языке теории информации. Он тесно связан как с системным, так и с деятельностным подходом в силу следующих положений: 1) информационный подход базируется на общей теории систем и направлен на изучение информационного взаимодействия именно между системами; 2) информация как мера организованности системы неотделима от нее; 3) любая деятельность предполагает информационное обеспечение; 4) деятельность по созданию проекта основывается на преобразовании имеющейся информации.

С точки зрения информационного подхода педагогическое проектирование инновационных систем – это процесс поэтапного структурирования информации. При этом информация, составляющая основу педагогического проектирования, отражает опыт педагога-проектировщика, его представления, ценностные ориентации. Результат ее переработки фиксируется

в педагогическом проекте, представляющем собой модель, информационная основа которой обеспечивает его массовое использование. Указанные положения позволили нам прийти к выводу, что процесс педагогического проектирования всегда является открытым, предполагающим постоянный обмен информацией с внешней средой. Его качество существенно зависит от информационного обеспечения, которое должно включать данные, необходимые для реализации проектировочной деятельности и достаточные для их оптимального использования.

С позиций информационного подхода исследование педагогического проектирования инновационных систем осуществлялось нами через основные информационные функции получения, передачи, распознавания, преобразования и хранения. Для единообразного представления их реализации была разработана обобщенная информационная модель создания педагогического проекта. Это позволило описать процесс и результат проектирования на языке теории информации, выявить особенности циркулирующей информации, разработать технологическое обеспечение педагогического проектирования инновационных систем.

Ядро концепции составляют закономерности и принципы педагогического проектирования инновационных систем. Опираясь на философскую, психолого-педагогическую и специальную литературу по проблемам проектирования в целом и педагогического проектирования инновационных систем в частности, а также учитывая существующий опыт построения педагогических проектов, мы выявили три закономерности и четыре группы связанных с ними принципов.

Согласно *атрибутивной закономерности* процесс педагогического проектирования инновационных систем представляет собой информационно упорядоченное воздействие проектирующей системы на проектируемую. Она раскрывает сущностные особенности исследуемого феномена, характеризующие его природу. Знание о них позволяет грамотно строить взаимодействие с объектом и предвидеть результаты его функционирования. Из данной закономерности вытекают принципы *системности* (изменение объекта в процессе педагогического проектирования инновационных систем должно осуществляться с учетом его основных системных характеристик без нарушения внутреннего единства, целостности и структурных связей), *технологичности* (процесс педагогического проектирования инновационных систем должен представлять систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение необходимой эффективности) и *обратной связи* (информационное обеспечение процесса педагогического проектирования

инновационных систем характеризует влияние проекта на педагогический процесс в целом и объект проектирования в частности).

В соответствии с *закономерностью обусловленности* возможность педагогического проектирования инновационных систем обеспечивается согласованностью потребностей педагогической теории и практики, личностных ценностных ориентаций педагога, материальных и интеллектуальных ресурсов. Она вскрывает своего рода причинно-следственные связи процесса педагогического проектирования с объективно существующими факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и определяющими саму возможность проектировочной деятельности, а также ее содержание и результат. С данной закономерностью связаны принципы *перспективности* (педагогическое проектирование инновационных систем должно строиться с учетом перспективы развития педагогической отрасли в целом и конкретного образовательного учреждения в частности), *развития ценностных ориентаций* (в процессе педагогического проектирования ценностные ориентации педагога должны развиваться как динамическая система, приближаясь по возможности к ориентациям общественного и общечеловеческого характера), *достаточности ресурсов* (процесс педагогического проектирования инновационных систем должен быть полностью обеспечен необходимыми ресурсами создания и функционирования проекта).

Закономерность эффективности утверждает, что эффективность педагогического проектирования инновационных систем зависит от качества информационного обеспечения и ограничена особенностями решаемой педагогической проблемы. Она определяет возможности совершенствования педагогического проектирования и получения максимального результата при снижении затрат. Из данной закономерности вытекают принципы *оперативности и истинности информации* (в процессе педагогического проектирования инновационной системы должно обеспечиваться своевременное поступление объективной информации для принятия решений), *решаемости проблемы* (проблема, решаемая средствами педагогического проектирования, должна быть актуальна и принципиально решаемая), *целенаправленности* (каждый этап педагогического проектирования должен быть направлен на достижение общей цели, что в совокупности обеспечивает его эффективность).

Отдельную группу составляют принципы общие для выявленных закономерностей, и потому имеющие в определенном смысле универсальный характер. К ним мы относим принципы научности, доступности, реализуемости, гибкости, оптимальности.

Содержательно-смысловое наполнение концепции представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности

педагога. В этом качестве выступает выявленный на основе системного анализа компонентный состав педагогического проектирования инновационных систем, реализуемый через этапы создания проекта. К основным компонентам мы относим педагогическое изобретательство, моделирование и эксперимент, которые являются подсистемами проектировочной деятельности, имеют свою структуру и функциональное назначение.

Педагогическое изобретательство является исходным компонентом педагогического проектирования, определяющим и направляющим процесс его дальнейшего развертывания. Оно представляет собой деятельность теоретического характера, направленную на преобразование всего педагогического процесса или его отдельных элементов. Как правило, в конечном итоге эти преобразования сводятся к установлению новых связей между явлениями или компонентами педагогического процесса, которые в дальнейшем встраиваются в необходимые педагогические конструкции (технологии, методы, учебные дисциплины и т.д.). Исходя из этого, под *педагогическим изобретательством* мы понимаем специфический вид творческой деятельности педагога по созданию педагогического изобретения, которое представляет собой установленную временную или постоянную закономерную связь между компонентами педагогического процесса, повышающую его эффективность. При этом для последующего осуществления процесса проектирования педагогическое изобретение должно соответствовать возможностям педагога, быть актуально, теоретически обосновано, подробно описано и оценено.

Педагогическое моделирование является центральным деятельностным компонентом педагогического проектирования, поскольку обеспечивает создание необходимого педагогического объекта. Оно рассмотрено нами как метод системного подхода, с позиции которого объект и его модель являются системами, обладающими аналогичной структурой и компонентным составом. Под *педагогическим моделированием* мы понимаем отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью. При этом, чтобы некоторый объект был *моделью* другого объекта, называемого в данном случае *оригиналом*, он должен быть системой, находиться в некотором отношении сходства с оригиналом, в определенных параметрах отличаться от оригинала, в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях, обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования.

Процесс моделирования мы рассматриваем с точки зрения построения элиминативной и креативной моделей. *Элиминативная модель* представляет собой систему, полученную из объекта игнорированием некоторых

несущественных свойств, отношений и т.д. Согласно построенной нами концепции метод элиминативного моделирования в педагогическом проектировании сводится к реализации следующих процедур: 1) актуализация представлений о типе педагогического объекта, проект которого создается, а также о научном опыте его массового использования; 2) выявление и исключение несущественных особенностей проекта, связанных со спецификой работы педагога, его личностными качествами и т.д.; 3) добавление тех свойств, характеристик и т.д., которые являются важными для области будущей реализации модели. *Креативная модель* является системой, полученной путем воспроизведения ряда существенных свойств в объекте, часть которых может быть для него новой. Ее построение осуществляется следующим образом: 1) актуализация знаний о педагогическом объекте, модель которого будет построена, и опыта оперирования с ним на практике; 2) выделение самых важных характеристик данного объекта, его свойств, компонентов, структурных узлов и т.д. в соответствии с целью проектирования; 3) синтезирование нового объекта из выделенных аспектов с учетом основных признаков оригинала так, чтобы построенная модель сохранила его первоначальные характеристики.

Педагогический эксперимент в структуре педагогического проектирования занимает особое место, т.к. его результаты определяют направление дальнейшей деятельности педагога-проектировщика: либо подготовку проекта к массовому использованию, либо его коррекцию. Организация экспериментальной работы и интерпретация ее результатов наиболее эффективна с точки зрения квалиметрического подхода, который базируется на концептуальных положениях и методах педагогики, теории измерения, моделирования, математической статистики и позволяет количественно оценить качественные показатели спроектированных педагогических объектов. В зависимости от проектируемой инновационной системы эксперимент приобретает определенную специфику, которая выражается, прежде всего, в наборе экспериментальных процедур, их продолжительности, используемых планах.

Реализация выделенных компонентов педагогического проектирования инновационных систем осуществляется в процессе создания педагогического проекта, который представляет собой педагогический процесс и подразумевает последовательную смену этапов. В соответствии с логикой традиционного проектирования и спецификой педагогики, мы выделяем четыре этапа: 1) создание педагогического изобретения; 2) создание единичного опытного образца; 3) организация и осуществление педагогического эксперимента; 4) создание конечного педагогического проекта. Отражая процессуальную сторону проектирования, указанные этапы тесно связаны с его компонентной

структурой. На первом этапе проектировщик работает над педагогическим изобретением, на третьем — осуществляет педагогический эксперимент, на втором и четвертом — реализует моделирование.

Результатом этапа *создания педагогического изобретения* является изобретательская идея, требующая дальнейшей трансформации в ту или иную систему и доведения до массового использования. В целом он охватывает деятельность по осознанию существующей проблемы и нахождению некоторого способа ее решения. При *создании единичного опытного образца* изобретательская идея должна «обрасти» всеми качествами строящейся системы и воплотиться в технологию, метод и т.д. Проектировщик, ориентируясь на ту или иную педагогическую конструкцию, собственный опыт и современные представления, создает новый образец конструкции, в основе которой лежит его изобретательская идея. На этапе *организации и осуществления педагогического эксперимента* проверяется эффективность созданного образца. Если выяснится, что в существующем виде система малоэффективна или вообще нежизнеспособна, то коррекции подвергается либо построенный опытный образец, либо сама идея (вплоть до отказа от нее). При *создании конечного педагогического проекта* осуществляются конструктивные изменения в рамках созданной модели с тем, чтобы исключить несущественные ее особенности (в том числе связанные с личностными чертами проектировщика) и добавить те аспекты, которые являются важными для области будущей реализации. Кроме того, осуществляется подготовка информационно-документального обеспечения проекта.

Разработанная концепция была апробирована при проектировании технологии обучения, учебной дисциплины и системы управления качеством. Это обусловлено тем, что проектировочный процесс наиболее эффективен, если его объекты представляют собой педагогические конструкции с четко фиксированной структурой, конкретным информационным наполнением и определенным способом представления. Кроме того, выбранные объекты, являясь инновационными системами, в то же время обладают существенными отличиями, и демонстрация возможности их единообразного проектирования в соответствии с нашей концепцией наиболее показательна.

На этапе *создания педагогического изобретения* определяется продуктивная для решения актуальной проблемы идея, которая в дальнейшем составит основу педагогического проекта. В качестве педагогического изобретения для проекта технологии обучения может выступить любая новая связь между явлениями педагогической действительности: а) индивидуальными или возрастными особенностями обучаемых и способом общения, взаимодействия, организации учебной деятельности и т.д.; б) содержанием обучения и имеющимися дидактическими средствами или условиями

осуществления педагогического процесса; в) особенностями и способностями педагога и обучаемых и т.д. Кроме того, проектировщик может строить технологию, опираясь на известные в педагогике и психологии закономерности мыслительной деятельности, эффективного усвоения учебного материала, овладения умениями и навыками и т.д.

Изобретательская идея, на основе которой создается проект учебной дисциплины, как правило, относится к ее внутреннему содержанию и организации осуществления педагогического процесса. Идеи, касающиеся содержательной стороны, могут выражаться во внесении новых тем, вопросов, разделов или в использовании нового подхода к изложению учебного материала в рамках дисциплины. Изобретательские идеи, относящиеся к организационному аспекту, предполагают особое построение курса: использование новаторских средств, методов или форм, учет особенностей конкретной категории обучающихся и т.д. Идея, служащая основой создания учебной дисциплины, всегда возникает в связи с требованиями педагогической действительности, при этом зачастую педагог-проектировщик получает ее в готовом виде, а не формулирует сам.

На начальной стадии проектирования системы управления качеством педагогическое изобретение состоит в проекции ключевых идей теории менеджмента на область педагогической действительности, которые отбираются в соответствии со спецификой образовательного учреждения и условиями будущего функционирования системы. В зависимости от особенностей проектируемой системы она может быть построена на идеях стратегического менеджмента, антикризисного управления, инновационного менеджмента, всеобщего управления качеством и т.д.

На этапе *создания единичного опытного образца* формируется креативная модель заданного объекта. Актуализация и структурирование знаний о строящемся объекте (его сущность, назначение, особенности, признаки, компонентный состав и т.д.) позволяют построить матрицу креативного моделирования, в которой отражаются все известные проектировщику варианты наполнения содержания данного объекта. Исходя из особенностей и условий осуществления образовательного процесса в учебном заведении, опыта педагога, его профессиональных предпочтений и состояния здоровья, а также индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся осуществляется выбор оптимального варианта содержания проектируемой системы. Синтезированные в итоге образцы технологии обучения, учебной дисциплины и системы управления качеством, созданные на основе изобретательской идеи, оцениваются в экспериментальном режиме.

Этап *организации и осуществления педагогического эксперимента* обеспечивает проверку созданного образца на эффективность

функционирования, т.е. способность в определенной степени решить стоящую проблему. Педагогический эксперимент для каждой инновационной системы имеет свою специфику, которая отражается в продолжительности и наполнении этапов, используемых экспериментальных планах, критериях оценивания, методах. Целостное представление об оценке эффективности опытных образцов технологии обучения, учебной дисциплины и системы управления качеством изложено в нашем исследовании в виде обобщенных схем педагогических экспериментов, раскрывающих перечень, последовательность и характеристику экспериментальных процедур в зависимости от типа инновационных систем.

На этапе *создания конечного проекта* средствами элиминативного моделирования формируется окончательный вариант инновационной системы, адаптированный к массовому использованию. Согласно разработанной концепции оформление образца в педагогический проект сводится к следующему: а) определение пригодности к массовому использованию; б) адаптация к массовому использованию; в) описание проекта, оформление необходимой документации.

Как показало наше исследование, создание конечного проекта технологии обучения, как правило, проходит все три стадии. При этом внесение существенных изменений требует повторного проведения педагогического эксперимента. Подготовка учебной дисциплины к массовому использованию сводится к четкому, детальному описанию, делающему массово доступной ее применение в тех условиях, для которых она создавалась. Поскольку при этом в содержание не вносятся никаких изменений, то дополнительного возврата к этапу педагогического эксперимента не происходит. В процессе подготовки системы управления качеством к массовому использованию существенной коррекции подвергается целевая программа, которая лишается конкретизации в плане проводимых мероприятий, определенных спецификой образовательного учреждения. В программе, сопровождающей готовый проект системы управления качеством, отмечаются лишь направления работы по ее построению и примерные этапы.

Таким образом, педагогическое проектирование инновационных систем является сложным, многоаспектным и самостоятельным педагогическим феноменом, обладающим огромным методологическим потенциалом в плане повышения упорядоченности создаваемых и вводимых в образовательный процесс инноваций, и требующим продолжения научного изучения.

Д.Ш. Матрос

ИМИТАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Предвидеть – значит управлять
Б. Паскаль

Как известно из общей методологии науки, любая теория должна включать:

1) исходную эмпирическую основу – множество зафиксированных в данной области знаний фактов, достигнутых в ходе экспериментов и требующих теоретического объяснения;

2) идеализированный объект, лежащий в основе теории – теоретическая модель существующих связей в реальности, представленных с помощью определенных гипотетических допущений и идеализаций;

3) исходную теоретическую основу – множество первичных допущений, постулатов, аксиом, общих законов теории, в совокупности описывающих идеализированный объект;

4) логику теории – множество допустимых в рамках теории правил логического вывода и доказательства;

5) совокупность выведенных в теории утверждений с их доказательствами, соответствующую основному массиву теоретического знания.

Однако такая структура может возникнуть только при наличии первоначального эмпирического базиса. Здесь имеется в виду не всякое явление педагогической действительности, а твердо установленный научный факт, получаемый в результате воспроизводимого эксперимента. А такой эксперимент может быть проведен только в том случае, если он первоначально спланирован с учетом всех исследуемых факторов, если объекты исследования и их количество отобраны как с учетом их однородности (или различия), так и требования заранее зафиксированной достоверности получаемого результата. А в современной дидактике такая эмпирическая база отсутствует [1].

Поэтому для нашего случая, для теории обучения (каковой и является дидактика), предлагается сделать следующее (мы будем придерживаться предложенного в [1] подхода, который там реализован для одной частной дидактической задачи).

Построим некоторый гипотетический идеальный объект, проведем с ним так называемые мысленные эксперименты, с помощью которых в дальнейшем могут быть спланированы реальные эксперименты, подтверждающие или опровергающие первоначальную гипотезу. Именно эти эксперименты (вне зависимости от их положительного или отрицательного результата) дадут те эмпирические факты, на которых может быть далее построена теория обучения.

В соответствии с системой менеджмента качества [2, с. 108] мы рассмотрим два из основных процессов научно-образовательной деятельности школы, которые соответствуют рассматриваемому нами в данной работе процессу обучения:

2.2. Проектирование и разработка образовательных программ.

2.4. Реализация основных образовательных программ.

В рамках этих процессов проводится деятельность по измерению, анализу и улучшению:

4.1. Мониторинг, измерение и анализ процессов.

4.2. Управление несоответствиями.

4.3. Улучшение процессов посредством политики, целей, а также корректирующих и предупреждающих действий.

1. Основные методы

Так как обучение является передачей информации ученику, то, следуя определению академика В.Н. Глушкова (информационные технологии – процессы, связанные с переработкой информации), можно сделать вывод о том, что в обучении информационные технологии использовались всегда.

Более того, любые методики или педагогические технологии описывают, как переработать и передать информацию, чтобы она была наилучшим образом усвоена учащимися. То есть, любая педагогическая технология – это **информационная технология**.

Когда же компьютеры стали настолько широко использоваться в образовании, что появилась необходимость говорить об информационных технологиях обучения, выяснилось, что они давно фактически реализуются в процессах обучения, и тогда появился термин «новая информационная технология обучения (НИТ)».

И тут встает, пожалуй, главный вопрос – к чему относится ключевое в этом определении слово «новые»?

Анализ многочисленной литературы и большого количества программных продуктов показал, что, по мнению их авторов, главное в НИТ – это компьютер с соответствующим техническим и программным обеспечением, отсюда и определение: новые информационные технологии обучения – процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютер. То есть, если в процессе обучения применяется компьютер, то в школе используются НИТ, а если не применяется, то в школе используются ИТ. Такой подход отражает первоначальное понимание педагогической технологии, как применение технических средств обучения, а компьютер в таком представлении – еще одно ТСО в школе.

Таким образом, слово «новые» просто характеризует применение или не применение компьютера в процессе обучения. Действительно, кодоскоп,

эпидиаскоп, разного рода таблицы и фоллии, кинопроектор, учебное телевидение, устройства для программированного контроля, и современный персональный компьютер, как это понимают подобные разработчики, вполне вписывается в этот ряд, обладая мощью всех предшественников вместе взятых. При таком подходе слово «новые» характеризует действительно **новое техническое средство обучения**.

В педагогическом же смысле слова никакой новизны нет и в помине. Дело в том, что все указанные устройства, включая и компьютер при таком подходе, всегда были и остаются лишь **инструментами**, а не подлинными **машинами**. Это связано с тем, что каждый шаг по преобразованию информации контролируется и направляется человеком.

Но, как хорошо известно из других видов человеческой деятельности, решающее значение для высокой эффективности применения компьютеров имеет то обстоятельство, что они опираются на **автоматизированные информационные базы**. Это означает, что в памяти компьютера постоянно сохраняется информация, нужная для решения тех задач, на которые рассчитана система и набор правил для их решения. Таким образом, речь идет о создании не базы данных, а **базы знаний**. На ее основе по запросу пользователя компьютер должен **сам, без вмешательства человека**, сообщить пользователю готовое решение поставленной задачи.

Достаточно очевидно, что создаваемая система должна решать **педагогические задачи**. Следовательно, в базе должна храниться вся необходимая информация для решения именно таких задач.

Суть же предлагаемого нами подхода заключена в идее максимально возможной управляемости работы школы, прежде всего ее основного звена – процесса обучения. В этом случае во главе становится процесс обучения со своими особенностями, а компьютер – это мощный инструмент, позволяющий решать новые, ранее не решенные, дидактические задачи.

Собственные, традиционные для педагогики методы научных исследований (наблюдение, беседа, анкетирование, опрос) сами по себе весьма полезны на этапе получения фактического материала: его группировки и систематизации, установления тех или иных отношений. Они позволяют найти и сформулировать качественные признаки и структурные элементы педагогических объектов и явлений, способствуют накоплению эмпирических данных; в этом их несомненная ценность. Вместе с тем становится все более очевидным, что новые задачи педагогики, связанные с модернизацией среднего образования, прогнозированием развития педагогических объектов и явлений, внедрением компьютеров требуют применения адекватных научных методов. Не случайно поэтому в последние годы идет поиск таких методов исследования, которые позволили бы существенно повысить теоретический

уровень разработок и вооружили педагогическую практику достоверными научными прогнозами.

В связи с этим вкратце опишем три метода, которые уже давно применяются в различных отраслях человеческой деятельности, но в педагогике еще встречаются достаточно редко. Именно их применение и позволит проводить информатизацию и внедрять в школе ИКТ в нашем понимании.

Рассмотрим сначала метод, который позволяет не только получить достоверный прогноз, но и безболезненно для педагогической системы проводить над ней опыты с последующей оценкой их эффективности.

Лица, ответственные за выработку педагогических решений, могут оценивать их эффективность одним из трех следующих способов. Во-первых, существует (по крайней мере, теоретически) возможность проводить управляемые эксперименты с педагогической системой (классом, школой). Обычно их проводят по такой схеме. Выбираются два подразделения, из которых одно считается эталонным (контрольным), а другое – экспериментальным. В первом вся работа проводится по обычным правилам, во втором же изменяют те параметры, влияние которых изучается. Полученные в эталонном и экспериментальном подразделениях данные сравниваются, затем параметры опять меняются, и т.д. На этой основе делают выводы и вырабатывают необходимые рекомендации.

Однако на практике такое не всегда возможно и желательно, потому что каждая неудача педагогического эксперимента стоит обществу и отдельной личности слишком дорого – нередко за них приходится расплачиваться всю жизнь.

Отметим в связи с этим отсутствие в литературе сообщений о проведенных в педагогических системах экспериментах, которые дали бы отрицательный результат (хотя с научной и практической точек зрения такой результат тоже крайне важен).

Маловероятно также, что в тех случаях, когда проводятся реальные эксперименты, можно сохранить значения всех непроверяемых параметров неизменными и тем самым сделать сравнение достаточно надежным.

Когда нельзя или нежелательно провести управляемый эксперимент и нет данных о развитии системы в прошлом или в этих данных слишком велика роль случайных факторов, остается единственная возможность: построить модель рассматриваемой системы и оценить ее выходные параметры.

Типичным примером материальной модели является глобус. Много аналогичных примеров можно найти и в школьном кабинете физики. Иногда такие модели строятся в натуральную величину – например, макеты самолетов для проведения экспериментов над ними в аэрогидродинамической трубе.

Модели совершенно другого типа – совокупность математических формул, позволяющих достаточно подробно изучать необходимый объект.

Однако в педагогике задачи такого типа весьма далеки от практического решения.

Психолого-педагогические исследования еще не дают возможность записать задачу, полученную при анализе процесса обучения, в виде задачи математического программирования. То есть, мы слишком слабо знаем функциональные зависимости между различными составляющими процесса обучения (учебное время, методы обучения, содержание образования, реальные возможности учащихся, особенности учителя), чтобы записать их по аналогии, скажем, с законами И. Ньютона.

Кроме того, следует ожидать, что полученная задача будет многоэкстремальной, вероятностной, с большим количеством сложных функциональных зависимостей между различными входящими в нее переменными, количество которых также неизвестно. Для решения таких задач пока нет достаточно надежных математических методов, позволяющих получить ответ даже с помощью компьютеров.

Указанные обстоятельства послужили одной из причин того, что в настоящее время резко увеличился объем исследований в сфере **имитационного моделирования**. Последнее позволяет тратить ресурсы компьютера на более тщательное воспроизведение исследуемого процесса, делать более адекватными модели, которые берутся за основу при выработке рекомендаций относительно рационального управления процессом. Результаты имитационного моделирования гораздо легче объяснить лицам, принимающим решения (если они и не имеют специальной математической подготовки), особенно если эти лица сами участвуют в проведении таких экспериментов.

Под имитацией принято понимать изучение объектов путем проведения экспериментов с математическими моделями этих объектов.

Имитационные эксперименты обладают огромными преимуществами. Они позволяют исследовать такие объекты, с которыми натурные эксперименты неосуществимы либо принципиально, либо по экономическим, этическим или каким-то еще соображениям. Принципиально неосуществимы, например, эксперименты с прошлым. Из экономических соображений нельзя проводить натурные эксперименты с различными вариантами управления страной. Из этических соображений невозможны многие эксперименты с участием людей. Кроме того, имитационные эксперименты дают возможность значительно сократить продолжительность исследования, что во многих случаях имеет принципиальное значение.

Имитация позволяет исследовать поведение модели в течение продолжительного периода, то есть является динамической. Имитация может

являться стохастической, вероятностной. Это очень важно для нас, так как модели педагогических систем часто содержат случайные величины, поведением которых лицо, принимающее решение, может управлять в малой степени или не управлять вообще.

Можно предположить, что применение имитационных моделей даст возможность добиться в педагогике того, что достигнуто в космических исследованиях: условия запуска, прилагаемые усилия, траектория вычисляются предварительно с большой точностью, а затем, в процессе полета, вводятся необходимые коррективы.

Наши модели строятся как **человеко-машинные имитационные системы**.

Необходимо отметить, что применение компьютера позволяет не просто перебирать различные варианты, а сделать эти действия целенаправленными, то есть каждый последующий вариант лучше предыдущего. Это существенно сокращает время перебора и резко повышает эффективность планирования в школе.

Перейдем к рассмотрению **экспертных систем**, которые относятся к числу интеллектуальных вычислительных систем и предназначены для моделирования, или имитации поведения опытных специалистов – экспертов при решении задач по какому-то узкому вопросу. Они призваны оказывать помощь специалистам, когда их собственных знаний, опыта и интуиции не хватает для самостоятельного решения возникающих проблем.

Такие системы представляют собой машинные программы, решающие задачи примерно так же, как решает их эксперт в реальной обстановке. Это позволяет накапливать, систематизировать и сохранять знания и профессиональный опыт тех экспертов, которые выполняют конкретные задачи наилучшим образом, в первую очередь в тех областях, где задачи и их решения формализованы слабо или совсем не формализованы.

Экспертная система – это машинная программа, которая пытается моделировать знания качественного характера и опыт человека-эксперта. **Экспертные системы** – это класс систем искусственного интеллекта, позволяющих осуществлять эффективную компьютеризацию областей, в которых знания представлены в экспертной описательной форме и где затруднительно, а иногда и невозможно использовать широко распространенные математические модели.

Основу их составляет **база знаний**, хранящая множество фактов и набор правил, полученных от экспертов и из специальной литературы. База знаний отличается от базы данных тем, что в базе данных представлены только единицы информации, а в базе знаний представлены те же единицы, но вместе с правилами работы с ними.

Теперь рассмотрим деятельность человека в **условиях неопределенности**. Любые ситуации, требующие принятия решений, содержат, как правило, большое количество неопределенностей. Легко понять, что свести задачи с неопределенностями к точно поставленным математическим задачам нельзя в принципе – для этого надо тем или иным образом «снять» неопределенности, т. е. ввести какие-либо гипотезы. Но формирование гипотез – это уже прерогатива содержательного анализа, это формализация неформальных ситуаций.

Таким образом, анализ задач принятия решений в условиях неопределенности не может быть завершен силами одних математиков. И всегда умение «эксперта», т. е. профессионала в данной конкретной области, бывает необходимым, а подчас и решающим.

Но вот гипотезы сформулированы, и математическая модель готова. И здесь, если задачи, которые решаются с ее помощью, достаточно сложные, без математики уже обойтись не удастся. По существу, любая поставленная задача, отвечающая тем или иным гипотезам, представляет собой закодированную информацию о свойствах изучаемого явления, о результатах принятия того или иного решения. И извлечь эту информацию, раскодировать ее, представить ее оперирующей стороне и том виде, который ей доступен, помочь избежать ошибок и преодолеть неопределенности может только математик. Таков афористичный смысл этой формы деятельности математика: проблема принятия решений в условиях неопределенности не является математикой, но только математик может изучить все многообразие особенностей этой проблемы и создать системы процедур, которые приведут оперирующую сторону к варианту тех решений, в которых она действительно нуждается.

Если решение принимается в условиях неопределенности, если, например, мы не знаем точно своей цели и результат операции оценивается многими критериями, то и само решение бессмысленно точно фиксировать. Можно говорить о классе «подходящих» решений — не более! Этот факт отчетливо понимается специалистами, и, по существу, он уже давно используется при анализе альтернатив возможных решений.

Именно с этих позиций надо оценивать и попытку одного из известных современных специалистов в прикладной математике Л. Заде, который предложил отказаться от какого-либо четкого описания в задачах принятия решений.

В основе теории Л. Заде лежит тоже достаточно очевидный факт – субъективные представления о цели всегда нечетки. Но он делает и следующий шаг – он полагает, что и все оценки субъекта и ограничения, с которыми он работает, так же, как правило, нечетки, а иногда и вообще лишены в своем

начальном виде количественных характеристик. Так он приходит к понятию лингвистической переменной – красное, не очень красное, совсем не красное и т.п. – а затем вводит некоторую функцию принадлежности как способ формализации субъективного смысла этих качественных показателей. Л. Заде развивает технику использования подобных оценок и определенный формализм, дающий новое описание моделей принятия решений в условиях нечеткой информации. Основная цель подобных исследований – научиться извлекать из этого нечеткого описания правило выбора альтернатив, причем это правило также должно носить нечеткий характер. Математика не может дать окончательного критерия отбора, если на самом деле их несколько! Такова природа конфликта! Но отбросить неконкурентоспособные, выделить наиболее перспективные множества вариантов – это уже задача математики и математиков. И все эти идеи следуют тому естественному ходу человеческой мысли, который свойствен человеку, анализирующему более или менее сложную ситуацию.

Необходимо подчеркнуть, что техника, развиваемая Л. Заде, основывается на использовании функций принадлежности. Эти функции являются, всегда являются гипотезами! Они дают субъективное представление эксперта (исследователя) об особенностях исследуемой операции, о характере ограничений и целей исследования. Это всего лишь новая форма утверждения гипотез, но она открывает и новые возможности. Имея в своем распоряжении функции принадлежности, исследователь получает в свои руки и определенный аппарат, позволяющий строить оценки для альтернатив. Итак, в схемах анализа, развиваемых Л. Заде, так же как и в традиционных методах исследования операций, строится некоторая система гипотез, только теперь они формулируются в терминах «субъективной» принадлежности. Далее, в результате анализа, так же как и в обычных задачах с неопределенностями, мы получаем результат снова в нечеткой форме – в форме функции принадлежности некоторому множеству. Значит, техника Л. Заде, подобно принципам Парето или принципу максимального гарантированного результата, позволяет сжать множество возможных альтернатив.

Человек, моделируя реальность в таких понятиях, часто находит пусть не наилучшее, но приемлемое для него поведение в сложнейших с точки зрения возможности математического описания реальных ситуациях. В связи с этим можно говорить о том, что язык традиционной математики, опирающейся на теорию множеств и двузначную логику, недостаточно гибок для моделирования реальных сложных систем, поскольку в нем нет средств достаточно адекватного описания понятий, которыми пользуется человек, и которые имеют неопределенный смысл.

Таким образом, для дальнейшего успешного применения математических методов в качестве мощного инструмента для анализа все более сложных систем необходимо, по-видимому, создание средств более точного учета нечетких представлений и суждений людей о реальном мире в математических моделях.

Одним из начальных шагов на этом пути можно считать новое направление в прикладной математике, связанное с именем Л.Заде и получившее название **теории нечетких множеств**. Лежащее в основе этой теории понятие нечеткого множества предлагается в качестве средства математического моделирования неопределенных понятий, которыми оперирует человек при описании своих представлений о реальной системе, своих желаний, целей и т. п. Нечеткое множество — это математическая модель класса с нечеткими или, иначе, размытыми границами. В этом понятии учитывается возможность постепенного перехода от принадлежности к непринадлежности элемента множеству. Иными словами, элемент может, вообще говоря, иметь степень принадлежности множеству, промежуточную между полной принадлежностью и полной непринадлежностью.

2. Составляющие имитационной модели процесса обучения

Любая имитационная модель представляет собой комбинацию следующих составляющих.

Компоненты — составные части, которые при соответствующем объединении образуют систему.

Переменные — величины, которые объективно характеризуют включенные в целостную модель компоненты.

Параметры — величины, которые объективно характеризуют включенные в целостную модель компоненты и не изменяются при функционировании системы.

Функциональные зависимости описывают поведение переменных и параметров в пределах одного компонента модели или выражают соотношения между различными компонентами.

Ограничения — устанавливаемые пределы изменения значений переменных или ограничивающие условия, накладываемые на взаимодействия компонентов модели.

Целевая функция — точное отображение целей или задач системы и необходимых правил оценки их выполнения.

3. Содержательное описание компонентов модели процесса обучения

На основе анализа процесса обучения можно выделить следующие его компоненты — **содержание образования, ученик, учитель, цель**. Некоторые авторы включают сюда и время. Мы этого делать не будем, так как у нас время обучения будет присутствовать в содержании образования. Это естественно,

потому что время не присутствует само по себе, а всегда связывается с какой-то частью содержания образования, которая должна быть за это время усвоена. Подробно информационные модели каждого компонента изложены в [2]. Мы ниже дадим их краткое описание, явно выделив при этом составляющие моделей в соответствии с предыдущим пунктом.

Содержание образования. Оно представлено в компьютере в виде многоуровневой иерархической системы моделей.

Государственный образовательный стандарт и базисный учебный план. Это не просто перенос бумажного варианта в компьютерный (то есть обыкновенный файл, выполненный в редакторе Word), а готовый к диалогу документ, построенный по следующим принципам:

а) состав – представлена вся информация из ГОС, соответствие идеологии стандартов нового поколения; для различных видов и типов школ свой набор предметов;

б) структура – каждый предмет из ГОСа структурирован, выделены ключевые и предметные компетенции, цели, дидактические единицы, структурные связи между ними;

в) определен уровень, на котором необходимо работать в школе – таксономия Блума для каждой дидактической единицы (ДЕ) знания, понимания, применения ГОСа, и таксономия Кембриджа для его компетенций – целевые единицы (ЦЕ);

г) возможность добавления предметов в парадигме ГОС – то есть регион или школа имеет возможность добавлять свой компонент точно в таком виде, как и федеральный компонент. При этом появляются связи между этими тремя компонентами содержания образования и четко видно, что нового, относительно федерального компонента, добавляет региональный и школьный компоненты.

Базисный учебный план – это также полностью готовый к диалогу электронный документ, удовлетворяющий следующим условиям:

а) состав – представлены все федеральные учебные планы: БУП и примерные учебные планы. Есть возможность увидеть учебные планы для разных видов и типов школ, по всевозможным профилям и т. п., все планы связаны с соответствующими предметами из первого раздела;

б) регион имеет возможность добавить свои региональные учебные планы;

в) школа имеет возможность в режиме диалога получить и распечатать свой учебный план.

Тематическое планирование представляет собой следующее:

а) состав – все ДЕ распределены по годам обучения в соответствии с рекомендованными примерной и авторской программами в готовом виде;

б) если учитель желает, то он проводит свое тематическое планирование в интерактивном режиме (а такая возможность присутствует). В этом случае компьютер сам указывает, какие цели и когда в этом случае будут достигнуты и какие компетенции и когда будут сформированы. Это исключительно важно при подготовке и проведении урока (компьютер сам на основе этой модели, электронных учебников и цифровых образовательных ресурсов из федерального хранилища строит урок в соответствии с указанными тут целями и компетенциями – это в электронной модели учителя);

в) готовое планирование распечатывается с указанием всей необходимой для учителя, завуча и методического объединения информацией.

Такой подход позволяет:

1) в **регионе** проводить добавление нового регионального компонента, удаление или изменение уже имеющихся региональных компонентов; проводить аналогичную работу с региональным базисным учебным планом; проводить изменения в рекомендованных компонентах образовательных учреждений;

2) в **школе** получить электронную модель региональной образовательной программы полностью готовой к интерактивному использованию в школе, то есть образовательная программа школы получается в диалоговом режиме в одном из двух вариантов:

а) школа использует все готовое. В этом случае она просто выбирает все, что ей надо и, если необходимо, распечатывает;

б) школа добавляет что-то свое на любом необходимом ей уровне – добавляет предметы в компоненте образовательного учреждения, предлагает свои элективы, проводит свое тематическое планирование и т.д. Все в режиме диалога с компьютером и, что очень важно, в парадигме ГОС.

Теперь рассмотрим *электронные модели учебников*. Представление учебника в компьютере может быть выполнено по-разному. Наш подход связан с ведущей ролью структурной идеи в когнитивной теории личности, связанной с принципиальной важностью изучения структурных свойств познания в отличие от его содержательных свойств. В то время как содержание познавательной сферы может нескончаемо варьироваться под влиянием социальных и других обстоятельств, структурные его свойства могут быть описаны конечным числом терминов, они более устойчивы и инвариантны по отношению к ситуативным факторам. Отсюда следует необходимость структурного представления содержания учебника в компьютере, как первого шага на пути его превращения в интеллектуального самоучителя. Также подобное представление большинства учебников с единых позиций служит надежной основой для развития общенаучных учебно-интеллектуальных умений (анализ и выделение главного, сравнение, обобщение и

систематизация, определение понятий, конкретизация, доказательство и опровержение).

Кроме этого, отталкиваясь от основных положений теории учебных текстов, наша электронная модель учебника:

- содержит все основные, базисные предложения учебника;
- служит основанием для автоматического расчета параметров учебника и решения основных дидактических задач (то есть расчетов, проводимых без вмешательства человека);

- связана с электронной моделью более высокого уровня (для каждого параграфа учебника компьютер указывает, какие ДЕ и ЦЕ соответствуют этому параграфу);

- содержит такое представление информации, которое позволяет построить полную и валидную систему контроля и полный внутришкольный педагогический мониторинг.

Рассмотрим теперь составляющие компонента – содержание образования:

- 1) переменные – время, выделенное на усвоение ДЕ из ГОСа, и время, выделенное на усвоение параграфа учебника;

- 2) параметры – состав ДЕ, ЦЕ учебника;

- 3) функциональные зависимости – структура (связи) ДЕ, ЦЕ и учебника;

- 4) ограничения – обучение должно строиться в соответствии со структурой учебника и должны быть достигнуты цели в соответствии с требованиями ГОСа.

Принимая во внимание, что в компьютер должны вводиться только «первоисточники», а все остальное должно получаться именно в процессе функционирования описываемой модели, мы получаем, что информационная модель содержания образования должна включать:

1. Электронную модель образовательного стандарта.

2. Электронную модель школьного учебника.

3. Мониторинг усвоения содержания образования.

- 3.1. Мониторинг усвоения федерального компонента.

- 3.2. Мониторинг усвоения регионального компонента.

- 3.3. Мониторинг усвоения школьного компонента.

Ученик. Структура данных об ученике состоит из двух частей:

- психическое развитие,

- усвоение содержания образования.

Для полного описания учащегося построены два взаимосвязанных мониторинга: психологический и педагогический.

Психологический мониторинг в школе мы рассматриваем как систему информационного сопровождения учебного процесса. Его необходимость

обосновывается возможностями получения такой информации об ученике, которая требуется учителю для успешной работы. Эта информация лежит в области внутреннего, скрытого и относится к тем особенностям психической организации ученика, которые влияют на успешность освоения учеником содержания образования. Эти особенности можно разделить на:

а) особенности **когнитивной сферы** (особенности интеллекта учащихся – как ученики получают, хранят, используют информацию),

б) факторы **личностного характера**, которые могут помогать или мешать процессу обучения (особенности мотивации, межличностных отношений, самооценки и т.д.).

Таким образом, первая группа параметров, которая с необходимостью включается в мониторинг образовательного процесса – это группа параметров интеллекта.

Вторая группа параметров – параметры личности. Здесь важен вопрос о соотношении понятий «личность» и «интеллект». Для наших целей более продуктивным является разведение понятий личности и интеллекта. При этом, когда мы говорим о личности, главными становятся вопросы о ценностях и мировоззрении человека, особенностях темперамента и характера, системе мотивов, представлениях человека о себе, особенностях его межличностных отношений. При таком разделении понятие «интеллект» связывается с обучением и теми сложными когнитивными процессами, которые формируются и развиваются благодаря обучению. Понятие же личности мы соотносим с воспитанием. Здесь речь может идти о проблемах социализации, формировании мотивации, ценностей и убеждений учащихся и т.д.

Отметим, что по обеим группам параметров четко просматривается **динамика за все время обучения в школе.**

Педагогический мониторинг отслеживает достижения учащихся в процессе усвоения ими содержания образования. Следовательно, его уровни совпадают с уровнями содержания образования – федеральный, региональный и школьный. При этом мониторинг построен таким образом, чтобы проверка на нижних уровнях гарантировала выполнение требований более высоких уровней.

Например, проверка на региональном уровне должна гарантировать выполнение требований не только данного, но и федерального уровня. Проверка на внутришкольном уровне должна гарантировать выполнение требований регионального и федерального уровней. Этого можно достичь только с помощью согласованных критериев оценивания на всех уровнях проведения мониторинга, а значит, уровни формирования мониторинга также должны быть связаны между собой.

Информация о деятельности образовательной системы накапливается на всех уровнях: федеральном, региональном и внутришкольном. По результатам анализа всей информации происходит соответствующее изменение содержания образования.

Источником информации о том, как усвоено содержание на различных уровнях его конструирования, является контроль знаний учащихся. Контроль знаний учащихся на каждом из уровней конструирования содержания образования проводится с помощью тестов.

Отметим, что описанный педагогический мониторинг позволяет получить всю необходимую информацию об ученике **за все время обучения в школе**.

Рассмотрим теперь составляющие компонента – ученик:

1) переменные – в любой момент времени ученик характеризуется двумя наборами (педагогическая и психологическая составляющие), которые показывают динамику изменения ученика за весь период обучения до настоящего момента;

2) параметры – состав набора (педагогическая и психологическая составляющие), который характеризует ученика.

Таким образом, информационная модель ученика включает в себя:

1. Педагогический мониторинг.
2. Психологический мониторинг.

Очевидно, что здесь педагогический мониторинг показывает усвоение учеником соответствующего содержания образования и, следовательно, информационная модель ученика связана с информационной моделью содержания образования. Более того, педагогический мониторинг тут должен работать одновременно с мониторингом усвоения содержания образования, обрабатывая одни и те же результаты, но с разной точки зрения [2]. Это позволит избежать дублирования и повысит достоверность информации.

Учитель. Информационная модель учителя показывает, как он конструирует процесс обучения, то есть решает следующие основные дидактические задачи:

- 1) оптимально распределяет учебное время;
- 2) проводит дифференцированный подход к учащимся;
- 3) оптимально выбирает формы и методы работы на уроке;
- 4) оптимально строит систему уроков по теме и каждый урок;
- 5) текущий анализ, самоанализ и оперативное регулирование процесса обучения;

б) тематический анализ, самоанализ и стратегическое регулирование процесса обучения.

Именно это и есть управленческая деятельность учителя в процессе обучения. Вся эта работа при нашем подходе происходит в режиме диалога

учителя с компьютером и опирается на информационные модели ученика и содержание образования. Это означает, что компьютер сам, на основании проведенного им анализа учеников (кого учить) и содержания образования (чему учить) сообщает учителю решения всех указанных выше задач. Учитель может, не согласившись с этим решением, предложить свое решение. Тогда компьютер сравнит их и представит анализ учителю.

Процесс решения, таким образом, строится как **человеко-машинные имитационные системы**. Быстро реагируя на различные изменения, компьютер сообщает возможные результаты этих действий (прогнозная функция).

Разработанная система реализована в виде серии деловых игр учителя с компьютером. Эта система отличается от ее прототипа (процесса обучения) тремя главными качествами:

1) реальные учащиеся заменяются компьютером, в котором программно заложена разработанная модель, позволяющая решить каждую указанную задачу (игровой аспект);

2) реальная информация о процессе обучения заменяется псевдореальной информацией, полученной с помощью имитации этого процесса (имитационный аспект);

3) сжимается масштаб времени (экспериментальный характер).

Имитационные игры обладают мощностью трех методов: теоретического, экспертного и экспериментального. Теоретические методы использовались при построении игры. Привлекая учителей в качестве игроков, удастся получить концентрированные суждения экспертов. Сжатый масштаб времени позволяет широко экспериментировать с процессом обучения.

Затем происходит реализация сконструированного процесса обучения – дидактическое взаимодействие учителей и учащихся – урок. Этот момент является центральным в структуре процесса обучения. В зависимости от реальных учебных возможностей учащихся и других особенностей системы, дидактическое взаимодействие может протекать в различных вариантах. Именно выбор оптимального варианта такого взаимодействия на предыдущем шаге и его грамотная реализация составляет наиболее важный элемент деятельности педагога.

Рассмотрим теперь составляющие компонента – учитель:

1) переменные – конкретные решения, принятые учителем по каждой из основных дидактических задач;

2) параметры – перечень возможных решений основных дидактических задач. В каждый момент времени этот перечень строго фиксирован, но по мере получения новых научных результатов он постоянно корректируется;

3) функциональные зависимости – влияние каждого решения на оптимальность процесса обучения;

4) ограничения – использование одновременно только ограниченного числа решений по каждой основной дидактической задаче.

Таким образом, информационная модель учителя включает в себя человеко-машинные системы по решению основных дидактических задач, педагогическое прогнозирование (дает ответ на вопрос – какой оптимальный результат может быть достигнут при усвоении конкретным учеником конкретного содержания образования) и мониторинг деятельности учителя (показывает эффективность принятых им решений):

1. Решение основных дидактических задач.
2. Педагогическое прогнозирование.
3. Мониторинг деятельности учителя.

Цель. Этот компонент нужен в модели для того, чтобы сравнивать между собой различные решения. То есть он выступает в качестве критерия в соответствующей задаче оптимизации. Определение этого компонента тесным образом связано с эффективностью процесса обучения.

Выше мы отмечали, что будем рассматривать два из основных процессов научно-образовательной деятельности школы. Первый из них (проектирование и разработка образовательных программ) можно назвать **уровнем проекта**, так как тут отсутствуют конкретный ученик и учитель, и учитываются только среднестатистические данные. Второй (реализация основных образовательных программ) – является **уровнем процесса**, так как все решения тут принимаются с учетом конкретного ученика, класса, учителя, содержания образования.

Естественно, что и критерии эффективности будут для каждого уровня свои. Как показано в [2; 3] для уровня проекта это – **учебное время**, а для уровня процесса – **прирост результатов учащихся, близость реальных результатов учащихся их потенциальным возможностям**.

Сделаем необходимое уточнение для уровня проекта. Время, которое фиксируется в сетке часов, задает норму – за это время ученик должен достичь поставленных перед ним задач. Это время мы назовем **нормативным учебным временем**.

Вместе с нормативным учебным временем объективно существует и **фактическое учебное время**, которое требуется для достижения поставленных целей.

Если разность между фактическим учебным временем и нормативным назовем учебной перегрузкой, то задача оптимизации состоит в **нахождении такого распределения учебного времени, чтобы порожденная им учебная перегрузка была минимальной**.

На уровне процесса, как мы рассмотрели выше, присутствуют данные о потенциальных возможностях учащихся и достигнутых реальных результатах (психологический и педагогический мониторинги, педагогическое прогнозирование). Теперь задача оптимизации состоит в **нахождении таких решений основных дидактических задач, чтобы реальные результаты учащихся максимально соответствовали потенциальным**. На этой основе и будет оцениваться эффективность принятых учителем решений.

4. Описание функционирования модели процесса обучения

Рассмотрим сначала **уровень проекта**.

На вход подается содержание образования – федеральный и региональный компоненты в следующем виде.

Все содержание представлено как последовательность дидактических единиц (ДЕ) и целевых единиц (ЦЕ). Каждая ДЕ характеризуется:

- принадлежностью к соответствующей категории Блума или Кембриджа;
- входящими связями;
- выходящими связями;
- содержанием.

Могут быть предложены различные варианты связей между ДЕ и ЦЕ. Это – различные методические подходы к реализации предложенного содержания образования. В этом случае решается задача – провести сравнение этих подходов по критерию минимизации порожденной ими перегрузки.

При формировании школьного компонента возможны два подхода:

- 1) выбирается школьный компонент из предложенных федеральным органом;
- 2) создается школой самостоятельно в режиме диалога с компьютером, но в полном соответствии с нашими требованиями.

В любом случае получаем школьный компонент, как последовательность федеральных, региональных и школьных ДЕ и соответствующих им ЦЕ.

Первая оптимизационная задача – определение количества времени T_n , необходимого для усвоения каждой ДЕ, и минимизация отношения (сумма всех T_n)/ТТ, где ТТ – это общее время обучения ученика в средней школе. Эта задача решается в различных разрезах: для каждой ступени образования, для каждого профиля и т.д. Таким образом, мы получаем коэффициент перегрузки, порождаемый школьным компонентом. Можно легко увидеть, какую лепту вносит каждый предмет в общую перегрузку ученика. Отметим, что такую задачу можно и нужно решать на федеральном и региональном уровнях при формировании их компонент.

В учебном плане указывается, в каком классе какие ДЕ изучаются, то есть в описании каждой ДЕ добавляется параметр С – номер класса, в котором изучается ДЕ.

Вторая оптимизационная задача – для каждого класса C минимизация отношения (сумма всех T_n , изучаемых в классе C)/ T_{Tc} , где T_{Tc} – общее время обучения ученика в классе C . Таким образом, мы получаем проектируемый коэффициент перегрузки по каждому классу. Можно легко увидеть, какую лепту вносит каждый предмет в перегрузку ученика в каждом классе.

Тематическое планирование указывает, сколько часов – T_t – отводится на изучение каждой дидактической единицы в классе C .

Мы предполагаем, что тема школьного учебника соответствует ДЕ. Если тема соответствует некоторому множеству ДЕ, то время – T_t – отводится на изучение этого множества.

Третья оптимизационная задача – для каждого класса C на ДЕ, изучаемую в этом классе, выделяется столько часов T_t , чтобы отношение (сумма всех T_t , изучаемых в классе C)/ T_{Tc} было минимально. Таким образом, мы получаем фактический коэффициент перегрузки по каждому классу. Можно легко увидеть, какую лепту вносит каждый предмет в перегрузку ученика в каждом классе. Представляет большой интерес сравнение решений второй и третьей оптимизационной задач.

Отметим еще раз основные задачи, решаемые в процессе формирования содержания образования, которые и позволяют его оптимизировать:

1) определение соответствия предлагаемого содержания образования (ЦЕ и ДЕ) выделенному на его усвоение времени – федеральный, региональный и школьный уровни;

2) сравнительный анализ различных методических линий по изучению предлагаемого содержания образования – федеральный, региональный и школьный уровни;

3) для каждого типа и вида учебного плана определяется коэффициент перегрузки, порождаемый им; определяется взнос каждого предмета в общую перегрузку, на этой основе проводится сравнение предметов; определяется взнос каждого класса в общую перегрузку – федеральный, региональный и школьный уровни;

4) сравнительный анализ различных вариантов тематического планирования; определение коэффициентов перегрузки по каждому тематическому планированию и общего коэффициента перегрузки по выбранному подходу по всем предметам; на этой основе сравнение предметов и классов – федеральный, региональный и школьный уровни.

Очень важно последовательное сравнение решений. Это дает возможность увидеть, как на каждом шагу меняется перегрузка. Либо следующий шаг улучшает ситуацию (уменьшает перегрузку), либо ухудшает ее (увеличивает перегрузку), либо ничего не меняет. Таким образом, можно говорить об измерении эффективности каждого шага.

На выходе мы получаем оптимальное для данной школы содержание образования. Легко видеть, что, решая описанные выше четыре задачи, мы получаем оптимальное содержание образования на федеральном и региональном уровнях (мы указываем этот факт в виде замечания, так как эксперименты с моделью мы проводили только на школьном уровне, а как хотелось бы...).

Теперь перейдем к **уровню процесса**.

На вход подается сформированное выше содержание образования, выбранный школьный учебник и конкретный класс. Электронная модель школьного учебника также представляет собой последовательность ДЕ, значительно более конкретных, чем в школьном компоненте. Каждый параграф конкретизирует некоторый набор ДЕ из школьного компонента, а через него получаем набор ЦЕ, для достижения которых и введен данный параграф.

Учитель, опираясь на характеристики класса в целом и каждого ученика в отдельности и содержание образования, в режиме диалога с компьютером решает следующие оптимизационные задачи:

1) *четвертая оптимизационная задача* – оптимальное распределение учебного времени;

2) *пятая оптимизационная задача* – дифференцированный подход к учащимся;

3) *шестая оптимизационная задача* – оптимальный выбор форм и методов работы на уроке;

4) *седьмая оптимизационная задача* – оптимальное построение системы уроков по теме и каждого урока.

После проведения урока и системы уроков по теме проводится *сравнение достигнутых результатов с прогнозируемыми*. На основе полученных результатов проводится *коррекция прогноза результатов обучения учащихся и класса в целом*.

Это служит основанием для *проведения*:

1) текущего анализа, самоанализа и оперативного регулирования процесса обучения;

2) тематического анализа, самоанализа и стратегического регулирования процесса обучения.

5. Теоретические эксперименты с моделью

Подробно эксперименты с каждой частью изложенной модели процесса обучения приведены в [2; 3]. Мы их тут воспроизводить не будем точно так же, как мы не привели и подробное описание всех частей, что тоже достаточно полно сделано в указанных работах. Дело в том, что в этой работе мы впервые рассматриваем именно **целостный процесс обучения** – от проекта до реализации. То есть для нас здесь важен именно лес, а не отдельные деревья.

Отметим, что эта проблема нас интересовала достаточно давно [4; 5] и интересующиеся могут увидеть, какие большие изменения произошли за эти годы.

Описанные в [2; 3] эксперименты интересны тем, что они позволяют с новых позиций взглянуть на фундаментальные проблемы дидактики:

1) формирование содержания образования на федеральном, региональном и школьном уровнях. Впервые получены объективные, достаточно аргументированные ответы на следующие вопросы:

- о соответствии содержания выделенному времени,
- о сравнении различных методических подходов в реализации ГОСа,
- о взаимном влиянии предметов друг на друга,
- о соответствии тематического планирования требованиям ГОСа,
- о соответствии школьного учебника требованиям ГОСа,
- о получении оптимального учебного плана конкретной школы и др.;

2) оптимизация деятельности учителя по конструированию и реализации процесса обучения. Учитель получил возможность в режиме диалога с компьютером решать оптимальным образом основные дидактические задачи, объективно увидеть слабые и сильные стороны своей деятельности (мониторинг принятых учителем решений!).

Если теперь свести между собой все полученные при исследовании модели результаты, то можно сделать ряд существенных выводов о степени значимости тех реальных дидактических экспериментов, которые:

1) могут подтвердить или опровергнуть справедливость построенной модели процесса обучения на уровнях проекта и процесса;

2) могут стать реальной эмпирической базой для теоретических исследований в области построения и реализации процесса обучения.

Более того, если описанная модель процесса обучения справедлива, то можно сформулировать следующие закономерности:

1. На уровне проекта.

1.1. Оптимальное распределение учебного времени между ДЕ содержания образования однозначно определяется структурой связи между ДЕ и ЦЕ и внутренними характеристиками ДЕ.

1.2. Оптимальный учебный план однозначно определяется структурой связи между ДЕ и ЦЕ, внутренними характеристиками ДЕ и возрастными особенностями учащихся.

1.3. Оптимальное тематическое планирование по предмету однозначно определяется структурой связи между ДЕ и ЦЕ, внутренними характеристиками ДЕ, возрастными особенностями учащихся и количеством времени, выделенным на предмет.

2. На уровне процесса.

2.1. Оптимальность процесса обучения однозначно определяется множеством ЦЕ, сложностью и объемом школьного учебника по предмету, психолого-педагогическими характеристиками класса, количеством времени, выделенным на предмет и практически реализуется оптимальными решениями, на этой основе, следующих основных дидактических задач:

- 1) распределения учебного времени;
- 2) дифференцированный и индивидуальный подход к ученикам;
- 3) отбор форм и методов работы на уроке;
- 4) построение системы уроков и каждого урока по теме.

Очевидно, что это только часть закономерностей. Они не столь всеобъемлющи, как в традиционной дидактике. Но, в отличие от них, **их можно строго экспериментально проверить**. Но до проверки справедливости построенной модели процесса обучения они не более чем гипотезы.

Более того, построенная нами модель процесса обучения – лишь гипотеза, проверка правильности или ложности которой требует проведения значительного числа реальных экспериментов. Вопрос об организации и проведении таких экспериментов мы тут рассматривать не будем, так как это требует отдельной большой работы. Но этот путь дает возможность сразу формулировать объяснительные гипотезы и для их верификации конструировать эксперименты на основе манипулирования с моделью.

Именно такая или какая-то другая модель в совокупности со специально подготовленными материалами и измерителями и будет представлять собой реальную педагогическую экспериментальную установку, на которой коллектив экспериментаторов может провести исследовательскую работу, получить и обработать данные, зафиксировать недостающие научные факты.

Результатами такой деятельности станут настоящие научные школы и реальная отдача для практики.

Библиографический список

1. Логвинов, И.И. Дидактика: от здравого смысла к научной теории [Текст] / И.И. Логвинов. – М.: Народное образование, 2003. – 224 с.
2. Матрос, Д.Ш. Менеджмент качества в школе на основе стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001, новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] / Д.Ш. Матрос. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 288 с.

3. Информатизация общего среднего образования: науч.-методич. пособие [Текст] / под ред. Д.Ш. Матроса. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 384 с.

4. Матрос, Д.Ш. Моделирование процесса обучения [Текст] / Д.Ш. Матрос, Р.М. Салимжанов // Роль идей кибернетики и логики в профессиональной подготовке учителя: сборник. – Могилев, 1981.

5. Матрос, Д.Ш. Использование ЭВМ в ходе учебного процесса и его управлении [Текст] / Д.Ш. Матрос, В.В. Орловская. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 176 с.

Г.Г. Николаев

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хороший план сегодня лучше безупречного завтра

А.Блох

Многие специалисты-педагоги ощущают потребность инновационно мыслить, совершать открытия, делать гуманитарные изобретения. Они ищут поддержку, отклик на свои эксперименты. Именно поэтому степень гражданской включенности, участия в деятельности государственных и общественных институтов, рост уровня востребованности реализации потенциала каждого обусловлены современным развитием системы образования в стране. Но в то же время стратегия личного и профессионального роста и развития специалиста стимулируется открытием ранее не востребуемых резервов, инновационными подходами организации своей жизнедеятельности.

Рассматриваемая технология социального проектирования – всего лишь один из способов достижения личного и профессионального успеха своей жизненной стратегии развития и способствует закреплению инновационного стиля мышления и поведения, свободе применения интеллектуальных инноваций в повседневной деятельности. Каждый, владеющий данной технологией:

– придает большую значимость постоянному совершенствованию, развитию, обучению и самоосознанию;

– формулирует (корректирует) личные цели, а, следовательно, имеет систему сбалансированных показателей своей результативности в личной и профессиональной жизненной стратегии;

– становится заинтересованным и высоко мотивированным на реализацию коллективных целей, основанных на собственной жизненной цели каждого;

– демонстрирует ответственность как за свой личный вклад в работу коллектива, за общие результаты, так и за результаты развития своих воспитанников.

Одним из важных показателей формирования личности ребенка, а, следовательно, результатом работы специалистов-педагогов, является его самоопределение в жизни. Специалисты могут способствовать формированию качеств, благодаря которым дети способны решать возникающие проблемы, совершать осознанный выбор профессии и адаптироваться в новых жизненных ситуациях, иметь ценностное представление об окружающем мире. Среди таких качеств можно назвать автономность, информированность, соотнесение информации со своими потребностями и особенностями, поисковая активность, предприимчивость, самостоятельность в планировании, положительное эмоциональное отношение к необходимости сделать выбор и принять решение.

У современных педагогов ведущим методом достижения личного успеха и организации профессиональной деятельности выступает проектный, основанный на теоретических концепциях прагматической педагогики, провозгласившей «обучение посредством делания», который позволяет воспитанникам оказаться в различных жизненных ситуациях, сталкиваться с затруднениями, преодолевая их с помощью инстинктов и привычек, а также тех знаний, которые нужны для достижения конкретной практической цели (авторы – Дьюи Дж.). Метод проектов обеспечивает развитие инициативности и самостоятельности, способствует осуществлению непосредственных связей между приобретенными знаниями и умениями и применением их в решении практических задач (Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т.1 / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993, с. 568).

Что такое проект?

Проект – это целостное представление о должном или идеальном, с разработанным механизмом реализации в конкретной жизненной ситуации, включающее ресурсное обоснование и оценочный аппарат. Особенность проектного метода – конструирование целенаправленной деятельности по нахождению (определению) ресурсов, позволяющих реализовать инициативу.

Проект – это логическая совокупность мероприятий, которая имеет начало и окончание и осуществляется для достижения поставленных целей, с установленным бюджетом, графиком работ и качественных показателей.

Каковы шаги планирования проекта?

Шаги планирования проекта:

- формулировка проблемы (желательно обосновать ее с использованием каких-либо цифр), а из нее – цели проекта;
- выбор основной стратегии, ведущей к достижению цели;
- разбивка проекта на отрезки или шаги;
- определение качественных критериев выполнения проекта для каждого шага;
- определение временных затрат на осуществление каждого шага;
- определение последовательности выполнения шагов и сведение этой информации в единый план-график всего проекта;
- анализ рисков (что будет способствовать, а что препятствовать) реализации проекта;
- расчет издержек для каждого шага и сведение этой информации в единый бюджет проекта;
- определение исполнителей проекта, включая их количество, требуемые должности, а также их обязанности и уровень ответственности;
- дополнительная подготовка или обучение привлеченных людей;
- определение партнеров проекта (государственные, коммерческие структуры, НКО). Выработка необходимых процедур и политики.

Каким требованиям должны отвечать проекты?

Проекты должны отвечать трем основным требованиям.

Во-первых, проект – это план действий по удовлетворению конкретных потребностей его участников и по решению конкретных задач местного сообщества.

Во-вторых, проект – это способ привлечения дополнительных ресурсов (людских, материальных, информационных и т.п.). Проект – не жалоба, не мольба, а психолого-педагогическое и материально-экономическое обоснование способов решения конкретных проблем и потребностей.

В-третьих, проект – это исследовательская работа, прогноз конечного результата предпринятых усилий, вносимых изменений. Грамотно спланированный проект становится убедительным аргументом идей и теорий его разработчиков.

В плоскости достижения личного успеха выделяют проекты *личностные*, а в области решения задач местного сообщества – *социальные*.

Что такое личностный проект?

Личностный проект – это зафиксированный на бумаге индивидуальный маршрут удовлетворения потребностей и достижения личной цели (целей), включающий ресурсы (прежде всего временные) и препятствия на пути достижения цели.

Потребность порождает мотив, мотив ведет к действию, к взаимодействию с окружающей средой, в процессе которого и происходит усвоение личностью социального опыта, т.е. развитие.

Потребность в самореализации — это намерение построить свое счастье; стремление использовать весь свой потенциал, все возможности, полученные от природы и приобретенные в опыте; достичь своих целей, сделать то, к чему чувствуешь предназначение; стать тем, кем хочешь. Реализуя себя, свои стремления, используя свои возможности, строя свою жизнь, человек растет, развивается, строит свою личность. А значит, реализует на «все сто» свои желания и мечты. Ф. Шиллер говорил: «Человек вырастает по мере того, как растут его цели».

Механизм удовлетворения своих потребностей – познание, испытание и реализация своих возможностей – играет роль главного мотива в учебной, творческой, созидательной, профессиональной, духовной деятельности человека. Знание своих потребностей, умение их удовлетворять в команде единомышленников – единственный способ самостоятельного, независимого личностного развития.

Эффективно реализуя себя в личной жизни, человек талантливо и инновационно действует и в профессиональной сфере, используя тот же метод проектов.

Что такое социальный проект?

Социальный проект – это зафиксированный на бумаге путь решения социальных задач (проблем), удовлетворение социальных потребностей самих участников или других социальных групп.

Социально-педагогическая ценность социального проектирования.

Технология социального проектирования рассматривается нами как способ инновационной организации социальной адаптации детей и подготовки их к самостоятельной жизни.

Навыки коллективной деятельности, столь необходимые для жизни в современном обществе, легче всего получить, выполняя различные практические дела в кругу своих единомышленников, участвуя в деятельности коллектива. Ребенок, подросток, вовлекаясь в деятельность, соответствующую его интересам и потребностям, но объективно имеющую общественный смысл, получает удовлетворение не столько от самой деятельности, сколько от осознания своей нужности, полезности для других людей.

Выбирая или самостоятельно разрабатывая социальный проект, инициативная группа детей принимает на себя общее задание, будь то разбивка цветника, концерт для воинов-инвалидов, уход за огородом ветерана и т.п.

Это работа выполняется сообща, где каждый дополняет свои усилия усилиями другого, где все озадачены производством общего продукта.

Наставник только определяет задачу, руководит общей работой, помогая своим советом и трудом там, где работа застопорилась, но не дает образца, который все должны повторять. В этом случае создается нечто новое, до того не существовавшее.

Какие группы социальных проектов можно выделить?

Проекты могут быть сгруппированы по четырем группам: исследовательские, прикладные, информационные, игровые (ролевые).

Исследовательский проект направлен на решение творческой задачи с заранее неизвестным решением и содержит этапы, характерные для научного исследования: выявление и постановка проблемы исследования; выдвижение гипотезы; определение способов и методов исследования; организация групп воспитанников; планирование исследовательских действий; сбор данных; обмен информацией в группах (сопоставление данных, проверка); определение форм отчетности, подготовка сценария защиты проекта, подготовка сообщений для защиты; защита проекта; переосмысление результатов в ходе возможной дискуссии на защите; формулирование выводов.

Прикладной проект направлен на выполнение задания, имеющего точно определенный результат. Это может быть, к примеру, проект по благоустройству территории, оборудованию кабинета, музея, комнаты отдыха, спальни и т.д., развитию подсобного хозяйства. Прикладной проект должен иметь структуру: постановка цели; планирование этапов выполнения; определение функций каждого из участников; оформление результатов; презентация проекта; внешняя оценка проекта.

Информационный проект направлен на поиск и обобщение информации о каком-либо объекте. Участники проекта собирают информацию, проводят ее анализ, обобщают и представляют для широкой аудитории. Структура проекта: определение цели проекта и его актуальности; определение источников информации (научная и научно-популярная литература, СМИ, Интернет, опрос местных жителей и пр.); определение методов обработки информации; сбор информации; обработка информации; презентация проекта.

В ходе **ролевого (игрового) проекта** его участники проигрывают определенные роли, при этом имитируется какая-либо социальная ситуация. Результат проекта предполагается заранее, но окончательно определяется только на завершающем этапе.

Социальные проекты дают воспитанникам возможность связать и соотнести общие представления, полученные в ходе занятий, с реальной жизнью, в которую вовлечены они сами, их друзья, учителя, воспитатели, с общественной жизнью, с социальными и политическими событиями, происходящими в масштабах микрорайона, города, края, страны в целом. В ходе реализации

проектов участники активно используют свои знания, общаются и сотрудничают друг с другом.

Каковы этапы социального проектирования?

1. Выявление актуальных задач и формулирование названия проекта.
2. Создание инициативной группы.
3. Формулирование цели.
4. Постановка задач.
5. Создание проектной группы.
6. Разработка проекта (план, этапы, реализация, ответственные, бюджет и т.п.).
7. Анализ рисков.
8. Фандрайзинг.
9. Реализация проекта.
10. Подготовка отчета.

Этап 1. Выявление актуальных задач и формулирование названия проекта

Результаты подробного исследования социального окружения могут послужить почвой для широкой поддержки проекта, позволяют организаторам проекта найти свою устойчивую «нишу» в спектре потребностей детей, активизировать их, опираясь на личные интересы и проблемы.

Опросы проводятся для уверенности в предсказаниях, для взгляда в будущее, позволяют выделить 3-4 проблемы, к которым следует привлекать внимание массового сознания.

Предлагаемый опросник поможет в правильном формулировании основополагающих положений. Он может быть заполнен как молодежью, так и взрослыми участниками. Полученные ответы станут основой для обсуждения и дискуссии.

Что вы можете сделать для улучшения жизни?

Что вы любите делать?

Чем бы вы хотели заниматься, какой опыт приобрести?

Если бы у вас была возможность изменить в себе что-то, что бы это было?

Каковы две наиболее важные потребности детей и подростков нашего образовательного учреждения?

Какие возможности есть в образовательном учреждении, которые вы можете использовать для своего развития?

Если бы в вашем распоряжении остался бы только один день жизни, как бы его заняли, что сделали?

Какие способности и таланты есть у детей и подростков нашего образовательного учреждения?

Важная функция взрослого в социальном проектировании – превращать сложные вещи в очень простые, понятные ребенку. Названия проекта должны быть простыми (на житейском уровне) и прямыми, отвечающими действительности. Ребенку трудно показать принятие сложных стратегических решений, поскольку мысль вообще не является зрелищной, зато ему понятны простые действия и реакции (смех, радость, горе, гнев). Поэтому названия проектов, их цели, задачи, планируемые результаты должны быть переписаны с официального, научного языка на житейский, повседневный, легко доступный.

Название проекта – это его лицо, визитная карточка. Оно должно быть кратким, отражающим содержание предполагаемой деятельности, привлекательным, ярким, запоминающимся.

Название не должно: быть «заигранным»; быть «расплывчатым»; содержать в себе краткое описание предстоящей деятельности.

Самый лучший способ придумывания названия проекта – «мозговой штурм» всех участников проектирования.

Этап 2. Создание инициативной группы

Создавая инициативную группу, важно прежде всего:

- определить, какие дети и подростки должны быть представлены;
- определить функции каждого ребенка;
- определить, с какой частотой будут проводиться встречи;
- составить план для каждого ребенка.

Создавая инициативную группу проекта, необходимо помнить о двух подходах к его формированию: мужском и женском, поскольку стремление к объединению по-разному проявляется у мальчиков и девочек, юношей и девушек. По данным психологических исследований, мужчины любого возраста сначала включаются в деловое или игровое взаимодействие, а уже потом проявляют духовную тягу друг к другу. Содержание совместной деятельности и собственный успех для них значат больше, чем симпатия к другим участникам. Мужское общество скорее предметно и инструментально, чем экспрессивно. Женщины, наоборот, выбирают тех, кто им больше нравится, содержательная сторона для них сравнительно второстепенна. Мальчики тяготеют к более экстенсивному, а девочки — к более интенсивному общению, мальчики предпочитают в деятельности большие группы, девочки – малочисленные. Девочки в групповом общении чаще пассивны, но более избирательны. Знание половых предпочтений также позволяет сделать работу продуктивней.

Иногда наиболее трудная часть проектирования состоит в решении вопроса о том, кто еще должен быть привлечен к деятельности. Многие предпочитают полагаться на людей, организации, учреждения, которые хорошо известны и пользуются доверием. Это хорошая отправная точка, но социальное

проектирование может превратиться в «очередное мероприятие», если не поможет сплотить людей новыми способами.

Объединение совместных усилий, привлечение новых людей – не легкие задачи, поэтому необходимо располагать информацией о том, для кого социальное проектирование может быть ценным. Кого лучше всего привлечь? Кто обычно вовлекается в социально значимую деятельность? Кто не вовлекается? Почему некоторые группы или отдельные люди не вовлечены? Кому можно поручить сбор информации по этой теме?

Важный момент проектирования – определение структуры инициативной группы, которая будет учитывать мнение молодежи. Необходимо продумать роли, обязанности, линии связи с общественностью и СМИ, процесс принятия решений, меры ответственности.

Важно иметь ясное представление относительно того, кто, чем занимается и когда это будет сделано.

Возможная структура инициативной группы:

- Главный координатор
- Начальник управления связями с общественностью
- Начальник сбора средств
- Начальник привлечения новых людей
- Координатор фото-видеосъемки
- Главный регистратор
- Главный летописец (ведущий отчет)
- Секретарь-референт (помощник)
- Руководитель образовательных программ
- Ответственный за обеспечение интенсивного тренинга и подготовку руководителей групп (педагогов-наставников)
- Бухгалтер
- Юрист
- Хранитель времени, отвечающий за расписание, регламент и его исполнение
- Советник по связям со СМИ и др.

Важно создать в инициативной группе особую атмосферу творчества. Есть два закона сочетания атмосфер: 1) Разнородные или противоположные атмосферы вступают в борьбу друг с другом, пытаясь подчинить себе другую. Так, приход мрачного человека в веселую компанию вызывает борьбу двух атмосфер, в результате которой либо человек должен развеселиться, либо компания помрачнеть. Две атмосферы не могут существовать одновременно: одна должна подавить другую. 2) Однородные атмосферы сливаются друг с другом, усиливаясь [1]. Приказной стиль общения, требующий прямого или косвенного применения силы (что дорого и неэффективно), должен быть

заменен на убеждение, которое переводит ситуацию во внутренний мир человека. Тогда просьба становится его собственным решением, оно обладает большой силой воздействия.

Этап 3. Формулирование цели проекта

Участники проекта и люди, которым будут оказаны услуги, должны знать, почему проект может сыграть важную роль в их жизни. Цель рисует картину текущей деятельности, рассказывает общественности о том, что будет сделано в ходе реализации проекта. Цель должна быть написана словами, которые все без труда понимают.

Ребенок играет важнейшую роль в процессе реализации идей проекта, поэтому необходимо изучить его мнение, найти детей и подростков, выдвигающих новые идеи и инициативы.

Пример: Цель нашего проекта – развитие ответственности и инициативности среди воспитанников.

Цели нужны для компенсации недостатков окружающей действительности. Людям больше нравятся цели, чем пути их достижения. Поэтому важно точно поставить цели, нельзя, чтобы они были недостижимыми. Цель должна быть реальной, направленной на решение проблемы конкретного человека, коллектива.

Цели могут быть сформулированы на эмоциональном или логическом уровне мышления: предметным, конкретным языком (форма), или языком образного понятия и отвлеченного обобщения (содержание). При этом эмоциональное мышление есть стадия умственного развития, «на одну ступень» более ранняя, чем мышление логическое. И процесс «переложения идеи» в последовательность «живых образов» состоит в том, чтобы тезу содержания «перевести» с языка логики на язык эмоционального мышления (по С. Эйзенштейну).

Формулируя цели, участники должны соблюдать 4 правила:

Позитивность (формулировка целей в позитивных терминах: не пишите, чего бы вы не хотели, но только то, к чему вы стремитесь).

Конкретность (ясное представление результата: что именно будет, когда вы достигнете своей цели, что вы будете тогда чувствовать, что и кто будет вас окружать, как это будет выглядеть, как вообще узнать, что вы достигли того, к чему стремились).

Собственность (формулирование целей, достижение которых в принципе зависит от вас, не надо рассчитывать на то, что кто-то что-то должен сделать и тогда все будет хорошо; то, к чему вы стремитесь, должно принадлежать вам, исходить от вас, быть вашим).

Безвредность (спроецировав в будущее последствия ваших сегодняшних целей, подумайте, не нанесут ли они ущерба другим людям: ваши результаты

должны приносить пользу и вам и другим, они должны быть «экологически чисты»).

Проектирование – это сложный механизм, определенный алгоритм решения проблемы. И чем отдаленнее цель и соответственно путь к ее достижению, тем больше возможности инициативы и самостоятельности ее непосредственных участников в выборе этого пути. Расплывчатая цель не позволит ребенку проявить самостоятельное творчество. Творчество как настойчивое стремление к цели (даже поставленной взрослым) предполагает высокоразвитое чувство дистанции между замыслом и выполнением. А.С. Макаренко, рассуждая о постановке цели для детей, выделял единство дальней (что в будущем?), средней (что в скором времени?) и ближайшей (что сейчас?) перспективы. Социальное проектирование должно содержать точную и определенную цель, при этом быть пронизанным творчеством и к нему устремленным. Цель должна быть специализированной для определенной группы детей, соответствовать их наклонностям и способностям, иметь точную и конкретную формулировку.

Этап 4. Постановка задач

Для успешной реализации цели проекта необходимо установить конкретные задачи. Это поможет решить, какие мероприятия необходимо выбрать, чтобы с наилучшим результатом достичь цели. Процесс формулирования задач должен быть совместным, необходимо, чтобы молодые люди смогли почувствовать себя нужными. Участвуя в проектировании, они должны показать себя с лучшей стороны. Важно продемонстрировать детям их необходимость в проекте и пользу от него для каждого. Люди предлагают себя, если чувствуют свою необходимость, умеют быть полезными.

Возможны несколько подходов к формулированию задач.

Первый подход – «менеджментский»: рассмотрение процесса реализации проекта с позиций менеджмента. В этом случае выделяются две группы задач:

1) конечного результата (например, к 1 ноября установить 10 «говорящих» урн в городском парке; построить к 1 сентября пандусы для инвалидов колясок во всех школах района и др.);

2) управления (привлечь к реализации проекта 7 консультантов, 8 педагогов-наставников; провести кампанию по сбору средств в размере не менее 3000 рублей и др.).

Учитывая, что социальное проектирование – образовательный процесс, к этим двум необходимо добавить группу задач образования (например, придерживаться ценностей сотрудничества и взаимоподдержки; разработать этический кодекс участника социальной акции; воспитание толерантности, трудолюбия, обучение проектированию общественной деятельности, развитие познавательности и др.).

Второй подход – «субъект-объектный»: связан с направленностью той или иной планируемой деятельности на субъекты и (или) объекты социального проектирования. В этом случае условно можно выделить четыре группы задач:

- 1) способы решения конкретной социальной проблемы;
- 2) способы решения конкретных проблем (удовлетворения нематериальных потребностей) организаторов и участников проекта;
- 3) способы привлечения добровольцев, организации их труда, одобрения достигнутых результатов;
- 4) способы привлечения дополнительных ресурсов, пропаганды добровольчества.

Третий подход – «вопрос-ответный»: ответы на «глобальные» вопросы, типа: Что делать? Когда? Как? Кто? Что будет донесено до сообщества и средств массовой информации с помощью проекта? Какова стоимость? Где достать деньги и материалы? Каким будет социальный проект?

Подход «задача как ответ на вопрос» позволяет спрогнозировать успешность осуществления более конкретных этапов работы, избежать ошибок и мелких недоразумений, способных испортить общее хорошее впечатление о задуманном.

Четвертый подход к формулированию задач – «целедостигаемый»: обращение к логике достижения цели. Условно весь путь к цели разбивается на участки (например: планирование, реализация, последствие), для каждого предлагается свой комплекс задач.

Пятый подход – «конкретно-поручительский»: связан с конкретизацией поручений каждому участнику социального проектирования. В этом случае количество групп задач будет определяться количеством людей, занятых в подготовке и реализации проекта. Каждый из них получит своего рода памятку.

Этап 5. Создание проектной группы

Успешность привлечения детей и подростков к социальному проектированию зависит от многих факторов:

- формулировки цели, задач проекта, принятые ребенком, подростком на личностном уровне;
- демократичность в принятии решений и управления деятельностью;
- интеграция личностного интереса ребенка в интерес всей проектной группы;
- функциональное распределение труда и обязанностей, чередование управляющих и подчиняющих ролей, монотонных и эмоциональных работ;
- мотивирование деятельности, материальное и нематериальное вознаграждение;
- поддержка со стороны ближайшего окружения;

- оценка и самооценка эффективности деятельности детей и наставников;
- подготовленность, высокая квалификация педагогов-наставников;
- культура отношений, толерантность, бесконфликтность;
- возможности личностного роста и развития творческих способностей.

Этап 6. Разработка проекта (план, этапы, реализация, ответственные, бюджет и т.п.)

На данном этапе авторы по шагам прописывают (на бумаге) будущий проект в соответствии с логикой его разработки.

Этап 7. Анализ рисков

Необходимо четко представлять все сильные (привлекательные) и слабые (влияющие на лояльность людей) стороны проекта. Данное знание будет способствовать достижению желаемого результата.

Например, цель проекта – создание группы добровольцев из числа детей-сирот. Привлекательными сторонами данного проекта, как для взрослых, так и для детей будут являться: закрепление на практике навыков самообслуживания, развитие коммуникативных способностей участников проекта, проявление ответственности и инициативности и др. Слабой стороной проекта (отталкивающей от принятия решения об участии в проекте) может быть: представление, что физический труд станет основой всей деятельности, что субъектами проекта будут только пенсионеры, что доброволец выполняет чьи-то поручения и др.

Любая группа, решившая выступить инициатором социального проекта, должна стремиться к прозрачности своего проектирования, работать со всеми учреждениями, фондами, партиями, органами власти, при этом никому не симпатизируя и не подчиняясь, но, сотрудничая со всеми, кто может помочь реализовать цели и задачи ее деятельности.

Этап 8. Фандрайзинг

Даже если инициативная группа создается для реализации краткосрочного проекта, необходимость ведения своей деятельности на грамотной экономической основе позволяет ей не только чувствовать себя уверенно, но и дает возможность каждому участнику пройти хорошую школу рыночных отношений, так необходимых для выживания в непростом мире конкуренции. Члены инициативной группы должны научиться осознавать финансовую ответственность за свою жизнь, самостоятельно искать финансирование своей проектной деятельности, быть всегда в состоянии «продать» свои идеи, чтобы люди стремились как можно чаще обращаться к ним за решением своих потребностей, становились участниками общественно значимых программ.

Источниками для получения финансовой поддержки реализации проектов могут быть: органы исполнительной власти, фонды, предприятия и организации, СМИ, кредитные учреждения, физические лица и т.д.

Фандрайзинг (с англ. «fund» – денежные средства (фонд, запас), и «raising» – сбор (подъем, увеличение, повышение) – непрерывный процесс увеличения денежных средств организованной группы людей. Фандрайзинг условно можно разбить на 3 этапа:

1. Оценка имеющихся ресурсов, которые необходимо пополнить (превращение проекта в товар), составление бюджета развития группы.

2. Нахождение и привлечение сторонников.

3. Продажа проекта.

Прежде, чем начать фандрайзинг, необходимо спланировать бюджет, перечисляющий все расходы. Необходимо внимательно оценить предстоящие затраты, чтобы потом не искать деньги. Бюджет должен быть реально действующим. Фандрайзинг – это один из способов получить поддержку сообщества, независимо от того, будет ли денежный вклад или нет.

Для продвижения сложного и интеллектуального товара важную роль играет информационная составляющая: распространение новостей, связанных с запуском новых программ, проектов; продвижение уже реализуемых программ, проектов; изучение общественного мнения; освещение результатов акций, собраний, конференций. Есть много способов, которыми люди могут поддерживать проект как денежно, так и физически участвуя в проектах. Для получения гранта и тем самым для увеличения своих финансовых ресурсов необходимо найти то общее, что связывает грантопросителя (благополучателя) с целями и задачами грантодателя (благотворителя).

Этап 9. Реализация проекта

В соответствии с планом, разработанным на шестом этапе, реализуется проект.

Этап 10. Подготовка отчетов

Грамотно составленный содержательный и финансовый отчеты о реализации проекта – залог того, что сделанное не превратится в «очередное массовое мероприятие», а послужит заделом в продолжение начатой работы, продемонстрирует серьезность и перспективность организаторов и участников проекта. Составление отчетов способствует появлению новых мыслей и идей, а значит, и совершенствованию деятельности. Организованный сбор достоверной информации противопоставляется стихии неупорядоченных действий, проявлению спонтанности и некомпетентности в работе, «любительскому», непрофессиональному отношению к делу.

Основой содержательного отчета являются ожидаемые результаты, прописанные в проекте. Чтобы иметь подтверждающие данные о том, что

планируемое достигнуто, необходимо заранее продумать исследовательские методики оценки эффективности общественно значимой деятельности.

Для оценки выполнения задач можно собрать следующие данные:

1. Количество подростков, участвующих в проекте.
2. Количество индивидуальных программ продуктивного обучения подростков с девиантным поведением.
3. Количество диагностических материалов, объективность полученных в результате их использования данных.
4. Количество газетных и журнальных публикаций по проекту.
5. Количество радио- и телевизионных материалов по проекту.
6. Количество высококвалифицированных специалистов, на добровольных началах работающих по проекту.
7. Количество молодых специалистов, привлеченных к работе с «трудными» подростками.
8. Количество договоров, соглашений и других партнерских документов, способствующих продвижению идей проекта и эффективности его результатов.
9. Тираж подготовленных в рамках проекта методических пособий, рекомендаций и других публикаций.
10. Количество учреждений и организаций, использующих в своей работе результаты по проекту.

В социальном проектировании могут быть использованы практические методы исследования:

- аппаратные (аудио, видео, слайды, кино, компьютер, Интернет);
- письменные (дневники, описание, анализ случаев, контракты, письма, отчеты, протоколы, резюме, опросники, результаты наблюдений, тексты, книги, журналы, статьи, тексты докладов, статистические данные, инструкции);
- опытные (упражнения, имитация, драматизация, моделирование, ролевая игра, дискуссии, собрания; посещения больницы, суда, разработка программ);
- графические (рисунки, схемы, графики, диаграммы, фотографии);
- физические (физические трудовые усилия).

Благодаря продуманной системе отчетности возникает сознательная организация индивидуальной деятельности, с одной стороны, ограждающая специалиста от полного поглощения рутинной работой, с другой – намечающая автономные сферы собственных возможностей и вслед за ними – возможностей социальной среды и самого клиента.

Подготовка итогового содержательного отчета о реализации проекта не представляется сложным процессом, если заранее продумана его схема, проинструктированы люди, ответственные за тот или иной участок работы.

Увлекательный процесс привлечения детей к общественно полезной деятельности и самоорганизации своей жизни может быть представлен социальными проектами. Каждый профессионал, включающий данную технологию в ассортимент своих действий, получает не только удовольствие от своей работы, но и возможность достижения эффективных результатов.

Библиографический список

1. Хофф, Р.Я вижу вас голыми. Как подготовиться к презентации и с блеском ее провести [Текст] / Р.Я. Хофф. – М., 1996.

Е.В. Яковлев

ВНУТРИВУЗОВСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

*Ни один стандарт не остается навсегда;
любой стандарт может быть улучшен*

Патриция Веллингтон

В нашей стране осуществляется переход общества к качественно новому состоянию: от тоталитаризма к демократии, от патернализма к предпринимательству, от идеализма к реальности. Значительное место в этом процессе принадлежит *образованию*, роль которого существенно меняется. Это связано, прежде всего, с превращением образования в важный фактор общественно-политической жизни страны и устойчивого социально-экономического развития общества в целом, а также с повышением его значения для саморазвития личности.

Анализ современных педагогических исследований и практика отечественной высшей школы свидетельствуют о возрастающем интересе к проблеме *качества образования*, ставшей одной из наиболее острых общенациональных проблем. Это вызвано происходящей функциональной дифференциацией управленческого труда, изменениями организационной структуры высшей школы, децентрализацией образовательной системы и т.д. В этих условиях принципиальное значение приобретает поиск новых подходов к повышению эффективности организации и управления образовательными системами с ориентацией на качественные аспекты и реформирование на их основе системы образования. Отмеченные положения нашли отражения в Законах Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в региональных и областных

программах развития высшего профессионального, послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Под *качеством образования* мы понимаем социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности, а *управление* трактуем, как функцию организованных систем, обеспечивающую сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ и целей.

На основе проведенного анализа нами было сформулировано следующее определение: *внутривузовское управление качеством образования* – это планомерное, прогнозируемое и технологически обеспеченное управление, направленное на создание оптимальных условий для необходимого уровня качественной профессиональной подготовки.

Поскольку внутривузовское управление качеством образования – сложный процесс, то его осмысление должно осуществляться с разных точек зрения. В научной литературе представлена целая палитра теоретико-методологических стратегий (системно-деятельностная, коммуникационно-диалогическая, маркетинговая, нормативная и др.), каждая из которых в определенной степени полноты находит свое отражение в подходах. Их анализ привел нас к выделению системного, синергетического и квалиметрического подходов как теоретико-методологических оснований внутривузовского управления качеством образования. При этом каждый из подходов успешно решает определенный круг управленческих задач, но не решает проблемы в целом. Это определило необходимость комплексной взаимодополняющей разработки данных подходов.

Системный подход рассматривался нами как общенаучная основа исследования проблемы внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов. Данный подход является одним из наиболее эффективных современных методов научного познания, поскольку он содержит возможности междисциплинарного исследования любой проблемы с точки зрения общих закономерностей развития, адекватно конкретизируемых применительно к специфике конкретной задачи. В рамках системного подхода происходит сосредоточение на выявлении глубинной основы развития исследуемой системы и раскрытии механизма ее действия с учетом динамики существенных внутрисистемных связей.

Использование идей системного подхода применительно к предмету нашего исследования осуществлялось через целостную реализацию следующих положений: 1) внутривузовское управление качеством образования как явление в образовании и его отражение в науке трактуется, с одной стороны, как

система, а с другой – как подсистема, входящая в состав метасистемы образования; 2) в основании концепции внутривузовского управления качеством образования заложены системообразующие факторы, определяющим среди которых является цель; 3) внутривузовскому управлению качеством образования как системе присущ потенциал, реализуемый через специальные управленческие функции.

Системный подход является на сегодняшний день наиболее эффективным средством научного познания в рамках устойчивого развития любой, даже очень сложной, системы. Однако он не позволяет провести удовлетворительный анализ эволюции системы, если она содержала качественные скачки. Изучение таких систем более продуктивно с точки зрения синергетического подхода.

Синергетический подход рассматривался нами как теоретико-методологическая стратегия внутривузовского управления качеством образования. При этом *синергетика* понималась как область научного знания, в которой посредством междисциплинарных исследований выявляются общие закономерности самоорганизации устойчивых структур в открытых системах.

В нашем исследовании синергетический подход к системе внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов базируется на гармонизации концептуальных положений философии, теории управления и педагогики. Он заключается в рассмотрении образовательных учреждений и внутривузовского управления качеством образования как открытых, сложных самоорганизующихся систем и признании общих законов эволюции такого рода систем. При этом *самоорганизующаяся система* понимается как сложная динамическая система, способная сохранять или совершенствовать свою организацию в зависимости от изменения внешних и внутренних условий.

С точки зрения идей синергетики развитие образовательного учреждения как системы определяется, прежде всего, такими базовыми тенденциями, как сохранение структуры и максимально эффективное использование всей совокупности ресурсов для достижения его внутренних целей. В каждый конкретный момент развитие этой системы может пойти по одному из конечного числа наиболее вероятных направлений, которые могут быть выявлены путем отслеживания нескольких определяющих параметров. Приоритет внутренних направлений саморазвития системы над устанавливаемыми извне не отрицает возможность внешнего управления, а лишь меняет его характер. Новая задача заключается в том, чтобы управлять с помощью малых резонансных воздействий, подталкивая систему на один из ее собственных, благоприятных для субъекта путей развития с целью обеспечения самоуправляемого и самоподдерживаемого развития.

Итак, управление качеством образования представляет собой систему, ориентированную на достижение определенных целей, причем эти цели не задаются извне, а формируются внутри самой системы. Следовательно, необходимо создавать условия для их формирования. Особенность системы управления качеством образования определяется преобладанием внутрисистемных связей компонентов образовательного учреждения над внешними воздействиями на них. Внешние воздействия способны лишь поддержать желаемые позитивные тенденции либо нейтрализовать негативные тенденции, которые могут увести в сторону от поставленных целей. Следовательно, наиболее эффективным методом управления является управление через механизмы самоорганизации.

Таким образом, синергетический подход обеспечивает новую методологию понимания путей эволюции сложных социальных систем, к которым относится и система образования. Однако его естественнонаучные корни требуют качественного математического моделирования и разработки квалиметрических методик.

Квалиметрический подход рассматривается как практико-ориентированная тактика внутривузовского управления качеством образования и заключается в использовании идей квалиметрии для его технологического обеспечения. При этом *квалиметрия* трактуется в наиболее широком понимании – как область научного знания, изучающая методологию и проблематику разработки комплексных, а в некоторых случаях и системных количественных оценок качества любых объектов, явлений или процессов. Для нас наиболее значимыми являлись идеи *педагогической квалиметрии*, под которой понимают применение методов квалиметрии к оценке психолого-педагогических и дидактических объектов.

В нашей трактовке квалиметрический подход базируется на концептуальных положениях и методах педагогики, теории измерения, теории моделирования и математической статистики, рассмотренных во взаимосвязи. Такое его построение позволяет более четко сформулировать управленческую проблему, отделив определяющие факторы от факторов, несущественных для данной конкретной задачи. Это дает возможность увидеть связь конкретной управленческой проблемы с другими проблемами, имеющими сходное строение, и обосновать ее на уровне модели, отбросив второстепенные характеристики. Кроме того, квалиметрический подход позволяет извлечь максимум информации из полученных количественных оценок и с математической строгостью принять или отвергнуть выдвигаемые гипотезы, предложения и управленческие схемы.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что основой квалиметрического подхода является система принципов и

требований, делающих его концептуально единым и непротиворечивым. Систему принципов, лежащую в основе квалиметрического подхода, применяемого к проблемам управления качеством образования, мы строим, во-первых, на основе анализа методов исследования гуманитарных наук, во-вторых, на основе эвристических возможностей математики, логики, кибернетики, в-третьих, на основе теоретико-методологических положений педагогической квалиметрии, в-четвертых, на основе идей теории управления и информационных технологий.

В целом, квалиметрический подход позволяет по-новому подойти к осмыслению технологического аспекта решения педагогических и управленческих проблем. Он обеспечивает получение максимально полной и предметно-конкретной информации, оптимально организованной во времени, что создает основания для эффективного функционирования как отдельных компонентов, так и всей системы внутривузовского управления качеством образования.

Комплексный анализ системного, синергетического и квалиметрического подходов позволяет утверждать, что: а) между ними существует глубокая взаимосвязь, внутреннее единство; б) каждый из них имеет положительные и отрицательные стороны; в) они содержат идеи решения конкретной научной проблемы; г) их особенностями являются взаимная комплиментарность, дополнительность по отношению друг к другу, неравновесность. В целом, данная совокупность подходов является достаточной для построения эффективной концепции внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов.

Разработанная нами *концепция* представляет собой сложную целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний, базирующуюся на закономерностях и принципах системного, синергетического и квалиметрического подходов. *Целью* концепции является теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение качественной профессиональной подготовки будущего специалиста посредством целенаправленного систематического созидательного взаимодействия внутривузовских структур, преподавателей и студентов.

Ядро нашей концепции составляют закономерности и принципы внутривузовского управления качеством образования. Являясь объективно существующими, повторяющимися существенными связями явлений или процессов, закономерности отражают содержание и преобразование педагогических или управленческих воздействий, условия и ограничения педагогических или управленческих процессов, направления развития педагогических систем. Однако следует отметить, что в научной литературе

встречается большое количество всевозможных вариантов закономерностей, отличающихся терминологией, но характеризующих, по сути дела, одни и те же связи компонентов педагогического процесса. Это объясняется тем, что за основу их выделения берется одна сторона процесса, та, которую авторы считают определяющей.

Системный анализ данной ситуации привел нас к необходимости выделения трех групп закономерностей внутривузовского управления качеством образования. К первой группе относятся *общие закономерности* развертывания процессов в открытых сложных самоорганизующихся системах.

Вторую группу составляют специфические закономерности педагогического процесса. Так как управленческая деятельность в образовательных учреждениях является частью образовательного процесса, ей свойственны те же закономерности, что и всему процессу в целом. Основные закономерности образовательного процесса достаточно обстоятельно изложены в ряде публикаций, поэтому, не останавливаясь на их детальной характеристике, назовем те из них, которые отражают специфику нашего исследования.

1. Педагогический процесс имеет «ступенчатый» характер: величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущих этапах.
2. Эффективность педагогического воздействия зависит от: а) интенсивности обратных связей между обучаемыми и педагогами; б) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на обучаемых.
3. Продуктивность педагогического процесса зависит от: а) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; б) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и др.) стимулов.
4. Эффективность педагогического процесса обуславливается: а) качеством педагогической деятельности; б) качеством собственной учебно-воспитательной деятельности обучаемых.
5. Течение и результаты учебно-воспитательного процесса обусловлены: а) потребностями общества и личности; б) возможностями (материально-техническими, экономическими и др.) общества; в) условиями протекания процесса (морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и др.).

Третья группа состоит из выявленных нами *частных закономерностей* внутривузовского управления качеством образования:

- внутривузовское управление качеством образования является большой открытой самоорганизующейся системой, развитие которой подчиняется общим законам развития такого рода систем и определяется внутренними тенденциями ее самоорганизации;

- сохранение организационной структуры и повышение качества образования являются основными тенденциями саморазвития системы высшего образования, определяющими ее эволюцию;

– результативность внутривузовского управления качеством образования носит нелинейный вероятностный характер и определяется соответствием внутренним целям саморазвития системы высшего образования и ее предшествующим развитием;

– эффективность внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов определяет эффективность управления образовательным процессом в целом.

Названные закономерности определяют, в свою очередь, соответствующие принципы внутривузовского управления качеством образования. Мы считаем, что в соответствии с системным подходом номенклатуру выделяемых принципов необходимо рассматривать как специфическую систему. При этом система принципов, лежащая в основе управления качеством образования, строится нами: 1) на основе анализа закономерностей процесса образования в целом и особенностей управления образованием в частности; 2) на основе сопоставительного анализа особенностей управления образованием и управления качеством образования в вузе; 3) исходя из специфики синергетического и квалиметрического подходов к управлению качеством образования; 4) в результате обобщения эмпирического материала, накопленного в практике работы высших учебных заведений.

В результате мы пришли к системе принципов внутривузовского управления качеством образования, содержащей четыре подсистемы. *Первая подсистема* носит общенаучный характер и включает принципы научности, перспективности, партисипативного управления, оперативности, создания положительного эмоционального фона и соответствующей творческому характеру управленческой деятельности мотивации, сочетания прямой и обратной связи, цикличности, регулируемости, адаптивности (гибкости), эволюционности. *Вторая подсистема*, отражающая системный подход, включает принципы целостности, неаддитивности, системной вложенности, целенаправленности, устойчивости, управляемости. *Третья подсистема* отражает синергетический подход и включает принципы управляющих параметров, бифуркаций, самоорганизации, потенциальных барьеров, необратимости, информационного характера внутрисистемного времени, кооперативности, опережающего реагирования на информацию, дифференциации при сопротивлении. *Четвертая подсистема* отражает квалиметрический подход и включает принципы информативности, оптимальности, точности, технологичности, унифицированности, доступности.

Следует подчеркнуть, что выделенные нами закономерности указывают *направление* развертывания процессов управления качеством образования, общенаучные и системные принципы определяют *пути и средства* их

реализации, а принципы синергетического и квалиметрического подходов отражают их *особенности* с точки зрения нового управленческого мышления.

Характеристика *содержания концепции* предполагает осуществление структурно-функционального анализа на социально-историческом, теоретико-педагогическом, психолого-педагогическом и технолого-практическом уровнях. На *социально-историческом уровне* внутривузовское управление качеством образования предстает с позиций анализа развертывания целей образования и теоретико-методологических стратегий их реализации в историческом контексте. На *теоретико-педагогическом уровне* выделены и проанализированы функции внутривузовского управления качеством образования, их компонентный состав и взаимосвязи, уточнен понятийно-категориальный аппарат. *Психолого-педагогический уровень* предусматривает анализ особенностей внутривузовского управления качеством образования и педагогических условий ее реализации. *Технолого-практический уровень* подразумевает перевод управления качеством образования будущих специалистов в плоскость практико-ориентированных технологий с учетом идей квалиметрического подхода.

В практической плоскости содержание концепции находит отражение и реализацию в *функциях* управления, которые представляют собой обособившуюся часть управленческой деятельности, продукт разделения и специализации в управлении. Мы выделяем следующие функции внутривузовского управления качеством образования. *Информационно-аналитическая* функция предполагает выявление состояния управляемой и управляющей подсистем, его анализ и доведение до сведения профессорско-преподавательского состава и студентов. *Мотивационно-целевая* функция заключается в достижении такого состояния системы внутривузовского управления качеством образования, при котором все ее участники выполняли бы работу в соответствии с делегированными им обязанностями и сообразуясь с личными и общественными целями. *Планово-прогностическая* функция представляет собой соотнесение целей с основными этапами процесса планирования. *Организационно-исполнительская* функция предполагает построение управленческих моделей, которые соответствовали бы поставленным целям, и их реализацию через систему учебных планов, программ, технологий, управленческих решений. *Контрольно-диагностическая* функция направлена на обеспечение разработки и применения конкретных измерителей результативности на разных стадиях образовательного процесса. *Регулятивно-коррекционная* функция осуществляется как деятельность, ориентированная на внесение корректив с помощью оперативных способов и средств в процессе управления педагогической системой для поддержания ее на заданном уровне. *Мобилизационная функция* является центральной в этой

системе и означает мобилизацию всех имеющихся ресурсов (материальных, кадровых и т.д.) на повышение качества образования.

Каждая функция рассматривалась нами не только с классических позиций, но и с позиций выделенных выше подходов к внутривузовскому управлению качеством образования. Основной упор при этом делался на изложении новых возможностей, вытекающих из выявленных закономерностей и принципов разработанной концепции. Это позволило уточнить взаимосвязи между управленческими функциями и представить схемы их развертывания в системе внутривузовского управления качеством образования.

К *границам применимости* концепции внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов, которые являются по сути дела факторами, составляющими основания ее разработки, мы относим: достигнутый уровень знания в области теории, методологии и технологии построения сложных систем, осуществления управления ими с позиций основных идей и положений системного, синергетического и квалиметрического подходов; цели и задачи, стоящие перед высшей школой (настоящие и перспективные); возможности концепции к своему развитию; существующий уровень освоенности вузовской практикой современных идей управления с позиций системного, синергетического и квалиметрического подходов.

Поскольку развитие любого образовательного учреждения определяется, прежде всего, окружающей средой, организационной системой группировки преподавателей и обучаемых, системой преподавания и людскими ресурсами, то для эффективного управления вузом с позиций самоорганизации требуется учет выделенных факторов. Это приводит нас к необходимости построения комплекса, состоящего как минимум из трех моделей — организационной, образовательной и модели специалиста. Фактор окружающей среды не поддается моделированию, но он отражает открытость вуза и учитывается во всех моделях.

Основной целью внутривузовского управления является качественная профессиональная подготовка студентов, ориентиром которой выступает модель личности специалиста. В настоящее время существуют два наиболее разработанных направления в изучении личности: естественнонаучное и гуманитарное. Второе направление ближе к синергетической трактовке человека как открытой самоорганизующейся системы и восходит к идеям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. В рамках этого направления признается тот факт, что функционирование и развитие таких систем подчиняется внутренним целям, а потому происходят, в конечном счете, в заданном направлении по спирали от низших уровней к высшим.

Так, особое значение имеет модель специалиста с высшим образованием. Использование моделей специалиста является немаловажным моментом и в собственно управленческой деятельности. Выступая в качестве эталона, модель специалиста является незаменимым инструментом квалиметрической оценки процессов, происходящих в вузе. Оценивая с ее помощью деятельность студентов и преподавателей, можно сделать вывод об эффективности и качестве процесса обучения, определить перспективы их профессионального роста и т.д.

В целом, разрабатываемые модели специалиста оказывают влияние на конструирование содержания образования, а новые подходы к содержанию образования влияют, в свою очередь, на построение динамических моделей специалистов. При этом модели специалиста расширяются за счет включения в них социального контекста будущей профессии, опыта самостоятельной, творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности.

С учетом современных моделей специалиста могут исследоваться вопросы построения организационной и образовательной моделей вуза, исходя из идеи самоорганизации. С этой точки зрения мы рассматриваем их не как застывшие формы, а как промежуточные состояния на пути эволюции. Отсюда вытекает требование выстраивания иерархии моделей, отражающей направление развития их основных компонентов. Эти модели носят характер идеализации конкретных аспектов данного развития и представляют собой крайние позиции. Пространство, ограниченное ими, включает в себя все потенциальные состояния моделируемой системы, что обеспечивает возможность эффективного описания ее реальных состояний в терминах выделенных моделей.

Организационная модель вуза содержит описание организационных компонентов, координационных механизмов, менеджмента и общего уровня организации. Образовательная модель включает в себя основную структуру, содержание курса обучения, организацию учебного курса, групповую организацию студентов, управление обучаемыми и оценку процесса обучения. Построенные на основе перечисленных компонентов модели целесообразно использовать для описания конкретных объектов в конкретной ситуации в качестве первого приближения, позволяющего получить адекватное представление после некоторой доработки.

Опираясь на анализ организационной и образовательной модели Челябинского государственного педагогического университета, мы пришли к следующим выводам. Общая тенденция развития организационной структуры соответствует тенденции развития образовательной модели. Это свидетельствует о наличии явно выраженной направленности саморазвития вуза, отвечающей

требованиям системы образования в целом и запросам общества. С этих позиций имеющаяся рассогласованность господствующих организационной и образовательной моделей является проявлением процессов эволюции, а не показателем кризиса, т.е. вуз находится в стадии адаптационного развития. Основная задача управления вузом в связи с этим — поддержка выявленной тенденции формирования более совершенной образовательной модели на базе сложившихся организационных структур, укрепление координационных механизмов и развитие общей культуры организации.

Представление разработанной нами концепции на системном уровне приводит к необходимости выделения тех *особенностей* системы внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов, которые являются принципиально важными для ее реализации и приобретают новое наполнение в связи с использованием квалиметрического и синергетического подходов. К таким особенностям мы относим рефлексивность, информационность, технологичность, прогностичность, а также изменчивость процессов, протекающих в системе внутривузовского управления, и их инновационный характер. Выделенные особенности представляют собой характеристики управления, отражающие ключевые идеи его совершенствования, и проявляются в совокупности управленческих механизмов.

На основании учета социального заказа общества высшей школе, выявления особенностей образовательного процесса в целом и системы внутривузовского управления в частности, определении сущности управленческой деятельности и структурно-функциональной характеристики внутривузовского управления качеством образования нами были выявлены *педагогические условия*, обеспечивающие эффективную практическую реализацию разработанной концепции. При этом под педагогическими условиями эффективного функционирования и развития системы внутривузовского управления качеством образования мы понимаем совокупность мер, способствующих переводу системы на новый уровень развития, проявляющихся в изменении компонентов системы, их связей друг с другом и системой в целом, а также в преобразовании одних компонентов и возникновении новых.

При выделении педагогических условий мы исходили из того, что отдельные, случайно выбранные условия не могут существенно повлиять на эффективность внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов. Необходим гибкий, динамично развивающийся комплекс условий, учитывающий развертывание образовательных процессов. Весомость и конкретное наполнение отдельных условий данного комплекса могут видоизменяться в зависимости от частных целей управления на различных этапах, но их функциональная направленность должна оставаться неизменной.

Опираясь на отмеченные положения, мы выделили две группы условий: *организационно-содержательные* и *ценностно-педагогические*. К числу организационно-содержательных условий отнесены разработка и реализация квалитетрического мониторинга, фундаментализация содержательно-смысловой системы знаний, проектирование содержания и результатов изучения учебной дисциплины. К ценностно-педагогическим условиям мы отнесли повышение профессиональной компетентности преподавателей, ориентацию студентов на мотивацию деятельности, основанную на понимании значимости качественной профессиональной подготовки, развитие творческого потенциала будущих специалистов.

Разработка и реализация квалитетрического мониторинга охватывает все аспекты планомерного отслеживания профессионально-образовательного процесса, включающего диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса образования. Особый акцент делается при этом на эффективности внутривузовского управления качеством подготовки будущих специалистов, которая определяется системой критериев, характеризующих качество образования студентов (предметные знания, умения и навыки; творческая активность, познавательная самостоятельность и интеллектуальная инициатива; самоуправление) и качество преподавательских кадров (теоретическая подготовка; владение педагогическими технологиями; стремление к росту в предметной области и областях преподавания и управления). Разработанные методики мониторинга активно использовались при оценке действенности выделенных педагогических условий.

Фундаментализация содержательно-смысловой системы знаний наиболее эффективно осуществляется за счет более четкой ее структуризации с выделением двух видов фундаментальных и двух видов специальных знаний в соответствии с требованиями конкретной специальности. При таком подходе происходит смещение акцентов в подготовке будущего специалиста в сторону фундаментальности без ущерба для специализации. Выделение отмеченных групп знаний осуществляется по единой схеме на всех уровнях: от общего содержания образования до отдельного предмета.

Проектирование содержания и результатов изучения учебной дисциплины. С точки зрения внутривузовского управления качеством образования основным в проектировании любой учебной дисциплины является ориентация на конечный результат, в частности, на знания и умения, которые должен приобрести студент в результате ее изучения.

Повышение профессиональной компетентности преподавателей является одним из основных условий оптимизации управления и, как показывает наше исследование, должно рассматриваться в рамках развивающейся педагогической деятельности, обеспечивающей развитие студента, развитие самого педагога и

постоянно учитывающей изменения социальных требований к подготовке специалистов.

Ориентация студентов на мотивацию деятельности, основанную на понимании значимости качественной профессиональной подготовки, связана с перестраиванием их мотивационной сферы. Этот процесс носит поэтапный характер и обуславливается наличием определенных факторов, условий, средств и методов. Ведущим моментом формирования мотивов выступает определение цели деятельности, а сама учебно-познавательная деятельность является движущей силой их развития. В организационном плане проблема мотивации наиболее эффективно решается внедрением рейтинговой системы оценивания, которая рассматривается и как составная часть технологии обучения, и как самостоятельная технология.

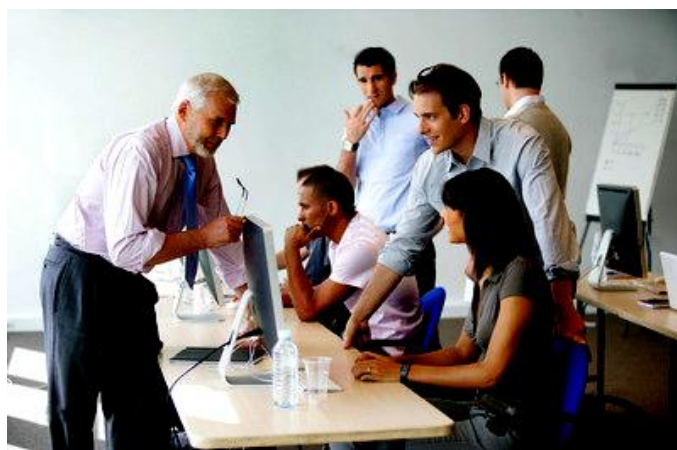
Развитие творческого потенциала будущих специалистов рассматривалось нами как развитие его взаимосвязанных компонентов: творческой активности, познавательной самостоятельности и интеллектуальной инициативы. Уровни их сформированности использовались в качестве критериев оценивания эффективности экспериментальной работы по развитию у студентов творческого потенциала.

Таким образом, внутривузовское управление качеством образования в настоящее время является актуальной проблемой и важнейшим фактором развития современного вуза, требует создания специальной системы работы, которая может быть организована с учетом содержания разработанной нами концепции.

Глава 3

Исследовательская работа в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения

Никогда не ошибается тот, кто ничего не делает
Т. Рузвельт



РОЛЬ РЕГУЛЯРНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТА ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Увлекающийся практикой без науки – словно
кормчий, ступающий на корабль без компаса
Леонардо да Винчи*

С 2010–2011 учебного года в начальную школу вводится федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (ФГОС НОО), являющийся неотъемлемой составной частью федерального государственного общеобразовательного стандарта общего образования [7]. Цель стандарта раскрыл в своем Послании президент Дмитрий Медведев, отметив, что в школе дети должны раскрывать свои способности, готовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. «Развивающемуся обществу, – подчеркивается в «Концепции модернизации Российского образования», – нужны современные, образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, отличающиеся мобильностью, способные к сотрудничеству, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание. Стратегической задачей развития школьного образования в настоящее время является обновление его содержания, методов обучения и ориентация на качество обучения.

ФГОС НОО представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования: к структуре основной образовательной программы начального образования; к условиям реализации основной образовательной ФГОС программы начального общего образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; к *результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования*. Последнее требование существенно повышает значимость использования мониторинга в образовательном процессе и меняет статус учителя. Теперь учитель должен управлять образовательным процессом, опираясь на результаты регулярного изучения параметров функционирования этого процесса, т.е. регулярная исследовательская деятельность становится необходимой составляющей образовательного процесса для современной школы.

В 2001г. в нашей монографии нами дано теоретическое обоснование регулярной исследовательской деятельности учителя, под которой мы понимаем изучение параметров образовательного процесса через определенные промежутки времени в ходе непосредственной учебно-воспитательной деятельности [8]. Регулярное изучение динамики результатов обучения, своевременное выявление несоответствий (пробелов, искажений, затруднений) способствует скорейшему принятию корректирующих мер, оказанию помощи учащимся в овладении образовательными программами.

Регулярная исследовательская деятельность осуществляется в процессе проведения мониторинга и подразумевает использование количественных методов сравнения и сопоставления результатов, которые помогают вскрыть факты, не лежащие на поверхности, и выбрать наиболее эффективные меры педагогического воздействия на образовательный процесс. Регулярная исследовательская деятельность подразумевает установление отношений сотрудничества между учениками и учителями, так как учение становится их общим делом. Это значит, что ученики также должны заниматься регулярной исследовательской деятельностью (с помощью самоконтроля и самооценивания они должны изучать результативность собственной деятельности по освоению образовательных программ).

В регулярной исследовательской деятельности реализуются ведущие принципы дидактики, а также ее специфические принципы, актуальными из которых являются: 1) принцип качества овладения образовательными программами, означающий достижение наилучших результатов; 2) принцип прагматизма, означающий формирование технологического мышления, овладения универсальными учебными действиями (УУД). Именно специфические принципы регулярной исследовательской деятельности обеспечивают успешную реализацию федерального образовательного стандарта второго поколения.

Основным условием реализации регулярной исследовательской деятельности учителя мы назвали подготовку будущих учителей и переподготовку учителей к этому виду деятельности [8]. Другим важным условием является материально-техническое оснащение учебного процесса, подразумевающее вооружение учащихся и учителя инструментами качества. Остановимся подробнее на этих условиях, заметив, что второе условие непосредственно связано с первым.

В основные дидактические единицы подготовки учителя к регулярной исследовательской деятельности, по нашему мнению, необходимо включить вопросы обеспечения результативности овладения образовательными программами организации и проведения педагогического мониторинга и педагогической диагностики, эффективности образовательных процессов,

вопросы разработки и использования инструментов качества, инструментов измерений, представлений и интерпретации результатов наблюдений.

Содержательная подготовка будущих учителей начальных классов к регулярной исследовательской деятельности существенно опирается на знание и умение проводить измерения и оценивания параметров учебного процесса. Традиционные *объекты педагогического наблюдения и оценивания* – достижения или результаты овладения образовательными программами и результаты развития учащихся – хорошо знакомы и понятны любому учителю, так как именно ими он оперирует в своей педагогической деятельности. Эти объекты, рассматриваемые как понятия, имеют объем. Так понятие «результативность овладения образовательными программами» включает в себя результативность овладения определенными «дидактическими единицами». Общечеловеческий опыт организации обучения и воспитания конкретизируется в педагогической системе, моделью которой является учебник [1], каждая тема которого соотносится с определенной группой дидактических единиц [2].

То, что наблюдает или оценивает учитель или самооценивает ученик, есть отклики на педагогические факторы. Учителя должны четко различать факторы и отклики. Факторы – это независимые переменные (то, что введено в образовательный процесс, что является условием функционирования образовательной системы), отклики – это зависимые переменные, они являются показателями результативности действия педагогических условий, результативности изменений (модернизации) образовательных процессов.

На достижение высоких результатов влияют факторы: внешняя среда; интеллект, обучаемость, наличие важных профессиональных качеств учителя, адекватная самооценка, уровень саморегуляции, мотивация и способность к самообразованию, мотивация достижения высоких результатов, мышление, память [3]. Зависимые переменные – эффективность учебной и профессиональной деятельности, качества личности, состояние ее отдельных компонентов (мотивация, самосознание, позиция, развитие); особенности продуктивности личности, характеристики индивидуального пути; структура акмеограмм [3].

Объекты педагогических наблюдений обладают определенными свойствами. Те свойства, которые могут изменяться, то есть отличаться интенсивностью, можно количественно оценивать. Это значит, что учитель имеет возможность изучать динамику изменений свойств.

В теории измерений свойства объектов делятся на [4]: 1) *точечные* (свойства есть или их нет); 2) *линейные* (интенсивность их свойств может увеличиваться или уменьшаться); 3) *многомерные* (векторные величины).

Между точечными, линейными и многомерными свойствами имеет место отношение сводимости: многомерное свойство может быть представлено как совокупность линейных свойств, а линейное – как совокупность точечных свойств. К перечисленным трем типам свойств добавляют еще одно четвертое – «*свойство не определено*». Точечность, линейность, многомерность и неопределенность называют топологией свойств.

Измерение или оценивание (количественное или качественное) непосредственно связано с топологией свойств объектов.

– *Если свойство не определено*, то в этом случае можно выявить лишь меру сходства между объектами путем сравнения или сходство объектов с эталоном.

– *Если свойство точечное*, то качественная определенность позволяет на множестве объектов ввести отношение эквивалентности: «обладает свойством и не обладает свойством».

– *Линейные* свойства можно измерить количественно. Под измерением понимают приписывание свойствам объектов действительных положительных чисел по определенным правилам.

В педагогике имеют место все виды топологий свойств. Например, такое свойство учащегося как «быть отличником» является *точечным*, так как учащийся либо отличник, либо не является отличником. Педагогические условия, рассматриваемые как факторы педагогических экспериментов, также можно отнести к точечным свойствам, так как педагогическое условие либо есть, либо его нет.

Часто задача измерения свойств объектов сводится к задаче их оценивания, которое производят путем сличения с эталоном. Например, оценивание качества сочинений учащихся одного и того же класса учитель проводит путем сличения их с самым лучшим сочинением. В этом случае можно говорить, что свойство *не определено*.

Достижения или результаты освоения учебных дисциплин – это линейные свойства (они изменяются со временем). Вообще, свойства личности, развивающиеся в образовательном процессе, – это *линейные свойства*. Их изменения можно проследить по «яркости» их выражения, которая описывается с помощью системы уровней. Описания признаков уровней свойства выступают критериями, то есть правилами, с помощью которых индивиду приписывается тот или иной уровень развитости свойства. Критерий рассматривается как мерило оценки. Критерий – это средство для суждения, с помощью которого производится классификация, оценка или определение. Уровень выступает как количественная оценка или отметка свойства. Примеры уровней в педагогике: уровень притязания (установка личности на определенный статус, успех, результат деятельности; уровень притязаний

находится в зависимости от самооценки личности); уровень усвоения определенных аспектов содержания обучения; уровень сложности задач, выбираемых для решения и т.п.

Последовательные уровни можно рассматривать как иерархию. То есть, возможны движения сверху вниз и снизу вверх. В этом случае при составлении содержания критериев можно подробно описать самый высший из них (низший), а при описании остальных исключать (добавлять) некоторые признаки (показатели). Так поступают, выписывая правила (критерии) выставления школьных отметок.

Изучаемые педагогические объекты (явления) могут характеризоваться несколькими свойствами, каждое из которых может быть линейным или точечным, например, образованность. Такое педагогическое свойство как «готовность ребенка к школе» также характеризуется совокупностью физических и психических и других свойств. Таким образом, имеют место и *многомерные* свойства.

Измерение, как самостоятельный метод служит для выявления различий в объектах исследования, особенностей педагогических свойств и их изменения через различные промежутки времени. В последнем случае время выступает как переменная, воздействующая на объект. С математической точки зрения, измерение представляет собой операцию установления соответствия между элементами множества объектов и символами. Символ, частным случаем которого является число, приписывают объекту измерения по определенным правилам, определяющим шкалу измерения. При построении шкалы измерений первичной является операция сравнения объектов, которая позволяет установить их эквивалентность или неэквивалентность.

Если свойство точечное, то в этом случае можно рассмотреть отношение различия между объектами. В результате сравнения объектов образуются два класса эквивалентности. Объекты одного класса имеют сходные признаки и отличаются от объектов другого класса. Такие «измерительные» процедуры приводят к типологизации – отнесению конкретного объекта к тому или иному типу (обладающих свойством и не обладающих свойством).

Если свойство линейное и на множестве объектов реализовано отношение порядка, то в этом случае говорят о порядковой шкале. В этом случае в результате операции сравнения получают несколько классов эквивалентности, которые могут быть упорядочены по некоторому основанию. В этом случае можно выявить величину свойства. Порядковые шкалы широко используются при изучении познавательных процессов (ранжирование, педагогическое оценивание).

Если свойство многомерное, то измеряются несколько свойств. Часто в этом случае процедура измерения завершается выводом суммарного балла. Он

и считается оценкой многомерного свойства. Эту оценку называют «интенсивностью свойства», и тем самым явно или неявно принимается гипотеза о том, что относительная частота обнаруженного свойства прямо пропорциональна его «интенсивности», то есть $y = \kappa(m/n) + c$, где (m/n) – относительная частота встречаемости свойства. В этом случае говорят о кумулятивно-аддитивной модели. Процедура суммирования баллов сама по себе не нуждается в оценивании ее качества: важно выявить природу итоговой оценки. Суммарный балл может характеризовать принадлежность индивида к конкретному типу, а с помощью оценки интенсивности проявления свойства можно определить его место на шкале порядка или на интервальной шкале.

Изучаемые в педагогических экспериментах свойства объектов называют информационными единицами. Для фиксации отношений между отдельными информационными единицами используют различные *шкалы различной топологии*.

Шкалы наименований применяют в тех случаях, когда объекты классифицированы и классы обозначены цифрами или другими знаками. Другими словами, эти шкалы подходят для измерения точечных свойств. Шкалы наименований состоят из ячеек, каждая из которых относится к определенному классу. Распределив все объекты по ячейкам, можно найти распределение выборки (генеральной совокупности). При этом номера или знаки, обозначающие классы, ничего не говорят об интенсивности свойств объектов.

В *порядковых шкалах* фиксируется лишь порядок информационных единиц, выражающихся словами «больше» или «меньше», то есть шкала позволяет располагать по порядку различные классы изучаемого признака. При этом выполняется свойство транзитивности отношения между объектами. Если a «больше» b , а b «больше» c , то a «больше» c . Шкала наименований может быть преобразована в шкалу порядка, если классы эквивалентности могут быть упорядочены по некоторому основанию. Метками в порядковых шкалах могут быть цифры или слова, которые характеризуют значения величин.

Результаты, полученные с помощью порядковых шкал, можно использовать для установления различий между двумя выборками, для установления ранговой корреляции между двумя переменными. Единицей измерения в шкале порядка является 1 класс (1 ранг).

Оппозиционные шкалы являются проявлением универсального способа постижения окружающей среды. Синергия оппозиции лежит в основе мировосприятия у всех народов (левое и правое, мужское и женское, день и ночь и т.п.). Оппозиционные шкалы образуются с помощью пар слов – антонимов, например, слабый – сильный, плохой – хороший, тяжелый – легкий и т.п. В оппозиционных шкалах маркированы лишь концы. Их считают [5]

простейшими шкалами наименований, состоящими только из двух ячеек. Однако оппозиционную шкалу можно расширить, превратив ее в порядковую. Простейшим расширением является шкала с нейтральным элементом, когда кроме концов маркирована и середина шкалы.

Интервальная шкала является первой метрической шкалой. Она позволяет определить величину различий между объектами в проявлении свойства. Интервальные шкалы используются для измерения линейных свойств. С помощью таких шкал устанавливаются количественные отношения и порядок информационных единиц. Каждое из возможных значений признака отделено от другого равным расстоянием. Интервальное измерение – это такое присвоение чисел предметам, когда равные разности чисел соответствуют равным разностям значений измеряемого признака или свойства предметов. Интервальная шкала позволяет ответить на вопрос: «На сколько рассматриваемое свойство одного объекта превосходит такое же свойство другого?». Такие шкалы всегда имеют *единицу измерения* и являются равно интервальными. Однако положение нуля в интервальных шкалах не фиксировано.

Интервальную шкалу можно построить путем деления значения величины на четыре равные части (квартили), на десять равных частей (децили), на сто равных частей (процентили). Другой принцип построения равно интервальной шкалы заключается в группировке интервалов по принципу равенства накопления частот.

Шкала отношений отличается от шкалы интервалов тем, что на ней определено положение естественного нуля. В результате измерительной процедуры получают такие данные о свойствах объектов, когда можно сказать, во сколько раз один объект больше другого.

Учителя все еще пользуются в своей практике шкалой отношений. В педагогике шкалы отношений используются редко. Однако такие шкалы имеют место и в педагогике, например, шкалы компетентности, основанные на однопараметрической модели тестов Г. Раша. Действительно, вполне можно представить уровень «нулевой» осведомленности в какой-то области знаний или «нулевой» уровень владения каким-либо навыком [4]. Измерения времени реакции и выполнения тестового задания – это области применения шкалы отношений.

Современный учитель должен не только иметь представление о *методах измерений*, но и овладеть ими. Наиболее достоверным считается *метод независимых экспертных оценок* – это вид опроса, предполагающий процедуру сравнения объектов, их свойств по выделенным критериям. Суждения об объектах и их свойствах высказывают специально отобранные специалисты – эксперты. Это компетентные лица, имеющие специальный опыт в конкретной

области и участвующие в исследовании в качестве источника непосредственной информации. В ходе решения поставленной задачи от экспертов получают информацию об оценке объектов и/или их свойств. За окончательную оценку принимают ту, которая дана большинством участников оценивания.

К подбору экспертов предъявляют ряд требований: компетентность, креативность, положительное отношение к экспертизе, отсутствие склонности к конформизму (следование авторитету), аналитичность и широта мышления, конструктивность мышления, самокритичность. Этот метод обеспечивает объективность оценивания, но его трудно осуществить из-за жестких требований, предъявляемых к экспертам [6].

Измерения путем сличения с эталоном. Этот метод используется в том случае, когда имеются описания уровней рассматриваемого свойства. Исследователь устанавливает соответствие свойств изучаемого объекта с тем или иным уровнем по известным критериям. При этом он пользуется, фактически, порядковой шкалой оценок. С целью более достоверного распределения индивидов или объектов по шкале к измерению привлекают группу экспертов.

Метод тестирования позволяет преодолеть субъективизм в оценке свойств. Тесты широко применяются в итоговых аттестациях выпускников школ (ЕГЭ). Тесты – это стандартизованные, обычно краткие и ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных различий в свойствах. Теория тестов (тестология) к настоящему времени разработана и описана в отечественной литературе достаточно хорошо [10]. Школьный учитель должен не только иметь представление о тестах, но и уметь составлять при организации мониторинга образовательного процесса входные, диагностические и корректирующие предтесты и использовать их в своей учебно-воспитательной деятельности. Итоговые тесты для административно-управленческих решений составляются и апробируются коллективами специалистов. Учитель должен уметь интерпретировать полученные в результате тестирования результаты, подсчитать сырой балл каждого ученика, подсчитать скорректированный балл, уметь оценить трудность каждого пункта теста по числу неверно и верно выполненных заданий. Кроме этого, учитель должен понимать, что каждый тест должен быть валидным и надежным, и мог оценить эти характеристики, используя известные на сегодня и описанные в литературе методы. Тесты и нечеткие множества [9] открывают возможность более объективного оценивания результатов овладения учащимися образовательными программами.

Метод диагностирующих письменных работ является традиционным для России. Виды письменных работ: это диктанты, сочинения, изложения,

письменные контрольные работы по математике. Обычно работы оценивают по числу ошибок, причем критерии выставления отметок передаются от учителя ученику либо являются предметом договоренности.

Наблюдение является одним из основных методов проведения педагогических исследований. Под наблюдением в психологии и педагогике понимают целенаправленное, планомерное и систематическое восприятие и фиксацию проявлений психолого-педагогических явлений и процессов.

Результатами наблюдений могут быть факты, обнаруженные непосредственно исследователем, или факты, наблюдаемые и описанные другими людьми. Наблюдения могут быть целенаправленными и случайными, сплошными и выборочными, длительными и кратковременными. Наблюдения можно проводить *открыто* (исследователь является участником наблюдаемого процесса) и *скрыто* (инкогнито). Кроме того, наблюдение может быть *включенным*, в котором наблюдатель является полноправным членом изучаемой группы. Естественно, что не все наблюдения являются научными. Как правило, научное наблюдение нацелено на установление фактов, которые затем анализируются и между ними устанавливаются взаимосвязи. Наблюдение может быть *поисковым* или *исследующим*. В поисковом наблюдении, как правило, ведется наблюдение за многими категориями, причем в ходе наблюдения категории могут добавляться. В исследующем наблюдении наблюдают за определенными категориями. Наблюдаемые факты используются для высказывания предположений о причинах возникновения и протекания тех или иных явлений.

Если наблюдение используется как научный метод, то целесообразно перед проведением наблюдения поставить и ясно сформулировать цель, составить программу наблюдения, подготовить необходимый инструментарий и проводить наблюдение систематично с детальной фиксацией данных. При научных наблюдениях возможно применение оценочных или описательных категорий.

В *отличие* от эксперимента, наблюдение не позволяет наблюдателю активно вмешиваться в изучаемый процесс, т.е. при наблюдении сохраняется естественный ход психолого-педагогических процессов. Особенность наблюдения заключается в одновременности события и его наблюдения. *Достоинство* метода наблюдений состоит в изучении процесса, явления в его целостности, естественном функционировании, многогранных связях и проявлениях. *Ограничения* в применении метода наблюдений: наблюдаемы только те события, которые происходят в период проведения исследования, локальность наблюдаемых явлений не позволяет обобщать выводы на весь класс исследуемых объектов. Субъективизм и искажения в восприятии также не позволяют делать обобщений.

В условиях реализации стандарта второго поколения возрастает роль компьютера как помощника школьного учителя, который должен знать и уметь находить описательные статистики, используемые при анализе и интерпретации результатов измерения и/или наблюдения. Описательные статистики можно определить с помощью несложных процедур или воспользоваться для этого стандартными программами Microsoft Office Excel и другими. Учитель должен понимать, что измеренные или наблюдаемые им величины носят случайный (вероятностный) характер. В этой связи ему необходимо умение постановки и решения задач сходства и различия. Это задачи на установление сходства (различия) статистических средних, распределения признака, сравнения определенных классов признака. Решение таких задач опирается на статистические критерии, непараметрические или параметрические. Некоторые из этих критериев даны в стандартных программах Microsoft Office Excel. Кроме названных задач учителю в условиях современного вариативного образования необходимо (минимум!) иметь представление о задачах выбора, решаемых на основе дистанционных моделей, а лучше уметь решать задачи многомерного шкалирования.

Успешной реализации требования к *результатам освоения основной образовательной программы* способствует использование инструментов качества. Некоторая часть известных инструментов качества описана нами, а другие созданы и описаны нами [8]. Полезными для школьного учителя инструментами качества являются:

- диаграмма Парето, позволяющая выработать стратегию преодоления выявленных несоответствий;
- полосчатая диаграмма, позволяющая отслеживать динамику изменений в освоении образовательных программ учащихся группы риска;
- диаграмма качества, позволяющая планировать ближайшие цели повышения результативности освоения образовательных программ и др.

Нами разработаны, апробированы сложные оригинальные авторские инструменты качества (автор А.А. Попова), такие как: актуализирующая бинарная модель, адресная модель, рейтинговая модель со стимулирующей шкалой. Первая модель является самым простым инструментом, позволяющим оценить зону актуального развития и проследить динамику заполнения зоны ближайшего развития. Эффективность его применения в образовательном процессе почувствовали молодые исследователи (в нескольких кандидатских и одной докторской диссертации использованы эти инструменты!). Второй инструмент позволяет осуществлять «доводку» освоения образовательной программы. Под нашим руководством Н.В. Лапикова [11] создала и апробировала компьютерную версию этого инструмента под тем же названием. Третьей моделью, представляющей собой наиболее демократичную форму

«доводки» результата освоения образовательной программы воспользовалась учитель физики З.Т. Бустубаева в своих исследованиях [12].

Кратко описанное выше содержание регулярной исследовательской деятельности обобщено и описано нами в программе регионального курса по выбору для будущих бакалавров и специалистов, обучающихся в ГОС ВПО ЧГПУ на факультете подготовки учителей начальных классов (Учебный план дисциплины «Математические методы в педагогике»). Фрагменты курса, относящиеся к выполнению практической части студенческой квалификационной работы, апробированы нами в Шадринском государственном педагогическом институте в 2010 году.

Подведем итог изложенному.

1). Стандарт второго поколения меняет статус учителя, превращая его в учителя-исследователя, способного проводить мониторинг и анализировать его результаты с привлечением количественных методов.

2). В условиях реализации стандарта второго поколения особую актуализацию приобретает регулярная исследовательская деятельность учителя, являющаяся основой выработки корректирующих мер освоения образовательной программы.

3) ФГОС НОО поставил задачу подготовки и переподготовки учителя, включающую подготовку к осуществлению регулярной исследовательской деятельности, содержание которой определено программой дисциплины «Математические методы в педагогике».

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Теория учебника: Дидактический аспект [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.

2. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн./ И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. –Кн.1. – 576 с.

3. Акмеология [Текст]: учебник / Альбуханова К.А. и др.; под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 681 с.

4. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология [Текст]: учеб. пособие / В.Н. Дружинин. – М.: ИНФРА, 1997. – 255 с.

5. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.

6. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

7. О введении Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения с 2010–2011 учебного года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.sovetsk39.ru/read/php>. – Загл. с экрана.

8. Попова, А.А. Теоретические основы исследовательской деятельности учителя (квалиметрический аспект) [Текст]: монография / А.А. Попова – Челябинск. Изд-во ЧГПУ, 2000. – 217 с.

9. Рудинский, И.Д. Основы формально-структурного моделирования систем обучения и автоматизации педагогического тестирования знаний [Текст] / И.Д. Рудинский. – М.: Горячая линия-Телеком, 2004. – 204 с.

10. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

11. Лапикова, Н.В. Сетевой адресный комплекс диагностики и регулирования обучения студентов в вузе [Текст] / Н.В. Лапикова // Образовательные технологии / Воронеж. гос.пед.ун-т. – Воронеж: Научная кн., 2005. – С. 112–115.

12. Бустубаева, З.Т. Рейтинговая система оценки успешности обучения физике в Интегральной технологии [Текст] / З.Т. Бустубаева // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования: межвузовский сборник научных трудов / под ред. А.В. Усовой, О.Р. Шефер. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008. – С. 254-261.

О.А. Вихорева

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Наука – это истина, помноженная на сомнение

П. Валери

Предпосылкой появления и развития исследовательской деятельности в процессе обучения детей можно считать необходимость решения педагогической проблемы формирования самостоятельной познавательной позиции учащихся. Впервые эта проблема решается в педагогической деятельности Сократа. Педагогика эпохи Возрождения вновь выдвигает требование развития активности и самостоятельности ребенка, придавая большое значение его умственному развитию. Позднее Ф.В. Дистервег, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо также определяют данный тезис в качестве главной педагогической задачи.

В XIX в. различные аспекты проблемы развития самостоятельности в учебном процессе активно разрабатываются как в зарубежной, так и отечественной педагогике.

В работах Д. Дьюи обучение рассматривается через реализацию практических интересов детей («детских импульсов») путем самостоятельной опытно-экспериментальной работы под руководством педагога, что составляет теоретическую основу обучения учащихся в процессе активной познавательной деятельности с элементами самостоятельного исследования. Представители немецкой педагогики Г. Кершенштейнер и В.А. Лай, развивая принципы И.Г. Песталоцци, как особо актуальный выделили его тезис о самодеятельности ребенка в ходе обучения.

В работах русских педагогов (В.П. Вахтерев, П.Ф. Каптерев, К.П. Победоносцев, К.Д. Ушинский, и др.), прежде всего, обосновывается методика обучения детей самостоятельному получению информации через опытничество, эксперимент, наблюдение.

Конец XIX – начало XX столетия дали мощный импульс к появлению новых педагогических форм и систем во всем мире, обеспечивавших развитие самостоятельности школьников в учебном процессе через организацию их исследовательской практики. В США был предложен, в частности, «дальтон-план» (Е. Паркхерст, Э. Дьюи, 10-е гг. XX в.) и продолжалось развитие «метода проектов» (Д. Дьюи, Е. Коллингс, 90-е гг. XIX в.), которые, в сущности, определяли обучение как самостоятельную учебную деятельность, требующую исследовательской практики в ходе выполнения практических проблемных заданий («планов», «проектов»).

В СССР под влиянием метода проектов и дальтон-плана в 20-е годы XX в. возникла бригадно-лабораторная система обучения. Учебно-исследовательская практика присутствовала во внешкольных учреждениях (Домах юношества). Таким образом, советская педагогика 20-х гг. XX в. вводит в образовательный процесс исследовательскую деятельность учащихся как вид творческого труда, обеспечивающего условия для вовлечения школьников в активную самостоятельную познавательную работу. Однако наиболее последовательное и концептуальное психолого-педагогическое обоснование необходимости приобщения учащегося к проведению исследования было представлено в трудах В.В. Давыдова в 60–70-е гг. XX в.

Опираясь на работы как отечественных, так и зарубежных психологов (А.Н. Леонтьев, Дж. Брунер и др.), философов (Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили, Э.Г. Горин), В.В. Давыдов приходит к выводу о том, что в обучении необходимо передавать не сведения о предмете, а «живой ход мысли исследователя». Поэтому «...содержание и способ развертывания учебного материала должны быть подобными изложению результатов

исследования» [4, с. 420]. Генетической основой применения исследовательской практики в процессе обучения можно считать использование проблемных ситуаций и решение учебных проблем: «проблемное обучение» (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), «проблемно-развивающее обучение» (М.И. Махмутов). Именно с инновационным подходом к образованию ученые связывают разработку моделей обучения как организации учебно-поисковой, исследовательской деятельности.

Современное общество определяет стратегическую задачу образования как подготовку разносторонне развитой личности гражданина, способной к активной социальной адаптации и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию. Как подчеркивается в Послании Президента Федеральному собранию РФ в 2009 году, «благополучие России в относительно недалеком будущем будет напрямую зависеть от наших успехов в развитии рынка идей, изобретений, открытий, от способности государства и общества находить и поощрять талантливых и критически мыслящих людей, воспитывать молодежь в духе интеллектуальной свободы», так как приоритеты государства на сегодняшний день определяются стратегией инновационного развития и модернизации экономики.

Разработанный в новых социально-экономических условиях программный документ «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» нацеливает на создание таких условий в современной образовательной практике, которые обеспечили бы замещение традиционного усвоения обучающимися готового знания на формирование культуры поиска и оценки информации. Как подчеркивается в данном докладе, главным образовательным ориентиром является овладение школьниками фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений. Особо востребованными являются инновационные практики, заполняющие методические и содержательные разрывы между школами и вузами, поскольку профессиональное образование должно быть построено на широком участии обучающихся в исследованиях и разработках. В целом, обозначенные образовательные приоритеты определяют необходимость модернизации образования на основе проектирования такого образовательного пространства, в котором инновационное развитие может быть осуществлено. Его сутью является реализация развивающих образовательных процессов, эффективно формирующих такие субъектные характеристики обучающихся как инновационный образ мышления, инновационное поведение, то есть составляющие инновационной культуры человека, и его способность к саморазвитию и самореализации. В качестве теоретико-методологической

основы такого образовательного процесса можно рассматривать реализацию исследовательской деятельности учащихся как способа формирования субъектности с позиций инновационного развития.

На сегодняшний день разрабатываются психолого-педагогические основы организации исследовательской деятельности школьников в работах А.И. Савенкова, который рассматривает процесс развития самостоятельной исследовательской практики школьника в контексте формирования активной познавательной позиции. С точки зрения анализа деятельности школьников ученый определяет исследовательскую деятельность как «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения» [7, с. 47].

Применение элементов исследовательской работы учащихся в рамках урока рассматривает в своих работах А.В. Хуторской. Им представлено образование как организованное взаимодействие ученика с окружающим миром и самим собой на основе самостоятельных исследовательских действий под руководством педагога [9].

Исследовательская деятельность школьников используется в различных моделях обучения одаренных детей. Такие дидактические приемы присутствуют в обучающих системах В.Г. Грязевой, Д. Рензулли, А.И. Савенкова, Н.Б. Шумаковой и др.

На современном этапе развития педагогической науки эффективно функционирует поисково-исследовательская технология обучения школьников, которая предполагает возможность включения науки в учебную деятельность через соответствующую организацию учебного материала и способы формирования у учащихся опыта самостоятельной познавательной деятельности (В.И. Загвязинский, П.И. Пидкасистый).

При организации исследовательской работы школьников в процессе урока (В.В. Давыдов, А.В. Хуторской, А.И. Савенков) часто используются лишь отдельные элементы исследования, а само исследование имеет характер учебного. Его ценность определяется возможностью активизации познавательного потенциала учащегося, формированием его субъектной позиции и становлением внутренне мотивированной учебной деятельности. Такую модель организации исследовательской практики учащихся можно рассматривать как способ реализации учебно-исследовательской деятельности школьников. Под учебно-исследовательской деятельностью понимается форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановку проблемы, ознакомление с литературой по

данной проблематике, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, выводы [5, с. 381].

В дополнительном (внешкольном) образовании детей возможна организация не только учебно-исследовательской, но и научно-исследовательской деятельности учащихся. Исследовательская деятельность старшеклассника в условиях дополнительного образования детей определяется возможностью ее реализации в научно-исследовательском контексте, то есть получения результата, характеризующегося объективной новизной. Такие результаты продемонстрированы на сегодняшний день в рамках международных, всероссийских и региональных интеллектуальных программ: «Старт в науку», «Шаг в будущее», Чтения им. Вернадского, Колмогоровские чтения и др. Принципиальным положением в условиях дополнительного образования детей является включение старшеклассников в реальную научно-исследовательскую работу на базе вуза для решения актуальных научных проблем, что позволяет вести учебно-познавательную работу в процессе научного поиска, создавая ситуацию включения учения в научную деятельность. Данный подход позволяет приобщать старшеклассников к способам освоения знаний, навыков и умений, характерным в образовательной среде вуза, создавая личностные установки у школьников на непрерывность образования и необходимость освоения универсальных способов деятельности и мышления. Исследовательская деятельность учащихся старшего школьного возраста понимается нами как вид интеллектуально-творческого труда старшеклассников, объединяющего учебно-познавательную и собственно поисковую деятельность для решения научно-познавательных задач и получения исследовательского результата.

Анализ существующей исследовательской практики школьников, реализуемой в условиях дополнительного образования детей, показал, что она по большей части формируется стихийно без учета специфики ученического исследования. Поэтому существенные исследовательские результаты могут продемонстрировать лишь отдельные учащиеся.

Для успешной реализации выдвинутых идей, способствующих формированию элементов инновационной культуры обучающихся, необходима разработка теоретико-методологической основы организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей, обеспечивающего полноценную реализацию исследовательской деятельности старшеклассников. С учетом обозначенных проблем мы сосредоточили свои усилия на решении следующих задач:

- выявление содержания исследовательской деятельности старшеклассников в условиях дополнительного образования детей;
- определение структуры процесса ее реализации;

– выявление условий, необходимых и достаточных, для эффективной реализации исследовательской деятельности старшеклассников в дополнительном образовании детей;

– разработку средств программно-методического сопровождения реализации исследовательской деятельности старшеклассников.

Свои научные предположения мы проверяли в условиях Челябинского научного общества учащихся, действующего на базе учреждений дополнительного и основного образования г. Челябинска и Челябинской области. В ходе исследования была разработана Комплексная программа развития научного общества учащихся г. Челябинска на 2003–2010 гг. «Интеллектуалы XXI века», внесены изменения в Положение о Челябинском научном обществе учащихся, разработано Положение об Уральской межрегиональной конференции юных исследователей «Интеллектуалы XXI века». Данные нормативные документы определили вектор развития Челябинского научного общества учащихся в соответствии с результатами исследования.

Исследовательская активность начинает проявляться у ребенка уже в младенческом возрасте. Полученные результаты исследования показывают, что исследовательская деятельность может быть сформирована только «внутри» учебной деятельности, так как должна включить все атрибуты деятельности: целеполагание, целевыполнение, анализ результатов деятельности, а также собственно исследовательские действия. Необходимо также учитывать, что «деятельность складывается из отдельных функциональных компонентов – восприятия, мышления, научения, воспроизведения знаний, речи или моторной активности, а они обладают собственным накопленным в ходе жизни запасом возможностей (умений, навыков, знаний)...» [8, с. 35].

Независимо от того, каким образом и в каком контексте происходит анализ исследовательской деятельности старшеклассников, возможно охарактеризовать ее общие моменты в логике проведения научного исследования: выявление реального противоречия, формулирование проблемы, построение гипотезы, ее проверка, анализ полученных результатов. Наличие совокупности навыков и умений, позволяющих осуществлять исследование, в рассматриваемой логике позволяет говорить о присутствии в структуре деятельности субъекта самостоятельной исследовательской деятельности. Поскольку мы говорим об исследовательской деятельности в контексте научного исследования, то в данное понятие мы вкладываем такие составляющие, как процесс и результат научной деятельности.

На основании результатов проведенного нами исследования можно следующим образом определить содержание исследовательской деятельности, осуществляемой старшеклассниками:

- 1) формулирование проблемы;
- 2) создание поискового поля путем организации учебно-познавательной деятельности, расширяющей знания и умения учащихся в области технологических проблем познания;
- 3) поисковая деятельность, обеспечивающая получение научно-познавательного результата;
- 4) верификация результатов, включающая операции по проверке, обоснованию и оценке полученной информации.

Таким образом, **самостоятельная исследовательская деятельность старшекласников** – это мотивированная, самоорганизованная деятельность учащихся, в основе которой лежит совокупность навыков и умений, позволяющих осуществлять целеполагание, формулирование исследовательской проблемы и построение гипотезы в ходе учебно-познавательной деятельности; сбор, обработку информации в ходе поисковой деятельности как целевыполнение; считывание и оформление, анализ и интерпретацию полученной информации для построения логических выводов.

Исследовательская деятельность старшекласников специфична по отношению к исследовательской деятельности ученого. Исследование ученого начинается на фундаменте уже состоявшегося образования. Исследование школьника включает в себя учебно-познавательную деятельность и является видом образовательной деятельности. Включение школьника в научный поиск нацелено не только и не столько на объективно новый результат, хотя нельзя отрицать возможность его получения при грамотном руководстве этим процессом со стороны ученого-педагога. Участие школьника в исследовательской деятельности ставит перед ним первоначально учебно-познавательные задачи, так как включение учащихся в такую деятельность направлено, прежде всего, на осознанное, на основе внутренних мотивов, обучение. Учащийся, исследуя, осознает недостаток знаний, умений, которые он восполняет, а восполняя, получает возможность продвигаться в исследовании. Поэтому мы можем выделить учебно-познавательную деятельность в качестве компонента исследовательской деятельности старшекласников.

В результате проведенного исследования мы определили, что процесс реализации исследовательской деятельности старшекласников содержит два **содержательно-процессуальных уровня**:

1 уровень – усвоение учащимися субъективно новых знаний и способов действий в конкретной научной области (учебно-познавательная работа);

2 уровень – самостоятельная работа учащихся по возможной выработке объективно новых знаний (собственно исследовательская работа).

Таким образом, исследовательская деятельность старшеклассника представляет собой совокупность разных видов деятельности, определяющих продвижение к конечному результату – системе индивидуальных знаний, переходящих в научные при реализации содержательных условий научного исследования.

Самостоятельная работа учащихся согласно предложенной выше схеме предполагается не только на занятиях с педагогом, но и вне их, то есть используется время, как в рамках учебного занятия, так и за его пределами. Необходимо рассматривать осуществление этого процесса через опору на дополнительные образовательные программы, которые нормативно ориентированы на развитие мотивации личности ребенка к познанию и творчеству. Так как государственные образовательные стандарты, определяющие образовательный процесс в школе, не являются обязательными при реализации программ дополнительного образования детей, содержательный аспект дополнительной образовательной программы может обеспечивать создание поискового поля при решении различных исследовательских проблем-задач, подбираемых на основе интересов детей, их склонностей, что создает основу для реализации продуктивной исследовательской деятельности учащегося. Так, например, для реализации исследовательской деятельности старшеклассников на базе Челябинского научного общества учащихся были использованы такие дополнительные образовательные программы: «Мировая экономика», «Экономика», «Автомобильная электроника», «Приборостроение», «Энтомология», «Археология», «Фармакология» и т.д.

Как было установлено в ходе исследования, исследовательская деятельность старшеклассников, даже осуществляемая в рамках образовательного процесса школы, имеет признаки дополнительного образования: включение в содержательный компонент знаний, навыков и умений, выходящих за пределы образовательного стандарта, вариативность используемых программ, добровольный выбор ребенком вида занятий и опора на потенциал свободного времени. Высокая степень вариативности и отсутствие жесткой регламентации содержательного и организационного компонентов дополнительного образования являются факторами развития исследовательской деятельности школьников.

На первом уровне исследуемого процесса реализации исследовательской деятельности старшеклассников происходит создание поискового поля на основе сформулированных преподавателем исследовательских проблем. Это выражается в усвоении учащимся субъективно новых знаний и способов действий, необходимых для решения обозначенных проблем. Такое создание поискового поля происходит под руководством педагога, но предполагает

процессуальную новизну результата деятельности, так как учащийся производит подбор познавательных средств для решения задачи. В основе каждого из уровней реализации исследовательской деятельности старшеклассников ведущим должен быть мотив решения исследовательской проблемы. Это обеспечивает активную самостоятельную работу учащихся за пределами занятий с педагогом (поиск литературы, знакомство с ней, разработка программы исследовательской работы и т.д.). Поэтому отсутствие в структуре дополнительного образования детей домашних заданий как резерва учебного времени для педагога не влияет на темп работы учащегося. Так, например, при организации исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста в области экономики им могут быть предложены такие исследовательские проблемы: создание собственного бизнес-плана, анализ конкретных рынков (рынка нефти, рынка зерна, рынка металла и т.д.). Для их разработки учащимся необходимо освоение определенных знаний и умений для формирования собственного поискового поля. Поэтому проектируется образовательная программа, в которую включаются разделы, рассматривающие следующие темы: «Экономическая теория: предмет и особенности методов исследования», «Основные проблемы экономической организации общества», «Уровни экономического анализа», «Механизм рынка», «Бизнес и предпринимательство». Данные темы направлены на формирование знаний в тех областях экономической науки, которые необходимы для проведения исследования по обозначенным проблемам. Помимо этого в программе должны присутствовать разделы, позволяющие сформировать специфические исследовательские навыки и умения («Способы сбора информации», «Способы анализа информации», «Планирование исследовательской работы»). В результате освоения такой программы учащийся осваивает определенные исследовательские действия: анализ типов и моделей экономических систем, форм организации бизнеса и т. д., выявление экономических противоречий макро- и микроуровней, составление плана исследования, сбор информации по выявленной проблеме и ее анализ, оформление отчета о результатах исследования.

При организации исследовательской деятельности старшеклассников в области приборостроения в качестве исследовательских задач им было предложено: измерение углового расхождения «нулевых» точек валков пильгерстана; исследование параметров датчика давления с обратной связью в различных вычислительных средах, например, моделирование динамики датчика давления в математическом пакете VisSim. Для разработки решения таких исследовательских проблем организуется учебно-познавательная деятельность на основе образовательной программы. Данная образовательная программа должна включать следующие разделы: «Изучение принципа

действия, теории и конструкции гироскопических, электромеханических и пневматических приборов», «Изучение вычислительной среды MathCad», «Изучение вычислительной среды VisSim». Таким образом, в программу включаются разделы, охватывающие изучение физической сущности приборостроения, и разделы, обеспечивающие освоение средств исследовательской деятельности в приборостроении – математического аппарата исследования. Это обеспечивает формирование необходимых исследовательских действий. В ходе работы учащиеся осуществляют сбор технической информации по проблеме исследования, выбор прототипов, математическую обработку данных с помощью компьютера и интерпретацию полученных результатов с точки зрения достижения поставленной цели.

Исследовательская деятельность старшеклассников в области энтомологии в рамках Челябинского научного общества учащихся охватывает проблемы изучения фауны и экологии жуков-долгоносиков Челябинской области, видового состава и распределения шмелей рода *Bombus*, стрекоз бассейна реки Миасс, анализ наземной энтомофауны типичных биотопов лесостепной зоны Челябинской области и др. Для реализации исследований учащихся была разработана образовательная программа, которая включила в себя такие разделы: «Влияние температуры, влажности, осадков, света на насекомых», «Пища как фактор среды насекомых», «Экологические связи насекомых с растениями», «Экологические связи насекомых между собой и с другими организмами», «Эдафические факторы среды насекомых», «Особенности взаимоотношений насекомых с водной средой», «Редкие и охраняемые насекомые Южного Урала». Изучение обозначенных проблем обеспечило углубление знаний старшеклассников в области энтомологии по отношению к школьной программе учебного предмета «Зоология» и параллельное освоение исследовательских способов действий, необходимых для сбора опытного материала в процессе самостоятельной исследовательской деятельности, что в совокупности позволило сформировать поисковое поле учащихся. В результате учащиеся научились составлять план исследовательской работы, строить гипотезу исследования, анализировать информацию, полученную из теоретических источников и составлять литературный обзор по теме исследования, подбирать методики, обеспечивающие сбор эмпирического материала и делать на основании его обобщающие выводы в отношении имеющейся гипотезы исследования.

Таким образом, для достижения результата на первом уровне процесса исследовательской деятельности старшеклассников (в соответствии с выявленной структурой), школьник и педагог совместно определяют, какие знания, умения и навыки необходимы для решения исследовательской проблемы. Освоение таких знаний, умений и навыков осуществляется на

основе дополнительной образовательной программы. Соответственно, целеполагание на первом уровне осуществляется учащимся совместно с педагогом. В ходе освоения этих знаний, способов действий осуществляется целевыполнение. Усвоенные учащимися новые знания и способы действий представляют собой результат самостоятельной исследовательской деятельности на первом уровне, который является ориентировочной основой проектирования деятельности на втором содержательно-процессуальном уровне. В итоге целеполагание деятельности по решению исследовательской проблемы на втором уровне включает в себя определение достаточности знаний и способов действий, которые явились результатом самостоятельной исследовательской деятельности учащегося старшего школьного возраста на первом уровне.

Целевыполнение второго уровня представляет собой конструирование способов действий по решению исходной исследовательской проблемы. Результатом деятельности этого уровня является разрешение реальных проблем или попытка осуществления этого. В отношении представленных выше исследовательских проблем по экономике результатом поисковой деятельности старшеклассников явилась разработка собственного бизнес-плана создания интернет-кафе, кролиководческой фермы, досугового центра для молодежи и др. При проведении исследований в области приборостроения были разработаны математическая модель датчика давления с обратной связью P , математическая модель датчика давления с обратной связью P и глухой камерой, также было исследовано влияние коэффициентов расхода на параметры датчика давления с обратной связью P и глухой камерой, влияние коэффициентов расхода на погрешность датчика давления с обратной связью P и др. Исследовательская работа школьников в области энтомологии позволила пополнить сведения о зонах распространения различных насекомых на территории Челябинской области, что, в целом, способствовало не только освоению исследовательской работы энтомолога и пополнению научных сведений, но и воспитанию культуры природолюбия.

Таким образом, мы представили процесс реализации самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассника, выявленный в ходе нашего исследования. Как видно из проведенного анализа, в исследовательской деятельности функции учебных знаний меняются от целевых к инструментальным. Усвоение новых знаний в этом случае определяется не как цель, а как средство преобразования познавательной активности школьников в ее продукт – познавательную и личностную самостоятельность.

Исследовательская деятельность предполагает существование научно-исследовательского сообщества. Научно-исследовательское сообщество в нашей работе представлено как форма организации исследовательской

деятельности, то есть взаимосвязи учащихся и ученых – педагогов как коллективного субъекта исследовательской деятельности. Отличие предлагаемого научно-исследовательского сообщества от тех, которые изучаются социологией науки, состоит в том, что оно является временной единицей не только для решения познавательных проблем, но и педагогических (учебных, воспитательных). Лидером такого детско-взрослого научного сообщества является ученый (либо педагог), осуществляющий научно-педагогическое руководство исследовательским процессом. Примером такого сообщества является Челябинское научное общество учащихся, которое функционирует на базе Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской, школ, лицеев, гимназий, учреждений дополнительного образования детей г. Челябинска и Челябинской области и объединяет учащихся, занимающихся исследовательской деятельностью, ученых и педагогов образовательных учреждений, являющихся научными руководителями ученических работ. Организационное взаимодействие всех субъектов научно-исследовательского сообщества осуществляется на основе Положения о Челябинском научном обществе учащихся. Секции научного общества обеспечивают возможность реализации исследовательской деятельности старшеклассников практически во всех областях науки, что демонстрируют итоговые ученические научно-практические конференции. В 2009 году на итоговой конференции «Интеллектуалы XXI века» были заслушаны доклады учащихся по результатам исследовательских работ, охватывавших 48 направлений, в которых были представлены гуманитарные, естественные, технические науки.

В рассматриваемом научно-исследовательском сообществе в качестве средства обучения выступает исследовательская практика старшеклассников, под которой мы понимаем не только сам процесс научного поиска с его специфическими познавательными процедурами, но и параллельное освоение этих процедур и расширение знаний в конкретно-научной области, то есть учебно-познавательную работу, с необходимостью иницируемую собственно исследовательской работой, что было представлено выше на примере исследовательской работы старшеклассников в области экономики, техники (приборостроение), энтомологии.

Однако необходимость решения воспитательных задач в процессе исследовательской деятельности старшеклассников требует привлечения специфических педагогических средств. Как показывает педагогическая практика, эффективными средствами решения воспитательных задач в процессе исследовательской деятельности старшеклассников могут стать элементы ученического самоуправления как на уровне малой учебной группы, так и на уровне научно-исследовательского сообщества (институционального, городского, регионального сообщества ученых, педагогов и старшеклассников)

и коллективно-творческая методика при организации научной и социально-досуговой деятельности в рамках сообщества [3].

Представим организацию и функционирование детско-взрослого научно-исследовательского сообщества. Это включает:

1. Создание малых учебных групп для ведения научного поиска на базе вуза и учреждения дополнительного образования детей (образовательного учреждения).

2. Формы научной коммуникации, обеспечивающие анализ результатов научно-исследовательской деятельности.

Малая учебная группа является формой организации исследовательской деятельности в объединениях детей и взрослых, составляющих научно-исследовательское сообщество. Такие малые учебные группы (научные секции, научно-исследовательские и творческие лаборатории, конструкторские бюро, школы исследователей и т.д.) могут работать с привлечением материально-технической базы как учреждения дополнительного образования детей либо гимназии, лицея, так и вуза (помещение, оборудование, литература, экспериментальный материал) под руководством их преподавателей. Организация работы предусматривает решение следующих задач:

1. Формирование базовых знаний, навыков и умений, определяющих возможность включения учащихся в процесс научного поиска по выбранной тематике исследования.

2. Создание материально-технических и педагогических условий для научно-поисковой деятельности учащихся.

3. Стимулирование поисковой мотивации старшеклассников, создание условий для согласования целей и мотивов их деятельности через включение учащихся в поле ценностей науки и развитие научного образа мышления.

4. Формирование у старшеклассников установки на значимость изучения фундаментальных и прикладных наук, их профессиональное определение в процессе научного поиска.

5. Формирование культуры научного взаимодействия.

Основанием для организации деятельности такой малой учебной группы должна служить дополнительная образовательная программа.

Темп выполнения дополнительных образовательных программ исследовательской направленности обуславливается возможностями учащегося и не является строго регламентированным. В совокупности это обеспечивает следующее: удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями, позитивный настрой, их сплоченность и сознательность, участие всех субъектов в управлении образовательным процессом и авторитетность руководителя.

Исследовательская деятельность невозможна без научной коммуникации. В ходе проведенного исследования было установлено, что под научной коммуникацией необходимо рассматривать специально организованное общение учащихся между собой, с ученым (педагогом) по поводу процесса и результата научного исследования (запланированного, проводимого, осуществленного). Формы научной коммуникации в детско-взрослом научно-исследовательском сообществе можно классифицировать по целевой установке на следующие типы:

1. Организационно-подготовительные (установочные сессии, установочные методологические семинары для педагогов);
 2. Ценностно-развивающие (научные сборы, слеты, форумы науки и творчества, выездные школы);
 3. Контрольно-проектировочные (конференции, конкурсы, чтения).
- Их характеристика представлена в таблице 3.1.

Таблица 3.1

Характеристика форм научной коммуникации, необходимых для функционирования детско-взрослого научно-исследовательского сообщества

Тип научной коммуникации	Название	Содержание
1. Организационно-подготовительные	Установочная сессия	Ознакомление учащихся с порядком и формами работы в рамках учебных групп, традициями научного сообщества, направлениями и тематикой исследования, знакомство с учеными, обеспечивающими учебный процесс
	Установочный методологический семинар для педагогов	Привлечение к совместной исследовательской деятельности учащихся, педагогов образовательных учреждений, вооружение их методологическими знаниями в области научного творчества, обзор актуальных проблем
2. Ценностно-развивающие	Научные сборы (слеты)	Стимулирование активности учащихся в исследовательской деятельности, расширение культурного опыта подростков через общение со сверстниками, широким кругом ученых и практических специалистов в процессе участия во временных детских коллективах (проектные группы, отряды), формирование коммуникативно-организаторских навыков

	Форум науки и творчества	Расширение кругозора и запаса знаний в конкретных областях науки, стимулирование собственно исследовательской активности через процесс неформального обмена опытом научно-поисковой деятельности с учеными, развитие методологической компетентности в процессе работы в симпозиумах, формирование культуры научной коммуникации и опыта представления результатов своих исследований
	Выездные школы (выездные лагеря)	Углубление знаний, методологической подготовки, формирование опыта представления результатов своей исследовательской деятельности
3. Контрольно-проектировочные	Конференции	Представление результатов своей исследовательской деятельности, соотнесение внешней оценки с внутренней, определение перспектив исследовательской работы
	Конкурсы	Представление результатов своей исследовательской деятельности в условиях соревнования, выявление направлений для дальнейшего развития своих задатков и совершенствования приобретенных умений
	Чтения	Представление результатов своей исследовательской деятельности, развитие навыков, делового общения, формирование коммуникативной культуры в процессе обсуждения результатов исследований

Существование научно-исследовательского сообщества является необходимым педагогическим условием личностного развития учащихся в процессе их исследовательской деятельности в качестве возможности приобщения к деятельности общества. Именно этот момент в деятельности для конкретного человека является особо притягательным, по мнению К.А. Абульхановой-Славской [1]. Поэтому психологической основой развития и воспитания личности являются ее взаимоотношения с различными коллективами. Результаты проведенного исследования доказывают, что организованное научно-исследовательское сообщество взрослых и детей выступает в качестве педагогического условия эффективной реализации исследовательской деятельности старшеклассников в дополнительном образовании детей.

В качестве педагогического условия эффективной реализации исследовательской деятельности старшеклассников мы выявили также необходимость партнерского взаимодействия старшеклассников, педагогов и научных работников в ходе исследовательской деятельности. Соответственно в ходе исследовательской работы педагог (научный работник) и учащийся совместно движутся к поставленной цели, являясь равноправными партнерами, взаимообогащающими деятельность друг друга.

Данное педагогическое условие осуществлялось нами следующим образом:

- путем целенаправленного отбора содержания учебного материала, обеспечивающего совместную партнерскую деятельность педагога (научного работника) и учащегося, что было представлено выше на примере различных образовательных программ;

- за счет обеспечения реализации интересов и склонностей ребенка в процессе исследовательской деятельности на основе вариативности дополнительных образовательных программ и широкого выбора научных направлений;

- через формирование адекватной самооценки учащегося и подкрепление оценки личных возможностей;

- путем формирования единого исследовательского детского коллектива, где педагог (научный работник) выполняет функцию лидера научной школы, т.е. организатора и руководителя, объединяющего детские исследовательские микроколлективы, разрабатывающие различные подпроблемы как в рамках одной общей проблемы, так и не связанные между собой.

В этом случае учащиеся воспринимают педагогические цели руководителя исследовательской деятельности как свои собственные и выступают полноценными субъектами педагогического и научного общения.

Успешная исследовательская деятельность старшеклассника невозможна без научно-педагогического руководства ею со стороны ученого или педагога. В процессе научно-педагогического руководства исследовательской деятельностью школьников было осуществлено его методическое сопровождение с целью формирования соответствующих знаний и навыков у педагогов образовательных учреждений. Поэтому в качестве третьего педагогического условия эффективной реализации исследовательской деятельности старшеклассников было определено наличие методического сопровождения образовательного процесса.

Методическое сопровождение образовательного процесса в нашем исследовании рассматривается как совокупность средств, обеспечивающих повышение квалификации педагога и создающих условия для разрешения затруднений в педагогической практике. В качестве таких средств нами

использовалось проведение научно-практических семинаров, творческих лабораторий и мастер-классов ведущих ученых по различным научным направлениям, консультаций ведущих специалистов, а также разработка научно-методических и методических пособий, алгоритмов составления образовательных программ.

Как показывает проведенное исследование, научно-практические семинары являются эффективной формой повышения педагогической компетентности педагогов. Они могут быть организованы для рассмотрения проблем, связанных с методологией организации исследовательской деятельности старшеклассников, формированием навыков и умений учащихся в соответствии с имеющимися концептуальными основами. Их проведение должно иметь определенную периодичность на основании предварительного изучения потребностей педагогов либо в логике имеющейся концептуальной модели. Например, нами проводились установочные методологические семинары. Цель такого семинара мы определили как формирование представлений о порядке организации исследовательской деятельности учащихся у педагогов образовательных учреждений. В ходе семинаров проходило обсуждение таких вопросов как организационные основы взаимодействия научных объединений учащихся в муниципальном образовательном пространстве, требования к исследовательским работам старшеклассников, педагогические приемы развития мотивации к исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста и т. д.

Творческие лаборатории предназначены для рассмотрения практических аспектов научно-педагогического руководства и демонстрации методики реализации отдельных этапов ученического исследования. Демонстрация технологий решения конкретных познавательных задач учащимися возможна при проведении мастер-классов ученых, работающих со старшеклассниками в процессе их исследовательской деятельности. Проведение мастер-классов по организации ученического исследования профессорами и доцентами челябинских вузов обеспечило возможность разрешения затруднений, возникших у педагогов в процессе работы со старшеклассниками, занимающимися исследовательской деятельностью. Так, профессора ЮУрГУ А.В. Рожков, Р.Ж. Алеев, проводя мастер-классы, помогли педагогам образовательных учреждений выявить возможные исследовательские проблемы в области математики, которые были бы приемлемы для решения старшеклассниками. Мастер-классы профессора ЧГПУ З.И. Тюмасевой были направлены на демонстрацию технологий выявления и решения исследовательских проблем учащимися в области энтомологии и здоровьесбережения, что позволило обеспечить научно-исследовательский характер работы старшеклассников. Для повышения компетентности педагогов

образовательных учреждений в области литературоведения существенное значение имели многочисленные мастер-классы доцента ЧГПУ Н.П. Терентьевой. Широкий интерес у педагогов вызвали мастер-классы в области исторического краеведения и истории, которые проводились на базе ЧГПУ профессором Н.П. Шмаковой и доцентом И.А. Новиковым. В целом, такие мастер-классы обеспечивают методологическую подготовку педагогов образовательных учреждений в области научных исследований, что благоприятно сказывается на качестве исследовательской деятельности старшеклассников.

Организация помощи педагогам по определенным вопросам, вызывающим затруднения при реализации исследовательской деятельности старшеклассников, может быть осуществлена в форме индивидуальной работы как консультации ведущих специалистов по данной проблеме. Такие консультации проводились нами на базе Челябинского научного общества учащихся на основе предварительного выявления наиболее характерных затруднений, возникающих у педагогов.

Таким образом, при организации исследовательской деятельности старшеклассников как совокупности учебно-познавательной и научно-поисковой деятельности возможно сформировать у учащихся универсальные умения анализа, принятия решений и коммуникации, необходимые для функционирования инновационной культуры общества. Проектирование образовательного пространства с учетом выявленного содержания исследовательской деятельности старшеклассников и структуры процесса ее реализации обеспечивает условия, необходимые для стимулирования исследовательской инициативы, раскрытия творческого потенциала учащихся, что, безусловно, позволит развивать рынок идей, открытий и изобретений. Как показало проведенное исследование, эффективная реализация исследовательской деятельности старшеклассников определяется педагогическим условием изменения смысла их деятельности от внешне заданного на личностно принятый, что, в конечном счете, преобразует процесс овладения специальными исследовательскими знаниями и видами деятельности в процесс саморазвития и самореализации личности учащегося, рассматриваемый как приоритетный образовательный результат в современных условиях.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века) [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 384 с.
3. Вихорева, О.А. Возможности коллективно-творческой методики для формирования исследовательской компетентности учащихся [Текст] / О.А. Вихорева // Вестн. ЧГПУ. – 2004. – № 24. – С. 33–37.
4. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 480 с.
5. О стратегии развития государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования детей. Решение коллегии Минобрнауки России от 25 мая 1994 г. № 12/1 [Текст] // От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей: сб. нормативных и метод. материалов для доп. образ. детей / под ред. А.К. Бруднова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 544 с.
6. Савенков, А.И. Одаренный ребенок в массовой школе [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.
7. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст]: учебн. пособие / А.И. Савенков. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.
8. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 1 [Текст] / Х. Хекхаузен; перевод с нем.; под ред. Б.М. Величковского; предисловие Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
9. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
10. Шумакова, Н.Б. Одаренный ребенок: особенности обучения [Текст]: пособие для учителя / Н.Б. Шумакова [и др.]; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

О.М. Исаева

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЧЕРЕЗ НАУЧНЫЙ ПОИСК В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Наука должна стать самым возвышенным
воплощением отечества, ибо из всех
народов первым будет всегда тот, который*

*опередит другие в области мысли и
умственной деятельности*
Л.Пастер

Тема будущего России становится все актуальнее. В последнее время на бизнес-форумах и правительственных заседаниях «модернизация» и «инновации» – предмет наиболее активных дискуссий. Общепринятой становится задача смены вектора развития – преодоления избыточной зависимости от экспорта сырья с выходом в экономику знаний, наукоемких производств, высоких технологий и интенсивных инноваций. Знаком времени становится идея необходимости кардинальных перемен, выхода государства на уровень развития, достойный нашей истории и нашего потенциала. Сегодня наиболее важную роль играют новые технологии, инновационные научные и инженерные решения, интенсивность внедрения которых во многом определяет не только уровень развития страны, но и жизни их граждан. В связи с этим интеллект постепенно становится основной движущей силой прогресса, а самыми успешными – те люди, кто в первую очередь использует потенциал и возможности высокого интеллекта, кто энергичен, активен, инновационно мыслит – это исследователи, изобретатели, новаторы, предприниматели, именно им надлежит привести инновационный механизм в действие.

Реализация инновационной политики в контексте привлечения к инновационной деятельности молодежи должна предполагать инвестиции в человеческий капитал уже на ранних стадиях профессионального становления, так как молодежь является главным резервом инновационной экономики.

Большой интерес власти и общества к этой проблеме очевиден. Он заметен в количестве научных мероприятий самого разного уровня, публичном обсуждении проблемы государственными деятелями, отражении ее в федеральных, региональных, муниципальных проектах и программах, направленных на повышение инновационной активности молодежи, обладающей огромным потенциалом творческой интеллектуальной энергии, готовой к социально-активной инновационной деятельности. «Нужно формировать новую инновационную культуру, если хотите, создавать моду на креатив!» – сказал в одном из своих последних выступлений премьер-министр Российской Федерации В.В. Путин.

Все последние Послания Президента РФ Федеральному Собранию показывают, что целенаправленно и методично закладывается фундамент под долгосрочную стратегию развития страны, причем в основе этой идеологии лежит главная национальная идея – инвестиции в человека, идея развития личности, его потенциала. В одном из своих Посланий Президент говорит о том, что «в России всегда было много талантливых, открытых к прогрессу, и

способных создавать новое людей. Именно на них держится инновационный мир, и надо сделать все, чтобы таких специалистов стало больше, и они были востребованы в своей стране», а также Д.А. Медведев сказал, что «нет необходимости объяснять, что здесь нужны особые подходы, особая заинтересованность государства и общества, потому что именно талантливые люди являются как раз теми, кто продвигает прогресс, кто занимается модернизацией государства и общества, экономики». Наряду с этим Дмитрий Анатольевич отмечает, что «у нас нет самого главного, того, что было создано в других странах за последние годы — а именно общенациональной системы поиска и развития талантливых детей и молодежи...». По мнению главы государства, в этой сфере возможна любая форма поддержки и могут быть использованы самые разные программы, как на федеральном, так и на муниципальном уровнях.

Повышение интереса государства и общества к проблематике воспитания конкурентоспособной личности в сфере науки и техники в последнее время выразилось в разработке и принятии ряда государственных нормативных документов, среди которых:

– Национальная образовательная инициатива *«Наша новая школа»*. Смысл этой инициативы – в создании школы, которая должна помогать раскрывать личностный потенциал. Не только давать знания, хотя это для школы важнейшее предназначение, но и раскрывать личность любого ребенка, любого человека, который приходит в школу.

– *Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России»*, рассчитанная на 2009–2013 годы.

Важнейшей задачей программы является достижение молодыми исследователями такого уровня квалификации, который позволит им впоследствии быть конкурентоспособными на рынке научных исследований.

Таким образом, ориентация на стратегию инновационно-технологического прорыва, на переход к инновационной экономике, активная государственная поддержка талантливой молодежи даст возможность России уже к 2030-м годам сократить в значительной мере технологическое отставание от авангардных стран, а в некоторых областях совершить технологический прорыв и стать абсолютным лидером. Россия способна совершить инновационный прорыв, ориентируясь не на западные технологии, а путем самостоятельного опережающего освоения базисных технологий и одновременно с этим воспитания в молодых россиянах, так называемой, инновационной личности. Нам необходимо создать инфраструктуру формирования у подрастающего поколения инновационного мышления и инновационной культуры, а также привлечение молодых людей в сферы деятельности, связанные с созданием и внедрением новых технологий.

Проанализировав многообразие существующих в современной литературе представлений об инновационной культуре и инновационном сознании, в своем исследовании мы использовали следующие определения.

Под инновационной культурой понимались знания, умения и опыт целенаправленной подготовки, комплексного внедрения и всестороннего освоения новшеств в различных областях человеческой деятельности при сохранении в инновационной системе динамического единства старого, современного и нового. Иными словами, это свободное творение нового с соблюдением принципа преемственности.

Инновационное сознание характеризуется такими показателями, как:

а) инновационная готовность, сформировавшаяся в сознании молодого человека с преобладанием направленности сознания (психологической установки) на инновационную, а не стандартную деятельность;

б) наличие внутренней, субъективной шкалы инновативности, которая в большей или меньшей степени отражала бы реально существующие и прогнозируемые соотношения старого и нового;

в) фиксируемые инновационные потребности;

г) наличие устойчивой мотивации к инновациям;

д) широкие инновационные замыслы.

Индикаторами инновационного сознания выступают:

- инновационное мышление как центральный познавательный процесс;
- творческие способности личности;
- креативность мышления;
- толерантность;
- лидерские качества и организаторские способности;
- способность пойти на риск.

Любая инновация проходит путь от зарождения идеи, ее обсуждения, внесения доработок в проект, до, собственно, воплощения в жизнь. Поэтому следует научить детей и подростков не только творить, изобретать, но и последовательно помогать в воплощении в реальность придуманного детьми творческого продукта, обучая дорабатывать его до уровня конкурентоспособного товара. Для этого детей необходимо познакомить со всеми этапами творческого пути изобретателей, с теми видами работ, которые необходимо осуществить на каждом этапе, со специалистами, которые могут помочь решить возникающие проблемы, научить подбирать команду для реализации идеи. Всему этому надо учиться самим и учить наших школьников. Необходимо уже со школьной скамьи прививать молодому человеку подобные навыки.

Разрешению этих проблем может способствовать разработанная нами программа организации исследовательской деятельности учащихся в системе

дополнительного образования детей. Сегодня дополнительное образование по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Дополнительное образование детей сохраняет лучшие педагогические традиции – организацию разнообразных видов деятельности детей по интересам в сфере их свободного времени, создание творческого потенциала детей, подростков и юношества.

Включение элементов исследований в образовательные программы самых разных направленностей и уровней способствует формированию инновационной культуры учащихся. Исследовательская деятельность позволяет целенаправленно искать и систематизировать необходимую информацию, анализировать условия собственной деятельности и прогнозировать ее результаты, что необходимо уметь каждому современному человеку. Особенностью системы дополнительного образования является полипрофессиональный характер занятий в объединениях учащихся, обеспечивающий формирование мотивации к познанию, творческому мышлению, исследовательской деятельности. Большое место в системе дополнительного образования отводится исследовательской деятельности, способствующей развитию познавательных, исследовательских навыков и творческих способностей. Очень часто увлеченность учащихся способствует постепенному раскрытию их потенциальных способностей и возможностей, проявлению одаренности и талантливости детей во многих сферах деятельности, а также служит определенной базой для дальнейшего профессионального развития личности. То есть система дополнительного образования с вариативностью и дифференцированностью обучающих программ, со свободой выбора, демократизацией и гуманитаризацией обучения представляет собой хорошую основу для воспитания целостной и гармонически развитой личности. Использование средств исследовательской деятельности делает этот процесс толерантным, гуманным, адекватным не только целям и задачам воспитания и образования, но и самой ценностно-мотивационной сфере личности ребенка.

Таким образом, актуальность разработанной нами программы определяется:

- реализацией социального заказа со стороны общества на формирование интеллектуальной и творческой элиты и обеспечения непрерывного образования;
- формированием у подростков и старшеклассников ценностно-значимых ориентиров и активной жизненной позиции, воспитание творческой личности;

– поддержкой и развитием интеллектуального и творческого потенциала, интеллектуальной инициативы учащихся средствами научно-исследовательской деятельности.

Цель программы – создать такую культурную инновационную среду, в которой дети и молодежь смогут не только развить свои творческие способности, но и научиться воплощать в жизнь свои идеи, развивать предпринимательские способности. Причем принципиально важным является намеренное задание «высокой планки»: необходимо научить доводить идеи до уровня конкурентоспособного на мировом рынке товара.

Задачи программы:

– развитие интеллектуального и творческого потенциала школьников, стиля их общения через развивающее взаимодействие со сверстниками и учеными;

– развитие коммуникативной, социокультурной компетентности будущих научных и творческих лидеров, получение личностного опыта демократических отношений;

– обеспечение индивидуальной, групповой рефлексии, эффектов групповой проектной деятельности, эффектов межличностной коммуникации участников образовательного процесса;

– обучение личности в контексте образа жизни профессионального сообщества; а также:

1. Создание различных моделей организации учебно-исследовательской деятельности с использованием новых информационных систем и сетевых технологий.

2. Внедрение психолого-педагогического мониторинга параметров развития личности.

3. Совершенствование научно-методического сопровождения развития форм интеллектуальной деятельности учащихся в муниципальном образовательном пространстве.

4. Создание нормативно-правовых, организационно-управленческих, научно-методических, финансово-экономических механизмов межведомственного взаимодействия, обеспечивающего развитие творческой личности и индивидуальности ребенка, формирование духовного богатства и нравственной культуры в единой системе научно-исследовательской деятельности школьников.

5. Обеспечение межведомственного взаимодействия учреждений образования, науки, культуры, общественных организаций и фондов по развитию научных объединений школьников на основе координирующей деятельности муниципальных структур и учреждений дополнительного образования детей;

6. Обеспечение участия учащихся в международных, российских интеллектуальных и творческих проектах и программах.

7. Расширение издательской деятельности по обобщению и распространению опыта развития форм интеллектуальной деятельности школьников, в т.ч. научно-исследовательской.

8. Интегрировать основное и дополнительное образование в области развития форм интеллектуальной деятельности школьников.

В реализации программы воплощается **программно-целевой метод**, предполагающий использование **метода погружения в авторские межвозрастные научно-исследовательские лаборатории, метода проектной деятельности** в исследовательской, творческой, игровой сферах, а также в сфере информационных технологий.

Реализация программы позволит получить как социально значимые, так и лично значимые *результаты* (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Социально значимые результаты	Личностно значимые результаты
Усовершенствовать информационную базу данных о талантливых и одаренных детях Челябинской области и регионов Уральского федерального округа	Обучение личности в контексте образа жизни научного профессионального сообщества
Расширить взаимодействие школьников Челябинской области и Уральского федерального округа в формах научной и культурной коммуникации различного уровня	Сформировать ценностное отношение школьников к исследовательской деятельности и ее результатам
Реализовать доступность образовательных услуг для семей одаренных детей, проживающих как в городах, так и в сельской местности	Приобрести опыт общения и отношений на основе культурных норм проживания и деятельности

Механизмы обеспечения реализации программы основываются на реальных предпосылках, обусловленных сложившейся *системой взаимодействия* образовательных учреждений города с государственными учреждениями науки и культуры, общественными организациями.

Главными *принципами* создания программы стали:

– *преемственность* – развитие тех форм, которые сложились в предыдущие десятилетия и были отражены в нормативных актах (приказах, положениях);

– *системность* – использование возможностей всех компонентов городской образовательной и научной среды в их связях и взаимодействиях;

– *интегативность* – возможность функционирования модели не только как целостного образования, но и как совокупности отдельных самостоятельных элементов. Это проявляется в возможности выхода на новые формы предъявления результатов своей деятельности, использование имеющихся инновационных процессов для развития содержания деятельности.

В качестве *условий реализации* программы можно рассматривать следующее:

Структура управления, обеспечивающая многоуровневую организацию управления взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Укрепление программно-методического и информационного оснащения научно-исследовательской деятельности. Создание сети районных и школьных филиалов, которые под руководством районных Управлений по делам образования осуществляют свою деятельность на базе инновационных и других образовательных учреждений.

Большая роль в развитии и совершенствовании интеллектуальной инициативы и творчества учащихся принадлежит вузам города. Преподаватели вузов являются научными руководителями исследовательских работ учащихся, выступают в роли консультантов для учителей-предметников и их учеников, осуществляют научно-методическое обеспечение городских научно-практических конференций, участвуют в научно-методических семинарах и конференциях всех уровней.

Основные формы работы: установочные сессии, научные секции, учебные сборы, форумы, конференции и конкурсы, являются средством развития интеллектуальных и творческих способностей, формирования инновационного мышления, гражданского воспитания и коммуникации школьников.

Таблица 3.3

Содержание различных форм деятельности

№	Название мероприятия	Содержание	Результат
1	Секции	Создание малых учебных групп для ведения научного поиска	Информация
2	Филиалы	Секции на базе МОУ или учреждения дополнительного образования	Договора
3	Установочная сессия «Я намечаю путь к открытию»	Ознакомление учащихся с порядком и формами работы в рамках учебных групп, традициями научного сообщества, направлениями и тематикой исследования, знакомство с учеными, обеспечивающими учебный	Формирование секций НОУ, начало учебных занятий, установка расписания

		процесс	
4	Форум науки творчества «Творцы нового – мы!»	Расширение кругозора и запаса знаний в конкретных областях науки, стимулирование собственно исследовательской активности через процесс неформального обмена опытом научно-поисковой деятельности с учеными, развитие методологической компетентности в процессе работы в симпозиумах, формирование культуры научной коммуникации и опыта представления результатов своих исследований	Декларация
5	Научно-практическая конференция	Представление результатов своей исследовательской деятельности, определение перспектив исследовательской работы	Сборник тезисов «Юный исследователь»
6	Конкурсы	Представление результатов своей исследовательской деятельности в условиях соревнования, выявление направлений для дальнейшего развития своих задатков и совершенствование приобретенных умений	Программы, сборники
7	Чтения	Представление результатов своей исследовательской деятельности, развитие навыков делового общения, формирование коммуникативной культуры в процессе общения	Программы, сборники
8	Учебно-оздоровительные сборы «Курчатовец»	Стимулирование активности учащихся в исследовательской деятельности, расширение культурного опыта подростков через общение со сверстниками, широким кругом ученых и практических специалистов в процессе участия во временных детских коллективах (проектные группы, отряды)	Формирование коммуникативно-организаторских навыков

Учащиеся, приобщаясь к различным видам деятельности, овладевают следующими деятельностными умениями: строить индивидуальную и коллективную деятельность, ставить цели, анализировать ситуацию, проектировать, практически реализовывать, осуществлять выбор своих действий, видеть и вычленять проблемы, строить предположения об их

разрешении; осуществлять рефлексию своей деятельности, поведения; самооценку продвижений в своем развитии, собственных знаний и умений. Коммуникативные умения: вести диалог, взаимодействовать для получения общего результата; понимать, создавать, сохранять, изменять уклад группы; занимать в соответствии с собственной оценкой ситуации и ценностями различные позиции и роли, понимать позиции и роли других. Умение «проявить себя», «заявить о себе»: определить свои возможности и способности, в том числе и в будущей профессиональной деятельности; выявить свои «плюсы» и «минусы»; осознать и проявить свою индивидуальность.

Целями **методической деятельности** является: повышение квалификации педагогических кадров; оказание методической помощи, обеспечение руководителей и организаторов исследовательской деятельности в филиалах информацией о содержании деятельности, о новых формах предъявления результатов; издание научно-методических материалов о деятельности и сборников тезисов юных исследователей.

Таблица 3.4

Научно-методическое сопровождение развития форм интеллектуальной деятельности учащихся

№	Название мероприятия	Содержание	Результат
1	Семинары	Привлечение к совместной исследовательской деятельности учащихся, педагогов образовательных учреждений, вооружение их методологическими знаниями в области научного творчества	Сборники, методические рекомендации
2	Консультации	Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов	Методические рекомендации
3	Научно-практические конференции руководителей и организаторов исследовательской деятельности	Актуальные подходы к развитию содержания исследовательской деятельности школьников	Научно-методическая литература
4	Программно-методическое обеспечение	Программное обеспечение новых направлений исследований	Образовательные программы

Ожидаемые результаты научно-методической деятельности:

– совершенствование методического сопровождения образовательного процесса;

- совершенствование научно-методического обеспечения соответствия исследовательских работ и требований к ним;
- развитие системы предъявления результатов исследовательской деятельности учащихся через их участие в новых образовательных проектах, внедряемых в муниципальное образовательное пространство;
- координация информационного, организационного и методического обеспечения включения подростков и старшеклассников, занимающихся в секциях, в развивающуюся сеть региональных, российских, международных очных, заочных и дистанционных интеллектуальных и научных форумов;
- совершенствование программного обеспечения образовательного процесса.

Предъявление результатов продуктивной деятельности учащихся осуществляется через участие в школьных, районных, городских, региональных, российских и международных интеллектуальных программах и конкурсах, научно-практических конференциях. Но участие в конференции не означает окончания исследовательской работы: любая конференция – это этап в работе, который помогает оценить правильность выводов и скорректировать работу с учетом поправок и рекомендаций квалифицированного жюри. Воспитанник должен ощущать принадлежность к сообществу исследователей, на поддержку которого он всегда может рассчитывать. Конференция школьников с ее формальными и содержательными характеристиками реализует многообразные функции, образует особое сообщество, обладающее притягательной силой и привлекательными возможностями. Конференция как самостоятельная форма организации дополнительного научного образования школьников обладает богатыми инновационными возможностями, так как соединяет игровую и интеллектуальную деятельности, свободу творчества и строгость формальных требований, добровольность участия и необходимость сотрудничества. В установочном докладе А.К. Бруднова на тему: «Проблема качества как основная задача становления и развития системы дополнительного образования детей в Российской Федерации» отмечается именно инновационная миссия дополнительного образования, его открытость. «...отличительность сети учреждений дополнительного образования детей от других образовательных учреждений заключается в том, что мы проходим с ребенком другой образовательный путь. Мы не только даем ему поддерживающую информацию, главное – мы включаем его в деятельность. Когда ребенок осваивает ту или иную область человеческой деятельности, человеческого знания, приобретает умения и навыки, вглядывается в мастерство своих рук, в совершенство своего педагога, тогда ребенок имеет возможность выбирать и свой выбор осваивать». Право на выбор реализовано в дополнительном образовании от самых истоков, рождающих эту подсистему

образования. По существу, научные конференции создают для школьников особое интеллектуальное пространство, в котором, прежде всего, ценится умение ставить собственные интеллектуальные задачи, сообразные по силам юному исследователю, но позволяющие, тем не менее, получать интересные результаты. Кроме того, в этом пространстве ценится умение находить наиболее значимые и, порой, крайне редкие источники информации, кропотливо работать с ними в течение продолжительного времени, умение прогнозировать и защитить полученный результат. Отдельным сегментом этого пространства, во многом еще не разработанным, является возможность интеллектуальной работы, как в небольших исследовательских коллективах, так и в больших проектах.

Надо сразу же отметить, что ряд исследовательских работ, представленных на конференцию, относятся к креативному уровню дополнительного образования. Эти работы обладают всеми признаками объективной новизны, например, имеются разработки, получившие патент, а чтобы убедиться, что исследования гуманитарного профиля имеют такой уровень, достаточно прочесть ежегодный сборник тезисов «Юный исследователь», состоящий из лучших работ участников конференции.

Лучшие работы также публикуются на страницах вузовских печатных изданий, используются в производственной деятельности предприятий и организаций, в образовательном процессе, в научной деятельности. «Юные исследователи» открывают новые метеорные потоки, создают уникальные фильтры, разрабатывают компьютерные программы, не имеющие аналогов в мире...

Например, Устимчик Василий, выпускник лицея № 31, за пять лет исследовательской деятельности в секции «Альтернативные источники энергии», представил на конференции три изобретения, по одному из них даже получен патент. Разработанный им новый способ получения электроэнергии благодаря термоэлектрическому генератору электроэнергии из случайных и периодических колебаний температуры окружающей среды и потоков энергии, несомненно, актуален на сегодняшний день. За работу «Технико-экономическая оптимизация ветротепловой электростанции на основе «Уральского кубика», Василий получил диплом Международного конкурса «Первый шаг к Нобелевской премии по физике» в Варшаве.

Хотелось бы отметить рационализаторский проект Хажиахметова Кирилла, учащегося 7-го класса, школы «Юнеско» «Создание системы мониторинга земной поверхности с использованием ДПА», который на сегодняшний день используется на практике для предупреждения лесных пожаров. Суть проекта заключается в дистанционно пилотируемом аппарате с встроенной телекамерой, позволяющей в радиусе 30 километров отследить

пожароопасную обстановку (даже на начальной стадии) и передать сигнал тревоги с точными координатами в службу МЧС. Кирилл занимается в секции «Авиамоделирование» на базе Южно-Уральского государственного университета.

Михайлова Татьяна, воспитанница Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской, на протяжении семи лет занималась исследовательской деятельностью в клубе «Юный геолог». Представив работу на Всероссийских чтениях им. Вернадского по теме «Нетрадиционное индустриальное сырье Южного Урала», стала призерами Президентской премии первой степени. В результате проведенных работ в период 2005–2010 гг., было выявлено принципиально новое для Урала полезное ископаемое – ставролит. Ставролит является наиболее экономически выгодным сырьем, а его реальные запасы на территории Челябинской области также велики. Причем переработка месторождения может осуществляться очень легко с применением одного или двух грохотов. При этом будет получаться практически чистый ставролитовый концентрат. С учетом того, что в нашем регионе развита металлургическая промышленность, открытие имеет очень большое значение.

Исследовательская работа Ильи Петрова из г. Верхний Уфалей «Установка для очистки воды безреагентным методом» не менее актуальна на сегодняшний день. Илья предлагает конструкцию фильтра для очистки воды, который по сравнению с уже существующими, достаточно прост (может быть легко изготовлен в домашних условиях) и экономичен, так как не содержит дорогих и дефицитных элементов. Но главным достоинством является приведение в норму ионов Fe^{2+} и Mn^{2+} , большое значение имеет также значительное снижение жесткости воды.

На секции «Социология» было отмечено выступление Ерескина Артема, ученика 11 класса, о проблемах материнства и отношения к нему современной молодежи (по итогам социологического исследования). Результатом работы автора стали предложения по усилению акцента на данную проблему на уроках обществознания. Особой актуальностью отличаются и социологические исследования в области молодежной политики, по проблемам манипуляции массовым сознанием в политическом процессе, проведенные Легенчуком Романом, учеником 8 класса, на базе Челябинского института Уральской Академии государственной службы.

И это далеко не все, но приведенные примеры констатируют тот факт, что подростковый возраст характеризуется потенциальной возможностью осознанного и целенаправленного вхождения человека в культуру. Д.И. Фельдштейн отметил, что подросток занимает объективное место в системе общественных связей, имеет внутреннюю позицию по отношению к разным сферам социальной и культурной действительности. Обобщаясь, она

превращается в «устойчивую жизненную позицию» подростка, который выступает «субъектом собственной активной деятельности». Интеллектуальный потенциал подростка уже аналогичен интеллекту взрослого человека, принципиальное отличие мышления заключается лишь в том, что у подростка меньше жизненного и интеллектуального опыта, а также он не обременен стереотипами и способен мыслить более свободно.

Благодаря научному поиску в процессе исследовательской деятельности формируются такие качества личности как:

1) умение самостоятельно приобретать новые знания, эффективно применять их на практике;

2) критически и творчески мыслить, находить рациональные пути преодоления трудностей, генерировать новые идеи;

3) грамотно работать с информацией: уметь собирать необходимые факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, устанавливать закономерности, формулировать выводы, находить решения;

4) быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах;

5) самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культуры.

Кроме того, научное мышление содействует в обретении «ясности», дает ценностное восприятие действительности, учит людей толерантности к чужому мнению, столь необходимое в современном мире.

Таким образом, предложенная система организации исследовательской деятельности в системе дополнительного образования является созвучной особенностям подросткового возраста и подростковой субкультуре, организационно способствуя разрешению ряда задач в развитии личности ребенка и вхождения его в пространство инновационной культуры.

Библиографический список

1. Верещинская, О.В. Образовательная программа Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской г. Челябинска (содержательный компонент) [Текст] / О.В.Верещинская, Н.В.Маркина. – Челябинск: Полиграф-мастер, 2001. – 144 с.

2. Вихорева, О.А. Программно-методическое обеспечение исследовательской деятельности учащихся в дополнительном образовании детей [Текст] / О.А.Вихорева // Доп.образование. – 2004. – № 5. – С. 35–36.

3. Гершунский, Б.С. Философия образования [Текст] / Б.С.Гершунский. – М.: Моск.психол.-соц.ин-т Флинта, 1998. – 432 с.

4. Горский, В.А. Становление и социальное самоопределение личности в системе дополнительного образования детей [Текст] / В.А.Горский // Доп.образование. – 2001. – № 9. – С. 3–7.
5. Комплексная программа развития научного общества учащихся г.Челябинска на 2003-2010 гг. «Интеллект XXI века» [Текст] /С.А.Белоусова [и др.]. – Челябинск, 2003. – 52 с.
6. Леонтович, А.В. О воспитании исследовательского способа мышления у школьников. Ученые и учителя [Текст] / А.В.Леонтович // Наставничество как форма работы ученого со старшеклассниками и учащимися младших курсов: сб. ст. – М., 2002. – С. 5–18.
7. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 576 с.
8. Словарь-справочник терминологии в дополнительном образовании детей. – М.: Центр развития системы доп.образования детей Минобразования РФ, 2002. – 192 с.
9. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Б.В.Куприянов [и др.]; под ред. А.В. Мудрика. – М.: Академия, 2004. – 240 с.
10. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
11. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С.Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

А.А. Горчинская

«ТРУДНЫЕ ДЕТИ» В ТЕОРИИ И НА ПРАКТИКЕ

*Проповедовать с амвона, увлекать с трибуны,
учить с кафедры гораздо легче, чем воспитывать одного ребенка*
А.И. Герцен

Тема повышения уровня криминализации России – едва ли не самая популярная в настоящий момент тема для обсуждения в средствах массовой информации и органах государственной власти. Органы безопасности и гражданское общество принимают активное участие в деле борьбы с преступлениями против личности и собственности, однако на деле ситуация усложняется тем, что сегодня в сферы организованной преступности втягиваются все больше несовершеннолетних. Преступность молодеет, а это

значит, что наше общество постепенно лишается перспектив своего дальнейшего эффективного развития. Как и в послевоенные годы, опять в активный словарный запас воспитателей, учителей и психологов вошло понятие «трудный ребенок».

Понятие «трудный ребенок» как таковое появилось в бытовой речи в довоенное время, а после 1960-х годов оно уже прочно вошло в психолого-педагогическую терминологию. В зарубежной практике используется схожее понятие: «учащийся с проблемами». И здесь имеются в виду только те их проблемы, которые не зависят от возраста (т.е. не предопределены возрастными кризисами ребенка), а сопровождают его на протяжении длительного периода жизни, способствуя дезадаптации и десоциализации подростка.

Трудные дети – это категория детей, демонстрирующих явное отклонение в личностном развитии. Отнесение ребенка к данной категории осуществляется, как правило, по внешним проявлениям его индивидуально-психологических особенностей, служащих препятствием для нормального протекания воспитательного процесса [5, 610].

В основном категорию трудных детей сегодня пополняют несовершеннолетние беспризорники, правонарушители, подростки, ведущие асоциальный образ жизни. Если мы обратимся к истории, то станет очевидным тот факт, что рост числа беспризорников и правонарушителей из числа несовершеннолетних подростков начинается после Октябрьской революции. В целях борьбы с этим прогрессирующим явлением В.И. Ленин издал Декрет, согласно которому все дети Советской России признавались детьми республики, а это напрямую означало, что забота о каждом ребенке стала не просто одним из направлений деятельности, а прямой обязанностью государства. Борьба с детской беспризорностью с 1920 г. носила преимущественно форму помещения детей в изоляторы, детские дома и трудовые колонии, в которые свозились неблагополучные дети со всей России. Количество таких детей было настолько велико, что в 1921 г. появилась необходимость организовать территориальные детские приемники.

Новая волна беспризорности захватила Россию после Великой Отечественной войны. Большое количество детей было выброшено на улицы. Это были так называемые «сироты послевоенной эпохи». Чьи-то родители были убиты, чьи-то не имели возможности прокормить их, поэтому были вынуждены бросать. Вот как описывает ситуацию тогдашнего периода М. Зезина: «Дети от 3 до 14 лет направлялись в детские дома, а подростки постарше устраивались в ремесленные и железнодорожные училища на работу. В особую группу выделялись дети с отклонениями в поведении и те, кто длительное время вел беспризорный образ жизни, неоднократно убежал из детского дома или училища. В системе Министерства просвещения РСФСР

существовало два особых воспитательных учреждения: Нижнетагильский детский дом № 1 (Свердловская обл.) для детей, склонных к антиобщественным поступкам, и институт трудового воспитания «Новая жизнь» (г. Чехов Московской обл.) для сексуально развращенных девочек. Малолетние правонарушители и беспризорники попадали, как правило, в детские колонии. Колонии были двух типов: трудовые, где содержались осужденные несовершеннолетние преступники, и воспитательные – для детей и подростков, которые длительное время вели беспризорный образ жизни или совершили незначительные проступки» [3, 84]. Подростков послевоенной эпохи толкали на преступления голод, холод и нищета.

Сегодня волна детской безнадзорности вновь набирает свою силу. Однако новый этап – совершенно иной, нежели полвека назад. Собирабельный образ сегодняшнего малолетнего преступника легко составить по отрывкам бесед с подростками: «мать пьет и уже давно нигде не работает», «с отчимом отношения сложные», «учиться не интересно, потому что учителя не любят», «в нашей деревне ни кружков, ни секций нет», «просто люблю гулять на улице», «родители отругали, поэтому ушел из дома» и т.п.

Что же сегодня является определяющим фактором в возникновении трудновоспитуемых детей?

Причина детской «трудности» отчасти может быть объяснена генетической предрасположенностью к каким-либо видам деятельности (дромомания, больше известная как «синдром бродяжничества», kleptomания, или «воровской ген» и др.), врожденными особенностями интеллекта и психики.

Наиболее устойчивую приверженность асоциальным формам поведения демонстрируют дети, имеющие значительные врожденные отклонения умственной сферы. Зачастую их диагноз – умственная отсталость легкой степени (дебильность) – становится благодатной почвой для усвоения ложных норм поведения. Они не способны к формированию устойчивых интересов, у них фактически отсутствует мотивация на учение, их внимание неустойчиво и крайне поверхностно. Будучи подверженными внушению, такие дети попадают в криминальные группы подростков и становятся соучастниками правонарушений, подражая друзьям. Их роль в этой группе невелика:

*Вадим: Я не воровал из машины ничего. Я сторожил, чтобы не увидели.
Я всегда сторожу.*

Особую группу несовершеннолетних правонарушителей составляют дети с подозрением или подтвержденным диагнозом СДВГ (Синдром дефицита внимания с гиперактивностью). Это могут быть дети вполне благополучных родителей, попавшие под дурное влияние друзей или асоциальной компании. В силу недоразвития волевой сферы такие дети не в состоянии отличить

настоящих друзей от недругов, положительных мотивов от дурных. Они импульсивны, избыточно активны. А в силу того, что их дезадаптация становится мощным препятствием и для продуктивного общения со сверстниками, у них, как правило, в значительной степени повышен общий фон агрессии к миру.

Психолог: Когда на тебя кричат, ты часто кричишь в ответ?

Вова: Я никогда не кричу в ответ. Я сразу бью.

Психологические наблюдения за несовершеннолетними правонарушителями позволяют сделать интересные замечания. Так, например, склонность к тому или иному виду правонарушения может определяться типом темперамента подростка. Сангвиники и холерики чаще совершают кражи и грабежи, флегматики практически всегда действуют в группе и их планы совершения преступлений продуманы с большей точностью и логичностью, меланхолики и холерики чаще других замечены в вымогательствах, холерики больше других являются зачинщиками драк, а меланхолики чаще выбирают для драк детей младше и слабее себя, а также больше склонны к насильственным преступлениям сексуального характера.

Генетические предпосылки в формировании отклоняющегося поведения довольно сильны, но, по различным данным, доля врожденных отклонений, способствующих формированию девиации в подростковом возрасте, составляет не более 10 процентов, в то время, как процент негативного социального влияния на развитие девиантных черт характера находится в пределах от 50 до 60–80. О чем это говорит в первую очередь? Только лишь о том, что «трудные» дети не появляются сами по себе; их создает социум. Создает не целенаправленно, а своим невниманием, недружелюбием, попустительством, неприятием, негуманностью и отсутствием толерантности.

Действительно, с социальной точки зрения судьбы большинства из девиантных подростков во многом похожи: неполная и часто неблагополучная семья, проблемы в школе, криминальные компании, отсутствие увлечений и интересов иных, кроме поздних гуляний, распития спиртного и «уличных забав». Именно поэтому и возникает необходимость говорить об особых условиях жизни и учебы (а вернее будет сказать, неучебы) этих детей. Как правило, мало кто из них совершает общественно опасные деяния в одиночку, так как компания в подростковом возрасте имеет особую значимость, формируя мировоззрение, правила поведения, морально-нравственные нормы и ценности ребенка. Само собой, ценности криминальных групп несовершеннолетних весьма условны с точки зрения нашего общества.

«Уличная» жизнь, подобно болоту, затягивает детей в антиобщественное поведение. По данным опроса, приведенным А. Бухаровым в 2003 году, в Москве и Санкт-Петербурге дети вовлекаются в противоправную трудовую

деятельность и проституцию уже с 5 лет. Пик этой трудовой активности приходится на 10–12 и 14–16 лет (20–25 % участников опроса). Это наглядный показатель того, что улица принимает всех [2].

Для таких детей как будто нет никаких правил и авторитетов. Называемый ими в качестве референтного взрослый часто либо уже давно умер, либо редко контактирует с ребенком.

Саша: Отец не живет с нами уже 5 лет. Мама в семье не может быть главной, потому что она женщина. Поэтому я не должен ее слушаться. Вот если бы папа жил с нами, то я бы его слушался.

Однако на деле это всего лишь слова. Детям из неблагополучных семей свойственно искать причины своих проступков в многочисленных «если». И ровно настолько же условны многочисленные обещания «я исправлюсь», «я больше не буду воровать», «я всегда буду ночевать дома» и т.п. Они произносятся по привычке, без всякой надежды на то, что вообще будут услышаны.

Действительно, психологами давно отмечено, что существенное значение для формирования девиантных и делинквентных форм поведения подростков имеет такое явление, как отчуждение личности, которое, преимущественно, имеет социальные корни. В психологическом плане отчуждение представляет собой уход человека от межличностного взаимодействия. Этот уход обладает рядом социальных и психологических последствий, в том числе криминогенного характера. В социальной психологии отчуждение преимущественно рассматривается в контексте межличностных отношений, когда индивид противостоит окружающим, той среде, в которой ему приходится непосредственно жить и общаться. Результатом этого противостояния становится позиция отвержения правил и норм поведения в микросоциуме, как групповых, так и неформальных.

Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев и В.Е. Эминов выделяют следующие аспекты отчуждения личности, которые могут быть значимы для понимания причин преступного поведения:

1) отчуждение затрудняет усвоение человеком социальных норм, регулирующих межличностные отношения. Такие подростки действительно не понимают, что страшного в том, что они не посещают школу, часто дерутся или вдыхают пары токсических веществ. Для них эти действия являются нормой их жизни, замещая собой все другие нормы и ценности;

2) отчуждение личности на раннем этапе ее развития (когда семья не выполняет должным образом своих социальных функций) может стать причиной социально-психологической изоляции от семьи, учебных и трудовых коллективов. На сегодняшний день это одна из первостепенных причин формирования трудностей в поведении детей и подростков. «Трудные» дети

очень часто не любят говорить о своей семье. Некоторые из них, проживая с матерью и отцом, настойчиво заявляют: «У меня нет семьи»;

3) отчуждение личности может приводить к формированию ее негативного отношения к среде, ощущению враждебности окружающих. Детский негативизм в значительной степени распространен среди «трудных» подростков и порождает ответную агрессию в его поведении;

4) изоляция субъекта от нормальных контактов в микросреде в большинстве случаев приводит к тому, что ребенок пытается найти понимание в другой среде – часто асоциальной. В поисках понимания подростки пополняют ряды «скинхедов», бродяг, «готов» и др., усваивая их извращенные ценностные ориентиры и взгляды;

5) существенные нарушения связей человека со средой приводят и к нарушениям установленных норм поведения. Это может иметь криминогенные последствия, особенно если угроза утраты связи с группой, являющейся единственным адаптирующим фактором, способна привести (и часто приводит) к глубоким психическим травмам. Подростки начинают употреблять токсические вещества, чтобы не быть изгнанными из группы, совершают кражи, чтобы оплатить свое «членство» в ней;

б) отчуждение при наличии благоприятных личностных особенностей способствует уходу в себя, притуплению чувства эмпатии, неумению сопереживать, нарушает идентификацию с другими людьми, способность ставить себя на их место. Это зачастую становится причиной жестокости по отношению к младшим детям, совершения преступлений насильственного характера [1].

Наиболее социально опасными, с точки зрения практических специалистов, работающих с трудными подростками, является отчуждение, формируемое в семье. В большинстве случаев это вызвано началом эмансипации подростка (примерно с 11-12 лет), когда он активно заявляет свои права на независимость. Психологи делят эмансипацию на три основных вида:

1) эмансипация эмоциональная, когда связи с родителями начинают разрушаться или вытесняться вследствие перемещения на ведущие позиции связей с другими людьми (друзья, любимый человек, значимый взрослый и т.п.);

2) эмансипация поведенческая, когда родители оказываются не в состоянии регулировать поведение ребенка, стремящегося к безграничному удовлетворению своих потребностей в ущерб другим;

3) эмансипация нормативная, когда нормы и ценности, на которые ориентируются родители, перестают соответствовать нормам и ценностям, принимаемым ребенком, становятся чуждыми ребенку и вызывают непонимание с его стороны.

Реакция родителей на эти проявления, как правило, довольно стандартна: они либо начинают побаиваться активных проявлений своего ребенка, отступают перед его натиском, боясь получить упрек, либо убеждают себя, что власть над детьми принадлежит им по праву старшинства в семье, и продолжают деспотически навязывать свое мнение и ценности подростку. Надо сказать, что ни тот, ни другой путь мы не можем назвать верным. Каждый из них имеет свой ярко выраженный недостаток: в первом случае ребенок, почувствовав свою власть над родителями, быстро научится пользоваться ею в угоду своих интересов и его поведение станет еще более бесконтрольным, а во втором – он, под натиском родителей, еще больше замкнется в себе, вынашивая скрытый протест «против угнетающей системы», последствия которого не будут известны даже для него самого.

Мама подростка: Сын демонстративно не наводит порядок в своей комнате. Там ужасный бардак. Все свалено в кучу. Я заставляю его делать уборку тем, что не пускаю гулять и забираю ноутбук до тех пор, пока он не уберется.

Психолог: Но ведь это только его комната. И беспорядок в ней никак не влияет на вашу жизнь. Почему бы вам не попытаться разрешить ему делать на этой половине своего личного пространства то, что ему нравится? Возможно, через какое-то время он сам испытает потребность в уборке.

Мама подростка: Меня возмущает этот беспорядок. Сын должен вырасти аккуратным и послушным. Я не смогу не обращать внимания на этот бардак.

Вся жизнь ребенка, отгороженного от семьи, подчинена попыткам адаптироваться к неизменным противоречиям между имеющимися у него способностями и талантами и отсутствием возможности их реализовать, имеющимися потребностями в любви, ласке и понимании и отсутствием возможности их удовлетворить и т.п. Такой подросток часто чувствует себя жертвой обстоятельств. Он считает, что все его усилия, направленные на нормализацию своего поведения, тщетны, малозначительны и никому не нужны. Иными словами, он ощущает себя один на один со своим несчастьем, привыкает к нему, учится выживать с ним. Одну из ведущих позиций его миропонимания занимает страх. Трудные подростки постоянно живут в состоянии страха возможной опасности: остаться голодным, стать нелюбимым, ненужным, непринятым, хуже, слабее других и др., попадая в зависимость от внешних обстоятельств.

Эти наблюдения в достаточной степени коррелируют с данными психологической диагностики. У 96 % обследованных нами трудных подростков уровень тревожности выходит далеко за пределы допустимой

нормы. Далеко не каждому ребенку удастся преодолеть это состояние, «перерасти» свои детские страхи, поэтому они часто становятся причинами многих его будущих проблем.

Делая попытки соединить все наблюдения воедино, Н.Ю. Максимова, в соответствии с основными причинами, вызывающими негативные проявления в поведении подростков, выделяет четыре группы «трудных детей»:

1. Подростки, причиной трудности воспитания которых являются отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы личности, чрезмерно акцентированные индивидуально-психологические особенности.

2. Подростки, у которых сопротивляемость воспитательным воздействиям вызвана ошибками в работе педагога (завышенные требования, нетактичность, неуважительное обращение и т.п.). Эту трудновоспитуемость автор классификации называет «ложной», ситуативной. Она легко проходит при смене учителем своей позиции в отношении учащегося.

3. Подростки, отклонение в поведении которых обусловлено значительными пробелами в овладении моральными и этическими знаниями. Их можно назвать «педагогически запущенные» дети. Они не умеют отказываться от своих сиюминутных желаний ради выполнения необходимого. Систематическая работа по устранению этих пробелов в знаниях подростков, занятия по саморегуляции и самоконтролю способны направить их в нужном направлении и скорректировать проявления социально дезадаптированных форм поведения.

4. Подростки, делинквентное поведение которых связано с изменениями личности, сформировавшимися в результате искажения представлений о своих взаимоотношениях с окружающими. Этим детей автор и называет «собственно трудными». Работа с ними должна строиться совершенно иначе, нежели с предыдущими группами подростков, так как предполагает не просто восполнение пробелов в знаниях или мотивационной сфере, а перевоспитание – создание у них новых представлений о морали и нравственности [7].

Быть может, у кого-нибудь возникнет сомнение в том, что причина кроется в таких простых и очевидных вещах, однако многочисленные наблюдения за асоциальными детьми и подростками дают нам вполне определенные факты. У каждого из них есть своя мотивация на правонарушения, при этом самих причин не так уж и много:

1. Правонарушения совершаются подростками с целью удовлетворения конкретных потребностей (например, воруют для того, чтобы достать денег на еду, спиртное, наркотики и т.п.).

2. Правонарушения выступают способом своеобразного замещения заблокированных потребностей подростка, переключения деятельности

(например, употребляют токсические вещества для того, чтобы на время забыть о своих семейных проблемах).

3. Правонарушения сами по себе становятся для них самоцелью удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении (например, уходят из дома, чтобы доказать свою взрослость, самостоятельность).

Таким образом, подводя приблизительный итог собирательного образа несовершеннолетнего девиантного подростка, можно обозначить ряд особенностей его поведения и личностных черт:

- недостаточность жизненного опыта и низкий уровень самокритики;
- отсутствие внутренней оценки жизненных обстоятельств;
- повышенная эмоциональная возбудимость;
- импульсивность, двигательная и вербальная активность;
- повышенная внушаемость и подражательность;
- обостренное стремление к независимости и негативизм;
- неуравновешенность между процессами возбуждения и торможения;
- низкая правовая грамотность.

Конечно, к таким детям нужен немного иной подход в деле перевоспитания. Это не значит, что он должен быть более жестким и суровым. Он просто должен иметь иную цель. Ведь если к обычному ребенку можно применить наказание как меру перевоспитания за единичный проступок, то в ситуации с подростками трудными наказание – это всего лишь один из этапов их жизни между очередными правонарушениями. Находясь в детском приемнике-распределителе, они говорят о том, что выйдут и продолжат заниматься тем же самым, с одной лишь разницей – станут более осторожными, чтобы больше не попадаться.

Что остается нам, если наказание (или страх наказания) как мера перевоспитания больше не действуют? Остается кропотливая ежедневная работа, требующая активного, увлеченного и слаженного участия большого количества заинтересованных людей: милиции, учителей, социальных педагогов, психологов, врачей и др.

Во все времена не прекращались дискуссии по вопросу о том, можно ли сделать из «трудного подростка» честного, добропорядочного человека, и что для этого надо.

Решая этот вопрос, в 1920-х гг. сложилась целая сеть учреждений, которые были призваны возвращать беспризорников к нормальной жизни. В их основе лежала идея так называемой «трудовой помощи»: воспитание трудом, дающее подростку необходимые навыки социально приемлемого самообеспечения. Наиболее знаменитыми среди детских трудовых колоний были Полтавская колония (созданная А.С. Макаренко), трудовая сельскохозяйственная колония им. Дж. Рида на Волге, Болшевская трудовая коммуна под Москвой.

Существовала и экстренная форма помощи: ночлежки во временном приюте, «клубы для беспризорников», лечебницы для невротических подростков и детские клиники для наркоманов, в открытии которых наибольшую роль сыграло Российское общество Красного Креста. Насколько продуктивна была проделанная работа, мы можем судить по ее результатам. Менее, чем за 10 лет массовая беспризорность в стране в целом была ликвидирована. Если к 1 декабря 1922 г. насчитывалось около 444 тыс. беспризорников (по официальным данным), то к 1927 г. число беспризорных сократилось до 75 тыс. [4].

Во времена Советского Союза место воспитательных детских колоний заняли школы-интернаты. Для трудных подростков в стенах этих заведений были организованы не только систематическое обучение по общеобразовательной программе, но и разнообразная обучающая, развивающая и досуговая деятельность. Так, например, в школе-интернате № 9 г. Челябинска работа с трудными подростками строилась сразу по нескольким направлениям и включала в себя стройную систему трудового, нравственного, эстетического, физического воспитания. Дети занимались в музыкальных кружках, студии изобразительных искусств, работали в мастерской и на пришкольном участке. Совместными усилиями взрослых и детей был разбит яблоневый сад.

Школа-интернат (специальная школа), таким образом, была призвана воспитать трудных детей не иждивенцами, а активными тружениками советского общества. И надо сказать, что довольно большая часть этих детей действительно встала на путь исправления. Обобщая сегодня опыт детских воспитательных колоний и школ-интернатов для трудных подростков, можно с уверенностью сказать, что все новое – это хорошо забытое старое. Сегодня, как и прежде, основу перевоспитания подростков должно составить трудовое воспитание, умело сочетаемое с всесторонним (эстетическим, нравственным, духовным) развитием личности.

В наиболее общем виде психолого-педагогическую работу с трудными подростками можно представить в виде непрерывного цикла, состоящего из четырех этапов: диагностика, анализ, планирование и взаимодействие (см. рис. 3.1). Остановимся на характеристике каждого из этапов.



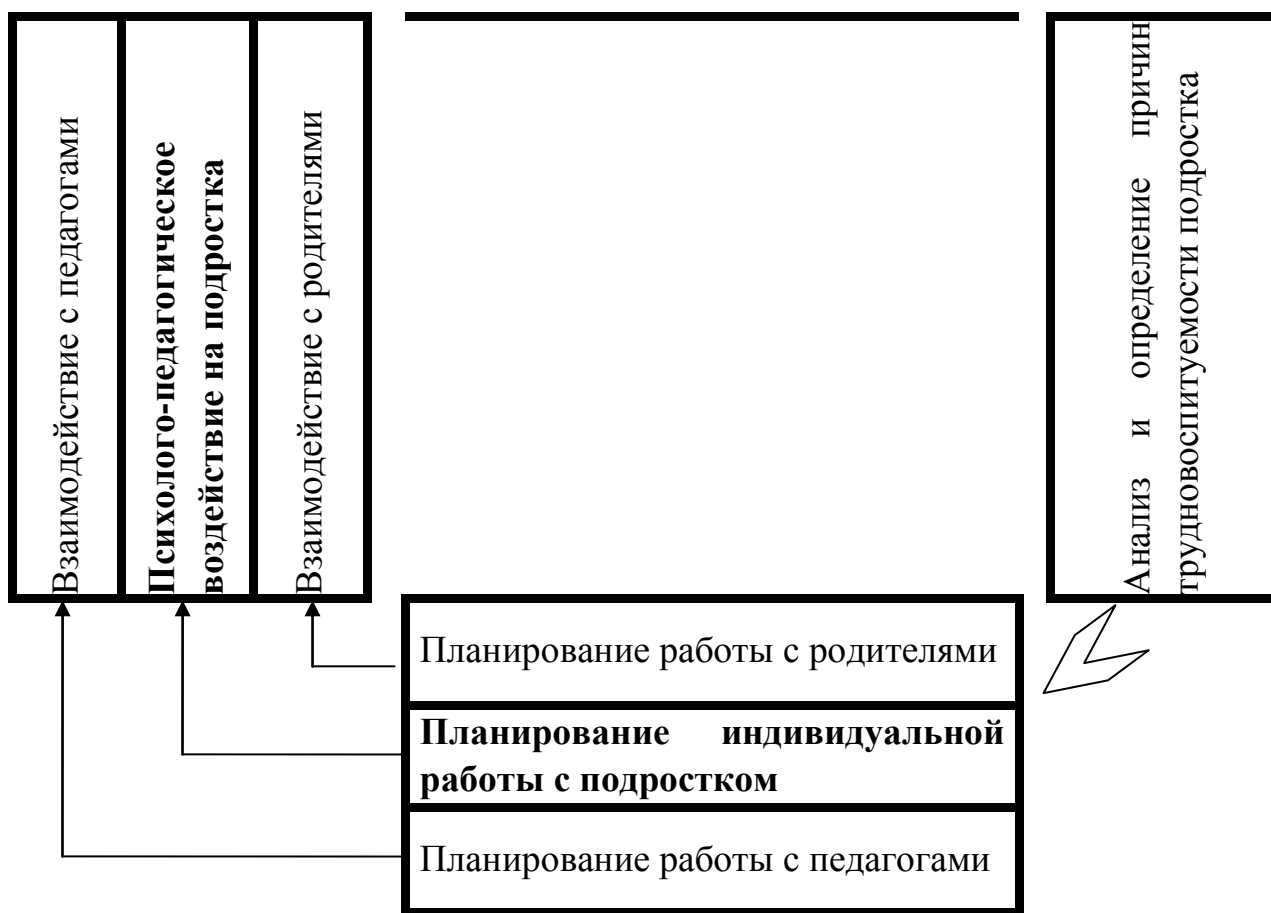


Рис. 3.1. Психолого-педагогическая деятельность с трудными подростками

Этап диагностики в своей структуре подразделяется на два подэтапа: первичная диагностика и углубленная диагностика. Первичная диагностика проводится в тесном сотрудничестве с родителями, педагогами, инспекторами по делам несовершеннолетних и т.п. Она подразумевает выявление подростков, склонных к нарушению (либо нарушающих) дисциплину, нормы морали и права, отстающих в учебе, конфликтно взаимодействующих с одноклассниками и т.п. Ведущее место здесь занимает метод всестороннего структурированного наблюдения. С подростками, попавшими в зону внимания по результатам первичной диагностики (и их семьями), проводится углубленная индивидуальная диагностика. Варианты методик, которые могут быть использованы для ее проведения:

Цветовой тест М. Люшера	Измерение психофизиологического состояния подростка, его стрессоустойчивости, активности и коммуникативных способностей, определение причин психологического стресса
Личностный опросник Г. Айзенка	Оценка ориентации и эмоциональной устойчивости подростка и отнесение его к одному из четырех типов темперамента
Методика многофакторного исследования личности	Описание сферы индивидуально-личностных отношений

Кеттела	
Прогрессивные матрицы Равена	Измерение общего интеллекта
Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность»	Изучение адаптивных возможностей на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития подростка
Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел)	Измерение готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения (аддиктивное поведение, саморазрушение, агрессия, насилие, делинквентное поведение)
Тест Фагерстрема	Определение степени никотиновой зависимости (для курящих)
Проективные методики: рисунок семьи, рисунок «Человек под дождем», «Несуществующее животное» и др.	Оценка характера взаимоотношений в семье, особенностей поведения подростка в трудных жизненных ситуациях, некоторых особенностей личности
Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис)	Позволяет определить, каким образом родители воспитывают ребенка в семье (проводится с родителями подростка)

Результатом диагностического этапа является психолого-педагогическая характеристика способностей, темперамента, характера и направленности личности, а также особенностей семейных взаимоотношений подростка, отношений в кругу сверстников.

На втором этапе на основе диагностических данных и дополнительных индивидуальных бесед с подростком производится качественный анализ и определение круга причин (или черт личности), определяющих отклонения в его поведении. На этом этапе важно определить тех ребят, трудности в воспитании которых обусловлены биологическими факторами, чтобы направить их на соответствующее лечение. В отношении здоровых детей намечаются первоочередные и второстепенные направления коррекционной работы, подбирается необходимый теоретический и практический материал.

Когда необходимый материал подобран и классифицирован в соответствии с целями и задачами предполагаемого воздействия, можно приступить к планированию индивидуальных воспитательных и коррекционных мероприятий. Такое планирование целесообразно осуществлять в трех направлениях: работа с подростком, работа с педагогами, работа с родителями.

Примерная структура этих планов может быть обозначена следующим образом:

Индивидуальный план работы с подростком	Индивидуальные и групповые занятия: по коррекции отдельных черт личности, по обучению социально-значимым умениям и навыкам, по формированию устойчивой мотивационно-волевой сферы личности; по развитию коммуникативных умений; по коррекции познавательной сферы; по формированию ценностных ориентаций, правосознания, морали и нравственности; по организации досуга и др.
План работы с педагогами	Индивидуальные и групповые беседы: по организации эффективного общения с подростком; по реализации индивидуального подхода к обучению конкретного подростка; по коррекции отдельных сфер личности подростка; по обеспечению единых требований к подростку и др.
План работы с родителями	Индивидуальные беседы, семинары и тренинги: по преодолению трудностей в общении; по коррекции стиля воспитания; по коррекции стиля семейных взаимоотношений; по обеспечению единых требований к подростку; по организации досуга подростка и др.

На четвертом этапе происходит непосредственная деятельность по организации воспитательного и коррекционного воздействия на подростка, организация эффективного взаимодействия с педагогами и родителями, проведение семинаров и тренингов, педагогического и родительского всеобуча.

Остановившись чуть подробнее на последнем этапе, стоит отметить, что наибольшего успеха возможно добиться только при организации скоординированной работы всех социальных институтов, взаимодействующих с подростками категории «трудные»: семьи, школы, медиков, правоохранительных органов, районной и городской администрации.

Роль семьи в деле профилактики и перевоспитания трудных детей заключается в нескольких аспектах: установлении адекватного стиля семейных взаимоотношений, основанных на взаимном доверии, участии и понимании, организация систематической трудовой деятельности и детского досуга. Немалую помощь родителям в этом деле может оказать правильный выбор художественной литературы, формирующей у трудного подростка достойный образец для подражания. На наш взгляд, сюжет книг, отобранных для этой цели, должен быть таким, чтобы в нем на первый план выходил герой

положительный: смелый, честный, трудолюбивый, гордый, увлеченный, надежный товарищ и верный друг. Такой, за которым можно было бы пойти «и в огонь, и в воду», чтобы он мог увлечь юного читателя своим оптимизмом и взглядами на жизнь, быть ярким, с характером, и в то же время быть реальным.

Так, например, в индивидуальной и групповой работе могут быть успешно использованы следующие художественные произведения:

Анатолий Рыбаков «Кортик», «Бронзовая птица», «Выстрел»

Анника Тор «Глубина моря», «Остров в море»

Лев Кассиль «Дорогие мои мальчишки»

Ульф Старк «Пусть танцуют белые медведи»

Сесилия Джемисон «Леди Джейн»

Рувим Фраерман «Дикая собака Динго»

Элизабет Мид-Смит «Девичий мирок»

Мари Од-Мюрай « Oh, Boy!»

Борис Ганаго «Чудик»

Владимир Железников «Чучело», «Чучело-2»

Владислав Крапивин «Бриг «Артемида»», «Дагги-Тиц»

Екатерина Мурашова «Гвардия тревоги», «Класс коррекции»

Владимир Короленко «Дети подземелья»

Кристине Нестлингер «Само собой и вообще»

Юн Эво «Солнце – крутой бог»

Элинор Портер «Поллианна»

Турмуд Хауген «Ночные птицы»

Все перечисленные повести написаны для подростков, однако некоторые из них не лишним будет почитать и взрослым, чтобы стать чуть ближе к миру «трудного ребенка», посмотреть со стороны на себя и на него. И в этом плане организация совместного чтения родителей и детей позволяет решить сразу несколько вопросов: организовать совместный досуг, обогатить словарный запас и расширить кругозор, дать материал для совместных бесед, сформировать этические и нравственные идеалы и др.

Художественно-эстетическое развитие подростка должно идти в тесной взаимосвязи с трудовым воспитанием, и здесь на первый план выходит приобщение его к активному общественно полезному труду в пришкольных трудовых лагерях и мастерских, а также к систематическому ежедневному труду по самообслуживанию не только дома, но и в школе. В процессе труда ребенок получает необходимые трудовые умения и навыки, учится быть дисциплинированным, обязательным, учится приносить пользу не только семье, но и тому обществу, группе, в которых он находится. Подросток учится самостоятельно удовлетворять свои ежедневные потребности социально приемлемым способом, не ущемляющим права и свободу других людей, у него

формируется привычка, а затем потребность быть опрятным, аккуратным, содержать в чистоте учебный класс. К тому же подростки всегда более бережно относятся к тому, что создали своими руками. В процессе общественно-полезного труда и труда по самообслуживанию они учатся ценить себя и свою работу, а также работу других людей. Именно поэтому трудовое воспитание должно занимать едва ли не главное место в деле перевоспитания трудных подростков и во время учебной деятельности.

Помимо учебной и трудовой деятельности школе, совместно с районными и городскими общественными организациями, управлениями образования стоит уделить отдельное внимание организации разнообразного детского досуга, который должен быть интересен и доступен подросткам из семей с разным уровнем материального достатка. Бесплатные футбольные, баскетбольные, волейбольные секции, кружки народного и декоративно-прикладного творчества, вокальные ансамбли и танцевальные коллективы, организованные в каждом микрорайоне, позволят не только занять школьников во внеучебное время, но и приобщить их к культурной деятельности, сформировать потребность в самореализации социально приемлемым для этого способом.

Велика и роль медицинских учреждений, органов правопорядка и социальной защиты населения, на плечи которых ложится работа по выявлению отклонений в поведении подростков, проведению своевременной коррекционной работы с ними, обеспечению всестороннего контроля за семьей и общеобразовательными учреждениями, в которых находятся трудные дети. Только при таком подходе систематическая всесторонняя работа с трудными подростками даст устойчивый положительный результат.

Библиографический список

1. Антонян, Ю.М. Психология преступника и расследование преступлений [Текст] / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеева, В.Е. Эминов. – М., 1996. – С. 66–68.
2. Бухаров, А. Наихудшие формы детского труда в России: как их искоренить [Текст] / А. Бухаров // Народное образование. – 2003. – № 10. – С. 19–30.
3. Зезина, М. Без семьи [Текст] / М. Зезина // Родина. – 2001. – сентябрь. – С. 82–87.
4. Ликвидация беспризорности [Текст] // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 6. – С. 79–80.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

6. Пятунин, В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних [Текст]: учеб. пособие для сотрудников КДНиЗП / В.А. Пятунин. – Челябинск: Б.и., 2002. – 123 с.

7. Шилова, Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении [Текст] / Т.А. Шилова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 176 с.

Н.Ю. Корнеева

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

*Людей неинтересных в мире нет.
Их судьбы как истории планет.
У каждой все особое, свое,
И нет планет, похожих на нее*
Е. Евтушенко

Осуществляемый в стране процесс модернизации образования призван обеспечить благоприятные условия для дальнейшего развития позитивных тенденций, наметившихся в образовании, в том числе и в процессе социально-педагогической поддержки. В Конвенции ООН о правах детей, провозглашенной Генеральной Ассамблеей ООН в 1989 году, говорится о необходимости создания благоприятных условий для физического, умственного, нравственного, духовного развития, самоопределения и становления личности.

По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов людей с нарушениями психического и физического развития. Это составляет 1/10 жителей нашей планеты.

Данные всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) свидетельствуют, что число таких жителей в мире достигает 13 % (3 % детей рождаются с недостатками интеллекта и 10 % детей с другими психическими и физическими недостатками), всего в мире около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями.

В Российской Федерации сложился механизм формирования и реализации государственной социальной политики в области защиты прав и интересов детей, обеспечения полноценного развития и поддержки учащихся, имеющих нарушения в развитии. Ведется профессиональная подготовка

специалистов, работающих с детьми с различными нарушениями. Вводятся новые специальности, постоянно обновляются программы обучения, раскрывающие специфику работы с такими учащимися. Изучение отечественного и зарубежного опыта, профилактика и поддержка учащихся инвалидов осуществляется в рамках Федеральной программы «Дети России» и подпрограммы «Дети инвалиды». Данный вопрос находится под постоянным контролем Правительства Российской Федерации, а также структур при Президенте и Государственной Думе.

Более того, в нашей стране, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста числа детей-инвалидов. В России частота детской инвалидности за последнее десятилетие увеличилась в два раза.

Ежегодно в стране рождается около 30 тысяч детей с врожденными наследственными заболеваниями, среди них 70–75 % являются инвалидами [2, с. 5].

Широкое внедрение в образовательную практику ведущих идей и технологий личностно-ориентированного образования придает всей системе образования, включая процесс социально-педагогической поддержки, новый, гуманистический смысл и гуманитарную направленность, предполагает обеспечение с данной целью более природосообразной и здоровьесберегающей среды для развития личности каждого учащегося. Процесс гуманизации отношения общества к лицам с отклонением в развитии и все более расширяющаяся интеграция их во все сферы социальной жизни в условиях социально-экономического кризиса в России побуждает искать новые наиболее эффективные формы реализации социальной помощи этой одной из самых уязвимых категорий населения. Наше исследование посвящено актуальной проблеме, связанной с определением содержания, способов, приемов, технологий управления процессом социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями. Необходимо привести в действие механизмы социализации: коммуникативные умения и навыки, культуру общения; восстановление психического, нравственного здоровья и социального статуса учащихся с ограниченными физическими возможностями.

На основе решения коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ от 09.02.99 г. № 3/1 «О психолого-педагогической и социальной реабилитации лиц с ограниченными физическими возможностями здоровья в системе образования» стала развиваться сеть учреждений НПО с адаптивной средой для выпускников коррекционных образовательных учреждений. К сожалению, профессиональное образование этой категории граждан пока не получило в нашей стране должного развития, что

ограничивает их социальную защищенность и мешает решению проблемы их социализации.

Зарубежный опыт убеждает нас в том, что отстранение инвалидов от полноценного участия в общественной жизни и трудовой деятельности не только не гуманно, но экономически не целесообразно.

Сегодня выпускники коррекционных школ, специальных школ-интернатов обучаются различным профессиям и специальностям в системе начального и среднего профессионального образования.

Большая часть таких учащихся, получив образование в специальных школах-интернатах или специальных группах колледжей, имеет повышенный риск деградации по следующим причинам:

- узкий круг общения (семья, интернат, сообщество инвалидов); особенности воспитания окружающего мира и определения в нем своего места; страх выхода за рамки сложившегося сообщества (глухих, слепых и др.);
- отсутствие в обществе культуры отношения к таким учащимся, а у них коммуникативного опыта в новой для себя среде;
- ограниченные, конкурентные возможности в сравнении со здоровыми сверстниками;
- специфические сложности, определяемые патологией;
- заниженная самооценка на фоне ярко выраженного потребительства.

Одной из главных проблем социально-педагогической поддержки этих учащихся является, наряду с обучением, трудоустройство. Так из 1 500 выпускников учреждений профобразования в возрасте от 18 до 23 лет, состоящих на социальном патронаже в учреждениях социальной защиты населения, около 400 (28 %) нигде не работают, что не в последней мере является следствием отсутствия коммуникативного опыта.

Разработку общетеоретических положений о роли социальной сферы на формирование личности мы находим в философских и социологических исследованиях Л.П. Бугеовой, В.Н. Иванова, И.С. Кона, А.Г. Хорчева, Г.И. Царегородцева, В.Я. Ядова и др.

Определяющая роль социального фактора в процессе реабилитации и социальной адаптации детей с нарушениями в развитии доказана в научных трудах ведущих отечественных и зарубежных ученых.

Разработке проблем социальной педагогики посвящены работы В.Г. Бочаровой, Б.П. Битинаса, А.В. Мудрика, Б.З. Вульфома, В.Д. Семенова и др. Отдельные аспекты влияния среды на формирование личности получили отражение в педагогических исследованиях Б.Т. Лихачева, А.К. Найна, В.А. Сухомлинского, Г.Н. Филонова. Проблемам подготовки специалистов в области социальной педагогики посвящены работы В.Г. Бочаровой, С.А. Беличевой, М.А. Галогузовой, Е.А. Гнатышиной, И.А. Зимней,

Т.Н. Калугиной, Р.А. Литвак и др. Исторический аспект становления и развития систем социального образования и социальной помощи разрабатываются в трудах Н.Н. Малофеева, М.В. Фирсова и др.

Современный мир нуждается в человеке, наделенном подлинной внутренней свободой, достоинством и личной ответственностью.

В педагогическую науку и практику все настойчивее входят результаты новейших достижений психологии и других наук. Важное значение придается таким понятиям, как персонализация, самоидентификация, саморегуляция, самореализация. В современных условиях уже невозможно формирование личности с заданными свойствами. В связи с этим в современном образовании становятся очевидными тенденции, свидетельствующие о переходе на качественно новый этап.

Анализ психолого-педагогической литературы (А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, Э.И. Леонгард и др.) позволил выявить особенности развития личности учащихся с ограниченными физическими возможностями, к которым относятся:

- снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации;
- трудность словесного опосредствования;
- замедление процесса формирования понятий;
- трудности в общении с окружающими и невозможность полноценного усвоения социального опыта средствами речи;
- существенным недоразвитием разных видов деятельности (предметной, игровой, элементарно трудовой), в процессе которых идет освоение социального опыта и формирование личностных качеств.

В Международных и отечественных нормативно-правовых актах декларируются принципы равенства прав лиц с ограниченными физическими возможностями на получение полноценного образования и приоритетного удовлетворения своих особых потребностей.

В современных педагогических исследованиях разрабатываются различные модели, типы, условия интегрирующего образования учащихся с ограниченными физическими возможностями с их здоровыми сверстниками, подчеркивается роль профессионального образования, учреждений культуры и спорта, социализации и педагогической поддержки детей данной категории (А.В. Батова, Д.А. Быков, В.П. Гудонис, О.С. Рыжова, Е.Н. Сорочинская, Л.М. Шипицина).

На развитие ребенка с ограниченными физическими возможностями огромное влияние оказывает его ближайшее окружение, социальная среда, в которой он воспитывается. Теорию социализации, социальной адаптации и

реабилитации разработали в своих трудах Л.И. Божович, В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, В.И. Загрязинский, И.С. Кон, А.В. Мудрик и др.

Проводимый анализ теоретических основ исследуемой проблемы позволил определить, что сущность социально-педагогической поддержки, под которой понимают процесс, направленный на содействие детям в преодолении их трудной жизненной ситуации, побуждение их к активной самопомощи, личностного развития, самореализации в обществе, состоит в совместном с подростком выявлении его интересов, способностей, целей, возможностей и путей преодоления существующих проблем жизнедеятельности (О.С. Газман, Н.Л. Гундарева, С.А. Маврин, А.В. Петровский, К. Роджерс).

Структура социальной поддержки является предметом дискуссий. Так, Л.П. Храпылина предлагает выделять медицинские меры поддержки, социальные меры поддержки, профессиональную реабилитацию.

Исходя из этого можно определить **социально-педагогическую поддержку** как социокультурный процесс индивидуального развития личности учащихся, осуществляемый педагогом и опосредованный системой общественных институтов, направленный на создание условий для саморазвития учащихся, которое происходит в процессе самоопределения (определение цели деятельности), самореализации (определение средств достижения цели), самоорганизации, самореабилитации (выбор условий для достижения цели с помощью выбранных средств).

Социально-педагогическая поддержка возможна при определенных отношениях, сложившихся между педагогом и ребенком. Социально-педагогическая поддержка может быть реализована, если:

- учащийся согласен на помощь и поддержку со стороны педагога;
- педагог верит в позитивные возможности и потенциал личности;
- между педагогом и ребенком сложились партнерские отношения, основанные на уважении, доверии, доброжелательности, сотрудничестве, содействии, безоценочности суждений с той и с другой стороны;
- педагог придерживается принципов защиты прав, здоровья, человеческого достоинства учащихся;
- применяется рефлексивно-аналитический подход к процессу и результатам педагогической поддержки.

Мы определили условия эффективности процесса социально-педагогической поддержки личности учащихся.

Первое педагогическое условие – субъект-субъектные отношения, предполагающие равноправные, партнерские отношения педагога и учащихся. Субъект-субъектные отношения педагога и учащихся требуют от педагога знаний по психологии общения, владения элементами психологической диагностики, тренингов эффективного общения, консультирования учащихся и

родителей. Значит, руководителю нужно подумать о создании службы психологического сопровождения, которая могла бы решать подобные вопросы с детьми, педагогами, родителями.

Второе педагогическое условие – обеспечение вариативности содержания деятельности с учащимися с ограниченными физическими возможностями на основе индивидуальных программ социально-педагогической поддержки, то есть возможность образования поискового, представляющего ребенку выбор содержания, предмета, форм образования, педагога, формирующего у учащихся такую картину мира, которая обеспечивает ориентацию личности в любых жизненных ситуациях, стимулирующего процесс саморазвития.

Третье педагогическое условие – формирование профессиональной направленности, которая основывается на широком круге потребностей, интересов, идеалов, установок человека. Чем полнее профессиональная направленность, тем более многосторонний смысл имеет для человека выбор данного вида деятельности, тем разностороннее удовлетворение, получаемое от реализации данного намерения.

Необходимо на уровне отдельного детского коллектива, учреждения продумать систему роста каждого учащегося в зависимости от его индивидуальных особенностей, разработать формы разнообразных мероприятий (спортивных, технических соревнований, конкурсов рефератов, научно-исследовательских работ, выставок рисунков, поделок, концертных выступлений и т.п.), где учащийся мог бы проявить себя в деятельности и почувствовать успешным.

Мы определили критерии социально-педагогической поддержки личности учащихся, по которым можно судить об эффективности реализации процесса.

1. Когнитивный, предполагающий познание учащимся самого себя, своих способностей и возможностей, окружающего мира, поиск своего места в социуме, жизненного пути, т.е. самоопределения. Педагог, работающий на принципах социально-педагогической поддержки, должен выстраивать товарищеские отношения с ребенком, предполагающие равноправие субъектов общения, уважение достоинства, права выбора и действия, самостоятельность, независимость учащихся, приверженность диалоговым формам общения. Такой педагог должен быть профессионально готов к работе в режиме социально-педагогической поддержки, владеть соответствующими педагогическими технологиями и методами работы, быть способным к самоанализу, иметь адекватную самооценку, эмпатийность, гибкость.

2. Мотивационный, заключающийся в осознании мотивов деятельности, помощи педагога в развитии мотивации к познанию и творчеству. Для развития мотивации необходимы вариативность выбора видов познавательной,

трудова́й, игрово́й де́ятельности, форм социального общения и взаимодействия, направленность на достижение результатов в социальной деятельности и адекватная оценка участия в ней, наличие ситуации успеха для каждого учащегося, разнообразие путей решения проблем и достижение поставленной цели.

3. Деятельностный, позволяющий учащемуся реализовать свою индивидуальность в предметной сфере, сфере общения. Важно наличие многоуровневой психолого-педагогической, социокультурной системы в образовательном учреждении, позволяющей удовлетворить в деятельности разнообразные потребности и интересы личности от уровня формирования интереса, потребности до уровня профессионально-ориентированной индивидуальной работы, формированию творческой самостоятельности.

Наше исследование конкретизирует определение социально-педагогической поддержки учащихся в процессе профессионального обучения, опираясь на психолого-педагогические особенности учащихся с ограниченными физическими возможностями: это целенаправленный педагогический процесс, способствующий оказанию помощи в социальном становлении личности, формированию профессиональной направленности учащихся, развитию их способностей к общению и творчеству, проявлению социально – одобряемых форм поведения, в целях интеграции субъекта в общество и возможности социального функционирования в нем в качестве полноправного участника гражданских отношений.

Принципами социально-педагогической поддержки, на наш взгляд, могут служить следующие: согласие подростка на помощь и поддержку; опора на личные силы и потенциальные возможности личности; вера в эти возможности; ориентация на способность подростка самостоятельно преодолевать препятствия; совместность, сотрудничество, содействие; доброжелательность и безоценочность.

Подводя итог теоретико-методологическому анализу содержания и структуры социально-педагогической поддержки, следует сделать вывод о том, что процесс этот является целостным и комплексным; выпадение или пропуск того или иного направления или формы поддержки не только ведут к ущемлению возможностей социального функционирования для индивида, но также к неэффективной, неполной поддержке в тех направлениях, которые были реализованы. Это объясняется как целостностью человеческой личности, все стороны и проявления которой взаимосвязаны, так и целостностью социального бытия. Дифференциация процесса социально-педагогической поддержки по различным формам, выделение различных направлений является действием в известной мере условным, объясняемым требованиями и рамками отдельных организаций и структур.

В свете нашего исследования используются две группы критериев. Субъективные критерии свидетельствуют об успешности социально-педагогической поддержки учащихся (показатели: осознанность и удовлетворенность) подростка.

Процессуальные критерии отражают эффективность практической внеаудиторной деятельности учащегося с ограниченными физическими возможностями, активизирующей его профессиональную подготовку: осведомленность о профессиональной деятельности и профессиональных качествах, и о себе, положительная мотивация, динамика опыта (показатели: знания; отношение и самооценка; способности и умения).

Показатель «знания» включает: знания о профессии объединения; знания о своей профессии (содержание, требования к человеку, потребность в ней рынка труда); знания о своих профессионально значимых качествах (способности, индивидуальные особенности); умениях (общетрудовых, специальных, коммуникативных, организаторских, творческих); знание о вариативных путях профессиональной подготовки (первоначальное решение, наличие ориентировочной программы действий, запасной вариант решения, самостоятельность мониторинга и коррекции).

Показатель «отношение и самооценка» предполагает: положительно окрашенное отношение к профессиональной карьере (социальная значимость, престиж, материальная и личностная ценность); адекватное отношение к себе как субъекту профессиональной подготовки (самостоятельность, уверенность в себе, положительная Я-концепция, стремление к преодолению трудностей); творческое отношение к деятельности, способствующей профессиональной подготовке; оценочные суждения о своих действиях на разных этапах профессионально приближенной внеаудиторной деятельности; оценка риска, оценка оригинальных вариантов решений, их достоинств и недостатков.

Показатель «способности и умения» отражает: способность к самореализации, пробе сил; ориентацию на творчество (креативность), творческое самовыражение, оригинальность, стремление к освоению новых технологий, способов деятельности; способность найти профессионалов-консультантов, способность к самосовершенствованию (самоанализ, самообразование, саморегуляция).

Для того чтобы реализовать основную задачу – социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями в процессе профессиональнообучения – необходимо разработать соответствующие формы и методы подготовки учащихся к соответствующей деятельности. За основу системообразующих признаков берутся умения и навыки, необходимые в той или иной профессиональной деятельности:

- организация развивающе-диагностических занятий;
- организация образовательно-познавательных занятий;
- организация предметно-практических занятий.

Как видно из таблицы, представленные нами умения и навыки являются орудиями конкретных педагогических воздействий на подростка при формировании профессиональной подготовки в профессиональном учреждении. Формирование и функционирование умений и навыков осуществляется на основе активного и целенаправленного опыта педагогического взаимодействия.

При мониторинге результата осуществления системы социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями следует, прежде всего, учитывать уровень теоретической и практической подготовленности будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности, степень овладения профессиональными умениями и навыками, уровень знания основных задач, отношения к своей профессиональной деятельности.

В качестве обобщающих критериев, достижение которых позволит подготовить специалиста, отвечающего предъявленным требованиям и в то же время провести слежение за этой подготовкой в ходе педагогического мониторинга, мы хотим предложить следующие критерии:

1) мотивы и интересы к профессиональной деятельности:

- уровень мотивационно – потребностной сферы, проявляющейся в форме интереса, влечений, стремлений, привычек, установок;
- развитие эмоционально-волевых свойств;
- уровень развития коммуникативных свойств;
- качество овладения профессиональной деятельностью;
- уровень морально-правового сознания, профессиональной этики;
- понимания сущности и значимости своей профессии;
- развитие чувства долга, ответственности за судьбы людей и порученное дело;
- уровень организаторских способностей;
- усвоение содержания структурных элементов системы знаний;
- динамика учебной успеваемости, как показатель уровня познавательной активности;
- уровень профессионального мышления и логического анализа;
- представление о современных научных методах познания и умение владеть ими на уровне, необходимом для выполнения профессиональных функций.

При этом мы обращаем внимание на то, что представленные критерии не тождественны профессиональным качествам и не отражают полного

содержания этих качеств, изложенных в Государственном стандарте. На основе существующих точек зрения мы предлагаем осуществлять мониторинг процесса практико-ориентированной подготовки учащихся по следующим уровням: копирующе-воспроизводящий – низкий уровень; поисково-исследовательский – средний уровень; творческий – допустимый уровень; способность к рефлексии – высокий уровень.

В процессе реализации системы социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями была выявлена взаимосвязь между активизацией профессиональной деятельности и развитием творческой самостоятельности учащихся, которая выразилась в трех аспектах:

– в содержательном аспекте – в адекватности содержания учебных программ, включающих практико-ориентированную подготовку учащихся, требованиям к творческой самостоятельности личности;

– в методическом аспекте – в разработке и определении методов практико-ориентированной подготовки учащихся таких, как практические и лабораторные занятия, исследовательская работа, практика, методы решения управленческих и хозяйственных задач;

– в организационном аспекте – в выборе форм практико-ориентированной подготовки: индивидуальных, групповых, дифференцированных (спецкурсы по выбору, практика, научно-практические конференции).

По данным статистики, значительное число учащихся с ограниченными физическими возможностями здоровья не получает профессионального образования, поэтому актуализируется проблема профориентации и консультирования учащихся специализированных учреждений общего образования, детских домов, интернатов, формирования у них готовности получать начальное и среднее профессиональное образование.

Результативности в профессиональной подготовке учащихся с ограниченными физическими возможностями можно добиться за счет:

1. Организации отдельного научно-методического объединения, как межведомственной государственно-общественной структуры;

2. Разработки эффективных программ, методик, учебных пособий;

3. Подготовки в учреждениях профессионального образования для учащихся с ограниченными физическими возможностями ученических и рабочих мест за счет целевых средств государственной программы квотирования рабочих мест;

4. Повышения квалификации преподавателей, мастеров производственного обучения, работающих с этой категорией учащихся;

5. Преимущества в работе со специальными школами-интернатами;

6. Создания инфраструктуры дистанционного обучения;

7. Изучения отечественного и зарубежного опыта профобразования и трудоустройства молодежи с ограниченными физическими возможностями и его внедрения в практику (М.С. Савина).

Одной из главных проблем социальной поддержки этих учащихся является, наряду с обучением, трудоустройство. Так из 1 500 выпускников учреждений профобразования в возрасте от 18 до 23 лет, состоящих на социальном патронаже в учреждениях социальной защиты населения, около 400 (28 %) нигде не работают, что не в последней мере является следствием отсутствия коммуникативного опыта.

Зарубежный опыт убеждает нас в том, что отстранение инвалидов от полноценного участия в общественной жизни и трудовой деятельности не только не гуманно, но экономически не целесообразно. Есть профессии, в которых люди, не имеющие зрения, проявляют себя гораздо талантливее и квалифицированнее других, имея природные предпосылки (обостренный слух, повышенная чувствительность кожи). Нарушения опорно-двигательного аппарата и вынужденная ограниченность в передвижениях позволяют при наличии интереса накопить информацию о разных областях знаний, освоить в совершенстве компьютер. Значит, мы можем говорить о существовании производственных сфер, где инвалиды могут профессионально реализоваться. Не следует забывать и о последствиях их невостребованности на рынке труда, приводящих к крайним формам деградации (вовлеченность в преступные сообщества, асоциальный образ жизни).

Профессиональное обучение выпускников коррекционных школ может быть организовано по нескольким вариантам:

1. Совместное обучение с учащимися с нормальным физическим и умственным развитием.

Этот вариант позволяет учить ограниченное количество таких детей, в противном случае резко снижается общий темп обучения, что влечет за собой невозможность освоения профессии остальными учащимися в установленные сроки, при этом возникает риск отторжения учащихся с отклонениями в развитии другими членами группы.

2. Обучение в специальных (коррекционных) училищах, что позволяет обеспечить качественное обучение большого числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Эффективность функционирования таких училищ можно повысить за счет оснащения образовательного процесса специальным оборудованием, привлечения квалифицированных специалистов, в том числе, дефектологов, психологов и педагогов, владеющих технологиями специального образования.

Но, на наш взгляд, переводя выпускников из одного коррекционного учреждения в другое, пусть другого образовательного уровня, нельзя

предотвратить их изолированность от здоровых детей, что сводит к минимуму все попытки изменить отношение к ним общества, работодателей и ограничивает возможность адаптироваться в социуме.

3. Обучение в специальных (коррекционных) группах обычного училища (интегративное учреждение НПО), обеспечивающее возможность использования в подобных группах специальных технологий, доброжелательные отношения со здоровыми детьми, приобретение выпускниками коррекционной школы не только профессиональных, но и социальных. коммуникативных навыков, участие вместе с другими обучающимися в различных конкурсах, спортивных мероприятиях, совместное прохождение производственной практики. Все это вместе взятое стирает грань между разными категориями учащихся, создает высокий уровень психологического комфорта.

Интегративное учреждение НПО и СПО должно быть ориентировано и на решение проблемы профессиональной и социальной реабилитации этих учащихся на эффективную организацию образовательного процесса, его материально-техническое обеспечение, внедрение новых педагогических технологий, методик, медико-психологическое сопровождение на основе внешней дифференциации, под которой в нашем случае понимается разделение обучающихся по определенным признакам (общим и частным способностям, неспособностям, интересам) на учебные группы с различным содержанием образования, учебными планами и программами, формами обучения.

Основными задачами интегративного учреждения НПО и СПО в работе с выпускниками специальных (коррекционных) школ являются: обучение одной или нескольким смежным специальностям, чтобы максимально повысить шансы на рынке труда; привитие социальных навыков, позволяющих жить полной жизнью в обществе; психолога, медицинского работника, социального педагога; социально-профессиональная адаптация, специфика которой определяется условиями обучения, индивидуальными особенностями и, что не менее важно, спецификой юношеского возраста, потребностью общения со сверстниками, профессиональном самоопределении, в самореализации.

Социально-педагогическая поддержка этой категории учащихся должна, на наш взгляд, осуществляться в несколько этапов:

– целенаправленная и системная профориентационная работа в специальных (коррекционных) школах в течение учебного года (информирование учащихся выпускных классов о профессиях, по которым ведется обучение в училищах, проведение экскурсий, приглашение на внутриучилищные мероприятия, знакомство с режимом работы, педагогическим составом), что будет способствовать осознанному выбору профессии;

– психолого-медико-педагогическая диагностика на первом курсе, которая включает изучение особенностей психического развития, эмоционально-волевой сферы, определение уровня интеллектуального развития, отношения к учебе и профессии, профпригодности;

– разработка системы социально-педагогической поддержки в целях формирования навыков социального поведения, профессионально-значимых качеств, общеучебных умений, потребности в саморазвитии с учетом индивидуальных способностей.

Такая программа предполагает: коррекционно-развивающую работу; обеспечение доброжелательного общения учащихся коррекционных групп с учащимися других групп, выпускниками массовых школ (через участие в различных общеучилищных мероприятиях, посещение клубов по интересам, кружков, секций); формирование профессиональной компетентности, развитие интереса и повышение мотивации к освоению выбранной профессии (через экскурсии на предприятие, встречи с наставниками-профессионалами, семейными династиями, профессиональные конкурсы, прохождение практики в составе ученических бригад, предвыпускную практику на штатных рабочих местах);

– контроль администрации, педагогов в течение двух лет после окончания училища социально-профессиональной адаптации и закрепляемости выпускников коррекционных групп на рабочих местах, оказания помощи в трудоустройстве. Данный этап очень важен, так как социально-профессиональная адаптация подобных выпускников далеко не всегда проходит успешно. Для них характерны частая смена работы, неоправданная неудовлетворенность заработком (неумение соотносить его с затраченным трудом и качеством работы), трудности установления контактов с членами трудового коллектива. Кроме того, выпускники коррекционных групп испытывают большие сложности при устройстве на работу, так как рынок труда предлагает им ограниченное число рабочих мест и по узкому кругу профессий. Трудность состоит в том, что эти учащиеся должны быть обучены лучше обычных детей.

Практика последних лет показывает, что профессиональная подготовка выпускников коррекционных групп учреждений НПО должна носить более универсальный, политехнический характер, приближенный к требованиям сегодняшнего дня. Предприятию нужны, например, не просто столяры, а столяры-станочники, владеющие навыками работы на современном оборудовании, знающие свойства современных материалов, идущих на смену традиционным. Все это требует совершенствования сложившихся и внедрения новых форм и методов обучения, разработки специальных программ

профессиональной подготовки указанной категории учащихся, дающих возможность дальнейшего профессионального развития.

Именно она создает основу для реализации принципа равных возможностей, считая своей первоочередной задачей создание условий для их социально-профессиональной адаптации, развития ключевых компетенций, обуславливающих успешность самостоятельной трудовой деятельности.

Основной целью профессионального обучения учащихся с ограниченными физическими возможностями здоровья является формирование прочных базовых знаний, умений и навыков, позволяющих в дальнейшем адаптироваться (интегрироваться) в обществе. А их профессиональная подготовка, по нашему мнению, должна рассматриваться как основа социально-педагогической поддержки, позволяющая достигнуть и поддерживать оптимальный уровень самостоятельности и жизнедеятельности.

Учебный процесс строится на следующих принципах: педагогического оптимизма; коррекционно-компенсирующей, социально-адаптирующей направленности обучения; деятельностного подхода к обучению и воспитанию; дифференциации и индивидуализации; специального педагогического руководства.

Принимая на обучение учащихся с ограниченными физическими возможностями, сталкиваются со следующими проблемами: несоответствие профилей обучения в специальных (коррекционных) школах профессии, которую получают их выпускники в лицее; отсутствие необходимого учебно-программного материала; недостаточная нормативно-правовая база; подготовка специалистов, способных обучать этих учащихся; медико-психолого-педагогическое сопровождение.

Социально – педагогическая поддержка учащихся в условиях профессионального образования – это последовательный выбор профессиональной деятельности, обеспечивающей полноценную самореализацию личности в конкретных социальных условиях. Смысловым ядром понятия выступают профессиональная «Я-концепция» личности, включающая мнение индивида о себе (Образ «Я»), представление о мире профессий и самооценку собственного опыта.

Практика показывает, что не каждый преподаватель может работать с такими учащимися, эффективно организовывать учебный процесс, добиваться ощутимых результатов и изменения их поведения, в освоении профессии, не у всякого педагога или мастера хватает готовности, эмоционально-психологической устойчивости, толерантности во взаимоотношениях с учащимися. Часто трудно найти контакт, наладить доверительные отношения, управлять ситуацией, находить нестандартные приемы в решении конкретных задач.

Библиографический список

1. Багрова, И.Г. Работа по развитию слухового восприятия в школе глухих детей [Текст] / И.Г. Багрова // Дефектология. – 2007. – № 5. – С 11–20.
2. Борисова, Е.М. Индивидуальность и профессия [Текст] / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М., 2005. – 80 с.
3. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект [Текст] / Е.М. Борисова. – М.: ПИ РАО, 1995. – 244с.
4. Буякас, Т.М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением [Текст] / Т.М. Буякас // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2007. – № 2. – С. 69–77.
5. Вершинин, С.И. Педагогические основы формирования у школьников готовности к принятию решения о профессиональном выборе [Текст] / С.И. Вершинин. – М.: ИОСО РАО, 1997.
6. Знакова, Т.А. Вопросы профилактики и психологической поддержки инвалидов – выпускников социальных учебных заведений: сб. информационно-методических материалов [Текст] / Т.А. Знакова. – М., 1999. – С. 29.
7. Кавокин, С.Н. Профессиональная реабилитация и занятость населения [Текст] / С.Н. Кавокин. – М., 1997. – 238 с.
8. Лукьянова, И.Е. Оккупациональная терапия – активный компонент медико – социальной реабилитации [Текст] / И.Е. Лукьянова // Развитие социальной реабилитации в России. – М., 2000. – 201 с.
9. Мастюкова, Е.М. Они ждут нашей помощи [Текст] / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М., 1991. – 138 с.
10. Новикова, К.Н. Социальная реабилитация инвалидов: состояние, проблемы, перспективы [Текст] / К.Н. Новикова. – Казань, 1996. – 234 с.
11. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. – СПб., 1997. – 234 с.
12. Реут, М.Н. Особенности социализации незлышащей молодежи [Текст] / М.Н. Реут. – М., 2000. – 213 с.
13. Социальная работа с инвалидами [Текст] / под ред. Е.И. Холостовой, А.И. Осадчих. – М.: Изд –во АПО, 2008. – 280 с.
14. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика [Текст] / В.А. Федоров; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 138 с.
15. Шипицына, Л.М. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии [Текст] / Л.М. Шипицына, Е.С. Иванова, Л.А. Данилова. – СПб., 2007. – 231с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Хорошее качественное образование всегда было ключом к успеху и достатку, это основа карьерного роста, повышения уровня жизни в семье, и это основа воспитания человека, формирования его мировоззрения на годы вперед

Д.А Медведев

В настоящее время на рынке труда становятся востребованными, прежде всего, специалисты, способные к высокопроизводительному труду, ориентированные на качество работы, осознающие личную ответственность за результаты своей деятельности, конкурентоспособные, перспективные, умеющие творчески мыслить, принимать самостоятельные решения и готовые к непрерывному профессиональному росту. В концепции «Российское образование – 2020» отмечается, что подготовка специалиста, который бы соответствовал требованиям на рынке труда, предполагает не просто передачу обучающимся определенных знаний, умений и навыков, а «освоение обучающимися определенных компетентностей», определяющих современное качество образования [7]. В последнее время категория качества образования становится особо актуальной в связи с вхождением России в Болонский процесс. Так, качественное образование позволяет человеку уверенно чувствовать себя в быстро меняющихся социально-экономических условиях, делает его успешным, положительно сказывается на результатах труда. Политики связывают качество образования с экономическим ростом и жизненным благополучием граждан, с прогрессом и даже выживаемостью цивилизации. Качество образования сегодня рассматривается и как важнейший фактор устойчивого развития страны, ее технологической, экономической, информационной и нравственной безопасности [1].

Под качеством высшего образования Е.В. Яковлевым понимается «интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия заданным целям общества по формированию и развитию гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [9].

Начнем рассмотрение обозначенной проблемы с анализа того, какие результаты достигнуты в этом направлении.

В деятельности государства по повышению качества образования

имеются положительные результаты. Основные из них отражены в отчете о реализации приоритетного национального проекта «Образование» министра образования и науки РФ А. Фурсенко. В отчете отмечается, что с начала реализации данного проекта «количество детей, которые учатся в современных школах, увеличилось более чем в два раза», «наряду с подключением всех школ к сети Интернет более чем в два раза увеличилось количество школьных компьютеров», «свыше 40 % учителей активно используют их в работе», «разрабатываются интерактивные электронные образовательные ресурсы», в отдельных регионах «были апробированы новые системы оплаты труда учителей, при которых быстрее растет зарплата у лучших педагогов, в том числе молодых». «Сегодня новое качество образования обеспечивается почти в 250 инновационных учреждениях начального и среднего профобразования и 58 вузах. Ежегодный выпуск из этих учебных заведений рабочих и специалистов с современными квалификациями достигает 150 тыс. человек по таким постоянно востребованным направлениям, как сельское хозяйство, судо-и авиастроение, эксплуатация зданий и сооружений, приборостроение и автоматизация технологических процессов, медицина» [8].

В настоящее время планируется работа по формированию федеральной программы развития образования, которая не только станет продолжением приоритетно национального проекта «Образование», но и пополнится новыми направлениями. Так, в ближайшее время в России будет принята Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», направленная на модернизацию и развитие системы общего образования страны, основными направлениями которой по повышению качества образования являются: стандартизация образовательных программ; поиск и поддержка талантливых детей, а также их сопровождение в течение всего периода становления личности; качественное улучшение и пополнение кадрового состава преподавателей (переподготовка педагогических кадров, финансовая поддержка, гранты на конкурсной основе, повышение зарплаты учителям, оплата с учетом результатов конкретной работы); разработка новых норм проектирования школьных зданий и кабинетов, оснащения медпунктов, столовых и спортивных залов; формирование полноценной системы здравоохранения, здоровьесбережения обучающихся [6].

Основные направления модернизации российского образования по повышению его качества отражены и в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. К ним относятся: система специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся; стандартизация образовательных программ; переход на уровневые программы подготовки специалистов

(бакалавриат – первый уровень, магистратура – второй уровень); создание общероссийской системы оценки качества образования для организации мониторинга на всех уровнях и стадиях подготовки обучающихся; формирование нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов и др. [8].

По мнению ученых, образование считается качественным, если обеспечивает наличие фундаментальных знаний по дисциплинам, составляющим основу избранной специальности, формирует умения учиться в течение всей жизни. Поэтому одним из направлений повышения качества образования является реализация непрерывного образования, позволяющая получать новые знания и применять их в профессиональной деятельности.

В последнее время учеными особое внимание стало уделяться развитию опережающего образования. В этом направлении, по словам А. Фурсенко, так же сделано немало: подготовлен перечень программ для качественной переподготовки специалиста во всех регионах России, планируется сопровождение выпускников после окончания учебного заведения, взаимодействие с работодателями в образовательном процессе, организация непрерывной профильной подготовки и переподготовки кадров, обучение по перспективным профессиям, сотрудничество с предприятиями, имеющими четкие перспективы своего развития на несколько лет вперед [6].

Несмотря на то, что за последние годы проведена значительная работа в области модернизации российского образования, однако следует признать и тот факт, что качество образования отстает от быстро меняющихся социально-экономических условий. По словам Президента РФ, «если во второй половине прошлого века российская образовательная система была признана во всем мире, то в настоящее время она оставляет желать лучшего» [6]. По данным экспертов, оценивающих состояние российских вузов, в последнее время отмечается резкое падение качества образования, его несоответствие требованиям современного рынка. Так, экспертами отмечается, что содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам фундаментальных знаний, многие выпускники учреждений профессионального образования оказываются невостребованными на рынке труда, поскольку учащиеся не готовы к свободному использованию полученных в школе знаний, а в вузах не уделяется должного внимания формированию практико-ориентированных знаний и умений [1]. По данным независимого агентства «Рейтор», только в Приволжском федеральном округе неудовлетворительную оценку своим молодым сотрудникам поставили более 30 процентов опрошенных работодателей [10]. Так, по словам работодателей, нынешние молодые специалисты нецелеустремленны, зачастую не обладают элементарными знаниями в своей профессии.

Сказанное позволяет отметить тот факт, что качество образования стало определяться не только полученными знаниями, но и профессионально значимыми качествами, среди которых особую значимость приобретают деловитость, компетентность, ответственность, целеустремленность, настойчивость, инициативность, исполнительность, активность, гибкость, мобильность, креативность. Именно эти качества определяют способность человека получать образование на протяжении всей жизни, осваивать новые технологии и позволяют ему успешно адаптироваться в социальной и профессиональной среде. Согласно этому высшее образование в России должно быть направлено на подготовку высококомпетентного специалиста, способного к непрерывному профессиональному росту, обладающего теми компетенциями, которые бы позволили ему быть мобильным, конкурентоспособным на рынке труда, быстро осваивать перспективные технологии и профессии, легко адаптироваться в рыночных условиях.

В психолого-педагогической литературе выделяется несколько этапов становления проблемы формирования профессиональной компетентности [4]. Так, первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат понятий «компетенция» и «компетентность». Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуется использованием понятий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения, созданием различных классификаций компетенций и компетентности. Третий этап – с 1990 г. – характеризуется изучением компетентности как научной категории применительно к образованию, в управлении, выделением ключевых компетентностей, изучением отдельных видов компетентности, созданием компетентностных моделей будущего специалиста.

Предпосылками изучения проблемы профессиональной компетентности являются исследования, посвященные:

– изучению педагогической направленности учителя (А.А. Орлов, С.Т. Каргин, И.Я. Фастовец и др.) и профессионально важных качеств личности (Е.П. Белозерцев, И.А. Колесникова, А.Е. Кондратенков, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Слостенин и др.), педагогического творчества и педагогического мастерства (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, Н.Д. Левитов, М.М. Поташник, И.В. Страхов и др.), профессиональной деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.М. Матюшкин и др.), квалификационных характеристик и профессиограмм (И.А. Колесникова, А.И. Пискунов, В.К. Розов, В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин и др.);

– разработке структуры педагогической деятельности и ее компонентов (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, Н.В. Кузьмина и др.), содержания и методов формирования теоретических знаний и профессиональных умений (Ю.К. Бабанский, И.Д. Зверев, М.И. Махмутов, И.Т. Огородников и др.);

– концепциям содержания образования (В.С. Леднев, И.Я. Лернер, В.В. Краевский и др.), проблемного обучения (Д.В. Вилькеев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.), воспитывающего обучения (В.С. Ильин, В.М. Коротов и др.), в которых обоснована необходимость формирования таких свойств личности как самостоятельность, коммуникативность, стремление и готовность к саморазвитию, умений творчески решать проблемы, самостоятельно применять полученные знания на практике и приобретать новые.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что к настоящему времени выполнено значительное количество исследований, посвященных различным аспектам данной проблемы, таких как:

– определение понятий «компетенция» и «компетентность» (И.А. Зимняя, В.А. Кальней, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.);

– изучение профессионально значимых качеств (В.И. Байденко, Г.И. Ибрагимова, А.М. Новиков и др.);

– выделение ключевых компетенций (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.);

– формирование готовности к профессиональной деятельности (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, А.Л. Журавлев и др.);

– изучение видов компетентности (С.Г. Воровщиков, Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова, Э.А. Максимова, Т.Б. Руденко, М.В. Чикурова, А.А. Ярулов и др.);

– разработка положений компетентностного подхода и новых образовательных стандартов (Э.Ф. Зеер, В.А. Кальней, В.В. Краевский и др.);

– изучение компетентностного подхода в профессиональном образовании (Т.В. Амельченко, М.Р. Бычкова, В.В. Гаврилюк, Е.А. Гнатышина, Г.Г. Сорокин, А.Б. Юрасов и др.);

– изучение компетентностного подхода как направление модернизации российского образования (Э.Ф. Зеер, О.Е. Лебедев, С.Б. Серякова и др.);

– изучение компетентностного подхода в реализации систем обеспечения качества высшего образования (А.В. Баранников, Н.В. Борисова и др.);

– применение активных методов в формировании компетентностей (Г.Б. Голуб, Е. Постникова, Л.С. Юрова и др.).

Отметим, что исследования, непосредственно посвященные изучению профессиональной компетентности, стали появляться лишь в последнее десятилетие. В этот период времени профессиональная компетентность рассматривается в следующих направлениях:

– формирование профессиональной компетентности будущего учителя (В.А. Адольф, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский и др.);

– профессиональная компетентность в системе повышения квалификации и условия ее развития (О.А. Козырева, С.Г. Молчанов и др.);

– профессиональная компетентность как показатель качества образования (В.А. Болотов, А. Дорофеев, И.А. Зимняя, И.Ф. Ефремова и др.);

– профессиональная компетентность учителя и педагога (Л.Ф. Гришина, Л.Н. Захарова, М.И. Иванова, И.А. Колесникова, О.А. Лукьянова, А.К. Маркова и др.);

– профессиональная компетентность будущих преподавателей и студентов (А.И. Ахулкова, Н.Н. Костина, Л.Ю. Кривцов, Р.А. Рогожникова и др.);

– сущностные характеристики профессиональной компетентности (О.А. Булавенко, Л.О. Колбасова и др.);

– разработка моделей специалистов на основе компетентностного подхода (В.А. Кан-Калик, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, Л.М. Фридман и др.).

Формирование профессионально компетентных специалистов предполагает выяснение сущностных характеристик понятия «профессиональная компетентность». Считаем необходимым начать анализ понятия «профессиональная компетентность» с анализа таких понятий как «компетенция» и «компетентность», которые позволят раскрыть его сущностные характеристики.

Рассмотрим понятие «компетенция». На основании анализа психолого-педагогической литературы следует отметить, что к настоящему времени данное понятие учеными трактуется по-разному.

Энциклопедический словарь русского языка С.И. Ожегова трактует понятие «компетенция» как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен».

Под компетенцией разными учеными понимается:

– «общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» (С.Е. Шишов и И.Г. Агапов);

– «совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» (Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова);

– «единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и бизнес-целями организации» (Ю.И. Алюшина и Н.А. Дмитриевская);

– «предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности» (Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин);

– «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, на-

выков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним» (А.В. Хуторской);

– «совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе» (В.В. Нестеров, А.С. Белкин);

– «знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности» (Н.И. Алмазова);

– «готовность субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели» (Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман).

Таким образом, обобщая различные определения понятия «компетенция», можно отметить, что в основном данное понятие ученые определяют через профессиональные знания, умения, навыки, качества и свойства личности, способность и готовность к деятельности. В связи с этим под компетенцией следует понимать осведомленность, знание опыта в какой-либо деятельности, основу для формирования компетентности.

Рассмотрим понятие «компетентность». Данное понятие встречается в западной литературе в конце 1960 – начале 1970-х гг., а в отечественной в конце 1980-х гг. и рассматривается учеными в рамках компетентностного подхода [2].

Компетентность – понятие производное от компетентный, от латинского – *competens* (*competentis*) – соответствующий, способный. Энциклопедический словарь русского языка С.И. Ожегова трактует понятие «компетентный» как «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области».

Данное понятие ученые определяют как:

– «квалификационную характеристику индивида, взятую в момент его включения в деятельность» (Б.Д. Эльконин);

– «знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний» (В.М. Шепель, А.Л. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.Х. Шакуров, А.И. Щербаков);

– «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» (В.С. Безрукова);

– «качественное использование компетенций» (Н.И. Алмазова);

– «интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях)» (Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин);

– «интегральное качество личности, характеризующее ее стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в определенной области»

(Ю.Г. Татур);

– «специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узко специальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия» (Дж. Равен);

– «интегральную характеристику, определяющую способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» (Н.Ф. Радионова и А.П. Тряпицына);

– «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» (А.В. Хуторской);

– «актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленную социально-профессиональную характеристику человека» (И.А. Зимняя);

– «совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций» (В.В. Нестеров, А.С. Белкин);

– «результат образования, выражающийся в овладении учащимся определенным набором (меню) способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия» (Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман);

– «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» (А.Л. Андреев).

Таким образом, на основе вышерассмотренных определений понятия «компетентность», отметим, что данное понятие используется для описания конечного результата обучения и определяется не столько усвоенной системой знаний, умений и навыков, а способностью применять полученные знания на практике. В большинстве случаев оно рассматривается учеными как качество личности, проявляющееся в способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте. Данное качество позволяет будущему специалисту не просто знать («я знаю»), а самостоятельно применять то, что он знает («я знаю, как применить то, что знаю»). Следовательно, компетентность проявляется во владении компетенциями и в этом случае отражает уровень подготовки будущего специалиста к овладению профессиональной деятельностью.

Рассмотрим понятие «профессиональная компетентность» с точки зрения критерия качества образования в целом, и в частности, профессионального.

В результате анализа психолого-педагогической литературы было

установлено несколько подходов к определению понятия «профессиональная компетентность». Изучая разные стороны и проявления профессиональной компетентности, исследователи по-разному подходят к трактовке данного понятия. Как отмечается В.Н. Введенским, разнообразие трактовок понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и др. к решаемым исследователями научным задачам [2].

В англо-русской энциклопедии «профессиональная компетентность» трактуется как (лат.: *professio* – официально указанное занятие, профессия; *competentia* – согласованность, соразмерность частей целого; *compero* – совпадать, соответствовать, подходить, согласовываться, быть годным, способным) [13].

Понятие «профессиональная компетентность» большинство исследователей трактует через систему знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, а именно, как:

– «система знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня» (Н.И. Запрудский);

– «сумма знаний, умений, навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения» (А.П. Акимова);

– «совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий» (В.В. Введенский).

Т.Г. Браже считает, что данное понятие определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала.

Некоторые авторы трактуют профессиональную компетентность через готовность, например как:

– «единство его теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать» (А.И. Мищенко);

– «готовность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда» (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.);

– «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его

профессионализм» (В.Сластенин, И.Исаев).

А.К. Маркова определяет понятие «профессиональная компетентность» как «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека».

По мнению Б.С. Гершунского, профессиональная компетентность обязательно должна отражать высокий уровень профессионального образования, наличие опыта и индивидуальных способностей человека, а также мотивированного стремления к непрерывному самообразованию и творческому ответственному отношению к делу. Этой же точки зрения придерживается А.Д. Щекатунова, которая понимает под профессиональной компетентностью уровень «образованности и общей культуры личности, характеризующейся овладением теоретическими средствами познавательной и практической деятельности».

Ю.Г. Кузнецов считает, что профессиональная компетентность – это «свойство личности, позволяющее последней эффективно взаимодействовать с профессиональной средой, благодаря наличию необходимого фонда переживаний, знаний, отношений (атрибутов сознания). Она выступает ведущим регулятором профессионального развития личности и предполагает глубокое понимание профессиональной среды и своего места в ней.

Э.Ф. Зеер трактует данное понятие как «интегративное качество личности человека, включающее систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определенного вида профессиональной деятельности».

Под профессиональной компетентностью С.Я. Батышевым понимается интегративная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности [15].

Несмотря на существующее многообразие трактовок понятия «профессиональная компетентность» можно выделить общие черты и отметить, что учеными под профессиональной компетентностью специалиста обобщенно понимается владение и готовность использовать совокупность профессиональных компетенций, определяемых как взаимосвязанные качества, знания, опыт, способности личности, задаваемые по отношению к определенному кругу предметов и процессов профессиональной деятельностью. Эта компетентность проявляется не только в качественном выполнении должностных обязанностей, грамотного применении компетенций, но также включает в себя характеристики личности и особенности ее

социального поведения. В совокупности это и составляет потенциал профессионально-личностного развития работника и является результатом подготовки специалиста к овладению профессиональной деятельностью. Таким образом, профессиональная компетентность является ведущим показателем готовности к профессиональной деятельности, характеризует специалиста как профессионала и мастера своего дела и отражает качество высшего образования.

Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста предполагает рассмотрение ее содержания и структуры. Изучая профессиональные компетентности, большинство исследователей выделяют:

1. Простые (базовые) компетентности (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности). Они отражают специфику педагогической деятельности в рамках требований к системе образования.

2. Ключевые компетентности – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности. Данные компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности [4].

Согласно классификации И.А. Зимней ключевые компетентности разделены на три группы: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Ключевыми профессиональными компетентностями, по мнению ученых (Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман), называются такие, которыми должен обладать каждый работник (профессионал) и которые применимы в сфере производственных (профессиональных) и трудовых отношений в целом. Ими выделяются следующие ключевые профессиональные компетентности: информационная (поиск источников информации, адекватных задачам, извлечение и первичная обработка информации, обработка информации и принятие решения на ее основе, предъявление информации), коммуникативная компетентность и компетентность разрешения проблем (целеполагание и планирование, идентификация проблем, использование технологий деятельности, оценка продукта и результат своей деятельности, оценка деятельности и достижений) [3].

Составляющие профессиональной компетентности или структура – это минимальный и достаточный набор частных конструкторов, соответствующих стандартам квалификации по данной специальности и определяющих профессиональную компетентность специалиста. Е.В. Трифонов к ним относит

духовную компетентность, психическую, общую физическую компетентность в условиях данного вида труда, интеллектуальную компетентность, технологическую, социальную [13].

Ю.В. Шагина различает следующие составляющие профессиональной компетентности: профессионально-деятельностную, включающую профессиональные знания, умения, навыки, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные; профессионально-личностную, включающую профессионально-личностные качества, определяющую позиции и направленность специалиста как личности, индивида, субъекта деятельности и мотивационно-целевую, определяемую мотивами к профессиональной деятельности [14].

В.А. Сластенин считает, что структура профессиональной компетентности может быть раскрыта через следующие педагогические умения: умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи, умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему, умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий, умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя.

В.В. Нестеров и А.С. Белкин к составляющим профессиональной компетенции относят: когнитивную (профессионально-педагогическая эрудиция); психологическую (эмоциональная культура и психологическая зоркость), коммуникативную (культура общения и педагогический такт), риторическую (профессиональная культура речи), профессионально-техническую, профессионально-информационную (мониторинговая культура).

С.А. Дружиловым выделяются следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный.

Н.В. Кузьмина в профессиональной компетентности выделяет следующие составляющие: методическую, социально-педагогическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую компетентность.

В структуре профессиональной компетентности А.К. Маркова выделяет четыре блока:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем

профессиональными знаниями и умениями.

Как считает В.Н. Введенский, содержательная структура профессиональной компетентности должна определяться из структуры профессиональной деятельности и из умений, необходимых для реализации каждого этапа этой деятельности, которые одновременно выступают как компоненты профессиональной компетентности и представляют совокупность проектировочного, конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов. Она включает в себя три компонента: мотивационно-ценностный (направленность, ценностные ориентации, мотивы, потребности); содержательный (система профессиональных знаний); процессуально-деятельностный (реализация профессиональных умений и навыков в профессиональной деятельности) [2].

В.А. Адольф выделяет следующие взаимосвязанные составляющие профессиональной компетентности педагога: ценностно-мотивационная, содержательно-операционная, исследовательско-рефлексивная, отражающие внешне внутреннюю обусловленность качества.

Несмотря на многообразие подходов к выделению структуры профессиональной компетентности, отметим, что в психолого-педагогической литературе структура профессиональной компетентности включает в себя совокупность следующих категорий: мотиваций, знаний, умений, навыков, профессиональной культуры, которые являются основной для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что в последние годы активно ведутся исследования по проблеме формирования профессиональной компетентности. Анализ психолого-педагогической литературы позволил отметить, что в педагогической науке накоплен достаточный опыт по формированию профессиональной компетентности будущего специалиста.

Так, наметились новые подходы к разработке категориального аппарата, обновлению содержания образования на основе ключевых компетенций и компетентностей. Основные мероприятия в данном направлении касаются, прежде всего, определения содержания и технологий обучения, выявления форм и методов подготовки будущего профессионально компетентного специалиста, развивающих технологий, проектирования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения, ориентированных на компетентность. Так, в исследованиях Е.В. Овчаровой, М.Д. Ильязова, Н.В. Якуниной и др. в качестве эффективных методов формирования профессиональной компетентности выделяются методы активного обучения, в частности тренинги, дискуссия, социально-ролевые, экономические и имитационные игры, проблемные ситуации.

В исследованиях Н.Э. Касаткиной, Б.П. Невзорова, Т.С. Паниной,

В.А. Тестова и др. отмечается необходимость формирования профессиональной компетентности на основе самостоятельной работы (составление творческих программ, разработка упражнений и заданий по теме занятия, реферирование, изучение методической, педагогической и предметной литературы, обзор в Интернете информации по определенной теме и др.).

Важную роль в формировании профессиональной компетентности, по мнению Т.Б. Игониной, И.В. Носко и др., имеет организация учебной и производственной практики, научно-исследовательской работы студентов в период прохождения практики. Целью психолого-педагогической практики в этом случае является включение студента в целенаправленный учебно-воспитательный процесс, приобретение профессиональных умений и навыков, углубление и закрепление теоретических знаний по педагогике, психологии и частным методикам.

Психолого-педагогические исследования Л.А. Осиповой, Е.М. Фещенко, Л.Б. Переверзева и др. подтверждают необходимость применения метода проектов с целью формирования у студентов профессиональной компетентности. Данный метод предоставляет студенту огромный выбор способов деятельности, позволяет самостоятельно добывать и конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, используя имеющийся потенциал, развивает учебно-познавательные навыки. Следует отметить, что формирование профессиональной компетентности предполагает комплексное использование возможностей учебных дисциплин, учебной и производственной практики, самостоятельной исследовательской работы.

Рассмотренные направления формирования профессиональной компетентности предлагаются как один из вариантов решения обозначенной проблемы и не претендуют на всестороннее освещение всех ее аспектов. Выбор тех или иных направлений формирования профессиональной компетентности обусловлен, прежде всего, целями, конкретными образовательными задачами, содержанием учебного занятия, уровнем подготовленности студентов, их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем преподавания.

Таким образом, профессиональная компетентность специалиста выступает обобщенной профессионально-личностной характеристикой, определяющей качество его деятельности, выражающейся в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно обновляющейся социальной и профессиональной среде, отражающей готовность к самооценке и саморазвитию, проявляющейся в его профессиональной активности, которая характеризует его как субъекта профессиональной деятельности.

С учетом сказанного отметим, что необходимость изучения профессиональной компетентности не вызывает сомнения, поскольку она

является показателем качества образования, от которого в дальнейшем будет зависеть социально-экономическое благополучие общества и развитие экономики страны. Понимание содержания рассматриваемого понятия и его структуры позволит подобрать эффективные методы и средства формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Из сказанного следует несколько выводов:

1. В условиях современной кризисной ситуации актуальным является подготовка квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

2. Проблема формирования профессиональной компетентности будущего специалиста рассматривалась с различных позиций: уточнялась сущность ключевого понятия, выявлялись его существенные признаки как интегративного личностного качества, выделялись условия ее формирования, однако изучение ее с точки зрения качества образования не нашло однозначного решения.

3. Профессиональная компетентность отражает уровень профессионального образования и характеризует качество высшего образования.

4. Подготовка профессионально компетентного специалиста напрямую зависит от качества образования.

5. Предметом дальнейших дискуссий по данной проблеме могут стать изучение качеств компетентного специалиста, психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности, модель компетентного специалиста.

Библиографический список

1. Болотов, В.А. Система оценки качества российского образования [Электронный ресурс] / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. – Режим доступа: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=150>. – Загл. с экрана.

2. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Электронный ресурс] / В.Н. Введенский. – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php. – Загл. с экрана.

3. Голуб, Г.Б. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры [Текст] / Г.Б. Голуб и др. // Вопросы образования – 2008. – № 2. – С. 161.

4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – Режим доступа:

<http://aspirant.rgggu.ru/article.html?id=50758>. – Загл. с экрана.

5. Ильенкова, С.Д. Показатели качества образования [Электронный ресурс] / С.Д. Ильенкова. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli_kachestva_obrazovaniya.html. – Загл. с экрана.

6. Качественное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dfo.gov.ru/project/obrazovanie/news_obr137/. – Загл. с экрана.

7. Концепция–2020: развитие образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/issues07/?action=topic&toid=5260>. – Загл. с экрана.

8. Модернизация образования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sinncom.ru/content/reforma/index1.htm>. – Загл. с экрана.

9. Образование в XXI веке: проблемы и поиски их решения [Текст] / под ред. А.Ф. Аменда, В.В. Латюшина. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – 592 с.

10. О качестве современного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.reality-new.com/node/106>. – Загл. с экрана.

11. РИА Новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rian.ru/society/20081224/157990614.html>. – Загл. с экрана.

12. Руденко, Т.Б. К вопросу о профессиональной компетентности личности учителя [Электронный ресурс] / Т.Б. Руденко, Л.В. Каткова. – Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=47>. – Загл. с экрана.

13. Трифонов, Е.В. Психофизиология человека. Русско-англо-русская энциклопедия, 13-е изд. – 2009 [Электронный ресурс] / Е.В. Трифонов. – Режим доступа: <http://hupsy.welldocs.com/tryphonov6/terms6/cmprcm.htm>. – Загл. с экрана.

14. Шагина, Ю.В. Профессиональная компетентность будущего специалиста с позиции системного подхода [Электронный ресурс] / Ю.В. Шагина. – Режим доступа: http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=30534&p_page=6. – Загл. с экрана.

15. Энциклопедия профессионального образования [Текст] / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО. – 1999. – Т.2. – С. 38.

А.А. Горчинская

ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ОПЫТ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

– Ты считаешь меня много-ученым? – спросил как-то Конфуций ученика.

– А разве нет? – ответил тот.

– Нет, – сказал Конфуций, – я лишь связываю все воедино.

В последнее время для России проблемы образования приобрели особую значимость в связи с происходящими в нашем обществе глубокими социально-экономическими, политическими, общекультурными преобразованиями, которые обуславливают не менее глубокие реформы в образовании. Данные реформы не только затронули структуру образования, его содержание и организацию, но и привели к смене его ценностных ориентиров, целей и задач. Именно поэтому в Челябинском государственном педагогическом университете уделяется особое внимание актуальным проблемам образования подрастающего поколения.

Одним из центров концептуальной, теоретической и методической разработки актуальных проблем образования молодежи в Челябинском государственном педагогическом университете является научная школа под руководством доктора педагогических наук, профессора Александра Филипповича Аменда.

Профессор А.Ф. Аменд пришел в науку не потому, что устал от школьной суеты и хлопотливой работы. Решение его было осознанно и продиктовано насущной необходимостью: ученый понимал, как нужны новые подходы к образованию и воспитанию, неординарные решения как в теории, так и в практике.

Можно сказать, что деятельность научной школы началась с его строк: «Нужно выработать стройную систему экономического образования рабочих и инженерных кадров, с тем чтобы каждый мог квалифицированно, со знанием дела подходить к экономической оценке технических решений. С этих позиций следует серьезно пересмотреть характер и содержание всех форм обучения, включая систему экономических вузов и факультетов. К этому делу должны быть привлечены ведущие экономисты – ученые и практики. И, наконец, нужна глубоко продуманная система экономической переподготовки специалистов, которая охватывала бы все уровни управления» [*Состояние и развитие теории и практики экономического воспитания школьников: метод. рекомендации; науч. редактор Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1988, с. 21*]. Это еще раз свидетельствует не только о таланте ученого прогнозировать, но и об умении предусмотреть, предвидеть необходимость, важность экономического образования и воспитания учащихся.

Когда здоровые семена попадают в благодатную почву, они дают прекрасные всходы. И потом во многом от людей, бросивших эти семена в борозду, будет зависеть будущий урожай. Свообразными «семенами» стали методические рекомендации А.Ф. Аменда, которые попали на благодатную и остро нуждающуюся в них почву образования. Каждая книга – росток, подаренный педагогам с надеждой на будущее; каждая книга – руководство к действию с конкретными практическими целями, методами и формами их

достижения. Кроме этого, методические рекомендации дают мощный толчок для самостоятельного творческого поиска. Не случайно, что в 1989 году из 52 работ, рекомендованных к изданию Академией наук СССР по всей республике, 10 работ – это методические рекомендации, подготовленные Александром Филипповичем. Это ли не свидетельство тому, что его работа актуальна и востребована для педагогической практики?! В общем виде методические рекомендации, подготовленные А.Ф. Амендом, можно разделить на несколько весомых блоков:

1. Методические рекомендации, рассматривающие общие вопросы экономического образования и воспитания учащихся обобщают передовой опыт организации экономического воспитания учащихся в процессе преподавания основ наук, трудового обучения и производительного труда, рассказывают об определенной системе экономического воспитания, базирующейся на анализе как общих, так и специфических для отдельных категорий школьников и родителей принципов его организации, Их практическая значимость определяется тем, что педагогические работники школ, студенты педагогических вузов, аспиранты и родители учащихся могут использовать данные методические рекомендации для осуществления экономического воспитания школьников на научной основе, используя накопленный теоретический и практический опыт.

Научная новизна представленной работы заключается в понимании основ экономической жизни и деятельности семьи, определяемой экономическими интересами семьи и общества. Отсюда и определение одной из целей семьи – привить детям умения и навыки рациональной организации домашнего труда, ведения хозяйства, распределения семейного бюджета, а также самостоятельного выполнения учебных заданий. Практическая значимость рекомендаций безусловна, т.к. показана совместная работа школы, семьи и общественности в экономическом воспитании учащихся, раскрыта их роль, а также условия, обеспечивающие действенность экономической пропаганды.

Вопросы профориентационной работы актуальны и в современный период развития образования. А.Ф. Аменд доказывает, что в целом правильная профориентация выпускников школы дает известный экономический эффект: более высокой становится творческая активность и производительность труда молодежи, занимающейся делом, которое отвечает их склонностям и интересам; вдвое сокращается текучесть кадров, связанная с их психологической непригодностью. Указанной проблеме были посвящены методические рекомендации *«Профориентация в системе экономического воспитания школьников»*, где ученый впервые в педагогической практике определяет профессиональную ориентацию как экономическую категорию.

А.Ф. Аменд, опираясь на огромный жизненный опыт, утверждает, что выбор профессии – дело непростое и нелегкое и подходить к нему следует серьезно. К сожалению, не всегда эту истину понимают сами дети, их родители и даже учителя. Результат такого непонимания всегда плачевен: неудовлетворенность своей деятельностью, депрессия, смена мест работы и т.п. А научная новизна данной работы заключается в следующем: выявлена сущность профориентационной работы, определены ее экономический, социальный, психологический и медицинский аспекты. Практическая значимость состоит в том, что выявлены условия, этапы и особенности профориентационной работы с учащимися на каждом этапе: 1) профориентация учащихся начальных классов; 2) профориентационная работа в 4–6 (5–7) классах; 3) профориентация в 7–8 (8–9) классах; 4) заключительный этап – профориентационная работа в 9–10 (10–11) классах.

В работе *«Система работы классного руководителя по экономическому воспитанию»* автором под *экономическим образованием* понимается процесс и результат усвоения учащимися систематизированных экономических знаний, умений и навыков, формирование умений применять их на практике. Экономическое образование неразрывно связано с экономическим воспитанием учащихся и является важной составной частью целостной системы экономического воспитания подрастающего поколения.

В работе рассмотрены основные направления деятельности классного руководителя по экономическому воспитанию:

- классный руководитель и экономическое воспитание учащихся в процессе преподавания основ наук;
- организация и проведение внеклассной воспитательной работы по экономическому воспитанию;
- экономическое воспитание в процессе общественно полезного, производительного труда;
- работа с родителями учащихся по экономическому воспитанию.

Особенностью данных методических рекомендаций является не только их теоретическая значимость, но и практическая направленность. Она заключается в том, что А.Ф. Аменд предложил конкретные рекомендации для классного руководителя по следующим направлениям: правила организации любой работы, воспитания внимания, организации времени, работы с книгой; правила запоминания, подготовки к устному ответу, выполнения домашней работы, развития своих способностей, записи информации, проверки готовности к уроку и др. Предложены варианты анкет для родителей, описаны разнообразные формы работы с ними, тематика бесед и родительских собраний.

Научная новизна методических рекомендаций *«Педагогическое руководство экономическим воспитанием школьников»* заключается в четком

определении цели, задач экономического воспитания учащихся каждого конкретного возраста, форм и видов деятельности, примерной их тематики для организации работы в учебное и внеурочное время.

Автор так определяет задачу руководителей школы: организовать экономическое воспитание учащихся, чтобы оно имело большое педагогическое воздействие, проводилось систематически и планомерно. Практическая значимость данной работы состоит в том, что показан реальный вариант планирования, педагогического руководства и контроля системы экономического воспитания учащихся общеобразовательных школ. Предложенный вариант комплексного плана работы школы по экономическому воспитанию учащихся может быть использован в средней школе для совершенствования экономической подготовки учащихся, усиления ее формирующей, развивающей и воспитывающей направленности. Знаменитое «золотое правило», выдвинутое еще Яном Амосом Коменским, которое предусматривало непосредственное знакомство учащихся с предметами в натуре или изображением этих предметов, гласило: «... все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами». Это правило лежит в основе методических рекомендаций *«Роль наглядной агитации в экономическом воспитании школьников»*.

Изучение А.Ф. Амендом опыта работы школ показывает, что в воспитательном процессе получили распространение различные источники массовой информации, причем ни один из них не выступает как самостоятельное, изолированное средство. Оно лишь сопутствует учебно-воспитательному процессу. Практическая значимость рекомендаций заключается, прежде всего, в постановке комплекса задач наглядного оформления по экономическому воспитанию в школе, в раскрытии содержания наглядной агитации, отражающей не только экономику страны, родного края, района, но и эффективность трудовых дел учащихся.

Одним из аспектов экономического воспитания является воспитание такого качества личности, как бережливость. В методических рекомендациях *«Воспитание у школьников бережного отношения к книге»* представлены формы и методы такого воспитания, начиная с начальной школы. Значимость работы обусловлена необходимостью предоставить работникам школ конкретные рекомендации по воспитанию бережного отношения к учебнику, примерный план воспитательной работы в школе по бережному отношению к книге, содержание праздников, бесед, утренников и других мероприятий. Практическая значимость рекомендаций состоит еще и в том, что они могут быть легко применимы в работе любого учителя.

Замечательно то, что, говоря о книге, о бережном к ней отношении, профессор А.Ф. Аменд обращается к опыту и мудрости народа: в работе

множество пословиц, поговорок, загадок. Благодаря такому неординарному подходу разговор о бережливости перестает быть скучным и банальным. Это интересные мероприятия, которые увлекут ребят и позволят педагогам реализовать свои воспитательные цели.

Второй блок рекомендаций – ***методические рекомендации, имеющие предметную направленность и обеспечивающие межпредметные связи.***

Работа А.Ф. Аменда «*Экономическое образование и воспитание на уроках математики и во внеклассной работе*» содержит рекомендации для учителей 1–10-х классов. Автор отмечает, что вследствие строгой определенности содержания учебного материала на уроках невозможно создать все необходимые условия для экономического воспитания. Вот почему он предлагает подбирать формы и методы внеклассной работы по этому предмету таким образом, чтобы она составляла органическую часть учебного процесса и способствовала тем самым обогащению учащихся экономическими знаниями, воспитанию у них высоких гражданских чувств и нравственных качеств хозяина.

Отличительной особенностью данной книги является ее ярко выраженный практический характер: охвачены все классы, начиная с первого, при этом внимание уделяется и урочной, и внеурочной формам работы. Это обеспечивает новизну данной работы по сравнению с большинством рекомендаций в данной области, которые в большей мере касаются отдельных моментов экономического воспитания школьников и, как правило, содержат материалы, направленные только на использование их в учебном процессе, что затрудняет их восприятие и практическое внедрение учителями.

Необходимость применения системного подхода к решению проблем экономического образования и воспитания А.Ф. Аменд сумел доказать в работе «*Элементы экономического воспитания при изучении русского языка*».

В работе представлен материал для использования на уроках русского языка, при этом он структурирован по разделам: «Воспитание бережного отношения к воде», «Воспитание бережного отношения ко времени». Большую практическую значимость имеют предложенные формы внеклассной работы по экономическому воспитанию учащихся. Особенностью данной работы является представленный в приложении экономический словарь-справочник.

Формирование экономического мышления учащихся наглядно представлено в работе А.Ф. Аменда «*Экономическое образование и воспитание в процессе преподавания истории, основ Советского государства и права и обществоведения*». Практическая значимость работы обусловлена предложенными формами, методами и приемами экономического образования и воспитания на уроках и во внеклассной работе, а также методиками, вопросниками, таблицами и другими разработками.

Автор считает, что воспитывать правильную гражданскую позицию у школьников невозможно без экономических знаний. Каждый ученик должен почувствовать себя рачительным хозяином на родной земле, осознать ответственность (и историческую в том числе) за то, что происходит на нашей планете.

Работа *«Элементы экономического воспитания учащихся в процессе обучения химии в общеобразовательной школе»* раскрывает экономическую направленность содержания курса химии по годам обучения. А.Ф. Аменд приходит к выводу, что использование сведений из экономики на уроках химии помогает решать задачи экономического воспитания и образования: 1) вооружение учащихся экономическими знаниями, умениями и навыками; 2) воспитание осознанного отношения к труду, природной среде и времени; 3) формирование интереса к определенной производственной деятельности, воспитание качеств характера рачительного хозяина современного производства.

Приоритетное значение фундаментальной науки показано в методических рекомендациях А.Ф. Аменда *«Вопросы экономического воспитания учащихся общеобразовательной школы в курсе физики»*.

А.Ф. Аменд отмечает, что политехническая направленность изучения физики, показ роли науки как производительной силы общества тесно переплетается с задачами экономического образования.

В учебном процессе и во внеклассной работе по физике, считает автор методических рекомендаций, учителя должны обращать пристальное внимание на развитие творческих возможностей школьников, знакомить их с основами рационализаторской и изобретательской работы, патентоведения, авторскими правами новаторов производства.

Основы экономического воспитания в процессе преподавания курса биологии представлены в работе *«Воспитание у школьников бережливости на уроках биологии»*. Примечательно то, что профессор А.Ф. Аменд, говоря об экономическом воспитании и образовании, ни на минуту не забывает о тех общечеловеческих ценностях, которые должна воспитывать каждая учебная дисциплина. В первую очередь, это знания, использованные во благо, а не во вред. Ученый предлагает не только показать многообразие природы, рассказать о ее огромных богатствах, но и подчеркнуть, что сокровища природной кладовой не безграничны, что нужно стремиться к сохранению и восстановлению тех ресурсов, которые мы от природы получили в дар.

В работе *«Экономическое образование и воспитание на уроках географии»* А.Ф. Амендом представлен богатейший конкретный материал по изучаемым темам. Автор подчеркивает необходимость формирования умения рационально строить взаимоотношения человека и природы, извлекая из них

максимальную выгоду для человека и нанося минимальный ущерб природе. Третий блок – *методические рекомендации, раскрывающие особенности реализации экономического образования и воспитания учащихся в различных условиях.*

Экономическую подготовку А.Ф. Аменд предлагает рассматривать в качестве важнейшего механизма взаимосвязей экономического образования и воспитания с другими видами воспитания. Это убедительно доказано в работе «*Экономическое образование и воспитание учащихся в условиях школы полного (продленного) дня.*»

Школа полного дня, как и общеобразовательная школа, в процессе преподавания основ наук, факультативных курсов, во внеклассной работе, в процессе общественно полезного, производительного труда на базе школьных мастерских, строительных отрядов, ученических производственных бригад, школьных лесничеств, ЛТО, по месту жительства решают задачи экономического образования и воспитания.

Практическая значимость работы заключается, прежде всего, в рекомендованных направлениях и задачах экономического воспитания и образования учащихся, формах и методах экономического образования и воспитания на уроках, во внеклассной работе, в практической и общественной деятельности, в семье. Конкретные разработки сценариев, праздников, встреч, предложенное автором примерное планирование этапов экономического образования и воспитания могут стать отправными документами в творческом поиске возможностей экономического воспитания.

Обратимся к следующей работе А.Ф. Аменда – «*Экономическое образование и воспитание учащихся в учебно-производственном комбинате.*»

Автор дает четкие указания по выполнению плана работы У КП. В каждом плане указывается, что предстоит сделать в данном учебном году для соединения трудового обучения с экономической подготовкой, четко определяется содержание мероприятий, способствующих этому, и сроки их выполнения, а также определяются лица, ответственные за их проведение.

Научная новизна указанных методических рекомендаций заключается в использовании различных методов активизации экономического образования и воспитания школьников, в разработке заданий, которые побуждают к экономическому анализу процесса и результатов труда, к научной организации трудового процесса. Практическая значимость состоит в том, что рекомендации содержат значительное количество заданий, составленных по содержанию работы базовых предприятий. Все материалы приложения направлены на оказание помощи практическим работникам в совершенствовании экономического образования и воспитания учащихся.

В следующей работе А.Ф. Аменда «*Экономическое воспитание в процессе трудовой подготовки школьников во внеурочное время*» рассмотрена система экономической подготовки школьников в процессе их трудовой деятельности во внеурочное время, обеспечивающая последовательность и преемственность в работе, учитывающая возрастную дифференциацию и органически сочетающая экономические знания с практической деятельностью учащихся. Автором предложены новые организационные формы экономической подготовки учащихся в процессе их трудовой деятельности во внеурочное время. А.Ф. Аменд отмечает, что наряду с массовыми формами работы по экономическому воспитанию школьников существенное значение имеет индивидуальная работа. При этом важно помнить одно: все усилия преподавателей должны быть направлены на то, чтобы научить учащихся думать, сопоставлять и анализировать факты, видеть за цифрами жизнь во всей ее сложности, наполнять каждое теоретическое положение конкретным содержанием. Таким образом, практическая направленность работы заключается в предложенных формах работы, тематике работы факультативных курсов, примерном планировании работы кружков, перечне заданий и др.

Особую актуальность на современном этапе развития образования приобретают идеи, представленные в методических рекомендациях «*Трудовая и экономическая подготовка учащихся в условиях реформы общеобразовательной школы*». По мнению А.Ф. Аменда, эффективность трудовой подготовки невозможна без дальнейшего совершенствования экономического воспитания школьников. При этом сознательный труд определяется экономической грамотностью, экономической воспитанностью.

Необходимой базой, фундаментом всей учебно-воспитательной работы, по мнению ученого, при формировании у учащихся готовности к труду в сфере общественного производства является экономическая подготовка школьников. А.Ф. Аменд определяет основные показатели профессиональной подготовки: получение профессиональной квалификации; экономическая воспитанность; трудоустройство и закрепление выпускников на производстве; продолжение учебы в соответствии с полученной профессией; качество изготавливаемой продукции и работы в целом; добросовестное, сознательное отношение к труду, – и высказывает идею открытия профильных классов, которая сегодня успешно реализуется.

«Бережливость, экономность, экономическая расчетливость, деловитость, организованность, дисциплинированность, ответственность, предприимчивость – вот что должно быть развито в современном человеке».

Эти слова замечательного ученого А.Ф. Аменда можно было бы сделать эпиграфом ко многим его работам. Изумляет то, что ученому, помимо основных вопросов образования и воспитания, совсем безразлично, как

современный человек относится к природе, как живет в семье, сможет ли выбрать правильный профессиональный путь, есть ли у него желание трудиться, умеет ли он это делать. Всех вопросов, которые затрагивает автор книг, не перечислить. В этом и есть величие таланта: за большим видеть малое, за малым разглядеть большое. Практическая значимость работ А.Ф. Аменда очевидна. В них представлены как формы, методы работы, так и конкретные примеры уроков, тем, мероприятий, на которых можно эффективно реализовать экономическое образование и воспитание учащихся. По мнению профессора А.Ф. Аменда, и на уроках, и во внеклассной работе, и в процессе изучения отдельных тем и дисциплин имеются огромные возможности для решения задач экономического воспитания и образования.

Каждый ученый мечтает о своей научной школе, учениках, которые останутся после него и понесут дальше огонь науки, зажженный когда-то его легкой рукой, через время и пространство, от одного поколения к другому.

В этом смысле А.Ф. Аменд – человек счастливой судьбы, его мечта сбылась. Научная школа, которой руководит профессор, существует уже полвека. Вдумайтесь, сколько сердец она зажгла жаждой научного поиска, сколько взрастила талантов, скольким светлым головам дала путевку в жизнь.

В работе научной школы принимают участие доктора и кандидаты наук, аспиранты и соискатели, преподаватели вузов и учителя, руководители образовательных учреждений, специальные корреспонденты, а также студенты различных факультетов педагогического университета, которые проводят исследования по проблемам образования, и ни одного из них нельзя назвать в науке случайным человеком. Все они отлично учились в школах и университетах и начали свою активную научную деятельность уже со школьной скамьи, продолжив ее затем в вузе, аспирантуре и докторантуре. Но и с присуждением степени доктора педагогических наук их творческий поиск не останавливается ни на минуту. Достаточно просто взглянуть на путь в науку некоторых из них:

Наталья Павловна Рябина родилась в г. Томске в семье инженера-геолога. Окончила факультет иностранных языков ЧГПУ с отличием, была награждена «Значком отличника» ЦК ВЛКСМ. Будучи студенткой, увлекалась работой в научном студенческом обществе и была его председателем на факультете в течение 2-х лет.

В 1984 г. защитила диссертацию «Педагогические условия экономического воспитания учащихся старших классов». Результаты этого исследования нашли отражение в Концепции непрерывного экологического образования в Челябинской области, утвержденной экспертным советом при администрации Челябинской области и рекомендованной к использованию в системе образования. Ее учебное пособие «Основы радиационной

безопасности», выполненное по гранту Министерства экологии РФ, было допущено Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов педагогических вузов.

Диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук Н.П. Рябинина защитила в 1998 г., в Российской академии образования, г. Москва.

С 1995 г. – заведующая кафедрой педагогики, психологии и предметных методик факультета подготовки учителей начальных классов ЧГПУ. С 2002 г. – декан факультета коррекционной педагогики ЧГПУ.

По выигранному Гранту IREX обучалась в Университете Южной Каролины, США, Уоркер Институте международного обучения (1999 г., программа «Бизнес для России, Менеджмент в образовании»), имеет Грант Министерства иностранных дел государства Израиль – стажировку в А. Офри международном образовательном центре, Иерусалим, Израиль, (2003 г., программа «Высшее образование»), прошла подготовку по психологии при общероссийской профессиональной психотерапевтической лиге, членом которой является с 2006 г., имеет персональный сертификат и квалификацию «Менеджер по качеству» Сибирского сертификационного Центра (2006 г.) и многое другое.

За годы работы ею опубликовано 82 научные работы (в т.ч. в США, Нидерландах, Польше, Гонконге), отредактировано 7 сборников научных статей. В настоящий момент Наталья Павловна руководит аспирантурой и докторантурой, продолжает разрабатывать проблемы эколого-экономического образования учащейся молодежи, подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности.

Есть среди учеников Александра Филипповича и целые семьи ученых, чьи имена неизменно на слуху как в Челябинской области, так и за ее пределами. Пожалуй, наиболее яркой из таких семей является супружеская пара: Евгений Владимирович и Надежда Олеговна Яковлевы.

Яковлев Евгений Владимирович – кандидат физико-математических наук с 1996 года, доктор педагогических наук с 2000 г., профессор с 2005 г.

Окончил школу с золотой медалью. В 1985 г. поступил на математический факультет Челябинского государственного педагогического института. Прошел службу в армии и окончил университет с отличием в 1992 г. В том же году поступил в аспирантуру в Новосибирском государственном университете. Кандидатскую диссертацию на тему «Ковровые и обобщенные ковровые подгруппы двумерных линейных групп» защитил в 1996 г. в Институте математики и механики Уральского отделения российской академии наук в г. Екатеринбурге.

Работал преподавателем кафедры алгебры и геометрии Челябинского государственного университета, заведующим кафедрой алгебры, геометрии и методики преподавания математики Челябинского государственного педагогического университета, проректором по менеджменту качества Челябинского гуманитарного института, который стал первым в Челябинской области вузом, сертифицированным по международному стандарту качества ISO 9001:2000. В настоящее время Евгений Владимирович работает первым проректором Русско-Британского института управления.

Докторскую диссертацию по теме «Теория и практика внутривузовского управления качеством образования» защитил в 2000 году в Челябинском государственном университете.

С 2000 по 2005 гг. возглавлял научно-исследовательский Центр «Управление качеством профессионального образования», занимавшийся фундаментальными и прикладными исследованиями, издательской деятельностью, просветительской работой.

Евгений Владимирович является сертифицированным специалистом в области управления качеством по стандарту ISO 9001:2000, экспертом Рособнадзора по аккредитации образовательных учреждений, членом-корреспондентом Международной академии наук педагогического образования.

В настоящее время он руководит аспирантурой (под его руководством защищено 5 кандидатских диссертаций), занимается редактированием и выпуском сборников научных статей по актуальным проблемам управления качеством образования (с 1999 г. выпущено 12 сборников), журнала «Современная высшая школа: инновационный аспект».

Евгений Владимирович имеет более 60 публикаций по проблемам управления качеством профессионального образования, среди них 5 монографий («Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект», «Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе», «Управление качеством образования в высшей школе: теория и практика», «Внутривузовское управление качеством образования», «Педагогическая концепция: методологические аспекты построения»), учебные и учебно-практические пособия («Жорданова нормальная форма», «Математические основы психологии», «Педагогика высшей школы», «Управление качеством образования», «Общая педагогика: организация самостоятельной работы студентов»), научные статьи в ведущих журналах страны («Педагогика», «Alma mater», «Образование и наука», «Стандарты и мониторинг в образовании»).

Супруга Евгения Владимировича – Надежда Олеговна Яковлева – доктор педагогических наук с 2003 г., профессор с 2009 г..

Надежда Олеговна окончила образовательную школу № 1 г. Катав-Ивановска. В 1992 г. окончила математический факультет Челябинского государственного университета и начала работать учителем математики и информатики МОУ СОШ № 52 г. Челябинска.

Имеет первую квалификационную категорию. Без отрыва от работы в школе подготовила под руководством доктора педагогических наук, профессора П.И. Чернецова кандидатскую диссертацию по теме «Гибкие педагогические технологии как фактор повышения качества образования школьников», которую успешно защитила в 1998 г.

На кафедре педагогики Челябинского государственного педагогического университета работает с 1998 года по настоящее время; с 2003 года – в должности доцента, с 2006 – в должности профессора. На кафедре выполняет обязанности ведущего преподавателя по математическому факультету.

С 2000 г. Надежда Олеговна начала подготовку докторской диссертации по теме «Педагогическое проектирование инновационных систем». Два года провела в статусе научного сотрудника ЧГПУ, и в 2003 успешно защитила докторскую диссертацию.

Надежда Олеговна ведет широкую консультационную работу для соискателей ученых степеней кандидата и доктора наук. Рецензирует монографии, учебные и научно-методические пособия, статьи, диссертации и авторефераты.

Надежда Олеговна руководит аспирантурой. Под ее руководством защищено 4 кандидатские диссертации. Она ведет активную работу в диссертационном совете ЧГПУ: выступает оппонентом, рецензентом докторских и кандидатских диссертаций, готовит проекты заключений.

Имеет около 70 опубликованных работ. Среди них 4 монографии («Теоретико-методологические основы педагогического проектирования», «Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты», «Педагогическая концепция: методологические аспекты построения», «Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем»), 4 учебных пособия, научные статьи, в том числе и в ведущих педагогических журналах («Педагогика», «Alma mater», «Профессиональное образование», «Образование и наука», «Стандарты и мониторинг в образовании»), методические материалы.

Не менее интересен и творческий путь Аллы Федоровны Присяжной. В 1984 г. она окончила с золотой медалью школу № 1 с углубленным изучением иностранных языков. За годы учебы в школе активно занималась научной работой по иностранному языку: участвовала в конференциях и олимпиадах. В 1989 г. с красным дипломом окончила факультет иностранных языков

Челябинского государственного педагогического института, где продолжала научную работу, активно участвуя в работе научного студенческого общества.

Работала учителем английского языка в школе № 1 г. Челябинска. В 1991 г. была приглашена на должность ассистента кафедры английского языка ЧГПИ, а в 1992 году поступила в очную аспирантуру при кафедре педагогики. В 1995 году успешно защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Активизация прогностической познавательной деятельности учащихся среднего школьного возраста».

В 1993–1993 гг., получив грант Информационного агентства США, проходила шестимесячную конкурсную научную стажировку в США про Иллинойском государственном университете. С 1999 г. Алла Федоровна участвует в работе Государственных аттестационных комиссий учебных заведений г. Челябинска.

В период с сентября 2003 по декабрь 2005 года А.Ф. Присяжная возглавляла факультет лингвистики и кафедру иностранных языков НОУ «ЧГИ». В октябре 2006 г. в Уральском государственном педагогическом университете успешно защитила докторскую диссертацию «педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования: методология, теория, практика».

С 2007 года возглавляет кафедру теории и методики обучения иностранным языкам ГОУ ВПО «ЧГПУ». Алла Федоровна является автором 70 публикаций, среди которых четыре монографии, три учебных пособия (одно из них имеет гриф УМО педагогических дисциплин), девять статей в реферируемых изданиях ВАК РФ. За успешную работу она награждена «Почетным знаком ЧГПУ».

В 2005 и 2006 гг. стала лауреатом всероссийского конкурса «Лучшая научная книга года», учрежденного Фондом развития отечественного образования, в номинации «Психология и педагогика».

В 2007 гг. звание лучшей книги года была удостоена монография еще одной ученицы Александра Филипповича – Натальи Викторовны Увариной.

Наталья Викторовна – доктор педагогических наук, доцент, зам. директора по науке Профессионально-педагогического института ЧГПУ.

Она окончила школу № 9 г. Троицка Челябинской области с серебряной медалью, с отличием окончила обучение в Челябинском педагогическом институте по специальности «Педагогика и методика начального обучения».

После окончания университета работала учителем начальных классов в экспериментальной начальной школе № 8 г. Троицка, работающей в режиме личностно-ориентированного обучения. В 1999 г. защитила кандидатскую диссертацию по теме «Развитие творческих способностей младших

школьников». С 2001 г. работает на кафедре профессиональной педагогики и психологии Профессионально-педагогического института ЧГПУ.

В 2003 г. стала победителем конкурса грантов Правительства Челябинской области, а также одним из соисполнителей проекта, получивших грант ЧГПУ. В 2005 г. и в 2006 г. побеждала в конкурсах грантов ЧГПУ среди кандидатов наук. А в 2006 г. являлась руководителем студенческого проекта, поддержанного в конкурсе грантов ЧГПУ.

Н.В. Уварина неоднократно участвовала во Всероссийских и региональных научно-практических конференциях, таких как «Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы» (Пенза), «Личностно-развивающее профессиональное образование» (Екатеринбург), «Управление качеством образования в условиях инновационного развития экономики» (Казань) и др.

В 2007 г. защитила докторскую диссертацию по теме «Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе». За плодотворную работу по развитию и совершенствованию учебного процесса и значительный вклад в дело подготовки высококвалифицированных специалистов в 2008 г. награждена грамотой Министерства образования и науки РФ. Наталья Викторовна – автор более 70 научных, научно-методических публикаций и статей.

Саламатов Артем Аркадьевич родился 19 октября 1979 г. в городе Миньяре Ашинского района Челябинской области.

С 1986 г. обучался в средней школе № 1 города Миньяра. С 8-го класса занимался в научном обществе учащихся (НОУ) под руководством учителя химии Сизовой Светланы Владимировны. В 1994, 1995 и 1996 гг. занимал третье, первое и второе места соответственно на областном конкурсе творческих работ научного общества учащихся в городе Челябинске.

В 1996 г. поступил на естественно-технологический факультет Челябинского государственного педагогического университета, специальность «Химия и английский язык». На протяжении всего обучения в вузе успешно занимался исследовательской работой в научном студенческом обществе (НСО).

В 2001 г. окончил Челябинский государственный педагогический университет по специальности учитель химии и английского языка. После его окончания поступил в аспирантуру кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета. В 2005, 2007 гг. прошел повышение квалификации по направлениям «Актуальные проблемы модернизации профессионального образования» (г. Челябинск), «Менеджмент качества в вузе» (г. Екатеринбург). 18.06.1999 г. решением Государственной аттестационной комиссии присвоена квалификация «Организатор досуговой деятельности в образовательных

учреждениях» по специальности «Педагогика». Решением аттестационной комиссии присвоена квалификация «Организатор психолого-педагогических исследований в образовательных учреждениях» по специальности «Практическая психология». Решением Государственной аттестационной комиссии присуждена квалификация «Учитель химии и английского языка» по специальности «Химия-английский язык»; Решением Государственной аттестационной комиссии присвоена квалификация по дополнительной специальности «Референт-переводчик (английский язык)».

По окончании вуза в 2001 г. поступил в очную аспирантуру Челябинского государственного педагогического университета по специальности «Педагогика» (научный руководитель доктор педагогических наук, профессор Аменд Александр Филиппович), во время обучения в которой поддерживал тесную связь со средней школой № 1 города Миньяра, где наряду с другими школами Челябинской области под руководством А.А. Саламатова проводилась опытно-экспериментальная работа по проблеме экологического образования школьников.

Досрочно окончив аспирантуру, в 2003 г. защитил кандидатскую диссертацию по теме «Реализация принципа преемственности как фактор повышения качества экологического образования учащихся общеобразовательного учреждения» и получил ученую степень кандидата педагогических наук. В этом же году был принят на должность старшего методиста Института развития образования и повышения квалификации педагогических кадров при Челябинском государственном педагогическом университете, параллельно работая старшим преподавателем кафедры теоретической и прикладной психологии ЧГПУ и продолжая заниматься научной работой.

В 2004 г. был переведен на должность научного сотрудника Челябинского государственного педагогического университета для работы над докторской диссертацией по теме «Экологизация экономической подготовки старших школьников в системе профильного обучения». По теме исследования А.А. Саламатовым опубликованы 7 монографий, 12 учебных и учебно-методических пособий (в том числе рекомендованных Министерством образования и науки Челябинской области, УМО по профессионально-педагогическому образованию), а также более 120 научных и научно-публицистических статей. А.А. Саламатов является неоднократным победителем конкурсов грантов Правительства Челябинской области по «Программе поддержки студентов, аспирантов и молодых ученых Челябинской области», а также активным участником различных международных и всероссийских научно-практических конференций (Москва, Санкт-Петербург,

Екатеринбург, Новосибирск, Набережные Челны, Уфа, Пенза, Костанай (Республика Казахстан), Курган, Челябинск, Чебоксары).

В 2006 г. назначен на должность заведующего кафедрой экономики и управления Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета (с февраля 2010 года – кафедра экономики, управления и права).

Имеет почетные грамоты и благодарственные письма Челябинского государственного педагогического университета и учреждений СПО Челябинской области за эффективную организацию научно-исследовательской деятельности студентов и внедрение системы менеджмента качества. Под его руководством студенты неоднократно становились победителями конкурсов грантов различного уровня в области экономики, управления, педагогики и образования.

Неоднократно побеждал в конкурсе на лучшую научную и учебно-методическую работу Челябинского государственного педагогического университета.

В мае 2008 г. награжден благодарственным письмом Законодательного собрания Челябинской области за большой личный вклад в развитие педагогической науки и образования в Челябинской области.

19.03.2008 г. присвоено ученое звание доцента по кафедре экономики и управления Челябинского государственного педагогического университета.

Принимает активное участие в организации и проведении Всероссийских студенческих олимпиад по методике профессионального обучения, олимпиад аспирантов стран СНГ по педагогическим наукам.

Является членом редакционной коллегии научно-практического журнала «Наука» (г. Костанай, Республика Казахстан), а также научным редактором регулярно выпускаемого международного сборника научных трудов по итогам деятельности возглавляемой им научно-исследовательской лаборатории «Инновационные технологии и менеджмент».

Это лишь часть ученых, взращенных в научной школе Александра Филипповича. А ее деятельность в целом весьма обширна и разнообразна: налажены прочные связи с кафедрами и другими подразделениями ЧГПУ, занимающимися разработкой актуальных проблем современности, а также Институтом общего среднего образования Российской академии образования, Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена, Уральским государственным педагогическим университетом, Российским государственным профессионально-педагогическим университетом, Московским государственным областным университетом и др.

Огромный опыт научной школы в настоящее время затрагивает следующие направления:

- проведение теоретических исследований по актуальным проблемам образования;
- организация и проведение социолого-педагогических исследований в области образования подрастающего поколения;
- создание научно-методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях образования Уральского региона;
- издание научно-педагогической литературы по проблемам исследований;
- пропаганда образования в средствах массовой информации;
- изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта в области образования;
- организация и проведение региональных и всероссийских научно-практических конференций, семинаров, круглых столов, дискуссий, лабораторий и мастерских по проблемам образования молодежи;
- установление и развитие научных связей с образовательными учреждениями и общественными организациями региона;
- изучение зарубежного опыта и установление международных научных контактов с применением современных информационных и коммуникационных технологий.

Результаты работы не менее масштабны. За годы работы научной школы подготовлено около 200 монографий, учебных пособий, методических рекомендаций и научных статей, защищено около 100 кандидатских и докторских диссертаций по различным аспектам образования подрастающего поколения, издано несколько серий тематических «Вестников». Конечно же, сегодня большинство ученых и педагогов, работавших с Александром Филипповичем, в достаточной степени расширили круг своих научных интересов: образование XXI века поставило новые задачи и выявило новые проблемы.

В научной школе А.Ф. Аменда с 1984 года по настоящее время были защищены кандидатские диссертации по темам:

№	ФИО	Тема
1	Рябинина Наталья Павловна	Педагогические условия экономического воспитания учащихся старших классов
2	Кочеткова Галина Андреевна	Педагогические условия формирования организованности у школьников
3	Нуритдинова Нурия Акрамовна	Педагогические условия экономического воспитания подростков сельских школ во внеурочной деятельности
4	Ковальская	Формирование у студентов педагогического вуза профессиональной

	Алла Эдгардовна	деловитости
5	Вахрушева Нина Афанасьевна	Подготовка будущих учителей к осуществлению гражданского воспитания школьников (на материалах музея истории образования)
6	Алферова Марина Леонидовна	Формирование экономической культуры младших школьников в процессе дополнительного образования
7	Горчинская Анастасия Анатольевна	Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности
8	Клементьева Наталья Рудольфовна	Педагогические условия предупреждения неуспеваемости младших школьников
9	Савина Елена Викторовна	Формирование базисных элементов экономической культуры младших школьников в учебном процессе
10	Уварина Наталья Викторовна	Развитие творческих способностей у младших школьников
11	Шумакова Ольга Алексеевна	Экономическая подготовка младших школьников в системе развивающего обучения
12	Костромцова Вероника Владимировна	Экономическая подготовка школьников с использованием компьютеров
13	Нуртдинова Анна Алексеевна	Формирование экономической культуры у младших школьников в условиях интеграции учебной и внеучебной работы
14	Попова Евгения Викторовна	Формирование нравственно-экономической воспитанности младших школьников
15	Агинов Петр Филиппович	Педагогические условия первоначальной ориентации допризывной учащейся молодежи к службе в вооруженных силах России
16	Ишматова Алла Радиковна	Формирование экономической грамотности у старшеклассников в условиях общеобразовательного учреждения
17	Кулагина Есения Анатольевна	Педагогические условия эффективности воспитательного процесса в учреждениях начального профессионального образования
18	Раскина Светлана Владимировна	Управление подготовкой будущих учителей к осуществлению экономического образования младших школьников
19	Тюнин Александр Иванович	Непрерывное экономическое образование в условиях общеобразовательной школы
20	Чернов Валентин Александрович	Совершенствование педагогической системы подготовки штурманского состава в военном авиационном институте на базе современных обучающих комплексов
21	Гильгенберг	Педагогические условия приобщения младших школьников к

	Ирина Валерьевна	духовным ценностям в процессе нравственного воспитания
22	Гутрова Юлия Владимировна	Дифференцированно-групповая форма работы как средство повышения качества обучения школьников
23	Девятова Ирина Евгеньевна	Организация проектного обучения как фактора формирования самостоятельности учащихся общеобразовательной школы
24	Краснова Елена Антоновна	Педагогические условия формирования творческого потенциала личности будущего учителя средствами информационных технологий библиотеки педагогического вуза
25	Николаев Геннадий Геннадьевич	Воспитание гражданских качеств подростков в детских общественных объединениях
26	Плохотнюк Елена Борисовна	Развитие экологической ответственности у студентов высших учебных заведений
27	Тамбовцева Наталья Константиновна	Педагогические условия развития познавательного интереса старшеклассников
28	Терехова Галина Владимировна	Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе
29	Гурская Алена Степановна	Эколого-экономическое образование младших школьников в учебном процессе
30	Капелюшник Роман Ефимович	Воспитание дисциплинированности курсантов институтов МВД России
31	Агапов Алексей Иванович	Формирование эколого-правовых знаний у будущих учителей биологии
32	Харина Ирина Федоровна	Экологическое образование старших подростков во внеклассной работе в общеобразовательных учреждениях
33	Парамонова Екатерина Евгеньевна	Формирование экономической культуры у учащихся в образовательном процессе
34	Терехина Наталья Николаевна	Информационное обеспечение развития районной образовательной системы
35	Саламатов Артем Аркадьевич	Реализация принципа преемственности как фактор повышения качества экологического образования учащихся общеобразовательного учреждения
36	Возгова Зинаида Владимировна	Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами
37	Ворожеева Ольга Анатольевна	Реализация вариативного компонента экономического образования будущих учителей средствами иностранного языка
38	Комиссарова	Формирование профессионально-коммуникативной компетентности

	Наталья Валерьевна	будущих переводчиков в системе высшего образования
39	Вихорева Ольга Александровна	Развитие самостоятельности старших подростков в процессе исследовательской деятельности в учреждении дополнительного образования детей
40	Тутатчиков Александр Тимофеевич	Управление здоровьесберегающим образованием в общеобразовательном учреждении
41	Артемьева Наталья Павловна	Социальное самоопределение подростков с девиантным поведением в специальной школе
42	Хабин Владислав Владимирович	Управление здоровьесберегающим образовательным процессом в условиях лицея
43	Пикулева Людмила Константиновна	Профессионально ориентированная среда как средство повышения эффективности непрерывного педагогического образования в комплексе «педвуз – педколледж»
44	Михайлова Татьяна Александровна	Управление здоровьесберегающим образованием в общеобразовательном учреждении
45	Шемякин Алексей Борисович	Формирование ответственного экономического поведения старших школьников в деловой игре
46	Самсонова Ирина Геннадьевна	Формирование творческих умений будущих учителей технологии и предпринимательства в учебной деятельности
47	Скребцова Татьяна Петровна	Воспитание гражданской ответственности учащихся в школьном самоуправлении
48	Хлопотова Елена Валерьевна	Формирование экономической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства
49	Гнатышина Екатерина Викторовна	Технология формирования информационной культуры будущего специалиста в процессе самостоятельной работы
50	Борисова Оксана Алексеевна	Информационное обеспечение управленческой деятельности руководителя школы: аспект оптимизации
51	Гришук Владимир Андреевич	Социально-педагогическое управление взаимодействием образовательных учреждений, семьи и общественности по предупреждению правонарушений несовершеннолетних
52	Карбенова Зауре Уразбековна	Этнокультурное воспитание студентов в полиэтнической образовательной среде
53	Писарев Ярослав Анатольевич	Формирование профессионально значимых качеств будущих учителей в процессе летней педагогической практики
54	Яковлев Павел Сергеевич	Подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства к экономическому образованию школьников
55	Гребенщикова	Формирование профессиональной компетентности будущих

	Александра Вячеславовна	переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий
56	Колосова Ирина Викторовна	Формирование культуры педагогического общения будущих специалистов дошкольного образования в комплексе «педвуз – педколледж»
57	Ветхов Андрей Валерьевич	Саморазвитие профессионально значимых качеств будущего учителя на основе игровой педагогической технологии
58	Шилков Дмитрий Алексеевич	Формирование индивидуального стиля деятельности будущего педагога-воспитателя
59	Рязанова Елена Владимировна	Организация педагогического процесса по формированию эмпатии как нравственного качества личности у будущих учителей-сурдопедагогов
60	Панченко Ирина Андреевна	Развитие толерантного взаимодействия подростков во Всероссийском детском центре «Орленок»
61	Задорин Константин Сергеевич	Проектировочная деятельность как средство подготовки будущих учителей к воспитательной работе
62	Петрухина Ирина Викторовна	Формирование экологической компетентности будущего учителя физической культуры и безопасности жизнедеятельности
63	Калугина Елизавета Владимировна	Развитие творческих способностей будущих учителей начальных классов средствами музыкально-песенного материала
64	Санникова Светлана Владимировна	Формирование социокультурной компетенции будущих учителей
65	Черушева Надежда Викторовна	Развитие эстетической культуры будущих учителей начальных классов средствами русского народного костюма
66	Краснова Наталья Николаевна	Игра как средство активизации экономического образования младших школьников
67	Бутенко Наталья Валентиновна	Формирование основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности
68	Косенко Светлана Сергеевна	Формирование нравственно-экономической ответственности школьников
69	Полуянова Лариса Альбертовна	Подготовка будущего учителя к воспитательной деятельности средствами музейного комплекса вуза
70	Горяйнова Наталья Михайловна	Формирование управленческой культуры у будущих менеджеров средствами гуманитарных дисциплин
71	Никольская Ольга Дмитриевна	Организация социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования
72	Шишкина	Подготовка будущего учителя к работе с семьей по сохранению и

	Ксения Игоревна	укреплению здоровья младшего школьника
73	Грищук Михаил Владимирович	Самореализация молодежи в условиях общественного объединения
74	Павлова Лариса Николаевна	Педагогическое управление развитием школьного детского коллектива
75	Рослякова Светлана Васильевна	Развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе
76	Горайнов Виктор Николаевич	Воспитание у курсантов военных вузов ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности
77	Попова Наталья Аркадьевна	Управление информатизацией образовательного процесса в школе
78	Терещенко Марина Николаевна	Формирование интеллектуальной готовности детей к обучению в школе с учетом их половых особенностей
79	Ярославова Галина Юрьевна	Формирование организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда
80	Бухалова Ирина Валентиновна	Внеучебная воспитательная работа как фактор личностно-профессионального становления будущего педагога
81	Омельченко Светлана Владимировна	Интегрированное обучение как средство формирования информационно-профессиональной компетентности студентов колледжа
82	Еременко Татьяна Анатольевна	Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов дизайна средствами самостоятельной работы
83	Хабибуллин Фаргат Хадиятович	Развитие информационной компетентности будущего педагога
84	Данькова Елена Николаевна	Педагогическая технология формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста
85	Ишембитова Зулфия Биктимеровна	Профессиональная подготовка будущих педагогов в условиях интеграции образования в университетском комплексе
86	Тишина Ирина Юрьевна	Повышение качества образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении посредством индивидуальных образовательных программ
87	Горчинская Анна Анатольевна	Активизация экономического образования младших школьников на сюжетно-ситуативной основе

За тот же период времени защищены диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук:

№	ФИО	Тема
1	Попова Ада Андреевна	Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности
2	Торопов Леонид Васильевич	Педагогические основы воспитания деловой культуры старшеклассников в учебном процессе общеобразовательной школы
3	Яковлев Евгений Владимирович	Теория и практика внутривузовского управления качеством образования
4	Маткин Василий Васильевич	Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход
5	Яковлева Надежда Олеговна	Педагогическое проектирование инновационных систем
6	Базелюк Владимир Васильевич	Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (методология, теория, практика)
7	Суховиенко Елена Альбертовна	Педагогическая диагностика успешности обучения учащихся в контексте информатизации образования
8	Присяжная Алла Федоровна	Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования
9	Саламатов Артем Аркадьевич	Эколого-экономическое образование в средней школе (методология, теория, практика)
10	Уварина Наталья Викторовна	Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном пространстве
11	Соколова Надежда Анатольевна	Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования
12	Волчегорская Евгения Юрьевна	Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика
13	Гнатышина Елена Александровна	Компетентностно ориентированное управление подготовкой профессионального обучения

Каждый из учеников научной школы принимал и продолжает принимать активное участие в подготовке «Вестника» – периодического научного издания, содержание которого отражает актуальные проблемы педагогической науки и практики. «Вестники» не только демонстрируют всю «палитру» современной системы дошкольного, школьного, среднего профессионального и высшего образования: все обсуждаемые на страницах «Вестников» проблемы являются новыми и весьма актуальными для капиталистической России и ближнего

зарубежья, но и дают ответы на многие педагогические вопросы и намечают пути решения обозначенных проблем, что делает издание мощным двигателем педагогической науки и практики на рубеже тысячелетий.

Темы, обсуждаемые на страницах «Вестника», всегда отличались злободневностью и привлекали внимание читателей. Любой номер журнала, безусловно, интересен не только острой проблематикой, но и чрезвычайно широким кругом заинтересованных лиц, авторов публикаций.

Такая популярность журнала среди ученых свидетельствует об огромном авторитете деятельности научной школы, о признании таланта выдающихся людей, о преклонении перед титаническим трудом их научного руководителя. Именно он в начале своего научного пути сумел увидеть острые углы отечественного образования и сделал многое для того, чтобы об эти острые углы не разбились благородные и полезные идеи, открытия, чтобы каждый ученик имел возможность не только развиваться духовно, но и приобретать те знания, умения и навыки, которые необходимы ему в жизни, быту, на работе.

Сегодня, продолжая работу, начатую Александром Филипповичем, «Вестник» поднимает вопросы, на которые пришло время ответить:

- модернизация образования и реализация стратегических направлений повышения качества образования;
- теоретические и организационные проблемы профессионального образования;
- новые информационные технологии, информатизация и ее проблемы в образовательном пространстве;
- анализ негативных тенденций в системе среднего образования на современном этапе;
- проблемы трудового воспитания молодежи;
- непрерывное экономическое и экологическое образование и воспитание;
- проблемы здоровья и профилактика потребления психоактивных средств в молодежной среде;
- профилактика беспризорности, правонарушений несовершеннолетних и др.

«Вестник» обрел широкую известность в научных кругах российского педагогического сообщества, поскольку на его страницах напечатаны материалы, присланные не только из городов Челябинской области – Кыштыма, Верхнего Уфалея, Миньяра, но и из других регионов страны – Калужской, Тюменской, Читинской, Свердловской и Тульской областей, Приморского края и Кабардино-Балкарской республики.

Совершенствование методической работы в школе, всестороннее развитие личности, механизмы саморазвития, природа творческого мышления, взаимодействие семьи и школы, процесс профессионального становления

педагогов – вот далеко не полный перечень вопросов, рассматриваемых на страницах «Вестника» ведущими учеными страны. Вот имена некоторых из них: А.В. Усова, Г.М. Романцев, Г.Д. Бухарова, В.И. Долгова, Н.Н. Булынский, В.В. Латюшин, В.В. Садырин, Д.Ш. Матрос, Н.Н. Тулькибаева, З.И. Тюмасева и др.

Все публикации в «Вестнике» свидетельствуют о том, что, какими бы тяжелыми ни были поднимаемые в них проблемы, педагогикой накоплен необходимый опыт и арсенал средств для их решения. Внимание к «Вестникам», с одной стороны, ученых с мировым именем, с другой – педагогов-практиков, с третьей – органов государственной власти говорит о том, что настало время, когда люди поняли: проблема современного образования является актуальной, она решается, если решать ее сообща.

Своеобразным обобщением результатов проведенных в рамках научной школы фундаментальных и прикладных исследований стало учебное пособие «Образование в XXI веке», изданное под редакцией А.Ф. Аменда и В.В. Латюшина, в котором коллективом авторов (П.И. Сумин, В.М. Тарасов, А.Н. Косилов, В.В. Садырин, А.Ф. Аменд, В.В. Латюшин, Л.А. Глинкина, Г.Я. Гревцева, Л.И. Дудина, Р.С. Димухаметов, М.В. Жукова, Е.М. Зайко, Т.Г. Калугина, Л.М. Конев, Е.А. Кулагина, В.Г. Макаренко, В.В. Маткин, Д.Ш. Матрос, Н.В. Овчинникова, Н.К. Окунева, А.А. Саламатов, Н.К. Тамбовцева, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова, Е.В. Фролова, З.М. Шафигина, Т.А. Шульгина, Е.В. Яковлев) сделана попытка привлечь общественное внимание к проблемам, определяющим в наступившем веке стратегию инновационной образовательной политики современной России. Направляющим документом служила Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.

Содержание пособия во многом определила основная идея – донести до читателя необходимость извлекать уроки из прошлого во имя будущего как естественного продолжения настоящего. Следует отбросить то, что не принесет пользы образованию в будущем, но надо также оценить и применить то, что на протяжении многих лет доказало свою положительную роль в развитии образования. Именно поэтому каждый раздел включает историю рассматриваемой проблемы, ее современное состояние, анализ предпринятых мер, положительный опыт образовательных учреждений области и поиск новых путей развития в соответствии с меняющимися в стране социально-экономическими условиями.

Издание «Образование в XXI веке» открывается разделом «**Актуальные проблемы образования**». И это не случайно. Таков стиль ученого А.Ф. Аменда: от практической необходимости к конкретным решениям.

В начале XXI века в обществе сложилось истинное понимание того, что человечество вступило в новую эпоху. Поэтому назрела необходимость смены приоритетов, переоценки ценностей, формирования новых алгоритмов в развитии цивилизации. Теперь основной задачей науки и образования как необходимого условия ее развития становится оценка рисков. На современном этапе развития России образование становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина.

Главная задача – обеспечить современное качество образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран, однако ее преимущества могут быть быстро утрачены, если не будет осуществляться пользующаяся широкой поддержкой общественности общенациональная образовательная политика. При этом необходимо сохранить имеющийся в России уровень образования, те положительные результаты, которых удалось добиться Советской России и благодаря которым до сих пор многие наши специалисты – физики, химики, биологи, программисты – пользуются большим спросом на мировом рынке труда.

Принимая во внимание Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 г., тенденции мирового развития, которые должна учитывать образовательная политика, призванная отражать общенациональные интересы в сфере образования, приоритеты в области образования соответствуют следующим четырем направлениям.

Первое направление модернизации российского образования связано с переходом к постиндустриальному, информационному обществу со значительным расширением масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности.

В этом смысле главная задача общеобразовательной и профессиональной школы – воспитать будущего гражданина, стремящегося к сохранению территориальной и национальной целостности государства.

Второе направление модернизации российского образования связано с ускорением темпов развития общества и, как следствие, с необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях.

Модернизация российского образования должна заключаться в том, чтобы страна смогла разрешить назревшие социальные и экономические

проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, исходя из коренных государственно-политических целей и интересов.

Согласно **третьему направлению** модернизации российского образования, возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть разрешены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, требуют формирования современного мышления у молодого поколения.

Одна из важнейших задач этого нового этапа развития образования – преодоление исторически возникшего разобщения двух компонентов культуры – естественнонаучной и гуманитарной – путем их взаимообогащения и поиска ее целостности на новом этапе развития цивилизации. Важнейшим элементом этого процесса должно стать включение цикла общих естественнонаучных дисциплин в гуманитарное образование и, соответственно, цикла общих гуманитарных дисциплин – в естественнонаучное и техническое образование.

Четвертое направление модернизации российского образования связано с тем, что рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80 % национального богатства, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Образование должно стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставлять человеку разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющих учиться непрерывно, обеспечивать широким массам людей возможность получать послевузовское и дополнительное образование. Раздел второй – **«Новые информационные технологии в образовании»**. В XXI веке одним из важнейших видов деятельности человека станет оперативная и качественная работа с информацией на базе компьютерных технологий. Квалифицированная работа с информацией требует соответствующего уровня информационной культуры человека, фундамент которой должен закладываться в начальной школе и непрерывно развиваться на протяжении всей учебной и профессиональной деятельности человека.

Суть эффективного информационного обеспечения общего среднего образования состоит в том, что оно должно опираться на основные принципы системного внедрения компьютеров в учебный процесс: 1) *принцип новых задач*; 2) *принцип системного подхода*; 3) *принцип первого руководителя*; 4) *принцип максимальной разумной типизации проектных решений*; 5) *принцип непрерывного развития системы*; 6) *принцип автоматизации документооборота*; 7) *принцип единой информационной базы*.

Новый этап общественного развития, новый мир вокруг нас характеризуется новыми информационными технологиями и качественно иной практической деятельностью людей и настоятельно требует решения вопроса о

новой грамотности для информационного общества взамен прежнего понимания грамотности как умения читать, писать и считать. Новая грамотность охватывает широкий круг знаний и умений, позволяющий человеку активно использовать доступные ему средства информационных и коммуникационных технологий в его повседневной жизни и прежде всего в образовании.

Раздел третий – **«Иностранный язык и межкультурные коммуникации»**. Перед нашей экономикой сегодня стоит задача огромной сложности: необходимо ликвидировать отставание в качестве выпускаемой продукции, освоить лучшие мировые технологии, сделать выпускаемые товары конкурентоспособными на мировом рынке.

Для решения этой задачи, прежде всего, необходимо изучить прогрессивные технологии, перенять все новое, что накоплено в мировом производстве. Для того чтобы отечественные предприятия могли конкурировать с лучшими зарубежными фирмами, квалифицированный специалист должен знать из зарубежных первоисточников, что делается и планируется в мире в соответствующих областях науки и техники. Практика показывает, что нужны не просто переводчики, а именно высококвалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком. Значимость иностранного языка в сфере экономики повышается и в связи с развитием внешнеэкономической деятельности предприятий.

Говоря о политическом аспекте знания иностранного языка, нельзя не отметить глобальное расширение простых человеческих контактов, которые в свое время получили название народной дипломатии. И это название, на наш взгляд, вполне оправдано, т.к. владение иностранным языком в условиях XXI века, когда мир, к сожалению, сотрясают военные конфликты, вспыхивающие в разных частях земного шара, превращает дипломатию из удела избранных в дело, в определенной степени доступное каждому человеку. Взаимопонимание возникает в открытом неформальном общении между людьми, общении лицом к лицу, глаза в глаза.

Раздел четвертый – **«Русский язык и его функции в социуме»**. Богатый многовековыми традициями полифункциональный русский язык начал вызывать серьезную тревогу культурной и научной общественности: изменился его статус на языковой карте мира, стали очевидны перемены в функционировании в родной среде, появилось противоречивое оценочное отношение разных слоев общества к отдельным составляющим языка.

Какие же беды русский язык переживает сегодня в своем внутреннем естестве?

Массовое сквернословие в бытовом, общественном и официальном общении; беспрепятственная агрессия заимствований, прежде всего

американизмов; нарушение норм литературного языка во всех его подсистемах: в лексике, семантике, ударении, грамматике. Неустаревающая проблема – безграмотность в прямом смысле слова. Следующая проблема – сближение научного и практического знания языка, создание разумной популяризации научных знаний о языке. Еще одна проблема – освоение лингвокультурологического богатства нашего языка. Речь идет об интеграции в сознании любого выпускника знаний об истории Родины, истории ее культуры, скрепленных историей слов. Без коллективных усилий и знаменитой русской соборности в нашем отношении к духовному богатству, менталитету и родному языку эти задачи невыполнимы.

Раздел пятый – «**Экологическое образование**». История будущего – это альтернатива между образованием и катастрофой. Чтобы избежать последнего варианта событий, необходимо совершенствовать традиционную систему экологического образования. Необходимо сформировать новую систему непрерывной экологической подготовки учащейся молодежи, основополагающими принципами которой должны стать: демократизм и всеобщность экологического образования, его гуманизация; вертикальная интеграция экологического образования и горизонтальная координация деятельности образовательных учреждений; связь экологического образования с потребностями практически-преобразовательной деятельности человека и общества; гибкость, вариативность, проблемность, системность и междисциплинарность содержания экологического образования; преемственность образовательных программ и педагогических технологий; учет национально-культурных традиций, демографических, природных и социально-экономических условий жизни людей; единство общего, профессионального и экологического образования.

Раздел шестой – «**Экономическое образование**». Необходимость экономических знаний в условиях перехода к рыночным отношениям очевидна.

Непрерывную экономическую подготовку следует осуществлять с учетом особенностей экономического образования на данном этапе, а также современного состояния экономики нашей страны. Эти процессы характеризуются следующими особенностями:

- возрастает потребность общества в экономических знаниях и экономистах-профессионалах с новой культурой экономического мышления;
- появляется, в связи с переходом к рыночной экономике, большое количество новых профессий, пока не имеющих корней в профессиональной культуре российского общества;
- кардинально повышается роль экономических знаний в современной жизни.

Речь идет о формировании новой системы непрерывной экономической подготовки учащейся молодежи, основополагающими принципами которой должны стать преемственность всех ее звеньев, учет региональных и отраслевых условий, национальных особенностей, культурно-исторических традиций, потребностей личности и общества.

От того, какими путями и с помощью каких методов российская школа будет осуществлять экономическое образование учащихся, зависят, в конечном счете, темпы экономической реформы в нашей стране. Непрерывная экономическая подготовка подрастающего поколения станет важным компонентом системы российского образования, нацеленного на ускорение экономической реформы и улучшение социально-экономических условий жизни населения.

Раздел седьмой – **«Гражданское воспитание»**. В настоящее время в России формируется полноценное гражданское общество, основанное на признании высших ценностей человека – его прав и свобод. Основной целью гражданского воспитания является осознание человеком нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, стремление к миру, потребность в труде на благо общества. Гражданское воспитание личности определяется не только субъективными усилиями воспитателей, но и, прежде всего, объективным состоянием общества, уровнем развития демократии и гуманности. Воспитание гражданских качеств личности начинается с раннего возраста и продолжается в течение всей жизни; опыт приобретается в семье, школе, социальной среде.

Формирование активной гражданской позиции нужно начинать в семье – важнейшем институте социализации подрастающего поколения.

Не менее важна разработка учебно-педагогических методик, учебных программ, взаимосвязь урочной, внеурочной, внешкольной деятельности, создание в школьных сообществах демократической микрополитики, проводниками которой являются учителя, учащиеся и их родители.

Наиболее удачной формой, позволяющей создать условия для формирования гражданских навыков, является школьное самоуправление и разнообразные формы внутришкольной социальной активности.

Гражданское воспитание является неотъемлемой частью воспитательной работы не только в школах, но и в вузах. Не вызывает сомнений, что гражданское образование по сравнению с другими направлениями образования обладает значительным воспитательным потенциалом, определяющим социально значимые ценности, мотивы гражданского поведения, деятельности, содействует формированию общегражданского мировоззрения. От системы гражданского образования зависит будущее России.

Раздел восьмой – **«Трудовое воспитание»**. В XXI в. происходят качественные изменения в сфере общественного производства: техническая

революция перерастает в технологическую. Отсюда возникают существенные проблемы, связанные с серьезной коррекцией общей направленности и содержания трудового воспитания, культуры трудовой деятельности, которые должны ориентировать личность на эффективный труд в условиях рыночных отношений.

В качестве основных методов трудового воспитания выступают методы формирования трудовых умений и навыков, методы убеждения, упражнений, положительного примера, методы контроля и требования. Использование всех видов деятельности и комплекса перечисленных методов в воспитательном пространстве, охватывающем семью, образовательные учреждения, общественные организации, способствует трудовой социализации выпускников школы. Проблема трудового воспитания и профессионального самоопределения школьников в современных условиях может быть решена только совместными усилиями органов управления образованием, науки, образовательных учреждений, семьи и общественности. Организовать работу по трудовому воспитанию школьников – значит структурировать все действия в этом направлении, объединить усилия для планомерного достижения поставленных целей.

Раздел девятый – **«Физическое воспитание»**. Сегодня в России тревожная ситуация со здоровьем детей, которая сулит довольно мрачные перспективы развития государства в ближайшие десятилетия.

Эффективность школьного физического воспитания в значительной степени определяется не только тем, насколько полно решаются на практике образовательные, воспитательные задачи, но и профилактические и оздоровительные. При этом сложившаяся практика работы оценивается многими специалистами как недостаточно эффективная, следствием чего является наметившаяся тенденция замедления физического развития школьников. Школа не может существовать без физического воспитания. Рациональное сочетание умственного и физического воспитания, особенно в детском и подростковом возрасте, – один из важнейших принципов в системе школьного образования.

Самое важное в физическом воспитании подрастающего поколения – это пропаганда здорового образа жизни, физической культуры и спорта в средствах массовой информации.

Сохранение здоровья и физическое развитие детей и подростков – единственный путь к сохранению интеллектуального, социального, культурного и физического потенциала человечества, и усилия в этом направлении, в конечном счете, обязательно скажутся на развитии и процветании нашего общества.

Раздел десятый – **«Образование и здоровьесбережение»**. Демографическое состояние в России характеризуется как катастрофическое: отмечается значительный рост смертности мужчин трудоспособного возраста, высокая смертность младенцев, что ведет к сокращению населения, старению нации, уменьшению численности и доли детского населения, диспропорции полов. ООН и российские исследователи отмечают наличие демографической катастрофы, сопровождающейся также ухудшением физического и психического здоровья населения, что грозит значительными потерями в генофонде нации. Коэффициент здоровья в России составляет 0,2. К середине 1990-х гг. Россия оказалась на втором месте по количеству суицидов. По данным исследований, численность абсолютно здоровых школьников к концу XX в. составила 15 % от общего количества учащихся, 67 % детей имеют функциональные отклонения, у 15 % детей, 25 % подростков и 40 % молодежи призывного возраста имеются проблемы с психическим здоровьем.

Одним из факторов (далеко не единственным), обеспечивающим здоровье детей и подростков, является существующая система обучения. Жизнедеятельность ребенка в современном обществе требует от него для собственного развития колоссальных физических, психических, интеллектуальных и духовных усилий. Следовательно, встает задача систематического восстановления затраченных сил и энергии. Помочь осознать ценность систематического поддержания здоровья, подсказать пути и способы оздоровления, выстроить систему собственных усилий ребенка в данном направлении есть важнейшая задача школы.

В настоящее время разрабатываются методические и организационные подходы к сохранению здоровья детей. Широкое распространение получили учебные программы, построенные с учетом принципа здоровьесбережения, под которым понимается совокупность условий, составляющих и обеспечивающих образовательный процесс как здоровьесохраняющий.

Основной просветительской задачей оздоровительной работы школы по-прежнему остается пропаганда среди детей и подростков здорового образа жизни, повышение уровня их здоровья путем разработки и внедрения в повседневную жизнь специальных систем и методик по его укреплению, использование природных факторов и спортивно-оздоровительной базы для физической закалки, реабилитации и оздоровления.

Раздел одиннадцатый – **«Проблемы профилактики потребления психоактивных веществ»**. В конце XX в. злоупотребление алкоголем, наркотиками и другими психоактивными веществами приняло характер эпидемии. Наркомания стала одним из чрезвычайно сложных и социально опасных явлений современного мира. Добиться заметных результатов в борьбе с наркоманией невозможно без адекватной профилактической работы.

Профилактику следует рассматривать как особый вид деятельности, интегрирующий различные области знаний (медицина, педагогика, психология, социология, информационные технологии).

Проблема профилактики потребления психоактивных веществ на современном этапе должна решаться высококвалифицированными, профессионально подготовленными кадрами, способными применять новейшие, в том числе компьютерные технологии для решения поставленной проблемы на локальном, региональном и глобальном уровнях. Общеобразовательные учреждения обладают уникальной возможностью при тесном взаимодействии с семьей, общественностью, властными и силовыми структурами расширить воспитательное пространство школы, проводя комплексное антинаркотическое воспитание. Средства массовой информации оказывают огромное влияние на формирование отношения к потреблению психоактивных веществ. СМИ напрямую могут поддерживать различные молодежные инициативы и выступать с альтернативными программами проведения досуга (концерты, марафоны, интерактивные шоу на ТВ, радио, молодежные журналы и газеты и т.д.).

Помощниками в борьбе за человека, его судьбу и нередко жизнь должны стать:

- молодежные и детские общественные организации;
- Вооруженные силы, объединения воинов-интернационалистов, движение солдатских матерей;
- международные и отечественные благотворительные фонды;
- церковь;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения образования (в том числе дополнительного).

Раздел двенадцатый – **«Проблемы безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних»**. С катастрофической быстротой увеличивается число детей, не охваченных образованием, растет детская преступность. Причина – такие распространенные в наши дни социальные явления, как детская беспризорность и безнадзорность. Особую остроту данная проблема приобрела потому, что в России число несовершеннолетних детей, которые нигде не учатся и не работают, по разным данным, составляет от одного до четырех миллионов.

На взгляд авторов, для эффективного решения этой проблемы необходимо совершенствовать существующую систему профилактики безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних путем развития правовых, организационных, финансовых, информационных и других механизмов, в основе которой было бы комплексное скоординированное и субординированное взаимодействие всех имеющих отношение к данной

проблеме государственных и муниципальных органов, общественных организаций, учреждений образования, семейных институтов и т.д.

Прежде всего, необходима действенная правовая основа, которая бы обеспечивала законодательное регулирование государственной политики в отношении семьи и детства.

Задачу обеспечения полноценного физического, психического и духовного развития, профессионального образования и здорового досуга невозможно решить без участия самих семей, учреждений образования.

Важную роль должна играть служба практической психологии на базе общеобразовательных и других учреждений системы образования. Неоценимую помощь в ликвидации проблемы безнадзорности и беспризорности может и должна оказывать общественность, ставящая ребенка в центр своих интересов и придающая первостепенное значение этике попечения и благотворительности.

Общественные организации могут оказывать правовую поддержку детям из неблагополучных семей. Положительное влияние на беспризорных детей и детей-сирот в плане духовно-нравственного воспитания могут оказать представители различных религиозных конфессий.

Таким образом, в настоящее время нужно предпринимать беспрецедентные совместные усилия государства и общества, с тем чтобы эти усилия стали соизмеримы с масштабами имеющей место трагедии.

Раздел тринадцатый – **«Проблемы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров»**. Качественное изменение целевого, содержательного и технологического компонентов учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы становится возможным только тогда, когда этим занимается профессионал, способный свободно ориентироваться в сложных и довольно быстро меняющихся экономических и социокультурных условиях, творчески решающий поставленные перед ним задачи.

С учетом этого в настоящее время осуществляется модернизация высшего и общего педагогического образования в России, которое на протяжении многих лет считалось ведущим в мире. В современных условиях заметно выросла роль образовательных учреждений в повышении квалификации педагогов.

Выбор направления образования – это выбор общества. Образование на протяжении всей жизни человека приводит непосредственно к концепции общества образования, в котором предоставляются разнообразные возможности учиться как в школе, так и в процессе экономической, социальной и культурной деятельности.

Раздел четырнадцатый – **«Проблемы управления качеством образования»**. Особого внимания требует система профессионального образования. Необходима ее существенная модернизация в соответствии с текущими запросами основных отраслей промышленности, культуры, сферы услуг, армии, государственной службы и т.д., а также с учетом перспективных потребностей рынка труда. Принципиальным моментом такой модернизации является обеспечение требуемого качества подготовки специалистов.

Управление качеством образования – это, прежде всего управление, направленное на получение определенных результатов, а, следовательно, оно требует включения некоторых обязательных элементов: 1) разработка модели выпускника как модели специалиста в своей профессиональной области; 2) определение критериев, по которым будут оцениваться результаты образования, в частности их соответствие зафиксированной модели выпускника; 3) разработка и реализация квалиметрического мониторинга, обеспечивающего диагностику, прогнозирование и коррекцию процесса образования и профессионального развития личности по выделенным ранее параметрам.

Построение системы управления качеством образования требует единения всех участников образовательного процесса, осознания необходимости такой работы и готовности в ней участвовать. Однако отдельные ее элементы могут быть внедрены в любом образовательном учреждении.

Все сказанное подтверждает, что в XXI в. образование призвано обрести творческий инновационный характер. Именно поэтому деятельность научной школы направлена на то, чтобы привести в стройную систему, не отторгаемую миром и человеком, всю совокупность знаний, вер, культур, технологий.

Пройдя стадию общества благосостояния, высокоразвитые страны столкнулись с новыми проблемами. Это дефицит духовности, разобщенность людей, отсутствие нормального контакта, возможности самореализации через те или иные сферы общения. Опыт научной школы показывает, что Россия может противостоять этим негативным тенденциям, так как обладает своеобразным потенциалом, основанным на сплаве западного рационализма и восточной духовности, на сложной совокупности этих явлений. Это может помочь нам сделать выбор, имея в виду не просто копии с чужих образцов, а, наоборот, наши собственные притягательные стороны, способные превратить нашу страну в мировой центр интеллектуального притяжения и влияния.

Научная школа доктора педагогических наук, профессора А.Ф. Аменда является ярким примером пристального внимания к образованию и квалифицированной подготовке молодых людей к ответственной жизни в сильном государстве. Всего за годы ее существования под руководством

Александра Филипповича было защищено 89 кандидатских и 13 докторских диссертаций.

Выпускники этой научной школы работают сегодня в различных организациях социально-экономической направленности. Их деятельность увлекательна и разнообразна. В качестве примера стоит привести еще несколько биографий учеников Александра Филипповича.

Горчинская Анастасия Анатольевна родилась 18 ноября 1974 года в г. Челябинске.

С 1982 г. обучалась в школе искусств № 10 г. Челябинска и в 1992 г. окончила ее с золотой медалью.

С 1992 по 1996 гг. обучалась в ЧГПУ на факультете подготовки учителей начальных классов. В период обучения являлась членом НСО. В 1995 г. ее научная работа получила первую премию на конкурсе научных работ преподавателей и студентов ЧГПУ. Последний год учебы с успехом совмещала с работой учителем художественного труда в музыкально-хореографическом лицее № 10.

После окончания университета с красным дипломом с 1996 по 2001 г. работала учителем начальных классов в школе № 23.

В 1999 г. после защиты диссертации на тему: «Развитие познавательного интереса младших школьников» Анастасии Анатольевне была присвоена ученая степень «кандидат педагогических наук».

С 2000 по 2001 год она реализовывала свой педагогический талант на факультете подготовки учителей начальных классов ЧГПУ, а с 2001 г. работает в Челябинском юридическом институте МВД России. В настоящий момент она является старшим преподавателем кафедры управления, информатики, психологии и педагогики, майор милиции. Преподаваемые ею дисциплины: «Психология», «Психология и педагогика профессиональной деятельности», «Педагогика в деятельности сотрудников ОВД», «Юридическая психология», «Психология в деятельности сотрудников ОВД», «Основы научных знаний», – являются одними из самых любимых у курсантов ЧЮИ МВД России.

Анастасия Анатольевна имеет 2 награды: нагрудный знак «За верность долгу» и нагрудный знак «200 лет МВД». Пытаясь разнообразить свою деятельность, в процессе работы она проводит занятия на факультете повышения квалификации с различными категориями сотрудников и руководителей ОВД; занятия в школе педагогического мастерства; занятия по служебно-боевой подготовке с командно-преподавательским составом и младшими командирами; регулярно проводит консультации сотрудников ООРЛС УК ГУВД Челябинской области по вопросам воспитания; занимается организацией и проведением научных исследований по заказу ДКО МВД России и ГУВД по Челябинской области; является руководителем научного

кружка курсантов и слушателей по психологии. Совместно с курсантами проводит профилактические мероприятия в детских дошкольных и школьных образовательных учреждениях на темы «Профилактика формирования отклоняющегося поведения у дошкольников», «Курение как составляющая криминального поведения», «Толерантность как основа формирования правопослушного поведения» и т.д.

За период работы ею выпущен ряд научных статей в ведомственных журналах и методических пособий: «Психология в деятельности сотрудников ОВД (практикум)», «Беседа как основной метод воспитания сотрудников ОВД» и др.

Барышникова Елена Викторовна родилась 15 июня 1976 г. в городе Троицке Челябинской области в семье рабочих. В 1993 г. окончила среднюю общеобразовательную школу № 9 г. Троицка с золотой медалью.

За период обучения в школе проявила себя старательной ученицей, с хорошими способностями, добросовестно относилась к учебным занятиям, умела самостоятельно организовать свой учебный труд, поэтому переходила из класса в класс с отличными оценками по всем предметам, о чем свидетельствуют ежегодные похвальные листы и грамоты за отличные успехи и примерное поведение. Ежегодно участвовала в школьных олимпиадах и занимала призовые места. Добросовестно выполняла общественные поручения трудового характера, охотно участвовала в производительном труде за пределами школы, вела активную работу в отряде и совете дружины, в качестве пионервожатой с младшими школьниками. На протяжении двух лет работала помощником социального педагога во вторых и третьих классах, а летом вожатой в пришкольном оздоровительном лагере.

В 1997 г. с красным дипломом окончила ЧГПУ по специальности педагогика и методика начального обучения. В качестве старосты группы принимала активное участие в общественных работах, в делах факультета, вуза, в неделе науки ЧГПУ.

После окончания университета поступила на работу учителем начальных классов в МОУ СОШ № 153 г. Челябинска. В этом же году переводом поступила на обучение в очную аспирантуру при кафедре педагогики и психологии младшего школьника. Досрочно в 1999 г. защитила кандидатскую диссертацию по специальности 13.00.01 – общая педагогика на тему «Формирование базисных элементов экономической культуры младших школьников в учебном процессе».

После защиты кандидатской диссертации в период с 1999 г. по 2001 г. работала ассистентом кафедры русского языка, литературы и методики преподавания русского языка и литературы. С 2003 г. ассистентом кафедры теоретической и прикладной психологии факультета психологии; с 2004 г. – ст.

методист по руководству практикой студентов на факультете психологии (по совместительству ст. преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии); с 2005 г. – зав. педагогической практикой на факультете психологии (по совместительству доцент кафедры теоретической и прикладной психологии).

Все это время Елена Викторовна активно участвует в общественной жизни, в делах факультета и кафедры. С коллегами поддерживает дружеские отношения, неконфликтна, общительна и доброжелательна, пользуется уважением среди них. Ведет дисциплины педагогического цикла. В процессе учебных занятий со студентами особое внимание она уделяет формированию самостоятельных умений, умениям работать с периодической печатью, журнальными статьями, справочной литературой, применяет активные методы обучения. Область ее научных интересов связана с профессиональной деятельностью: экономическое образование, методы активного обучения, организация познавательной деятельности студентов, организация психологической практики студентов высших учебных заведений.

По проблеме исследования имеет более 30 научных и учебно-методических работ, из них две работы с грифом «Допущено Учебно-методическим объединением по направлениям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по направлению «Педагогика»». Имеет диплом за 2 место в конкурсе учебно-методических пособий в номинации «Учебно-методический комплекс» (2006 г.).

Елена Викторовна постоянно повышает свой профессиональный уровень, стремится к освоению новых знаний, активно участвует в мероприятиях, направленных на повышение квалификации. Она награждена почетными грамотами за работу по подготовке педагогических кадров на факультете подготовки учителей начальных классов (2000 г.), за добросовестный труд, большой вклад в развитие и процветание ЧГПУ в связи с 70-летием со дня основания вуза (2004 г.), за творческий подход в организации и проведении педагогической практики на факультете психологии (2005 г.), за эффективную работу по организации учебных и производственных практик (2006 г.).

Кольева Наталья Станиславовна в 2000 г. закончила физико-математический факультет государственного Северо-Казахстанского университета по специальности прикладная математика, получив квалификацию математика-экономиста.

Научно-педагогический стаж работы Н.С. Кольевой – 10 лет. С 2000–2003 г. работала в средней школе № 32 г. Петропавловска учителем математики и информатики. С 2003–2004 г. работала в Северо-Казахстанском институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в качестве

преподавателя информатики. С 2005 года работает в Северо-Казахстанском государственном университете им. М. Козыбаева преподавателем кафедры «Информационные системы».

В 2009 г. Н.С. Кольева с отличием закончила обучение в магистратуре по специальности «Информационные системы», защитила магистерскую диссертацию и получила академическую степень «Магистр техники и технологий». В настоящее время проводит лекционные, практические и лабораторные занятия по дисциплинам: «Методика преподавания информатики», «Информационная безопасность и защита информации», «Криптография», «Надежность информационных систем» и т.д. у бакалавров информатики.

Наталья Станиславовна осуществляет руководство курсовыми и дипломными проектами студентов специальностей 050111 «Информатика» и 050703 «Информационные системы». Наталья Станиславовна неоднократно принимала участие в экспертизе школьных учебников по информатике, руководила командой студентов педагогических специальностей для участия в Республиканских олимпиадах по информатике. Ежегодно Наталья Станиславовна участвует в республиканских семинарах по переходу на 12-летнее обучение в Республике Казахстан, мониторингу качества учебников и УМК для 5–7-х экспериментальных классов 12-летних школ.

Область научных интересов – актуальные проблемы в педагогике, методика преподавания информатики, компьютерное моделирование, информационные системы и технологии в образовании.

Натальей Станиславовной опубликовано 3 учебника, 26 учебных пособий и более 40 научно-методических статей. Среди публикаций: «Информатика. Учебник для 8 классов общеобразовательных школ» (Утвержден Министерством образования и науки Республики Казахстан, 2008 г.), «Информатика. Учебник для 5 классов 12-летних школ» (Рекомендован решением Экспертного совета республиканского научно-практического центра «Учебник», 2007 г.), «Информатика. Учебник для 6 классов 12-летних школ» (Рекомендован решением Экспертного совета республиканского научно-практического центра «Учебник», 2008 г.), а также комплексы учебных пособий по информатике (для 5–6 классов 12-летних школ и для 8 класса общеобразовательных школ), включающие программы, учебники по информатике, рабочие тетради, методические пособия для учителей (2007–2008 гг.) и т. д.

Деятельность выпускников научной школы весьма разнообразна: более чем в 30 организациях сегодня работает около 100 человек.

№	Организация	Количество
---	-------------	------------

1	Российская академия образования	1
2	Министерство образования и науки Челябинской области	1
3	Администрация г. Челябинска	1
4	Управление по делам образования г. Челябинска	3
5	Всероссийский детский центр «Орленок»	1
ВУЗы		
6	Челябинский государственный педагогический университет	53
	В т.ч.:	
	Профессионально-педагогический институт	12
	Факультет иностранных языков	3
	Факультет подготовки учителей начальных классов	6
	Факультет психологии	5
	Факультет социального образования	5
	Факультет дошкольного образования	4
	Факультет коррекционной педагогики	3
	Математический факультет	2
	Факультет физической культуры	2
	Естественно-технологический факультет	2
	Кафедра иностранных языков	4
	Руководители подразделений	4
	Филиал в г. Миасс	1
7	Челябинский юридический институт МВД России	5
8	Российский государственный торгово-экономический университет (Челябинский филиал)	3
9	Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования	4
10	Челябинский государственный университет	3
11	Челябинский гуманитарный институт	1
12	Южно-Уральский государственный университет	2
13	Челябинское высшее военное авиационное училище штурманов	2
14	Филиал Московского педагогического государственного университета в г. Челябинске	1
15	Университет Российской академии образования (г. Челябинск)	1
16	Уральский государственный университет физической культуры	1
17	Российская академия предпринимательства	1

	(г. Челябинск)	
18	Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова	1
19	Костанайский инженерно-педагогический университет	1
20	Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия	2
Колледжи		
21	Южно-Уральский политехнический колледж (г. Озерск)	1
Школы и детские сады		
22	г. Челябинск	5
Прочее		
23	Коммерческие организации	4

Из всех работников перечисленных организаций:

– 33 человека занимают руководящие должности: проректор (3 человека), декан (4 человека), директор филиала (1 человек), директор факультета (1 человек), заведующий кафедрой (13 человек), директор колледжа (1 человек), директор школы (1 человек), заместитель директора школы (2 человека), заведующий детским садиком (1 человек);

– 7 человек имеют воинские звания: генерал-майор (1 человек), полковник (2 человека), подполковник (2 человека), майор (1 человек), капитан (1 человек).

Они все неизменны в своих стремлениях – служить делу повышения качества всех ступеней образования в современной России. Расширяя сферы своих возможностей, ученики научной школы Александра Филипповича активно участвуют в вузовских, областных, российских и зарубежных грантовых проектах. Из 18 грантов, присвоенных ЧГПУ аспирантам педагогических специальностей в 2010 г., 10 – гранты, присвоенные ученикам научной школы. Наиболее активные участники грантовых проектов: Н.П. Рябинина, Н.О. Яковлева, Н.В. Уварина, А.Ф. Присяжная, А.А. Саламатов, Г.Ю. Ярославова, А.А. Горчинская и др.

Ярославова Галина Юрьевна (в настоящий момент – заместитель декана по воспитательной работе факультета социального образования, старший преподаватель кафедры социальной работы, педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета) родилась 28 февраля 1983 года в семье рабочих Челябинского трубопрокатного завода.

С 1990 по 2000 гг. обучалась в средней школе № 47 г. Челябинска. В 2005 г. с отличием закончила исторический факультет Челябинского государственного педагогического университета по специальности «учитель

истории, социальный педагог». Являлась именованным стипендиатом (стипендия имени профессора А.З. Иоголевича).

Первый опыт научно-исследовательской работы она получила, будучи десятиклассницей, в научном обществе учащихся. Результатом стал диплом I степени на XXXVI научно-практической конференции Челябинского научного общества учащихся (научный руководитель – доцент кафедры всеобщей истории С.Г. Ткаченко). В вузе продолжила научно-исследовательскую деятельность и стала победителем Всероссийской студенческой олимпиады по педагогике (Ярославль, 2003), студенческой олимпиады по социальной педагогике Урало-Сибирского региона (Новосибирск, 2004), заняла первое место в теоретическом тестировании на Всероссийской студенческой олимпиаде по социальной педагогике (Екатеринбург, 2004), во Всероссийском конкурсе выпускных квалификационных работ по специальности «социальная педагогика» (Екатеринбург, 2005) получила диплом I степени.

В октябре 2007 г. защитила кандидатскую диссертацию по проблеме «Формирование организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда».

В октябре 2006 г. за особые успехи в учебе, научной и общественной деятельности Г.Ю. Ярославова была удостоена стипендии Администрации города Челябинска, а исследовательский проект «Формирование организаторских умений студентов в условиях молодежного объединения (на примере студенческого педагогического отряда)» получил грант Губернатора Челябинской области.

Г.Ю. Ярославова совмещает исследовательскую работу с практической педагогической деятельностью по разрабатываемой проблеме. Будучи старшеклассницей, она принимала активное участие в работе Школы лидеров при Муниципальном детско-юношеском центре Ленинского района. После III курса Ярославова Г.Ю. проходила педагогическую практику во Всероссийском детском центре «Орленок», где была отмечена грамотой за высокие результаты, достигнутые в деле воспитания детей России («Орленок», 2003). С 2003 г. работала педагогом-организатором в Центре поддержки детских общественных объединений г. Челябинска, участвовала в организации и реализации лидерской программы «Сбор актива детских общественных объединений и органов ученического самоуправления образовательных учреждений г. Челябинска». Ее работа отмечена грамотой Управления по делам образования г. Челябинска (Челябинск, 2004). Будучи студенткой, являлась «бойцом» студенческого педагогического отряда «ЛУЧ» Челябинского государственного педагогического университета, а с 2005 по 2007 гг. работала в качестве методиста данной общественной организации. Ее работа отмечена Почетной

грамотой Министерства социальных отношений Челябинской области за большой личный вклад в развитие движения студенческих трудовых отрядов Челябинской области (Челябинск, 2006).

Галина Юрьевна принимает активное участие в подготовке и проведении конференций, семинаров, учебно-методических сборов по проблемам детского и молодежного движения. Была организатором межрегиональной научно-практической конференции «Перспективы развития студенческих педагогических отрядов в современных социально-экономических условиях» 4–5 марта 2006 г. За время научно-исследовательской деятельности Г.Ю. Ярославова опубликовала 15 научных работ.

С июня 2006 по март 2007 г. Галина Юрьевна участвовала в долгосрочном тренинг-курсе Директората по молодежи и спорту Совета Европы «Роль молодежи и молодежных организаций в развитии их участия и вовлеченности в общественную жизнь» (Long-Term Training Course of Directorate of Youth and Sports of Council of Europe «The role of young people and youth organisations in promoting youth participation in society»). В рамках данного тренинга был разработан и реализован проект «Школа проектного менеджмента для молодежных работников». Проект является научно-практическим, одобрен администратором молодежных программ Директората по молодежи и спорту Совета Европы Жаном-Филиппом Рестоуксом.

В 2007 г. выиграла Всероссийский открытый конкурс на получение стипендий Президента Российской Федерации для обучения за рубежом студентов и аспирантов российских вузов в 2007/2008 учебном году.

С марта по сентябрь 2008 года находилась на стажировке в городе Норвич (Великобритания) в университете Ист-Англия (University of East Anglia, Norwich city, UK)

Ярославова Г.Ю. член научно-практической лаборатории по проблемам развития социальной активности молодежи «МОСТ». Неоднократно выступала в качестве тренера на тренинговых программах Челябинского регионального отделения Всероссийской общественной организации «Российский союз молодежи» по направлениям «Студенческое самоуправление Челябинской области» и «Рабочая молодежь Челябинской области».

Горчинская Анна Анатольевна родилась 24 декабря 1983 г. в г. Челябинске.

С 1991 года обучалась в МОУ СОШ № 10 г. Челябинска, одновременно осваивая программы общеобразовательной и музыкальной школы по классу фортепиано.

За время учебы в школе активно участвовала в ее учебной и творческой деятельности: с 7 класса занималась в научном обществе учащихся по направлениям «народное творчество» и «психология»; в 1997 году стала

лауреатом 3 степени городской научно-практической конференции школьников за высокие результаты в авторской работе «Своеобразие уральского музыкального фольклора (на примере свадебных песен)»; в старших классах была вожатой одного из классов начальной школы, по собственной инициативе проводила с детьми внеклассные часы, викторины и конкурсы; в 2001 году участвовала в команде по защите социального проекта школы против наркомании и преступности. Окончила школу с серебряной медалью.

В 2001–2006 гг. училась в Челябинском государственном педагогическом университете на факультете подготовки учителей начальных классов по специальности «учитель начальных классов, педагог-психолог».

За время учебы активно участвовала в студенческой, научной и творческой жизни факультета и университета.

Анна Анатольевна была старостой группы, председателем научного общества студентов факультета, ежегодным призером вузовских, городских, региональных и российских творческих конкурсов. Среди ее творческих достижений: 3 место в смотре-конкурсе первокурсников ЧГПУ в номинации «вокал» (2001 г.); 2 место в конкурсе декоративно-прикладного творчества ЧГПУ в номинации «бисероплетение» (2002 г.); 2 место в конкурсе вокалистов ЧГПУ в номинации «вокал-эстрада» (2002 г.); 3 место в городском фестивале «Весна студенческая» в номинации «вокал-классика» (2002 г.); Лауреат фестиваля «Уральская студенческая весна (г. Екатеринбург)» (2002 г.); 2 место в конкурсе вокалистов ЧГПУ в номинации «вокал-эстрада» (2003 г.); 1 место в конкурсе вокалистов ЧГПУ в номинации «вокал-эстрада» (2004 г.); 3 место в городском фестивале «Весна студенческая» в номинации «вокал-классика» (2004 г.); Лауреат Московского фестиваля студенческого творчества «Фестос» (2005 г.); ежегодный призер вузовских, городских, областных и региональных вокальных конкурсов в составе хора и вокального коллектива «Элегия» (2003–2006 гг.); 1 место в городском фестивале «Весна студенческая» в номинации «вокально-инструментальное исполнение» в составе рок-группы «Гардарика» (2006 г.).

За отличную учебу в разные годы Анна Анатольевна была удостоена стипендии им. М.В. Ломоносова (2003, 2004 гг.), стипендии Ученого совета университета (2005 г.), стипендии Администрации г. Челябинска (2004 г.), стипендии Губернатора Челябинской области (2005 г.).

Занимаясь разработкой проблемы профилактики детской наркомании, с темой дипломного проекта «Работа учителя по профилактике аддиктивного поведения младших школьников» она была не только участником студенческих программ «Студенчество за будущее без наркотиков», но и лауреатом 3 премии вузовского конкурса на лучшую студенческую работу по разделу

«Психологические науки», а также обладателем гранта Правительства Челябинской области 2006 г.

В 2006 г. окончила вуз с красным дипломом и в этом же году поступила в очную аспирантуру Челябинского государственного педагогического университета по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Внедряя разработки своего диссертационного исследования, посвященного экономическому образованию младших школьников, в 2006–2008 учебных годах работала учителем экономики в начальной школе. В 2009 г. защитила кандидатскую диссертацию по теме: «Активизация экономического образования младших школьников на сюжетно-ситуативной основе».

За время обучения в аспирантуре ею было опубликовано 24 печатных работы, 5 из которых представляют собой методические рекомендации для учителей начальных классов, запущен сайт, посвященный вопросам организации экономического образования в начальной школе. По проблеме исследования были выиграны гранты Правительства Челябинской области «Активизация экономического образования младших школьников средствами занятий на сюжетно-ситуативной основе» (2007 г.) и «Использование электронного учебника на сюжетно-ситуативных занятиях с целью активизации процесса экономического образования младших школьников» (2008 г.)

В настоящее время Анна Анатольевна сочетает разработку проблемы экономического образования учащихся начальной школы с работой в области профилактики правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних, являясь психологом Центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей ГУВД по Челябинской области. Всего с 2004 г. по разным проблемам ею было опубликовано свыше 30 печатных работ.

Конечно, любых результатов трудно добиться в одиночку. В научной школе Александра Филипповича создаются все условия для профессионального роста и повышения педагогического мастерства и научной культуры аспирантов, докторантов и соискателей. Не менее одного раза в месяц ученики и последователи собираются на заседании научной лаборатории «Актуальные проблемы образования подрастающего поколения». В повестке каждого заседания: обсуждение результатов исследования аспирантов, докторантов и соискателей, обсуждение новинок периодической печати, нормативно-правовой документации, статей и выступлений ведущих специалистов России и зарубежья, презентация и обсуждение монографий, рекомендаций, методических материалов, подготовленных исследователями, дискуссия на философскую, педагогическую, психологическую, социологическую или иную тематику с участием профессоров университетов г. Челябинска, Челябинской области, других городов и регионов России. В заседаниях научной лаборатории

за годы ее существования принимали участие Ш. Амонашвили, В.И. Загвязинский, С.А. Днепров, Е.В. Ткаченко, В.А. Поляков, И.А. Сасова, В.А. Караковский и др.

Ежегодными стали курсы повышения квалификации «Методология инновационной деятельности педагога-исследователя», проводимые силами ее лучших выпускников и последователей, а также лучших педагогов университета. Тематический план этих курсов включает в себя важнейшие аспекты научной культуры молодого исследователя и рассчитан на 108 часов, подразумевающих изучение следующих тем:

Тема 1. ЧГПУ – 75 лет качественного педагогического образования

– Основные направления деятельности ЧГПУ. Достижения выпускников ЧГПУ

Тема 2. Конструирование содержания образования в высшей школе

– Учебно-нормативные документы, организующие процесс обучения

– Конструирование содержания учебного предмета

Тема 3. Образование и цивилизация

– Система образования в меняющемся мире. Готово ли современное образование ответить на вызовы 21 века? Образование – гармония знания и веры. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума. От школы знаний к школе культуры. Философия как способ самопознания. Философская рефлексия и философская коммуникация. Философствование как исследование

Тема 4. Россия на пути интеграции в общеевропейскую систему образования

– Состояние российской системы образования и необходимость ее модернизации. Создание условий для повышения качества профессионального образования

Тема 5. Роль науки в современном образовании

– Объединение потенциала образования и науки для создания общества знаний. Вызовы современной эпохи – приоритетные задачи педагогической науки. О стратегии научных исследований в системе высшей школы. Научно-методическое обеспечение развития российского образования. Научные школы и научное образование. Повышение профессиональной компетентности педагога через научно-исследовательскую деятельность. Педагогические инновации и научный эксперимент

Тема 6. Некоторые аспекты подготовки диссертационного исследования по педагогике

– Планирование работы. Методика исследования. Работа с научной литературой. Формулирование актуальности, идеи, противоречий, проблемы, темы, объекта, предмета, цели, гипотезы, научной новизны; теоретическое

обоснование и поиск путей для достижения наилучшего результата. Методы исследования. Проведение педагогического эксперимента

Тема 7. Методологические подходы в педагогических исследованиях

– Роль методологических подходов в педагогических исследованиях.

Педагогическая прогностика: методология, теория, практика.
Методологические подходы

Тема 8. Структурные элементы и языковое оформление диссертации, автореферата, научных публикаций

– Основные стилевые особенности научных текстов. Композиция научного письменного текста и нормы его языкового оформления. Типичные речевые и грамматические ошибки в научных текстах

Тема 9. Воспитание для жизни: поворот школы к человеку

– Идеалы российского образования в 21 веке. От имиджа Личности к имиджу Отечества

Тема 10 Роль психологии в педагогических исследованиях

– Человек как предмет познания. Психологические основы обучения, воспитания и здоровья

Тема 11. Здоровье детей и молодежи: современное состояние и меры по его сохранению

– Здоровье и окружающая среда: от культа к идеалу. Организационно-управленческие и научно-методические условия реализации здоровьесберегающего образовательного процесса

Тема 12. Информационно-коммуникационные технологии в современном образовании

– Роль ИКТ в развитии российского образования. Анализ процесса обучения с позиции ИКТ. Совершенствование процесса подготовки специалистов по ИКТ

Тема 13. Профессиональное образование: региональный подход

– Перспективы развития профессиональной школы. Система начального профессионального образования. Система среднего профессионального образования. Качество высшего профессионального образования. Рынок труда и профессиональное образование

Тема 14. Социально-экономические вопросы образования в условиях рыночных отношений

– Подходы, способствующие повышению социально-экономической эффективности системы образования. Социально-экономическое воспитание подрастающего поколения

Тема 15. Планирование, проведение и обработка результатов педагогического эксперимента

– Объект педагогических экспериментальных исследований. Свойства педагогических объектов. Экспериментальные планы. Внутренняя валидность и контроль факторов внутренней валидности. Методы и инструменты педагогического эксперимента. Обработка результатов

Тема 16. Роль психологии в педагогическом исследовании

– Методология и методика педагогического исследования. Психодиагностические методы в педагогическом исследовании. Подготовка и проведение экспериментального педагогического исследования.

В связи с тем, что деятельность научной школы не проходит обособленно от других научных школ университета и города, возможность обучения на этих курсах открыта для всех. Это является одним из факторов, стимулирующих сотрудничество и готовность к взаимодействию молодых исследователей не только с ведущими специалистами, но и друг с другом.

Широкие возможности для обмена педагогическим научным опытом, а также для повышения своего интеллектуального уровня, расширения педагогического кругозора и стимулирования личной активности исследователей предоставляют педагогические олимпиады среди аспирантов по педагогическим дисциплинам, в подготовке и проведении которых участвует значительная часть выпускников научной школы. Своеобразным дебютом была организация на базе ЧГПУ силами научной школы А.Ф. Аменда «Первая региональная олимпиада аспирантов по педагогическим дисциплинам», в которой приняли участие 5 команд, представляющих вузы городов Челябинска, Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Шадринска. Попытка оказалась удачной. Региональная олимпиада получила положительные отклики от гостей и участников, поэтому в 2010 году вместо статуса «региональная» олимпиада аспирантов по педагогическим дисциплинам получила статус «Олимпиада стран СНГ». Среди ее участников были представители 15 вузов, а от научной школы выступили уже не одна, а две команды молодых и активных аспирантов Александра Филипповича.

Команда научной школы Александра Филипповича ежегодно показывает высокий результат свой научной теоретической и методической подготовки. И в этом плане проводимые на базе ЧГПУ педагогические олимпиады являются стартовой площадкой для дальнейших подвигов, своеобразной репетицией перед выступлением лучших ее представителей на Всероссийской олимпиаде аспирантов, проводимой в Российском государственном педагогическом университете им. Герцена в г. Санкт-Петербург. Слава о команде научной школы А.Ф. Аменда, как одной из сильнейших команд Всероссийской олимпиады, укрепляется с каждым годом. Вот что пишут о ней в газетах: «Команда научной школы сразила своими талантами жюри олимпиады и привезла в Челябинск два «золота» и одно «серебро». Челябинцы завоевали

первое место в командном зачете и два призовых места в личном. Всероссийская олимпиада по педагогике проходит в нашей стране третий раз. Челябинские аспиранты не пропустили ни одной олимпиады и стали призерами в каждой попытке» (газета «Комсомольская правда», 2009 г.). В 2010 году они вновь оказались в числе лучших.

Эти аспиранты тоже пришли в науку не случайно.

Позднякова Екатерина Петровна родилась 9 февраля 1985 г. в Челябинске. С 4 лет она начала заниматься фигурным катанием, а с 6 лет успешно занималась в кружках разного профиля: спортивного, художественно-эстетического, музыкального.

Обучаясь в МОУ СОШ № 1 с углубленным изучением иностранных языков, Екатерина отличалась высокой общественной активностью, принимая участие в различных мероприятиях: праздниках песни, днях памяти, коммунальских сборах (была комиссаром), имеет грамоту за активное участие в общественной жизни школы.

Научной деятельностью всерьез начала заниматься в старших классах в НОУ при Дворце пионеров и школьников им. Н.К. Крупской по психолого-педагогическому профилю. По результатам представления темы «Связь личностных особенностей старшеклассников с их отношением к будущему» в 2001 году стала лауреатом в XXXVIII открытой научно-практической конференции исследовательских и рационализаторских работ членов научного общества учащихся, в 2002 г. получила диплом первой степени в городском конкурсе «Шаг в будущее» и Диплом лауреата IX юношеских чтений им. В.И. Вернадского (Москва, 2002 г.). В 2002 г. на IX юношеских чтениях им. В.И. Вернадского (Москва, 2002 г.) была удостоена грамоты в номинации «Лучший устный доклад».

В 2002 году поступила в ЧГПУ на факультет подготовки учителей начальных классов. В течение пяти лет обучения вела активную студенческую жизнь. Окончила ИДТПШ по трем направлениям: экскурсоведение, фитодизайн, режиссер детского театрального коллектива. Неоднократный участник Фестиваля «Весна студенческая» в составе творческого объединения фитодизайна. За отличную учебу награждена факультетскими грамотами, дипломом и стипендией администрации г. Челябинска (2005 г.); дипломом и стипендией имени профессора Л.Е. Эпштейна (2006, 2007). Принимала активное участие в работе НСО (с 1 курса) факультета и представила свое исследование в конкурсе на лучшую научную работу (2003 г.); Региональной студенческой конференции «Студенчество за будущее без наркотиков» (2005 г.); в Международной студенческой конференции «Инновационные проекты в области предпринимательства, менеджмента, экологии и образования» (г. Санкт-Петербург, 2006). Являлась членом сборной команды факультета в Олимпиаде

по педагогике (2005, 2006) и членом сборной команды-победительницы Всероссийской олимпиады по методике начального обучения (2007 г.). Окончила вуз в 2007 г. с красным дипломом. Решением Совета факультета № 8 от 25.06.2007 г. занесена в Книгу почета факультета подготовки УНК.

Сегодня сфера ее научных интересов связана с развитием метапознания у учащихся начальных классов.

В 2009 году получила грант (Проект № УГ 28/09/А) за развитие проекта по теме «Игры с применением мультимедийных технологий как средство развития метапознавательных навыков младших школьников».

Принимала участие в Интернет-Олимпиаде (г. Ставрополь, 2008). В 2009 году получила Почетную грамоту за I место в конкурсе «Анализ автореферата» Региональной олимпиады аспирантов по педагогическим специальностям, посвященной 75-летию ЧГПУ.

Являлась членом команды-победительницы во II межвузовской олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам (г. Санкт-Петербург, 2008).

В составе сборной команды ЧГПУ в III научной олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество» заняла I место (г. Санкт-Петербург, 2009г.) в номинации «Опыт в объективе». В 2010 году заняла II место в Олимпиаде аспирантов по педагогике стран Содружества независимых государств. Обладатель Диплома за лучшую научную статью в конкурсе «Научная продукция» олимпиады аспирантов по педагогике стран СНГ (г. Челябинск, 2010). В составе команды «Пульс науки» от ЧГПУ получила Диплом за II место в конкурсе «Штрихи к портрету...» и I место в конкурсе «Своя игра».

Является стипендиатом Законодательного собрания Челябинской области (2008 г.).

Казанцев Антон Сергеевич родился в городе Челябинске в 1985 г. В 2003 г. окончил школу 150 и поступил в Профессионально-педагогический институт на специальность «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)». В процессе обучения принимал участие в работе НСО. Активно участвовал в организации научной деятельности в институте. За время обучения опубликовал порядка 10 статей, посвященных проблеме применения информационных технологий в процессе подготовки будущих менеджеров и разработке педагогических программных средств, также неоднократно принимал участие в олимпиаде по методике профессионального обучения: 2006 г – 1 место, 2008 – 1 место в конкурсе по разработке научной продукции. Многократный участник и лауреат конкурсов, наиболее значимые из них: 2007 г. 1 место – конкурс на лучшую научную работу ЧГПУ, интеллектуальный марафон, именной стипендиат (стипендия имени М.В. Ломоносова); 2008 г. – 1 степень в конкурсе «Юность, Наука.

Культура», именной стипендиат (стипендия имени М.В. Ломоносова). Имеет многочисленные грамоты за лучшие доклады на различных региональных и всероссийских конференциях.

В 2008 г. окончил с отличием институт и поступил в аспирантуру Челябинского государственного педагогического университета. Обучаясь в аспирантуре КАС, изучает проблему развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий. В процессе обучения принял участие и стал лауреатом в олимпиадах различного уровня: 2008 г. – Региональная олимпиада аспирантов по педагогическим специальностям, 2009 г. – III научная олимпиада аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество», 2010 г. – олимпиада стран Содружества независимых государств по педагогическим наукам. Также участвовал с проектами и победил в конкурсах грантов ректора ЧГПУ в 2008 и 2009 годах.

Спиридонова Анна Владимировна (до замужества Перетрухина). Родилась 21 мая 1979 года в г. Челябинске. Мать – преподаватель игры на фортепиано, отец – инженер. В садике и школьные годы любимыми занятиями были пение, игра на фортепиано, шашки и языки. Выполнила норматив кандидата в мастера спорта по игре в шашки.

В 1995 закончила музыкальную школу № 3. В 1996 году – лицей № 11. 1996–2001 гг. – Челябинский государственный педагогический университет, факультет иностранных языков (английский и немецкий языки). В 1999 году получила стипендию им. Е.М. Гойдо.

С 1996 по 2003 годы – участница и солистка вокальной группы «Джаз Отель». С 1995 года по 2000 гг. обладатель премий и дипломов в музыкальных конкурсах: «Золотой микрофон», «Арт-Старт», «II телевизионный фестиваль молодых эстрадных исполнителей TV – 36», городская, областная, Российская «Весна студенческая». Выступала с государственным русским народным оркестром «Малахит». В 1999 году вместе с группой «Джаз Отель» выступала во Франции в провинции Бретань.

В 2002 году уехала на стажировку в Лондон, где провела 6 месяцев. С 2001 г. преподает английский язык детям дошкольного возраста. С 2002 года работала преподавателем на кафедре английского языка, факультета иностранных языков ЧГПУ. Имела интересный опыт корпоративного обучения сотрудников компании «МАКФА» английскому языку в 2003 г.

В 2004 и 2008 гг. работала переводчиком на международном фестивале «Джаз на большом органе», переводила буклет для чемпионата мира по бодибилдингу.

В 2005 г. родился сын Алексей. В 2007 г. поступила в очную аспирантуру ЧГПУ к научному руководителю А.Ф. Аменду по проблеме раннего обучения

иностранным языкам. Совместно с компанией «Умница» разработала образовательное пособие «Английский с пеленок. EnglishTime». В 2009 году в Санкт-Петербурге занимает второе место в межвузовской олимпиаде по педагогике среди аспирантов.

В свободное время продолжает петь на студии в качестве бэк и соло вокалистки. Любит путешествовать и открывать новые рубежи.

На 2010 год А.Ф. Амендом подготовлена достойная смена из числа первокурсников. Хотя и первокурсниками их можно назвать лишь формально. Олеся Кузовенко и Екатерина Евплова занимаются в научной школе второй год, начав свою научную деятельность с написания под руководством Александра Филипповича квалификационных работ. За их плечами уже немалый список научных достижений.

Кузовенко Олеся Евгеньевна во время обучения в школе участвовала в школьных и городских олимпиадах по географии, математике, литературе, русскому языку. В 2002 г. с отличием окончила 9-й класс МОУ СОШ № 20 г. Миасса и в 2004 г. – 11-й класс с золотой медалью.

В 2004 г. Олеся Евгеньевна поступила в ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», специальность «Профессиональное обучение (экономика и управление)». Научной деятельностью начала заниматься на 2 курсе обучения в вузе, впервые выступив с докладом на конференции осенней сессии научного движения «Академия успеха». В последующем стала ежегодным участником научно-практических конференций осенних, выездных зимних и весенних сессий в рамках научного движения «Академия успеха», что позволило ей опубликовать 5 научных статей за время обучения в вузе.

В 2006 г. подала заявку и выиграла в конкурсе научно-исследовательских работ студентов, аспирантов и молодых ученых высших учебных заведений, объявленном Правительством Челябинской области. В последующие 2007-08 гг. также стала обладателем Гранта Правительства Челябинской области.

С 3-его курса ежегодно участвовала в конкурсе на лучшую научную работу Челябинского государственного педагогического университета, в 2007 и 2009 гг. заняла III место в разделе «Профессиональное образование».

На 4 курсе, участвуя во Всероссийской олимпиаде по методике профессионального обучения (II тур), заняла II место в конкурсе «Анализ урока по специальности «Профессиональное обучение (экономика и управление)». На 5 году обучения в университете также успешно участвовала во Всероссийской студенческой олимпиаде по методике профессионального обучения – в теоретическом конкурсе заняла III место во II туре и II место в III туре.

В 2009 г. с красным дипломом окончила университет и поступила в аспирантуру Челябинского государственного педагогического университета по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования.

В настоящее время Олеся Евгеньевна под руководством д.п.н., профессора Аменда Александра Филипповича занимается исследованием проблемы компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. В 2009 г. стала обладателем гранта Челябинского государственного педагогического университета по данной проблеме и имеет 9 публикаций.

Екатерина Викторовна Евплова в 2004 г. окончила МОУ СОШ № 19 г. Челябинска.

В 2009 г. с красным дипломом окончила Профессионально-педагогический институт Челябинского государственного педагогического университета по специальности «Профессиональное обучение (экономика и управление)».

Во время обучения в вузе серьезно заинтересовалась научно-исследовательской деятельностью. Начиная с 3 курса, стала принимать активное участие в научной жизни факультета и университета.

Екатерина Викторовна Евплова имеет ряд побед на региональных и всероссийских олимпиадах, конкурсах и конференциях: II место в конкурсе на лучшую научную работу ЧГПУ (2007 г.); I место среди студентов 4 курса в «Интеллектуальном студенческом марафоне» (2007 г.); III место в региональной конференции «Наследие» (2007 г.); I степень Российского заочного конкурса «Юность. Наука. Культура» (2008 г.); III место во Всероссийской студенческой олимпиаде (II тур) по методике профессионального обучения (2008 г.), г. Челябинск; II степень в XXIII Всероссийской конференции учащихся «Юность. Наука. Культура» в номинации «Педагогика и психология» (2008 г.), г. Обнинск; I степень Российского конкурса курсовых и дипломных работ, связанных с героическим прошлым России, важнейшими событиями в жизни народа (2008 г.), г. Москва; II место в конкурсе на лучшую научную работу ЧГПУ (2009 г.); II место в конкурсе на лучшую научную публикацию олимпиады аспирантов по педагогике стран СНГ (2010 г.).

Е.В. Евплова участник и победитель Всероссийской олимпиады по методике профессионального обучения (г. Челябинск, 2008, 2009 гг.), а также участник Всероссийской олимпиады по специальности «Профессиональное обучение» (г. Екатеринбург, 2009 г.) и Всероссийской олимпиады аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество» (г. Санкт-Петербург, 2010 г.).

В 2009 г. Екатерина Викторовна стала лауреатом премии по поддержке талантливой молодежи, установленной Указом Президента РФ.

Е.В. Евплова обладатель диплома Открытого конкурса на лучшую научную работу студентов по разделу «Педагогика и методика преподавания дисциплин» (2009 г.), г. Санкт-Петербург.

Имеет многочисленные грамоты за лучшие доклады на различных региональных и всероссийских конференциях.

Является двукратным обладателем Гранта Правительства Челябинской области (2007, 2008 гг.) и обладателем Гранта Ректората ЧГПУ (2009 г.)

В 2009 г. награждена дипломом Санкт-Петербургского отделения Международной академии наук высшей школы за научную работу на тему «Подготовка конкурентоспособного специалиста посредством экономического образования».

Екатериной Викторовной опубликовано более 15 научных статей, а также рабочая тетрадь по учебной практике «Бизнес-планирование».

В 2009 г. Е.В. Евплова стала обладателем диплома именного стипендиата профессора А.Ф. Аменда, а в 2010 была награждена стипендией Законодательного Собрания Челябинской области.

Помимо успехов в научной работе Екатерина Викторовна проявила себя в творческой деятельности, заняв II место в конкурсе фотографий XII Фестиваля студенческого творчества «Весна студенческая ЧГПУ – 2008». Имеет образование в институте дополнительных творческих педагогических профессий по специальности «Французский язык».

После окончания университета Е.В. Евплова поступила в очную целевую педагогическую аспирантуру ГОУ ВПО «ЧГПУ». Сейчас является ассистентом кафедры экономики и управления Профессионально-педагогического института. Активно участвует в делах факультета и кафедры.

Как видно из всего вышеперечисленного, научная школа А.Ф. Аменда с самых первых дней своего существования не только занимает активную позицию в формировании инновационной деятельности современного педагога, реализуемую в большом числе методических и научных публикаций, но и неуклонно расширяет географию своей деятельности. Стоит отметить, что все методические рекомендации, «Вестники» и монографии, изданные как индивидуально, так и коллективами авторов, в обязательном порядке рассылаются в городские и областные библиотеки России, высшие учебные заведения и школы России, чтобы возможность их практического использования сегодня была доступна каждому.

Из последних масштабных публикаций, выпущенных вместе с учениками Александра Филипповича: сборник научных трудов «Непрерывная экологическая и экономическая подготовка молодежи», справочное пособие «Исследовательская деятельность начинающего педагога», сборник избранных

статей в 2 т. «Проблемы воспитания, обучения и развития подрастающего поколения».

В работе «Непрерывная экологическая и экономическая подготовка молодежи» рассматривается широкий круг вопросов и проблем, связанных с теорией и практикой реализации экономической, экологической и эколого-экономической подготовкой учащихся всех возрастных категорий. Сборник рассчитан на широкий круг читателей и содержит 29 статей, изложенных более чем на 400 страницах и раскрывающих такие разделы, как:

- общие аспекты экономической и экологической подготовки;
- экономическое и экологическое образование в дошкольном учреждении;
- экономическое и экологическое образование учащихся начальной школы;
- экологическая и экономическая подготовка учащихся 5–11 классов;
- подготовка будущего учителя к осуществлению экономического и экологического образования учащейся молодежи.

Справочное пособие «Исследовательская деятельность начинающего педагога» является своего рода методическим руководством по подготовке кандидатской диссертации. Оно раскрывает общую методологию, структуру и содержание основных этапов работы над диссертационным исследованием, содержит основные нормативные документы и справочные материалы, которые могут быть полезны молодому исследователю. Пособие информативно и доступно широкому кругу читателей. Наверное отсюда и повышенный интерес к нему аспирантов, соискателей и научных руководителей вузов России.

Совсем недавно опубликован двухтомник «Проблемы воспитания, обучения и развития подрастающего поколения». Сборник избранных статей включает основную часть статей А.Ф. Аменда и его соавторов, раскрывает различные аспекты образования молодежи. Первый том посвящен проблемам экономического образования, трудового воспитания, менеджмента в образовании и интеграции экологического и экономического образования. Второй том посвящен проблемам педагогики и образовательной практики, профессионально-педагогического образования, профилактики безнадзорности и аддиктивного поведения детей. Общий объем издания – 91 статья, изложенная на 857 страницах.

Еще ряд столь же масштабных коллективных изданий сейчас находятся в печати и на стадии разработки. И это, конечно же, не считая тех монографий и методических пособий, которые готовятся и издаются учениками Александра Филипповича индивидуально. Все они неизменно актуальны и востребованы с точки зрения современной России, уверенно взявшей курс на инновации в образовании. Это еще раз подчеркивает, что научная школа А.Ф. Аменда всегда

идет в ногу со временем, даже на полшага опережая его. За ней сегодня огромное будущее не только системы образования г. Челябинска и Челябинской области, но отчасти и системы образования Российской Федерации.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аменд Александр Филиппович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и предметных методик ЧГПУ.

Барышникова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент теоретической и прикладной психологии факультета психологии ЧГПУ.

Большакова Земфира Максумовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ЧГПУ.

Вихорева Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы экономического факультета ЧелГУ.

Горчинская Анна Анатольевна – психолог Центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей ГУВД по Челябинской области, кандидат педагогических наук.

Исаева Оксана Маратовна – руководитель НОУ, Дворец пионеров и школьников им. Н.К.Крупской.

Корнеева Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Профессионально-педагогического института ЧГПУ.

Матрос Дмитрий Шаевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор ЧГПУ по информационным технологиям.

Николаев Геннадий Геннадьевич – старший научный сотрудник Учреждения Российской академии образования «Институт семьи и воспитания», кандидат педагогических наук, генеральный директор компании «Профессиональный проект».

Пономарева Людмила Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, ректор Шадринского государственного педагогического института

Попова Ада Андреевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математики учителей начальных классов ЧГПУ.

Присяжная Алла Федоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков ЧГПУ.

Рослякова Светлана Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЧГПУ.

Саламатов Артем Аркадьевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой экономики, управления и права ППИ ЧГПУ.

Терехова Галина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ЧГПУ.

Тулькибаева Надежда Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ЧГПУ.

Тюмасева Зоя Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, директор института здоровья и экологии человека ЧГПУ.

Тутатчиков Александр Тимофеевич – кандидат педагогических наук, доцент, начальник Управления образования Ленинского района г. Челябинска.

Яковлев Евгений Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор Русско-Британского института управления.

Яковлева Надежда Олеговна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ЧГПУ.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Адлер, А.** Понять природу человека [Текст] / А. Адлер. – СПб. : Акад. проект, 2000. – 254 с.
2. **Алексеева, Т.Б.** Культурологический подход в современном образовании [Текст]: науч.-метод. пособие : для магистрантов вузов / Т.Б. Алексеева; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб. : Книжный дом, 2008. – 300 с.
3. **Амонашвили, Ш.А.** Гуманно-личностный подход к детям [Текст] / Ш.А. Амонашвили; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 539 с.
4. **Ананьев, Б.Г.** Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
5. **Ангеловски, К.** Учителя и инновации [Текст]: кн. для учителя / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
6. **Ахаян, А.А.** Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся [Текст]: науч.-метод. материалы / А.А. Ахаян. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 144 с.
7. **Бабанский, Ю.К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю.К. Бабанский – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
8. **Бахмутский, А.Е.** Мониторинг школьного образования: проблемы и решения [Текст] / А.Е. Бахмутский. – СПб. : КАРО, 2008. – 176 с.
9. **Безуглов, И.Г.** Основы научного исследования [Текст]: учеб. пособие для аспирантов и студентов-дипломников / И.Г. Безуглов, В.В. Лебединский, А.И. Безуглов. – М.: Акад. проект, 2008. – 194 с.
10. **Белкин, А.С.** Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
11. **Белкин, А.С.** Педагогическая компетентность [Текст]: учеб. пособие / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 188 с.
12. **Бережнова, Е.В.** Основы учебно-исследовательской деятельности студентов [Текст]: учеб. для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования, обучающихся по спец. пед. профилю / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – М.: AcademiA, 2005. – 127 с.
13. **Беркалиев, Т.Н.** Инновации и качество школьного образования [Текст] : науч.-метод. пособие для пед. инновационных шк. / Т.Н. Беркалиев, С.И. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – СПб. : Каро, 2007. – 144 с.
14. **Беркалиев, Т.Н.** Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы [Текст] / Т.Н. Беркалиев, Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – СПб. : Каро, 2007. – 142 с.

15. **Беспалько, В.П.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст] : учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
16. **Богословский, В.И.** Управление знаниями в образовательном процессе современного университета [Текст]: науч.-метод. материалы для рук. и науч.-пед. работников вузов / В.И. Богословский, Е.Н. Глубокова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Кн. дом, 2008. – 286 с.
17. **Божович, Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
18. **Борытко, Н.М.** Диагностическая деятельность педагога [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Соц. педагогика»; «Педагогика» / Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2006. – 284 с.
19. **Брянник, Н.В.** Введение в современную теорию познания [Текст]: учеб. пособие / Н.В. Брянник. – М.: Акад. проект, 2003. – 288 с.
20. **Булатова, О.С.** Искусство современного урока [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2007. – 256 с.
21. **Васильков, А.А.** Теория и методика физического воспитания [Текст] / А.А. Васильков. – М.: Феникс, 2008. – 384 с.
22. **Васютин, Ю.С.** Военно-патриотическое воспитание [Текст]: теория и опыт / Ю.С. Васютин. – М.: Мысль, 1984. – 172 с.
23. **Ветчинкина, Р.Р.** Педагогическая стратегия личностного развития дошкольников [Текст]: монография / Р.Р. Ветчинкина. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2002. – 209 с.
24. **Вишневская, В.Н.** Программа духовно-патриотического воспитания детей 5–7 лет «Скет Руси» [Текст]: пособие по реализации гос. программы «патриотическое воспитание...» / В.Н. Вишневская. – М.: АРКТИ, 2004. – 112 с.
25. **Возрастные возможности усвоения знаний [Текст]: младшие классы школы / ред. Д.Б. Эльконин.** – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
26. **Выготский, Л.С.** Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.
27. **Гершунский, Б.С.** Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 607 с.
28. **Гонеев, А.Д.** Работа учителя с трудными подростками: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А.Д. Гонеев, Л.В. Годовникова. – М.: Академия, 2008. – 236 с.
29. **Государственный образовательный стандарт общего образования [Текст]: проект / под ред. Н.Д. Никандрова, А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова.** – М.: Просвещение, 2009. – 21 с.

30. **Давыдов, В.В.** Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
31. **Дружинин, В.Н.** Структура и логика психологического исследования [Текст] / В.Н. Дружинин; Рос. АН. Ин-т психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 1993. – 117 с.
32. **Дудина, М.Н.** Педагогика: долгий путь к гуманистической этике [Текст] / М.Н. Дудина. – Екатеринбург: Наука, 1998. – 512 с.
33. **Духавнева, А.В.** История зарубежной педагогики и философия образования [Текст]: учеб. пособие / А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 479 с.
34. **Духовно-нравственное воспитание** [Текст]. – Минск: Красико-Принт, 2006. – 128 с.
35. **Езопова, С.А.** Менеджмент в дошкольном образовании [Текст] / С.А. Езопова. – М.: Академия, 2009. – 320 с.
36. **Загвязинский, В.И.** Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
37. **Загвязинский, В.И.** Как учителю подготовить и провести эксперимент [Текст] : метод. пособие / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 144 с.
38. **Заир-Бек, Е.С.** Основы педагогического проектирования [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. бакалавриата, пед.-практ. / Е.С. Заир-Бек; РГПУ. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.
39. **Заир-Бек, Е.С.** Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение [Текст]: рекомендации по результатам науч. исслед. / Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына ; под ред. Г.А. Бордовского ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, [UNESCO] . – СПб. : Изд-во РГПУ, 2006. – 63 с.
40. **Закон Российской Федерации «Об образовании»** [Текст] (по состоянию на 1 июля 2006 года). – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2006. – 48 с.
41. **Захарова, И.Г.** Информационные технологии в образовании [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
42. **Звонников, В.И.** Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по пед. спец. / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М.: Академия, 2008. – 224 с.
43. **Здравомыслов, А.Г.** Потребности. Интересы. Ценности [Текст] / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 224 с.

44. **Зеер, Э.Ф.** Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – 170 с.
45. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – Режим доступа: <http://www.aspirant.rggu/article/html>.
46. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст]: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
47. **Кан-Калик, В.А.** Педагогическое творчество [Текст]: монография / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
48. **Караковский, В.А.** Воспитание? Воспитание... Воспитание! [Текст]: теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 157 с.
49. **Караковский, В.А.** Стать человеком. Общечеловеческие ценности-основа целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / В.А. Караковский – М.: Творческая педагогика: Новая школа, 1993. – 200 с.
50. **Киприянова, Е.В.** Стратегические приоритеты лицейского образования [Текст]: науч.-метод. пособие / Е.В. Киприянова. – Челябинск: Уральская Академия, 2008. – 64 с.
51. **Кирьякова, А.В.** Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.
52. **Кларин, М.В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст]: пособие к спецкурсу для педвузов, ин-тов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
53. **Климов, Е.А.** Образ мира в разнотипных профессиях [Текст]: учеб. пособие [для студентов учеб. заведений, обучающихся по направлению и спец. «Психология»] / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 223 с.
54. **Коджаспирова, Г.М.** Технические средства обучения и методика их использования [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Коджаспирова Г.М. – М.: Academia, 2009. – 255 с.
55. Компетентностная модель современного педагога [Текст]: учеб.-метод. пособие для преподавателей вузов, учреждений постдиплом. образования... / [О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева и др.] ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2007. – 158 с.
56. **Кон, И.С.** Ребенок и общество [Текст] / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 269 с.
57. **Конаржевский, Ю.А.** Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: [б. и.], 1999. – 224 с.

58. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.youngscience.ru/753/820/978/index.shtml>. – Загл. с экрана.

59. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] (проект) / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

60. **Краевский, В.В.** Методология педагогики: новый этап [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.

61. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 2004. – 304 с.

62. **Макаренко, А.С.** Коллектив и воспитание личности [Текст] / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1972. – 334 с.

63. **Маленкова, Л.И.** Воспитание в современной школе : кн. для учителя-воспитателя [Текст] / Л.И. Маленкова. – М.: Пед. о-во России: Ноосфера, 1999. – 300 с.

64. **Маркова, А.К.** Психология труда учителя [Текст]: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

65. **Матяш, Н.В.** Методы активного социально-психологического обучения [Текст] : учеб. пособие / Н.В. Матяш, Т.А. Павлова. – М.: Академия, 2007. – 96 с.

66. **Митяева, А.М.** Здоровьесберегающие технологии [Текст] / А.М. Митяева. – М.: Академия, 2008. – 192 с.

67. **Моисеева, Л.В.** Диагностические методики в системе экологического образования [Текст] / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург, 2004. – 168 с.

68. Мой родной дом [Текст]: программа нравств.-патриот. воспитания дошкольников / сост. Н. А. Арапова-Пискарева, ред. Т.И. Оверчук. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 136 с.

69. Мониторинг качества образования [Текст]: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 319 с.

70. **Моргунов, Е.Б.** Человеческие факторы в компьютерных системах [Текст]: монография / Е.Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 268 с.

71. **Мюнстенберг, Г.** Психология и учитель [Текст] / Г. Мюнстенберг. – М.: Совершенство, 1997. – 320 с.

72. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>. – Загл. с экрана.

73. **Никандров, Н.Д.** Воспитание ценностей: российский вариант [Текст] / Н.Д. Никандров. – М.: Магистр, 1996. – 100 с.

74. **Никитина, Н.Н.** Основы профессионально-педагогической деятельности [Текст]: учеб. пособие для студентов / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
75. **Николаева, С.Н.** Методика экологического воспитания дошкольников [Текст] : учеб. пособие / С.Н. Николаева. – М.: Академия, 2009. – 224 с.
76. **Новиков, А.М.** Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
77. **Новиков, А.М.** Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении [Текст]: деловые советы / А.М. Новиков; РАО. Ассоциация «Проф. образование». – М. : [б. и.], 1998. – 136 с.
78. **Новикова, Т.Г.** Экспертиза инновационной деятельности в образовании [Текст] / Т.Г. Новикова. – М.: АCADEMIA, АПК и ПРО, 2005. – 290 с.
79. **Новицкая, М.Ю.** Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду [Текст] / М. Ю. Новицкая. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 197с.
80. Нормативные и законодательные акты об образовании и науке в Российской Федерации [Текст]. – М.: АНБУЗ. Т. 31 Наука. – 2009. – 384 с.
81. Нормативные и законодательные акты об образовании и науке в Российской Федерации [Текст]. – М.: АНБУЗ. Т. 32 Наука. – 2009. – 528 с.
82. Образование и наука. Будущее в ретроспективе [Текст] / Рос. акад. образования. Урал. отд-ние ; авт.- сост. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. – 433 с.
83. Образовательные инновации: государственная политика и управление [Текст] / Н.Л. Пономарев, Б.М. Смирнов. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
84. **Панфилова, А.П.** Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
85. Патриотическое воспитание [Текст]: нормативные правовые документы. – М.: Сфера, 2005. – 96 с.
86. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / [Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Н.Б. Крылова и др.] ; под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М.: Academia , 2006. – 282 с.
87. **Петровский, В.А.** Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст]: доп. учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.
88. **Пономарев, Н.Л.** Образовательные инновации. Государственная политика и управление [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Л. Пономарев, Б.М. Смирнов. – М.: Академия, 2007. – 208 с.

89. Послание Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации (12 ноября 2009 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>. – Загл. с экрана.

90. Проблемы подготовки специалистов средней квалификации в высшей школе [Текст] / Н.Г. Ярошенко, Л.Г. Семушина, З.А. Зайцева [и др.]. – М.: НИИВО, 1993. – 42 с.

91. Проект ФГОС ВПО по направлениям педагогического образования [Электронный ресурс] / Федеральный портал «Российское образование». – Режим доступа: <http://www.edu.ru>.

92. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя [Текст]: учеб. пособие для слушателей курсов проф. переподготовки и повышения квалификации работников образования / Д.Ф. Ильясов, О.А. Семиздралова, Л.Г. Махмутова, Л.А. Нижегородова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 344 с.

93. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002. – 198 с.

94. Российское образование – 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; Гос.ун-т – Высшая школа экономики. – М., 2008.

95. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии [Текст]: монография / С.Л. Рубинштейн; сост., авт. коммент. и послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2002. – 712 с.

96. **Савенков, А.И.** Одаренный ребенок в массовой школе [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.

97. **Сасова, И.А.** Экономика для младших классов: пособие для учителя начальной школы [Текст] / И.А. Сасова, Е.Н. Землянская, И.И. Нагуманова. – М.: Вита-Пресс, 2000. – 56 с.

98. **Семушина, Л.Г.** Стандарты уровней профессионального образования, их значение для разработки содержания подготовки специалистов [Текст] / Л.Г. Семушина. – М.: НИИВО, 1993. – 28 с.

99. **Сластенин, В.А.** Педагогика. Инновационная деятельность [Текст]: научное издание / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 223 с.

100. **Смирнов, И.П.** Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи [Текст] / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург, 2005. – 184 с.

101. Современная школа: опыт модернизации : кн. для учителя [Текст] / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына; под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.

102. Социальная педагогика [Текст]: учеб. пособие / отв. ред. Р.А. Литвак. – Челябинск, 1994. – 152 с.

103. Социально-педагогическая поддержка личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей [Текст]: (Из опыта работы Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской) / В.И. Быкова, Р.А. Литвак, Н.А. Козлова и др.; под общ. ред. Р.А. Литвак ; Упр. по делам образования, Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской. – Челябинск: Дворец пионеров и школьников, 2001. – 104 с.

104. **Сухомлинский, В.А.** Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну [Текст]: сб. биограф. информации / В.А. Сухомлинский. – 2-е изд. – Киев: Рад. школа, 1987. – 543 с.

105. **Тюмасева, З.И.** Системное образование и образовательные системы [Текст]: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 280 с.

106. Управление образовательными системами [Текст]: учеб. пособие для вузов / П.И. Третьяков, Н.П. Капустин, Т.И. Шамова; ред. Т. И. Шамова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

107. **Усова, А.В.** Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

108. **Ушинский, К.Д.** Педагогические сочинения [Текст]: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

109. **Ушинский, К.Д.** Избранные педагогические произведения [Текст]: сб. биограф. информации / К.Д. Ушинский; сост. Н.А. Сундуков, предисл. В.Я. Струминского. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

110. **Федорова, М.Ю.** Нормативно-правовое обеспечение образования [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям / М.Ю. Федорова. – М.: Академия, 2009. – 187 с.

111. **Фельдштейн, Д.И.** Психология развития человека как личности [Текст]: избр. труды: в 2 т. Т.1: Методический материал / Д.И. Фельдштейн. – Воронеж: Модэк; М. : МПСИ, 2005. – 568 с.

112. **Фокин, Ю.Г.** Теория и технология обучения: деятельностный подход [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

113. **Хекхаузен, Х.** Мотивация и деятельность [Текст]: в 2 т. Т. 1 / Х. Хекхаузен; перевод с нем. под ред. Б.М. Величковского; предисловие Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

114. **Хуторской, А.В.** Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст]: монография / А.В. Хуторской; Российская Академия образования. Институт содержания и методов обучения. – М.: УНЦ ДО, 2005. – 221 с.

115. **Хуторской, А.В.** Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
116. **Хуторской, А.В.** Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст]: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. (Педагогическая мастерская).
117. **Шадриков, В.Д.** Психология деятельности и способности человека [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
118. **Шамардин, В. Н.** Школа: от конечного результата – к творческому поиску [Текст]: кн. для учителя / В.Н. Шамардин, Т.М. Тамбовкина, Н.П. Сулова. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
119. **Шацкий, С.Т.** Педагогические сочинения [Текст]: в 4 т. / ред. И.А. Каирова; сост. Г.Ф. Морозова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 503 с.
120. **Шевелев, А.Н.** Отечественная школа: история и современные проблемы [Текст]: лекции из истории рос. педагогики / А.Н. Шевелев. – СПб.: Каро, 2003. – 426 с.
121. **Щукина, Г.И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 146 с.
122. **Щуркова, Н.Е.** Воспитание на уроке [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогический поиск, 2007. – 160 с.
123. Экологическое воспитание дошкольников [Текст]: пособие для специалистов дошкольного воспитания / [сост. С.Н. Николаева]. – СПб.: Дельта, 1996. – 38 с.
124. **Якиманская, И.С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
125. **Яковлев, Е.В.** Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М., 2006. – 239 с.
126. **Яковлева, Н.О.** Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем [Текст] / Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с.
127. **Якушева, С.Д.** Основы педагогического мастерства: [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Якушева. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
128. **Ямбург, Е.А.** Школа для всех: адаптивная модель: (теоретические основы и практическая реализация) [Текст] / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

129. **Янушкявичюс, Р.В.** Основы нравственности. Беседы по этике для старшеклассников [Текст] / Р. В. Янушкявичюс, О.Л. Янушкявичене. – М.: Прогресс, 1998. – 463 с.

Научное издание

**Инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии
подростающего поколения**

Сборник научных трудов
В трех томах

Том I

Редактор Ю.В. Тихонова

Компьютерный набор Е.В. Евплова, О.Е. Кузовенко
Компьютерная верстка

Издательство ЧГПУ
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69

ISBN 978-5-85716-844-8

Подписано в печать
Формат 60 x 84 ¹/₁₆ Объем 25,8 уч.-изд. л.
Заказ № Тираж 1000 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЧГПУ
454080 г. Челябинск. пр. Ленина, 69