



**ФЕДЕРАЛЬНЫЕ
И РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ**

Материалы конференции

10 – 12 апреля 2002 года

Часть I

**Издательство
Калининградского государственного университета
2002**

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФЕДЕРАЛЬНЫЕ
И РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ

Материалы конференции

10 – 12 апреля 2002 года

Часть I

Калининград
Издательство Калининградского государственного университета
2002

УДК 371(061.3)
ББК 374.04я431
Ф 568

Редакционная коллегия

А.П. Клемешев, канд. истор. наук, доц., ректор КГУ (ответственный редактор); *Н.В. Антипина*, зам. директора Центра непрерывного педагогического образования КГУ; *И.Ю. Кукса*, канд. филол. наук, доц., проректор по учебной работе КГУ; *Н.Ю. Никулина*, канд. истор. наук, доц., директор Центра непрерывного педагогического образования КГУ; *Л.М. Фуксон*, канд. пед. наук, заслуженный учитель Российской Федерации, начальник Управления образования администрации Калининградской области; *М.М. Яловенко*, канд. пед. наук, начальник Управления образования мэрии г. Калининграда.

Ф 568 Федеральные и региональные проблемы образования в условиях модернизации: Материалы конференции / Отв. ред. А.П. Клемешев. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 253 с.

ISBN 5-88874-334-8

В основе статей сборника – доклады участников научно-методической конференции «Федеральные и региональные проблемы образования в условиях модернизации». Рассматриваются теоретические и практические проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в средней и высшей школе.

Предназначен для учителей, руководителей школ, работников системы образования и студентов-будущих педагогов.

УДК 371(061.3)
ББК 374.04я431

ISBN 5-88874-334-8

© Коллектив авторов, 2002
© Издательство КГУ, 2002

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Л.М. Фуксон

*Начальник Управления образования
областной администрации, г. Калининград*

Основные направления реформирования системы образования Калининградской области

Общее состояние системы образования в России характеризуется в первую очередь организационно-экономическими и содержательными проблемами.

В основе проблем первой группы лежит хроническое недофинансирование социальной сферы, в частности системы образования. Это приводит, во-первых, к вынужденному и во многом хаотическому сокращению сети образовательных учреждений (в особенности – детских садов и учреждений дополнительного образования); во-вторых, к кадровому голоду на всех ступенях образования – от дошкольного до высшего профессионального. В итоге существенно снижается качество подготовки учащихся.

При этом значительного увеличения государственных инвестиций в сферу образования пока не предвидится, а доля внебюджетного финансирования сравнительно невелика: она составляет до 10 % на дошкольной и школьной ступени, до 30 % на уровне начального профессионального образования и до 50 % – на уровне высшего. Едва ли можно рассчитывать на существенный прогресс во внебюджетных поступлениях в

связи с низкой покупательной способностью населения и малой готовностью вкладывать деньги в образование. И в целом по стране, и в Калининградской области рост цен на образовательные услуги существенно отстает как от темпов инфляции, так и от роста цен в сфере услуг. Таким образом, единственный выход из ситуации лежит на пути оптимизации расходов имеющихся бюджетных средств.

Из сказанного вытекает, что особое значение имеет такое направление организационно-экономического реформирования системы образования, как оптимизация сети образовательных учреждений, тщательное просчитывание экономической эффективности реализуемых образовательных программ, их востребованности в свете тенденций развития рынка труда.

Суть проблем содержательного характера заключается в том, что содержание современного образования (в первую очередь школьного) сформировалось в 1960-х годах и с тех пор фактически не пересматривалось. С конца 1980-х годов имел место лишь неуправляемый процесс «нагружения» учебных планов новыми предметами, спецкурсами, темами и пр. Это привело к тому, что фактологическая, «знаниевая» сторона в отечественном образовании главенствует. Согласно данным сравнительных международных исследований, проводимых под эгидой Международной ассоциации по оценке учебных достижений (IEA) Центром оценки качества образования Института общего среднего образования РАО, российские школьники катастрофически отстают от своих зарубежных сверстников в сфере применения полученных знаний. То есть знания не превращаются в компетентность, остаются мертвым невостребованным грузом. Очевидно, что далее такая ситуация нетерпима.

Фактически та же картина наблюдается на всех ступенях профессионального образования – от начального до высшего. Выпускники учебных заведений системы профессионального образования в подавляющем большинстве случаев, попав на работу, вынуждены доучиваться, а то и переучиваться. Кроме того, спектр направлений, по которым ведется подготовка, за-

частую не соответствует конъюнктуре рынка рабочей силы. Особенно это очевидно в сфере начального профессионального образования, которое по-прежнему в значительно большей степени ориентировано на производственную сферу, нежели на сферу услуг и высокие технологии.

Ситуация, сложившаяся в Калининградской области, принципиально не отличается от общей по стране. Лишь некоторые проблемы обозначены у нас особенно выпукло в силу замкнутости региона, и значит – сниженной мобильности квалифицированной рабочей силы, затрудненного обмена информацией и опытом, в том числе – в сфере образования. Кадровый потенциал эксклавной территории в значительной мере лишен такого фактора развития, как приток «свежей крови».

В организационно-экономической сфере чрезвычайно остро стоит проблема сокращения сети детских садов и охвата ими детей дошкольного возраста, особенно на селе. Так, в период с 1996 по 2001 г. по области закрылось 83 сельских дошкольных учреждения, а процент детей, посещающих сады, снизился до 32,8 %. На фоне очевидной социально-культурной деградации значительной части взрослого населения это приводит к резкому росту числа детей, имеющих задержки развития. Не секрет, что до 80 % учащихся сельских школ являются педагогически запущенными и, строго говоря, должны учиться в классах коррекции.

Анализ образовательной политики, проводимой в развитых странах, показывает, что наибольший объем инвестиций там приходится именно на начальные ступени образования – дошкольную и младшую школьную. А мы запустили именно этот уровень, готовим новое «потерянное поколение».

Чтобы исправить положение, необходимо открытие детского сада при каждой школе, создание комплексов «детский сад – начальная школа», а также открытие групп кратковременного пребывания, подготовительных курсов для будущих первоклассников и т.д. Условием этого как раз и должна стать оптимизация сети сельских школ.

Пленарное заседание

Когда мы говорим об оптимизации, мы не имеем в виду закрытия учреждений. Речь идет прежде всего о другом – о переводе малокомплектных сельских школ в разряд начальных и объединении их с детскими садами. Другой аспект оптимизации связан с тем, что наполняемость классов в среднем и старшем звене должна быть увеличена до 15 – 25 человек. Это диктуется не только и не столько экономическими соображениями, сколько педагогической целесообразностью. Давно доказана неэффективность обучения детей в классах с меньшей наполняемостью: дефицит общения со сверстниками наносит непоправимый ущерб развитию каждого ребенка. Кроме того, такое укрупнение позволит решить кадровую проблему и обеспечить реальное присутствие всех обязательных предметов в школьном расписании, повысить материально-техническое оснащение учебного процесса.

Представляется оправданным также структурирование взаимоотношений между школами таким образом, чтобы сильные районные школы (лицеи, гимназии) стали центрами образовательных округов, а на их базе взаимодействовали и обучались тянущиеся к ним несколько крупных и относительно развитых сельских (поселковых) школ. Каждая из них в свою очередь оказывала бы методическую, информационную и кадровую поддержку ближайшим основным и начальным школам.

Организационно-экономическое реформирование региональной системы начального профессионального образования (НПО) должно включать в себя такие направления, как:

- изменение спектра профессий, по которым ведется подготовка, в соответствии с меняющимся спросом, современными тенденциями на рынке труда: в нашем регионе необходимы качественно подготовленные кадры для развития нефтяной, газовой промышленности, высоких технологий, сервиса, туризма. Современный рабочий должен быть квалифицированным в сфере услуг;

- формирование регионального компонента Госстандарта НПО (на освоение которого отводится 40 % всего учебного

времени) на основе социологических и других исследований, в частности опроса работодателей о том, какими умениями должны обладать выпускники училищ, что «западает» в их подготовке;

– развитие социального партнерства, создание советов работодателей, подключение промышленников и предпринимателей к обеспечению деятельности учреждений НПО – от формирования учебного плана до создания условий для производственной практики;

– реализация различных интеграционных схем (школа – профучилище, УПК – профучилище, вечерняя школа – профучилище, профучилище – среднее специальное учебное заведение, профучилище – вуз и т.д.); там, где это возможно и целесообразно, – укрупнение и слияние образовательных учреждений;

– обучение руководителей учреждений НПО проектному мышлению, обеспечивающему целостность учебной деятельности. Целостная учебная деятельность должна включать прогнозирование рынка труда, разработку бизнес-плана, заключение договоров, кредитование на возвратной основе. Особое внимание необходимо уделить сельскохозяйственным профучилищам, где от подготовки механизаторов, трактористов следует переходить к подготовке комплексных специалистов – фермеров-предпринимателей, владеющих навыками бухучета и бизнес-проектирования.

Особая проблема – подготовка педагогических кадров для региона. Чтобы ее разрешить, необходимо решить комплекс следующих задач.

1. Усилить практическую направленность вузовских программ путем интеграции с учреждениями среднего профессионального образования – Черняховским педагогическим колледжем и Калининградским педагогическим училищем.

2. В целях формирования устойчивой высокой мотивации к получению педагогической профессии, обеспечения возвращения выпускников вуза на работу в школы развивать систему раннего выбора педагогической профессии, а также систему целевого набора студентов на педагогические специальности,

Пленарное заседание

подкрепленную контрактной формой отношений. Система раннего выбора педагогической профессии включает функционирование при поддержке университета педагогических классов, начиная с восьмого (предпрофильное и профильное обучение), дополнительное образование будущих педагогов, летние тематические лагеря, очно-заочные формы подготовки будущих абитуриентов на базе КГУ.

3. Открыть в районах области (в частности, на базе Черняховского педагогического колледжа) филиалы КГУ в форме бакалавриата.

4. Планомерно повышать социальную защищенность педагогов: строить жилье, добиться предоставления учителям ссуд для приобретения жилья на льготных условиях, сохранять и увеличивать льготы по коммунальным платежам, разработать и реализовать систему стимулирующих надбавок.

Региональное образование имеет довольно мощный экономический ресурс в виде однопроцентного налога. Нужно задуматься над эффективностью существующей системы расходования этих средств. Пока они делятся между муниципалитетами пропорционально сетевым показателям – числу учреждений, учащихся – и в итоге распыляются на текущие расходы. Следует по крайней мере часть средств, поступающих от однопроцентного налога, резервировать на уровне Управления образования администрации Калининградской области и расходовать на целевые программы развития при условии соблюдения полной прозрачности прохождения средств. Это позволило бы нам совершить «прорыв» на принципиальных направлениях, осуществляя одно – два капитальных вложения в год.

Среди содержательных вопросов первостепенного внимания заслуживает двенадцатилетнее общее образование. Его введение мотивируется в первую очередь двумя группами факторов: физиологическими и содержательными. Первая группа факторов связана с тем, что в традиционной системе переход с одной ступени на другую происходит в момент обострения возрастного кризиса. По данным психологов, не более

чем у 40 % выпускников начальной трехлетней школы проявляются подростковые тенденции; таким образом, большинство десятилетних детей не вступили в новый возраст, не готовы к смене социальной ситуации развития. По аналогии с тем, что ребенок, идущий в первый класс, должен обладать психологической готовностью к обучению, он должен созреть и для перехода в среднюю школу. В десять лет смена социальной ситуации развития накладывается на возрастной кризис, чего позволяет избежать четырехлетнее начальное образование. Окончание основной школы в 15 лет (нынешний девятый класс) опять происходит на фоне возрастного кризиса. Учащиеся в этот момент не готовы к очередному изменению социальной ситуации развития. Потому они и «виснут» на школе. Только 2 – 4 % молодых людей уходят из школы после девятого класса. Многие «цепляются» за старшую ступень, хотя и не планируют после ее окончания поступать в вуз. Нередко учителя называют два класса старшей ступени «камерой хранения» для таких учащихся.

Содержательная группа факторов связана с тем, что не более 20 % детей способны усвоить программу начальной школы за три года, а ведь на этом этапе закладывается основа для всего дальнейшего обучения! С другой стороны, введение двенадцатилетки позволит основательно пересмотреть содержание образования в пользу усиления развивающих компонентов. Старшая ступень обучения должна стать профильной, ее цель – подготовка в вуз. Тогда и введение единого государственного экзамена будет естественным и безболезненным для школ. Для сельских жителей комплекс мер по укрупнению и профилизации старшей школы означает обеспечение права на полноценное образование и возможность поступить в вуз.

Следующий очень важный компонент реформы содержания общего образования – компьютеризация и информатизация. Компьютер должен перевернуть систему учебной работы по всем предметам, внедрив в нее обучающие и измерительные программы, обеспечив развитие умения искать информацию, пользоваться справочным материалом. Очевидна необ-

Пленарное заседание

ходимость повышения информационной культуры учителя, что должно стать одной из приоритетных задач Калининградского госуниверситета и областного института повышения квалификации и подготовки работников образования. В ближайших планах Управления образования – создание собственного Интернет-центра на базе Регионального центра информатизации и технического творчества.

В формировании регионального компонента образовательного стандарта важно не ограничиться сугубо краеведческой и в целом чисто содержательной стороной, разработав минимум содержания региональной составляющей образовательного процесса, но определиться с нашими, калининградскими, требованиями к уровню подготовки учащихся. Необходимо заложить в эти требования проектные умения, позволяющие находить решения в нестандартных ситуациях, и коммуникативные умения

М.М. Яловенко

*Начальник Управления образования мэрии
г. Калининграда*

Стратегия развития системы школьного образования г. Калининграда

Последнее десятилетие образование города переживает период поиска стратегических путей своего развития, который начался в конце – 80-х – начале 90-х годов. Основными направлениями были определены следующие:

- изменение содержания образования за счет перехода на вариативное и развивающее обучение, создание условий для образования по выбору;
- создание городской системы непрерывного образования через образовательные комплексы (ДООУ – школа – вуз);

- повышение квалификации и переподготовки кадров;
- увеличение финансовых ресурсов, направленных на нужды образования.

Для реализации этих задач потребовались иные подходы к управленческой деятельности. Поэтому в 1995 году совместно с группой ученых Калининградского государственного университета была разработана программа «Стратегия развития школьного образования».

Принципиально важным было то, что в основу программы заложены принципы стратегического управления, предоставляющие возможность гибкого реагирования системы образования на изменения как нормативно-правовой базы, так и внешней социальной среды. Это было обязательным условием в период формирования рыночной экономики.

И не менее значимым, как показало время, достоинством программы стала ее концептуальность. Содержание программы явилось основой для конкретных планов мероприятий и управленческих решений.

Таким образом, за последние годы в городе сложилась система образовательных услуг и достаточно эффективная модель управления.

Дифференцированная структура непрерывного дошкольного, школьного и дополнительного образования на сегодняшний день способна удовлетворять актуальные образовательные и социальные потребности детей и их родителей. В нее входят 188 муниципальных образовательных учреждений, среди них девять школ нового вида: гимназии, лицеи и школы с углубленным изучением отдельных предметов (№25 и 40), где обучаются дети с высоким интеллектуальным уровнем. Для детей, нуждающихся в социальной и педагогической реабилитации, созданы специальные классы и учреждения. Например, в поселке Круглово живут, учатся и работают подростки с девиантным поведением. В школах №13, 14, интернате №3 накоплен опыт работы со школьниками с общим диагнозом «задержка психического развития».

Можно с уверенностью сказать, что большая часть общеобразовательных учреждений – это адаптивные учреждения, где обучаются дети с различным интеллектуальным потенциалом и разной направленностью интересов. В 350 классах ведется расширенное изучение отдельных предметов, а в 129 организован шадящий режим обучения.

Одно из условий эффективности образования – его непрерывность. Уже на первой ступени дошкольного образования родители имеют право выбора не только учреждения, но и образовательных программ для своих детей. Наиболее распространенными являются типовые программы «Детство», «Радуга» и «Развитие». Практически в каждом детском саду создана сеть дополнительных услуг – это изучение иностранного языка, здоровьесберегающие валеологические занятия, работа кружков художественно-эстетического и декоративно-прикладного направления.

Все реализуемые программы дошкольного образования сориентированы на конкретные школьные программы начального обучения. Поэтому для нас стратегически важным является создание комплексов детский сад → школа. И такие уже есть. При юридической самостоятельности образовательных учреждений: лицея №17, школы №16 и детского центра №19 в них действует единая образовательная программа непрерывного дошкольного и начального образования.

Более того, начато создание «вертикальных» образовательных комплексов, которые строятся на основе договоров школ с учреждениями профессионального образования. Идеальный образец такого сотрудничества – Калининградский морской лицей. Это образовательное учреждение 3-й ступени, выпускники которого ориентированы на выбор морской профессии в Балтийской государственной академии.

Есть и другие модели сотрудничества. В 45 школах города созданы классы старшей ступени, работающие на основе договоров с вузами, сузами, военными институтами – и не только калининградскими.

Например, медицинские классы лицея № 35 уже не первый год сотрудничают со Смоленской медицинской академией и Санкт-Петербургским государственным университетом.

Успешный опыт совместной работы накоплен в Калининградском государственном университете. И в первую очередь – с гимназиями № 1, 32, лицеями №17, 18, 23, 49. В целом же в 21 образовательном учреждении города созданы профильные классы, работающие на основе договоров с Калининградским университетом.

Таким образом, профилизация школьного образования – одно из перспективных направлений развития нашей системы образования. Уже сейчас создано 256 профильных классов самой разной направленности: юридической, экономической, технической, педагогической, медицинской, валеологической и т.д.

Успешному функционированию этих классов способствует привлечение вузовских ученых (их 76), чья помощь для нас неоценима. И не только в качестве преподавателей, но в первую очередь в качестве авторов новых учебных курсов, модулей, факультативов интегрированного характера, организаторов научно-исследовательской деятельности школьников-старшеклассников, руководителей экспериментальной деятельности. Именно в этом мы видим перспективу нашего сотрудничества.

Кроме того, в 12 школах города открыты экспериментальные площадки. Вся исследовательская деятельность ведется по трем основным направлениям.

Первое – проблемы управления учебно-воспитательным процессом в школах нового вида. В центре такой деятельности – преодоление стереотипов, внедрение нетрадиционных путей решения стоящих перед школой задач, создание и использование инновационных управленческих технологий. Так, в лицее №18 профессором Юрием Анатольевичем Конаржевским, ныне покойным, разработана модель управления школой развивающего обучения. И уже в этом году в лицее состоится выпуск экспериментальных классов, что позволит подвести итоги многолетней инновационной деятельности педагогического коллектива. Интересная модель управления школой нового вида создана в лицее № 49.

Вторым направлением экспериментальной деятельности является разработка и апробирование программ нового содержания образования в гимназии №1, лицеях №17, 18, 49, школах №10, 14, 22, 25, 46. В этих образовательных учреждениях в экспериментальном режиме вводятся новые интегрированные учебные курсы, модули, факультативы и принципиально по-новому трансформируются средства работы педагогов.

И наконец – внедрение в учебный процесс новых образовательных технологий. Это школы № 25, 26, 40.

Таким образом, наработанный опыт инновационной деятельности позволил 10 школам города включиться во Всероссийский эксперимент по переходу на 12-летнее обучение, десять школ примут участие в проведении экспериментального письменного экзамена по литературе, восемь – по математике.

Как показывает практика, стандартное образование не может воспитывать людей, способных принять на себя ответственность за развитие общества, поэтому дальнейшее развитие школы без инновационных процессов невозможно. Чтобы школа и учитель эффективно развивались, они должны пробовать, экспериментировать, создавать новую педагогическую практику.

Управлением образования осуществляется система мероприятия с целью стимулирования творчества педагогов, их профессионального роста, пропаганды передового педагогического опыта, повышения престижа учительской профессии. Для этого ежегодно проводятся конкурсы на лучшее методическое объединение учителей, конкурс «Учитель года», а в этом году – «Воспитатель года-2001». И как результат этой деятельности – победа учителя гимназии №1 Владимира Алексеевича Морара на Всероссийском конкурсе в Москве.

Новое время требует нового учителя. И особое внимание должно быть уделено психологической и методологической подготовке педагогических кадров. Качество подготовки будущего педагога – проблема важная. Но уже сейчас нужно думать о том, учителя каких специальностей будут востребованы в завтрашней школе.

Стратегический анализ демографической ситуации в городе, проведенный управлением образования в 1998 году, позволил выяснить основные тенденции снижения количества детей в дошкольных и школьных образовательных учреждениях. Уже тогда на одном из заседаний городской коллегии рассматривался вопрос о новой структуре начального образования, которая позволила бы безболезненно, без социального напряжения решать проблему сокращения учителей начальных классов в школах города.

Через два-три года эти тенденции обозначатся в классах среднего звена. Значит, нужно думать о сокращении учителей физики, географии, химии, трудового обучения. Поэтому городом совместно с государственным университетом готовится долгосрочная программа вузовской и послевузовской переподготовки невостребованных педагогов. Анализ ситуации в школах города показывает, что в современных условиях возникает потребность в педагогах коррекционной направленности: дефектолога, логопеда, валеолога, психолога и социальных педагогов. Нами разработана модель государственно-муниципального социально-педагогического колледжа на базе городского педагогического училища, который поможет решить вышеназванные кадровые проблемы.

Вместе с тем в настоящее время актуальными остаются проблемы, требующие совместных усилий органов управления образования города и области, Калининградского государственного университета, областного института повышения квалификации работников образования и школ. Среди них – создание условий для повышения качества подготовки и переподготовки кадров, особенно руководящего состава, способных работать в новых экономических условиях. Несмотря на то, что образование является приоритетным направлением в работе мэрии и делается многое для его жизнеобеспечения, нас волнует низкая заработная плата педагогов. Именно это является одной из основных причин оттока кадров из образовательных учреждений, что осложняет решение многих задач, в том числе и стратегических.

Пленарное заседание

Еще одна проблема – модернизация средств обучения в соответствии с европейскими стандартами, к чему обязывает особое геополитическое положение города и области.

Таким образом, стратегия развития городской системы образования остается основополагающим документом для принятия управленческих решений в реализации государственной и муниципальной образовательной политики.

И.А. Правкина

Минобразование России, Москва

Д.А. Усанов

Саратовский госуниверситет

Е.Н. Геворкян

Минобразование России, Москва

Прием в вузы и права личности

Датой рождения высшей школы в России можно считать конец XVII – начало XVIII века (Славяно-греко-латинская академия – 1685 г., Академический университет в Санкт-Петербурге – 1724 г.).

В различные исторические периоды в России существовали свои наборы правил, регулирующие возможность населения получать высшее образование. Правила эти обеспечивали характерные для каждого периода развития государства привилегии и ограничения. Наиболее ярко регулирующая функция правил приема в вузы проявлялась в период изменения общественного устройства государства. Для России, по сравнению со многими западными государствами, характерна частая смена государственного устройства на протяжении исторически короткого периода при сравнительно небольшом временном отрезке существования системы высшего образования. Поэтому в России, как ни в какой другой стране, правила

приема в вузы претерпели большое количество изменений, в том числе и радикального характера.

В период появления высшего образования в России была проблема с тем, чтобы найти молодых людей, способных и желающих его получить. Для ее решения в то время к обучению допускались молодые люди всех сословий, кроме крепостных, а также отзывались студенты, ранее направленные на обучение за границу. Тем не менее число студентов в России оставалось малым [1, с. 128]. Причинами этого были, прежде всего, слабое развитие среднего образования, стремление представителей высших сословий отправлять своих детей на военную службу, непрестижность научной и инженерной деятельности. Подобная картина наблюдалась в России достаточно долго.

Впоследствии были приняты меры по ограничению приема в вузы лиц низших сословий, в том числе введением довольно высокой платы за обучение. Предпочтение отдавалось тем, кто на основании существовавших тогда законов имел право на поступление на гражданскую службу (дворяне, купцы 1-й гильдии и т.д.).

С принятием этих мер в России начался период, который П.И. Милюков охарактеризовал так: «До сих пор правительство опасалось только того, что в России слишком мало учатся, и только с этого времени оно открыто выражает опасение, что в России учатся слишком много, и начинает принимать меры не для увеличения, а для уменьшения числа учащихся» [2, с. 568].

Вплоть до 1917 года абитуриенты должны были при поступлении в высшие учебные заведения предъявлять свидетельство о политической благонадежности из местного полицейского участка, а также выписку из школьного кондуита о своем поведении. Неблагожелательные отзывы лишали возможности поступления в вузы.

Таким образом, в период до 1917 года в системе высшего образования в России сложились многочисленные ограничения сословного, половозрастного, национального, политического характера, поддерживаемые правительством.

За 280 лет существования высшей школы дореволюционной России было создано 105 высших учебных заведений, число студентов в 1914 г. составляло 127 тысяч. В 8 русских университетах дети дворян и чиновников составляли 38,3 %, духовенства и буржуазии – 43,2 %, дети рабочих, крестьян и трудовой интеллигенции – 4,5 %. То есть высшее образование было привилегией имущих классов.

Декретом о новых правилах приема в вузы РСФСР от 2 августа 1918 года были отменены все существовавшие ранее ограничения на получение высшего образования. Декретом устанавливалось, что вступить в число слушателей высшего учебного заведения может каждое лицо, независимо от гражданства и пола, достигшее 16 лет, без представления какого-либо документа о полученном образовании. Этим же декретом было отменено взимание платы за обучение в вузе [3, с. 403]. Однако подобная практика столь широкого доступа к получению высшего образования просуществовала недолго, и прежде всего по экономическим причинам. Положение вузов в этот период А.В. Луначарский характеризует как состояние тяжелого кризиса. «Нам непосильно нести ради высшего образования то бремя, которое мы сейчас несем, нам надо распределить те ресурсы, которыми мы располагаем, таким образом, чтобы хоть несколько выиграть в качестве за счет количества. Предел сокращения доходов почти достигнут, а между тем положение вузов в смысле состояния зданий, оборудования, вознаграждения педагогического персонала и бытового уровня студентов остается необычно тяжелым», – пишет он [4, с. 95].

Все дальнейшие изменения правил приема в вузы также были связаны с экономическими и социально-политическими особенностями развития страны. За 70 лет существования советской власти Россия пережила две войны – Гражданскую и Великую Отечественную, период военного коммунизма и НЭПа, холодной войны и «оттепели», что в различные этапы времени оказывало влияние как на всю страну в целом, так и на систему образования в частности. Однако это предмет для отдельного исследования.

В настоящее время, когда в России в очередной раз изменилось экономическое и общественно-политическое устройство, российская система образования формируется путем реформирования в течение последних десяти лет советской системы образования, которая, являясь государственной в целом, регулировалась сводом законодательных и нормативно-правовых актов общесоюзного, республиканского и отраслевого уровней.

Концептуальные изменения в сфере образования начались в конце 80-х годов и продолжают до настоящего времени. Решаются проблемы исключения заформализованности, излишней регламентированности управления образованием, предоставления свободы для развития инновационных образовательных процессов.

Принципы единоначалия и централизма сменяются принципами демократизации и гуманизации образования.

В соответствии со ст. 43 Конституции Российской Федерации каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении.

Закон Российской Федерации «Об образовании» гарантирует российским гражданам возможность получения на конкурсной основе бесплатного высшего образования независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, наличия судимости, если образование данного уровня гражданин получает впервые.

Ограничение прав граждан на получение высшего образования могут быть установлены исключительно соответствующим законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства.

С целью обеспечения качества подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием действующим законодательством (Законом Российской Федерации «Об образовании» и Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»), а также нормативным правовым документом Министерства образования Российской Федерации, определяющим порядок приема в государственные высшие учебные заведения Российской Федерации, учрежденные федеральными органами исполнительной власти (приказ Минобрнауки России от 24.02.98 №500), предусматривается конкурсный отбор лиц, наиболее способных и подготовленных к освоению основных образовательных программ соответствующего уровня и (или) степени высшего профессионального образования [5, с. 17].

С целью защиты интересов личности высшее учебное заведение вправе объявлять прием только при наличии лицензии на право ведения образовательной деятельности, с которой оно обязано ознакомить поступающего. Поступающий знакомится также под роспись со свидетельством о государственной аккредитации, дающим право на выдачу документа государственного образца о высшем образовании, а значит, гарантирующим определенное качество подготовки.

Вуз должен предоставить возможность поступающим ознакомиться со своим уставом, содержанием основных образовательных программ, а также другими документами, регламентирующими организацию образовательного процесса и работу приемной комиссии.

Общее число студентов, принимаемых на обучение за счет средств федерального бюджета, и структура их приема устанавливаются ежегодно Минобрнауки России (для подведомственных ему вузов), а также федеральными органами исполнительной власти (Минздрав России, МЧС России, Минсельхоз России и др. – всего 22 министерства и ведомства Российской Федерации, имеющих в своем подчинении высшие учебные заведения) по согласованию с Минобрнауки России, причем высшее учебное заведение обязано довести до

сведения поступающих количество мест, финансируемых из государственного бюджета.

Сверх установленного количества мест приема, финансируемых за счет средств федерального бюджета, вузы могут осуществлять прием граждан на места с оплатой стоимости обучения на договорной основе. Данная информация также должна быть доведена до сведения абитуриентов.

Государственным высшим учебным заведениям предоставлено право в рамках количества мест, финансируемых из федерального бюджета, выделять места для целевого приема граждан по договорам с государственными и муниципальными органами с последующим трудоустройством в соответствующем регионе.

История целевого приема начинается еще с 60-х годов XX века, когда высшие и средние специальные учебные заведения комплектовались путем командирования представителей промышленных предприятий,строек, совхозов и т.д. Лица, направляемые на обучение, сдавали вступительные экзамены и пользовались правом первоочередного внеконкурсного зачисления в вуз. При распределении после окончания вуза молодые специалисты должны были проработать в направлявшей их организации не менее трех лет.

Целевой прием – традиционно сложившаяся система, соответствующая социально-экономическим условиям России и на сегодняшний день, когда государственное распределение молодых специалистов отменено, а в удаленные районы страны по собственному желанию едут очень немногие. Это, пожалуй, единственный путь удовлетворения в кадрах учреждений образования и здравоохранения, а также железнодорожных предприятий, имеющих специфические условия труда и проживания. Почти 100% обучающихся по целевому приему в вузах Министерства путей сообщения возвращаются в свою систему.

Целевой прием является социальной защитой молодежи села в связи с особенно трудным материальным положением сельских жителей, невысоким качеством подготовки учащихся

Пленарное заседание

в сельской школе; 80% выпускников вузов системы Министерства сельского хозяйства также возвращается в село.

В связи с тем, что зачастую лица, проживающие в отдаленных районах и в сельской местности, не получают такого качества образования, как в крупных академических центрах, целевой прием для этих категорий российских граждан является своего рода социальной компенсацией в образовании.

На целевые места также соблюдается принцип конкурсного отбора, хотя, как правило, проходной балл абитуриентов несколько ниже, чем на обычные места.

С целью расширения возможностей поступающих образовательные программы в вузе осваиваются в очной (дневной), очно-заочной (вечерней), заочной формах и в форме экстерната.

Прием в высшие учебные заведения проводится на основе результатов вступительных испытаний, проводимых с целью определения возможности поступающих осваивать соответствующие профессиональные программы.

Абитуриенты сдают вступительные экзамены, перечень и форма проведения которых устанавливается вузом. С целью обеспечения равных прав граждан Российской Федерации на образование вне зависимости от места жительства и социального положения Министерство ограничивает перечень общеобразовательных предметов, по которым могут устанавливаться вузом вступительные испытания: литература, математика, физика, химия, биология, география, история России, обществознание, иностранные языки. Обязательным общенациональным является вступительное испытание по русскому языку.

Вузы могут предоставлять право абитуриентам по их выбору сдавать вступительные экзамены по информатике в качестве альтернативных одному из вступительных испытаний, как правило, по физике или математике.

Количество, перечень и форма вступительных испытаний могут отличаться в зависимости от специальности, на которую поступает абитуриент. Например, медицинские вузы обяза-

тельно экзаменуют знания по биологии, математические факультеты – по математике. На специальности искусства вузы имеют право проводить конкурс творческих работ, а на специальности физической культуры – конкурсные испытания по будущей специальности.

Вступительные испытания могут проводиться в форме письменного или устного экзамена, собеседования, тестирования, прослушивания, просмотра или в иной форме.

Лица, окончившие образовательные учреждения предыдущего уровня с особыми успехами (медали в школе, диплом с отличием в среднем специальном учебном заведении), имеют право сдавать меньшее количество вступительных испытаний, зачастую – только собеседование или профильный экзамен, устанавливаемый вузом. При получении отличной оценки они зачисляются в вуз на места, финансируемые из государственного бюджета, без сдачи остальных экзаменов.

В целях содействия лицам, проявившим выдающиеся способности, победители и призеры заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников и члены сборных команд Российской Федерации, участвовавших в международных олимпиадах, принимаются в государственные и муниципальные высшие учебные заведения без вступительных экзаменов.

Особое место в решении вопроса о расширении доступности высшего образования занимает защита социально ущемленных граждан России.

Действующее законодательство дает право внеконкурсного приема в вузы детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей; детям-инвалидам и инвалидам I и II групп, гражданам, имеющим только одного родителя-инвалида I группы, пострадавшим в результате ядерных катастроф; ветеранам войн и участникам и инвалидам боевых действий; отдельным категориям военнослужащих.

Гражданам, относящимся к вышеперечисленным категориям, достаточно сдать вступительные испытания на положительные оценки в принятой в вузе системе баллов для того, чтобы быть зачисленным на госбюджетные места.

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х – начала 90-х годов оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить вариативность образовательных программ, развитие негосударственного сектора образования. Однако произошедший в 90-х годах общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения.

В условиях экономического расслоения общества усугубился процесс неравной доступности к качественному образованию – в зависимости от доходов семьи.

Правительство Российской Федерации одобрило подготовленную Минобразованием России Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года, направленную на обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования [6, с. 710].

Одним из этапов на пути к обеспечению равной доступности всех граждан России к образованию разных уровней вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи может служить проводимый в Российской Федерации с 2001 года эксперимент по введению единого государственного экзамена.

Список литературы

1. Аврус А.И. История российских университетов. Саратов: Изд-во Гос. УНЦ; Колледж, 1998.
2. Садовничий В.А. Россия. Московский университет. Высшая школа. М.: Изд-во МГУ, 1999.
3. О правилах приема в высшие учебные заведения РСФСР: Декрет СНК РСФСР. 2 августа 1918 год. Основные указания и распоряжения по народному просвещению. М.; Л., 1929.
4. Луначарский А.В. О положении высших учебных заведений в Республике // Красная молодежь. 1924. №1.
5. Об утверждении Порядка приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации, учреж-

денные федеральными органами исполнительной власти: Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 24 февраля 1998 г. №500 // Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. – 1998. – №5.

6. *Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года*: Распоряжение Правительства от 29.12.2001 №1756-р // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – Ч. 2. №1.

И.Э. Салениеце

Даугавпилсский университет, Латвия

**Централизованный экзамен
как форма организации итоговой
проверки знаний и умений учащихся**

Основными приоритетами школьного образования в Латвии сегодня признаются:

- переход от усвоения больших объемов информации к развитию умений оперировать ею;
- *практическая ориентация* – акцентирование знаний и умений, которые в первую очередь могут пригодиться в жизни;
- включение актуальных *тем* в содержание образования;
- *интеграция содержания учебных предметов* с целью предотвращения ненужного дублирования и чрезмерной перегруженности программы [1].

На данные приоритеты ориентирована также разработанная в последние годы система проверки знаний и умений учащихся, включающая в себя и централизованные экзамены. Впервые централизованный экзамен (по английскому языку) был проведен в Латвии в 1995 году. С тех пор не утихают дискуссии по поводу этой формы проверки знаний и умений учащихся, однако постепенно накапливается опыт, дающий основания взвесить некоторые соображения «за» и «против» централизованных экзаменов.

Прежде всего определим некоторые понятия. **Экзамен** – это форма проверки знаний и умений по учебному предмету, обычно проводящаяся один или два раза в год официальным учреждением – школой, вузом и т.п. [2]; **централизованный экзамен** – проверочная работа, в ходе которой учебные достижения учащихся сравниваются между собой, а не только с заранее заданными критериями. Все работы направляются в Центр содержания образования и экзаменации, где особая комиссия их оценивает (по меньшей мере дважды) и сопоставляет с описанием уровней, а полученный результат удостоверяется сертификатом Центра, который выдается каждому ученику [3].

В прошедшем учебном году в школах Латвии среди всех форм проверки знаний и умений учащихся преобладали экзамены, особенно в 12-м (выпускном) классе. В общей сложности их насчитывалось 16. Централизованно проводилось 9 экзаменов (латышский язык, английский, немецкий, русский, французский языки, математика, история, физика, химия). В 2001/02 учебном году к их числу добавятся централизованные экзамены по биологии и географии [4]. Во избежание недоразумений замечу, что каждый выпускник сдает не более пяти экзаменов.

Содержание экзаменационных работ

Государственные проверочные работы изначально задуманы как проверка знаний в целом, или общей компетентности учащихся (по-английски – «proficiency test»). Выдвигаются три условия, которым должны отвечать проверочные работы:

- строго определенная структура;
- соответствие требованиям стандарта данного учебного предмета;
- включение в работу заданий, равноценных по степени сложности заданиям предыдущих лет [5].

Структура государственных проверочных работ может быть двух-, трех- и пятичастной. Централизованные экзамены, как правило, состоят из трех (история, математика, физика, химия) или пяти частей (латышский, иностранные языки). Трехчастный

экзамен включает в себя проверку знаний (35 %), умений и навыков (45 %) и творческих способностей (20 %). Пятичастный экзамен состоит из проверки усвоения умений слушать, говорить, читать и писать (4×20 %), а также владения языком (20 %) [6].

Содержание заданий и структура экзаменационных работ становились предметом заинтересованного обсуждения специалистов, как правило, еще до объявления о проведении централизованных экзаменов. Так, прежде чем ввести письменный экзамен по истории, его возможная модель была апробирована в ходе предложенной школам диагностирующей контрольной работы. И лишь спустя год, в 1998/99 учебном году, был введен письменный экзамен по истории. Экзаменационная работа состояла из трех частей: А – проверка знаний предмета и общей эрудиции учащихся; В – проверка умения работать с различными историческими источниками; С – эссе на одну из четырех предложенных тем по выбору ученика [7]. Сравнительно более трудными для учащихся оказались задания групп В и С. Однако экзамен в целом не вызвал шокового состояния учащихся и учителей; несмотря на многочисленные замечания и критику содержания экзамена и его организации, они уже были подготовлены к такого рода проверке. Дальнейшее обсуждение государственного экзамена по истории способствовало, как мне представляется, совершенствованию заданий, практики проведения и оценивания экзаменационных работ.

Оценивание экзаменационных работ

При оценивании работ централизованных экзаменов используется статистически-критериальный подход. Это означает, что работы школьников сравниваются между собой (статистический подход), а затем каждая работа с предлагаемой оценкой приравнивается к описанию соответствующего оценочного уровня (критериальный подход) [8]. Экзаменационные задания должны быть направлены на проверку усвоения учащимися основных умений по данному учебному предмету; задания должны быть различных уровней трудности, что дает возможность определить не только лучших среди всех учени-

Пленарное заседание

ков, но и лучших из лучших. Поэтому очевидно, что задания экзаменационной работы *полностью* выполняют лишь некоторые (не исключено даже, что ни один) из экзаменуемых.

Оценочных уровней вначале было 10, однако уже тогда можно было предположить, что со временем их число будет уменьшено, поскольку чем больше количество уровней, тем труднее составить точное описание каждого из них. В настоящее время существует 6 уровней оценивания: А (высший), В, С, D, E, F.

Работы учащихся кодируются. Каждую работу оценивают два специалиста. Если их оценки существенно расходятся, предусмотрено оценивание третьим экспертом. Для окончательной оценки, т.е. определения, какому уровню соответствует работа, используются статистические методы, а окончательное заключение делают эксперты, соотносящие работу с описаниями уровней. Экспертами стали около 400 латвийских учителей, рекомендованных городскими и районными методическими объединениями. Для более качественной обработки результатов используются специальные компьютерные программы, создана база данных для регистрации результатов.

Оценка учебных достижений учащихся – это процесс получения информации, которую можно использовать двояко:

- оглядываясь назад: усвоил ли ученик намеченное, то, что требуется стандартами учебных предметов. Цель такой проверки – получить отметку; если речь идет о выпускных экзаменах – «окончить школу»;

- с взором, обращенным в будущее: учащийся демонстрирует определенное *качество* своих достижений; оценка этого качества может быть использована для дальнейшего образования или трудовой деятельности.

Именно второй подход используется при оценке результатов централизованного экзамена в средней школе, чтобы результаты выпускного экзамена можно было предложить высшим учебным заведениям или работодателям.

Результаты экзаменов

Данные статистически-критериального анализа показывают, что результаты экзаменов вполне удовлетворительны. Итоги

1998/99 [9] и 2000/01 [11] учебных годов свидетельствуют, что подавляющее большинство участников справилось с экзаменационными заданиями. Так, в 2001 году в ходе 9 централизованных экзаменов были написаны 37893 работы; более 60 % из них соответствовали уровням С и Д. Конкретный пример экзамена по истории – 4115 участников получили сертификаты: А – 1,8 %, В – 16,6 %, С – 31,8 %, D – 32,3 %, Е – 16,1 %, F – 1,4 %.

Соотношение экзаменационной оценки и самооценки учащихся показывает количество апелляций, которые направляются в Министерство образования в том случае, если учащийся не согласен с оценкой. В 1999/2000 учебном году 47 учащихся подали апелляции (это составляло 0,1 % от общего числа участников экзаменов) [10]; по результатам 2000/01 учебного года было подано всего 27 апелляций (0,07 %) [11].

Планируется, что уже в 2002/03 учебном году результаты централизованных экзаменов повсеместно станут критерием отбора при поступлении в высшие учебные заведения. Мнения о целесообразности этого шага, особенно в академической среде, разделились: с одной стороны, университеты и другие вузы освобождаются от вступительных экзаменов, проведение которых требует затрат времени и сил, однако далеко не всегда приносит моральное удовлетворение, поскольку разница стартовых позиций претендентов не всегда позволяет быть уверенным в справедливости экзаменационных оценок. С другой стороны, введение нового порядка лишает высшую школу монопольного права определять состав своих будущих студентов. Согласитесь, терять привилегии всегда немного обидно.

Тем не менее все более очевидной становится целесообразность проведения централизованных экзаменов. Это, однако, вовсе не означает, что в ходе их организации, проведения и осмысления результатов отсутствуют проблемы.

Трудности в проведении экзаменов

Оставляя за скобками сложности методического и организационного характера (составление заданий, подготовка экспертов

Пленарное заседание

и т.д.), обратим внимание на некоторые психологические моменты, подмеченные сотрудниками Министерства образования:

- *нечестность школьников*, любыми способами пытающихся (и случается, небезуспешно) накануне экзамена раздобыть содержание экзаменационных заданий;
- *псевдодемократизм отдельных учителей*, «не слышащих» и «не видящих» происходящего во время экзамена;
- *превратно понятая «ответственность» учителей* за успехи учащихся, заставляющая подсказывать во время экзамена, «подправлять» работы учащихся [12].

С введением централизованных экзаменов в нашу жизнь вошло нечто, доселе непривычное – купля-продажа экзаменационных заданий. В 2000 году впервые в истории латвийской школы был отменен экзамен по математике, поскольку его содержание за день до испытания стало известно школьникам. Пришлось переносить дату экзамена и использовать запасной вариант заданий.

Чем это объясняется? Причин множество, но основная, на мой взгляд, заключается в том, что значительная часть заинтересованных лиц (в первую очередь – родители, учащиеся, не исключено – некоторая часть учителей) пока не поняла тех целей, которые преследует централизованный экзамен, а также предоставляемых им возможностей. Причина непонимания – отсутствие отчетливых представлений о сути реформы образования в целом, что, безусловно, должно стимулировать усиление серьезной разъяснительной работы со стороны ответственных учреждений и лиц.

Подводя итог, отметим: среди работников сферы образования в Латвии сегодня доминирует мнение, что результаты централизованных экзаменов довольно объективно отражают уровень освоения учебного предмета, показывают реальное состояние знаний каждого школьника, обеспечивая ему возможность честной конкуренции на основе требований государственных образовательных стандартов.

Список литературы

1. *Valsts pamatzglītības standarts*. Rīga: Latvijas Republikas Izglītības un Zinātnes ministrija. Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 1998. 3.lpp.

2. *Pedagoģijas* terminu skaidrojošā vārdnīca. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 45.lpp.
3. *Valsts* pārbaudes darbu programmas 1998/99. mācību gadā. Rīga, 1998. 20.lpp.
4. *Liepiņš E.* Valsts pārbaudes darbi: Skaitļi, fakti, problēmas //Izglītība un Kultūra. 2001. 16.aug.
5. *Liepiņš E.* Viss nāk un aiziet tālumā...//Vispārējā izglītība (ISEC). 1998. 20.aug.
6. *Valsts* pārbaudes darbu programmas 1998./99. mācību gadā. Rīga, 1998. 18.lpp.
7. *Klišāns V.* Vēsture //Vispārējā izglītība (ISEC). 1999. 26.aug.
8. *Liepiņš E.* Viss nāk un aiziet tālumā...//Vispārējā izglītība (ISEC).1998. 20.aug.
9. *Liepiņš E.* Centralizētie eksāmeni – mīti un realitātes //Izglītība un Kultūra. 2000. 24.aug.
10. *Liepiņš E.* Centralizētie eksāmeni – mīti un realitātes //Izglītība un Kultūra. 2000. 24.aug.
11. *Liepiņš E.* Valsts pārbaudes darbi: Skaitļi, fakti, problēmas //Izglītība un Kultūra. 2001. 16.aug.
12. *Liepiņš E.* Vēlreiz par centralizētajiem eksāmeņiem //Vispārējā izglītība (ISEC). 1999. 26.aug.

Т.П. Мишуровская

Средняя школа №40, г. Калининград

**Актуальные направления деятельности школы
в условиях эксперимента по проведению ЕГЭ**

Эксперимент по проведению ЕГЭ явился тем фактором, который заставил учебные заведения еще раз осмыслить основы своей деятельности, скорректировать цели и задачи, соотносить их с главными задачами модернизации системы образования в Российской Федерации и в нашем регионе.

Положительный эффект эксперимента по введению ЕГЭ заключается и в том, что он сделал очевидными наиболее проблемные стороны деятельности школ и системы управления общим образованием.

Основной для директоров школ Калининградской области, вовлеченных в эксперимент по проведению ЕГЭ, стала проблема перестройки управленческой деятельности, реорганизации учебно-воспитательного процесса на основе строго соблюдения прав всех участников образовательного процесса.

В начале 90-х годов школы впервые оказались перед проблемой выбора образовательных программ, вариантов учебного плана, базовых дидактических и методических систем, учебников. Получив статус юридического лица, школы приобрели право на законных основаниях, гарантирующих доступность, качество и эффективность образования, самостоятельно определять направление и пути своего развития, место на рынке образовательных услуг.

Образовательные учреждения, по Закону РФ «Об образовании», «самостоятельны в осуществлении образовательного процесса ... и иной деятельности в пределах, установленных законодательством РФ, типовым Положением об образовательном учреждении соответствующего типа и вида». К компетенции образовательных учреждений относятся разработка и утверждение образовательных программ и учебных планов, разработка и утверждение рабочих программ, учебных курсов и дисциплин. Именно работа в этом направлении определяет индивидуальный облик школы.

Школы накопили опыт разработки многих видов организационно-правовых документов (устав, договор с учредителем, договор о сотрудничестве с вузами и др.), опыт организации экспериментальной деятельности.

Став участниками нового, более масштабного эксперимента, педагоги школ надеялись получить от руководителей эксперимента конкретную информацию о целях, задачах, механизме реализации программы эксперимента; гипотезе, системе мероприятий, компенсирующих негативные последствия эксперимента.

Но процесс подготовки к проведению ЕГЭ и сегодня вызывает много вопросов: какова роль педагогов, администрации, каковы их права и обязанности.

Теория экспериментальной деятельности рассматривает как необходимые для организации эксперимента следующие основания: объективную потребность, социальный заказ, определяемый на основе научного прогнозирования социального развития региона, наличие реальных возможностей и условий, соблюдение интересов руководителей школ, учителей – реализаторов программы эксперимента.

Школы, которые отвечают за результаты экспериментальной деятельности и перед учениками и родителями, и перед органами управления образования, оказались реализаторами эксперимента, обоснованность которого не является бесспорной.

Юридическая сторона вопроса о проведении эксперимента предусматривает соблюдение принципа добровольности на всех уровнях (ученики, родители, учителя, учебное учреждение); регулирование отношений между участниками эксперимента на уровне МОУ и органов управления образованием; распределение управленческих функций, организацию специальной подготовки кадров, обеспечение материального стимулирования, подготовку материальной базы и методического обеспечения; регулирование межличностных отношений.

Регулирующие действия – это четкий перечень требований к организации работы, составленный на уровне нормативно-правовых актов, определяющих конкретные цели, задачи, служебные требования с их описанием. Такими документами могут быть соглашение, подписываемое между руководителями различных рангов, положение об итоговой аттестации для образовательных учреждений Калининградской области, инструкция для участников проведения процедуры экзамена.

Необходимость разработки такого рода документов обусловлена причинами правового и психологического характера. Однако и на данный момент пакет необходимых документов не разработан.

Недостаточная проработанность эксперимента на подготовительном и организационном этапах может привести к не-объективной интерпретации его результатов.

Пленарное заседание

На данный момент (при осуществленном в течение этого учебного года подходе) представляется целесообразным подведение итогов только по следующим направлениям реализации эксперимента:

- насколько объективно была обусловлена именно такая форма экзаменационных испытаний;
- какие трудности возникли в процессе формирования и работы региональной комиссии по проведению ЕГЭ;
- какие пути разрешения конфликтных ситуаций были найдены и апробированы в ходе эксперимента;
- насколько отлаженной оказалась процедура зачисления в вузы.

Учитывая то, что результат эксперимента зависит от финансового, материально-технического, кадрового, организационного обеспечения (это заявляется организаторами эксперимента на региональном уровне), надеяться на то, что результаты тестирования покажут реальную картину качества знаний и пути совершенствования содержания и организации школьного образования, не приходится.

Эксперимент – всегда риск, так как его результат нельзя точно предусмотреть и гарантировать. Объект эксперимента – дети, поэтому педагогические ошибки, допущенные в ходе эксперимента, трудно исправить. Эксперимент должен быть тщательно подготовлен и методически грамотно обеспечен. Эти условия не соблюдены, к тому же школы не имеют инструмента, позволяющего существенно уменьшить негативные последствия эксперимента.

Рубеж XX и XXI веков в российской системе образования – период перехода на новую парадигму образования, соответствующую требованиям обновляющегося общества, новым условиям жизни россиян. Многие школы в результате аккредитации получили статус, позволяющий разрабатывать специальные образовательные программы, гибко реагирующие на изменение социального заказа школе. Введение ЕГЭ может спровоцировать процесс унификации школьного образования (переход от вариативности к однообразию, к единому стан-

дартному учебному плану, одинаковым стандартным учебникам), отказ от технологий развивающего обучения, возвращение к опыту «механического научения», основанного на заучивании и механическом повторении. Общество в этом случае будет получать выпускников, которыми проще управлять, но на которых вряд ли можно возлагать надежды на принципиальное преобразование всех сфер жизни нашей страны.

Анализ поднятых в настоящей статье проблем позволяет прогнозировать то, что основными направлениями деятельности школ в течение второго года участия в эксперименте по проведению ЕГЭ станут:

- работа по внесению изменений в нормативно-правовую базу учебного заведения;
- переосмысление содержания методической работы, обучение учителей основам тестологии, разработка новой системы контроля качества знаний учащихся;
- изменения в работе психологической службы, организация специальной системы психологической подготовки учащихся и их родителей к участию в ЕГЭ и др.

Очевидно, что решить эти вопросы в рамках одной школы невозможно, а следовательно, ЕГЭ поставил задачу перед всей региональной системой образования – решить проблемы консолидации усилий в решении правовых вопросов, обогащения содержания подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Е.К. Долгань

Калининградский государственный университет

Тестовый контроль знаний в системе мониторинга качества образования

Инновации в школьном образовании, продиктованные новыми условиями жизни общества, социально-экономическими преобразованиями в стране, предъявляют новые требования к

отбору содержания материала, а также к содержанию и формам контроля результатов обучения. Вместе с тем активное, а зачастую безоглядное, плохо контролируемое внедрение альтернативных форм обучения вызывает тревогу многих педагогов за разрушение единого образовательного пространства России: как сохранить и реализовать в условиях вариативности образования требование к качеству «конечного продукта» – знаниям учащихся; какую точку на измерительной шкале (в оценках или баллах) принять за минимально достаточный показатель уровня предметной подготовки, чтобы признать достигнутыми цели обучения.

В 1998 году Министерством образования Российской Федерации объявлена программа «Национальная системы контроля качества образования». Она ставит проблему критериев эффективности обучения с разных позиций: методической, социологической, культурологической, физиологической, педагогической, психологической и других. Необходима оценка уровня знаний, умений и навыков не только в предметной, но и межпредметной области, уровня развития учебных знаний, интеллектуального развития, разных видов деятельности, способности к самоконтролю и самокоррекции и т.д.

Наконец, реализация концепции дифференцированного подхода в обучении подразумевает отказ от традиционного деления учащихся на «слабых» и «сильных» и привлечение научно обоснованных методик и технологий дифференциации. В мировой науке и практике для этих целей разработаны достаточно надежные и эффективные системы проверочных процедур, которые обеспечивают **объективность** и **адекватность** оценок, а также не требуют больших затрат времени на их проведение, – это системы разнообразных тестов. Посредством данных систем можно эффективно диагностировать уровень сформированности знаний, умений и навыков, выявить умственные и психологические особенности личности учащихся. По своему функциональному (целевому) назначению данные тесты получили название тестов школьных достиже-

ний и включают тесты развития, тесты интеллекта, тесты общей результативности, тесты школьной успеваемости.

В европейских странах и США существуют стандартизированные тесты по каждому школьному предмету, а также скоординированные серии тестов («батареи тестов») по разным учебным предметам, включенным в ежегодные **программы вступительных экзаменов** в колледжи, лицеи, гимназии или высшие учебные заведения. Основная цель таких программ – создание единой национальной системы оценки подготовленности учащихся к обучению в новом учебном заведении или на более высокой ступени обучения, а также обеспечение гарантий поступления учащегося в выбранное учебное заведение.

В плане отмеченного нам представлялось актуальным исследование эффективности тестового контроля в системе мониторинга качества образования и выполнения государственного образовательного стандарта. Исследование осуществлялось в рамках образовательной области «Химия» по программе 8-х и 9-х классов в течение трех лет (1997 – 1999 гг.). В эксперименте участвовали школы г. Калининграда №6, 12, 29, 30, 38, 32, 35, 49. В тестировании приняли участие 512 школьников.

Эксперимент включал три этапа. Первый – подготовительный – состоял в выборе разделов программы и подборе экспериментальных групп. При этом мы руководствовались требованием, чтобы уровень обученности учащихся соответствовал среднему баллу успеваемости по региону. С целью обеспечения объективности и валидности контроля были взяты классы, обучающиеся в разных школах и у разных учителей.

Второй – формирующий – этап состоял в освоении нидерландской технологии («ТИАМIX») проведения централизованных экзаменов, включающей конструирование батареи тестов, разработку содержания инструкций и руководств по процедуре тестирования, проверке выполненных заданий, экспертной оценке качества тестов. Было разработано шесть вариантов формативного (за полугодие) и суммарного (за год обучения)

Пленарное заседание

тестов, включающих 24 – 30 заданий, ранжированных по четырем уровням сложности.

I уровень. Узнавание объектов при повторном восприятии ранее усвоенной информации.

II уровень – репродуктивный: воспроизведение информации, включающий алгоритмическую деятельность по памяти.

III уровень. Продуктивное действие эвристического типа на множестве объектов.

IV уровень. Продуктивное действие творческого типа, в результате которого создается объективно новая ориентированная основа деятельности.

Согласно требованию используемой технологии, число заданий определенного уровня сложности строго регламентировано. Так, задания, отнесенные на «ученический» (I) и «творческий» (IV) уровни, должны составлять по 15 % от общего числа. На задания «репродуктивного» (II уровень) характера отводится 45 %. Задания «эвристического» типа (III уровень) составляют 25 % от общего их числа в тесте. В зависимости от формы ввода ответа в разработанных тестах предложено два типа заданий: две трети из них приходится на закрытые и одна треть на задания со свободным ответом.

При формировании содержания тестовых заданий мы руководствовались следующими основными принципами: содержательная и функциональная валидность; модельность; стандартизированность; значимость материала, необходимость включения в тест тех элементов знания, которые можно отнести к наиболее важным, ключевым; научная достоверность; репрезентативность; возрастающая трудность; системность; комплексность и сбалансированность; обучаемость.

Далее в соответствии с разработанной инструкцией проводилось тестирование учащихся с использованием формативных и суммарных тестов в январе и мае каждого года. Процедура тестирования состояла в следующем.

Для проведения тестирования приказом по школе утверждается состав комиссии из расчета один ассистент на 15 – 20 уча-

щихся. Пакет с тестовыми заданиями вскрывается председателем экзаменационной комиссии в присутствии ее членов за 30 минут до начала работы.

Текст теста, листочки, инструкции выдаются каждому ученику до начала тестирования. Учащиеся пишут тест, сидя по одному за столом, либо сидящие рядом выполняют разные варианты. Учащимся сообщается продолжительность выполнения теста, и на доске пишется время начала и окончания работы. Учитель может ответить на вопросы, касающиеся технического исполнения заданий – и не более. Недопустимы малейшие намеки, подсказки.

По завершению работы учащийся сдает тест и покидает аудиторию, не ожидая указанного времени окончания тестирования. После того как все учащиеся сдали работы, вскрывается пакет с матрицей и инструкцией по проверке открытых заданий (в присутствии инспектора и всех членов комиссии).

Результаты тестирования заносятся в матрицу и подлежат компьютерной обработке. Для обеспечения оперативности обработки необходимо соблюдать нижеследующие правила:

1. Матрицы заполняются только ручкой.
2. Над матрицей в отведенном месте проставляется код школы.
3. В графе «Код ученика» проставляется номер ученика, соответствующий номеру в классном журнале (трехзначный), не исключая заболевших и отсутствующих.
4. В графе «м/д» проставляется пол ученика (цифровой): 1 – мальчик; 8 – девочка.
5. В закрытых заданиях ответы проставляются печатными заглавными латинскими буквами. При подсчете баллов за закрытые задания запрещается делать пометки.
6. В открытых заданиях количество набранных баллов проставляется цифрами. Число баллов не может превышать указанный в данном столбике максимальный балл и не может быть дробным числом.
7. В заданиях, где отсутствует вариант ответа, проставляется «0».

8. После занесения в матрицу данных результатов подсчитывается сумма баллов за все задания у каждого ученика.

Матрица является официальным документом, поэтому она заверяется подписями председателя экзаменационной комиссии, ассистента и учителя.

На заключительном этапе исследования нами выполнен анализ результатов тестирования по следующим позициям.

Во-первых, на основе заложенного в содержание закрытых заданий принципа (неправильные альтернативы фиксируют типичные, систематические пробелы в знаниях учащихся) был выявлен характер допущенных ошибок и даны конкретные рекомендации по корректировке технологии обучения химии для каждой школы, участвовавшей в эксперименте. Таким образом, показано, что тестовый контроль как более объективный позволяет учителю систематически использовать «принцип опоры на ошибки», исключать субъективную предвзятость в оценке знаний учащихся, стимулировать инициативу, самостоятельность и состязательность в овладении знаниями.

Во-вторых, экспертиза уровня усвоения знаний по критериям успеваемости (средний балл) и справляемости (процент положительных оценок) по школам и классам исследуемого контингента учащихся показала, что наиболее низкие результаты в параллели 9-х классов получены по школам №12 и 30; среди 8-х классов наиболее низкие показатели справляемости – по школе № 29, а низкие данные успеваемости – по школе № 6.

Напротив, наиболее высокие показатели справляемости и успеваемости получены по школе № 49 по всем параллелям и классам, а также по школе № 6 среди девятиклассников.

Следует отметить также расхождения в оценке уровня успеваемости по школьному журналу и по результатам тестирования: как правило, средний балл по классному журналу превышает как экспериментальные знания (на 4 – 19 %), так и нормативные (на 1 – 14 %). Подавляющее большинство троечников при экспериментальном оценивании либо попадают в разряд тех, чьи знания неудовлетворительны даже с точки зрения самых минимальных требований (12 %), либо имеют

знания поверхностные, отрывочные, на уровне механического запоминания отдельных фактов, которые можно оценить как удовлетворительные лишь с большой натяжкой (55 %).

Таким образом, проведенное тестирование показало, что изменение уровня предметной подготовки сопряжено с равномерным сдвигом «цены» школьных оценок по всему диапазону при сохранении в целом «нормальной» структуры их распределения (3 – 12 % отличных оценок; 1 – 8 % неудовлетворительных; основная масса оценок более или менее равномерно делится на «удовлетворительно» и «хорошо»).

Как отмечалось ранее, система наших тестов включала ряд нестандартных задач, ориентированных на диагностику сформированности продуктивного творческого мышления. Сопоставляя полученные данные, легко видеть, что наиболее высокий уровень мыслительной деятельности прослеживается у учащихся школы-лицея №49. Для них характерны и наиболее высокие показатели уровня минимальной компетентности и мобильности знаний (элементы идентификации, распознавания, воспроизведения, понимания и выполнения действий по алгоритму). Соответствующие признаки мыслительной деятельности наименее сформированы у учащихся школ №12 и 30. Следовательно, учителям данных школ нужно внести в методику преподавания приемы, стимулирующие развитие мыслительной деятельности школьников.

Таким образом, настоящее исследование позволяет заключить, что по критериям достоверности, объективности, надежности, валидности, информативности применение дидактических тестов достижений в системе контроля знаний является **более предпочтительным** в сравнении с традиционными формами и средствами диагностики результатов обучения.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. М.: Наука, 1982.
2. Аванесов В.С. Содержание теста: теоретический анализ // Химия в школе. 1994. №2. С. 30 – 35.

Пленарное заседание

3. Беспалко В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
4. Божович Е.Д. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. М.: Новая школа, 1991. С.95 – 96.
5. Стрюк Г.А. Стандартизация уровня подготовки и оценивание знаний учащихся // Педагогика. 1995. №6. С. 12 –17.
6. Сорокин В.В. Как самостоятельно составить тест по химии // Химия в школе. 1992. №4. С. 48 – 52.
7. *Руководство* по подготовке и проведению централизованных экзаменов /Под ред. Роберта Ван Крикена. Сіто. Армахет, 1995.

Т.Б. Гребенюк, С.М. Конюшенко, Д.В. Голубин
Калининградский государственный университет

Образовательное пространство: современное состояние

Образовательная система в нашей стране переживает сейчас глубокий кризис, связанный в первую очередь со значительной социальной и экономической трансформацией общества в последнее десятилетие. На образовательную систему воздействуют и другие факторы как внутрироссийского, так и глобального характера; демографические проблемы, становление общественного информационного пространства и др. Преодоление кризиса в образовательной системе происходило и происходит в России в значительной мере *стихийно*. Это объясняется многими причинами: экономической слабостью российской образовательной системы, социальными проблемами, управленческой, а также идейной инерцией.

Процесс преодоления кризиса в этой области можно продемонстрировать на примере Германии, которая столкнулась с аналогичными проблемами в восточной части страны. Правительство Германии приняло решение уволить старых преподавателей, уничтожить учебные планы, программы, учебные управленческие структуры. На их место пришли западногерманские препода-

даватели, которые были воспитаны и обучены по-иному, со своими учебными планами, программами и учебниками.

Однако, понятно, что приведенный пример неудачен для России. Преодоление кризиса в нашей стране происходит медленно и трудно, причем оно не всегда даже осознается и оценивается образовательным обществом.

Движение педагогов-новаторов и перестройка, с одной стороны, ускорили принятие Закона «Об образовании», а с другой – создали совершенно новую ситуацию, на которую педагогическое сообщество реагирует слабо. Тем не менее перемены налицо.

В настоящее время в России почти все дети и молодежь проходят через систему дошкольного, школьного и профессионального образования. Детские сады посещают 45 % детей в возрасте от 3 до 7 лет, среднее образование получают 95 % детей, в системе начального и среднего специального образования (училища, техникумы, технические лицеи и колледжи) обучается 24 % молодых людей, почти 45 % молодежи учится в системе высшего профессионального образования.

Средняя продолжительность обучения в России составляет 14 лет, из них в системе дошкольного образования – 1,5 года, школьное обучение – 10 лет, среднее специальное образование – 0,5 года, высшее образование – 2,5 года.

В системе образования занято 5 млн. чел., или 10 % трудоспособного населения России: в дошкольном образовании – 50 тыс. чел. (на одного работающего приходится 5 детей), в системе среднего образования – 150 тыс. чел. (14 детей на одного работающего), в системе среднего специального образования – 20 тыс. чел. (12 обучающихся на одного работающего), в системе высшего профессионального образования – 200 тыс. чел. (12 студентов на одного работающего) [1].

Значительный масштаб охвата населения, длительный процесс обучения, широкий спектр содержательных направлений, включенных в процесс образования, дают возможность выделить образовательное пространство как основную сферу, в которой происходит формирование «человеческого капитала» страны.

Пленарное заседание

Общий анализ образовательного пространства позволяет выделить следующие парадигмы.

Классическая парадигма образования

Ее основанием является классический тип обучения. Образовательное пространство является важным элементом государственной машины, так как институты гражданского общества развиты слабо. Для данного типа основой является «знание», которое передается от обучающего обучаемому, и при этом внимание обучаемого не акцентируется на деятельностном характере знания, на его образности. В процессе передачи знания отсутствуют процедуры организации понимания и присвоения знания, т.е. знания, полученные в процессе обучения, не могут быть применимы, обучаемый не может работать по специальности и ему требуется определенное переобучение в процессе практической деятельности.

Процесс обучения в рамках этого типа не рассматривает ситуации индивидуально-личностного, профессионального самоопределения обучаемых, не способствует включению личностных ресурсов обучающего и обучаемого.

Таким образом, классической парадигме образования соответствует процесс обучения по формально выполненным учебным планам и программам. Характер образования – формальный, т.е. обучающий лишь передает и контролирует усвоение определенных знаний по предметам.

Либеральная парадигма образования

Процесс обучения ориентирован на практичность и характеризуется технократизмом и прагматизмом. Он строится на информатизации и компьютеризации обучения, при этом широко используются проектные и исследовательские формы и методы, система тестовых заданий и форм контроля. Данный тип образования свойственен в основном западным системам образования.

Открытая парадигма образования

Данное название условно. Основывается эта парадигма на развитии индивидуальной инициативы личности, на ответственности за персональные решения. Причем это в равной степени относится как к обучающему, так и к обучаемому. В процессе обучения могут быть использованы разные образовательные модели, практики. Однако при этом важным для профессионального развития становится личностная ответственность за построение процесса обучения. В рамках данного типа образования обучающемуся необходимо овладеть содержанием и формами проектно-исследовательской деятельности и новыми инновационными технологиями.

Анализ образовательного пространства позволяет утверждать, что в развитии образования наступает новый период – менеджерской поддержки образовательных инициатив и формирования открытой образовательной системы.

Список литературы

1. Чернов В.С. Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. М.: Логос, 2001. С. 320.

А.М. Моисеев

*Институт педагогических инноваций РАО,
г. Москва*

**Разработка программ развития образования:
основные шаги**

Утверждение Государственной думой Федеральной программы развития образования и принятие Правительством РФ Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. вновь актуализирует значимость грамотной разработки на всех уровнях системы образования стратегических

Пленарное заседание

планов важнейших изменений. Формой таких планов в последние 10 лет стали целевые комплексные программы развития образовательных учреждений и систем.

Опыт научно-методического обеспечения и консультативно-экспертного сопровождения многих программ развития позволяет сформулировать некоторые важные рекомендации для разработчиков таких программ.

Прежде всего, разработчикам программы с самого начала очень важно максимально широко увидеть круг будущих пользователей с тем, чтобы привлечь их к самому процессу разработки документа или, по меньшей мере, вовремя ознакомить с основными направлениями развития нашей школы или образовательной системы. Для выявления потенциальных партнеров и поиска путей взаимодействия с ними можно использовать представленную ниже рабочую матрицу (здесь и далее наши рекомендации строятся на основе программ развития школы, но они могут быть распространены и на другие программы).

Кому нужна Программа развития школы? Кто может так или иначе воспользоваться ее разработкой и результатами? (Перечислить группы потенциальных «пользователей»)	Зачем нужна Программа развития школы каждой из названных групп? (Чего могут ожидать пользователи от Программы развития школы?)	Что нужно сделать разработчикам Программы развития школы, чтобы максимально учесть ожидания пользователей? Как этот учет должен отразиться на разработке Программы и ее содержании?
1	2	3

Анализ программ развития показывает, что их авторы зачастую упускают из вида важные структурные элементы. Поэтому остается актуальной задача массового ознакомления педагогов-практиков с рекомендуемой структурой программы. На уровне школы примерная структура программы развития видится следующим образом (цифрами обозначены центральные, наиболее важные блоки программы):

Краткая аннотация (паспорт) программы.

Информационная справка об образовательном учреждении.

1. Блок аналитического и прогностического обоснования программы:

- анализ состояния и прогноз тенденций изменения значимой для школы внешней социальной среды;
- анализ состояния и прогноз тенденций изменения образовательных потребностей, адресуемых школе, социального заказа;
- анализ состояния и прогноз тенденций изменения ресурсных возможностей внешней среды школы в свете нового социального заказа;
- анализ и оценка достижений, передового опыта, конкурентных преимуществ школы за период, предшествовавший нынешнему инновационному циклу развития;
- анализ и оценка инновационной обстановки в школе, инновационного потенциала коллектива, потенциальных точек роста;
- первичный прогноз восприятия возможных новшеств в школьном сообществе, возможного сопротивления изменениям;
- проблемно-ориентированный анализ состояния школы, ключевые проблемы школы и их причины.

2. Концепция (концептуальный проект) желаемого будущего состояния школы как системы.

- система ценностей школы, ее кредо, школьная философия, принципы жизнедеятельности образовательного учреждения, утверждаемые и воплощаемые в жизнь в ходе преобразований;
- описание миссии конкретной школы, ее главных функций по отношению к учащимся и их развитию, по отношению к социуму (в частности – к муниципальной образовательной системе), по отношению к собственному персоналу;
- описание моделей выпускников школы (в связи с созданием в школе ряда траекторий движения в общем образовательном пространстве);

Пленарное заседание

- отнесение школы к тому или иному типу и виду образовательных учреждений исходя из ее миссии и моделей выпускника;

- концепция новой образовательной системы, включающая характеристику главных свойств, направленности образовательного процесса и среды, подходы к содержанию, технологии, структуре и организации образования в процессе обучения и внеучебной воспитательной работе;

- концепция школьного сообщества, его важнейших свойств и характеристик, социально-психологического климата и организационной культуры в новой школе;

- концепция ресурсов, необходимых для жизнеобеспечения и функционирования новой школы, и систем ресурсообеспечивающей (финансовой, материально-технической, кадровой, программно-методической, исследовательской, нормотворческой, информационной и др.) деятельности и внешних связей школы;

- концепция новой управляющей системы школы, включающая характеристику ключевых свойств управления, его функций (содержания), технологий (логики, методов, средств, инструментов) и организационных форм и организационной структуры (организации).

3. Стратегия и тактика перехода (перевода) школы в новое состояние:

- стратегия перехода, основные направления, этапы, задачи осуществления инноваций и достигаемые рубежи;

- описание конкретных целей школы на первых этапах цикла развития;

- конкретный (тактический и оперативный) план действий по реализации Программы.

Приложения.

Грамотная разработка программы развития предполагает четкую последовательность основных этапов и шагов. Рассмотрим эти этапы вместе с их ожидаемыми результатами.

**Основные этапы разработки программы развития школы
и их ожидаемые результаты**

№	Название этапа	Ожидаемые результаты
1	<i>Подготовительный этап</i>	Готовность разработчиков и ресурсов к началу работы над программой
1.1	Принятие решения о необходимости и сроках подготовки программы	Принятие решения, его оформление и доведение до всего коллектива
1.2	Создание и запуск системы управления проектом по разработке программы	Определение и распределение ответственности за разработку программы, планирование работы, запуск системы стимулирования и контроля
1.3	Организация рабочих групп по разработке программы, их обучение и обеспечение ресурсами	Готовность разработчиков к действиям
1.4	Подготовка необходимых ресурсов и материалов, создание условий для работы	Готовность условий и ресурсов
1.5	Поиск дополнительных ресурсов, дополнительный инструктаж для сотрудников (в случае необходимости)	Полная готовность к работе (см. Общие ожидаемые результаты 1-го этапа)
2	<i>Основной этап – этап разработки программы как документа</i>	Готовность первого варианта программы
2.1	Анализ состояния и прогноз тенденций изменения внешней среды школы	Данные анализа и прогноза. Выводы об условиях жизнедеятельности школы и главных влияниях среды на школу в будущем
2.2	Анализ состояния и прогноз тенденций изменения социального заказа школе	Данные анализа и прогноза. Выводы об исходном социальном заказе

№	Название этапа	Ожидаемые результаты
2.3	Анализ состояния и прогноз тенденций изменения в ресурсном обеспечении школы	Данные анализа и прогноза. Соотнесение нового заказа и ресурсных возможностей школы по его выполнению. Выводы о социальном заказе, принимаемом к исполнению
2.4	Описание объективных, «биографических» данных об истории школы и ее современном состоянии	Текст Информационной справки о школе
2.5	Анализ и оценка достижений школы и их причин	Данные анализа и оценки. Вывод о главных достижениях школы за прошлые годы и достоинствах, лежащих в их основе
2.6	Анализ и оценка инновационной среды и потенциала школы. Прогноз отношения к изменениям со стороны работников школы и ее партнеров	Данные анализа и оценки. Выводы о возможностях развития школы, «точках роста», о силах поддержки изменений в школе и силах сопротивления новому. Действия руководителя школы по расширению сил поддержки нововведений в школе. Расширение базы для успешного развития школы
2.7	Проблемный анализ состояния дел в школе	Система ключевых проблем школы и их причин в виде упорядоченного перечня
2.8	Разработка образа желаемого будущего состояния школы и результатов ее работы	Концепция (концептуальный проект) нового состояния школы как общего желаемого результата инновационных процессов в школе
2.9	Разработка и описание стратегии перехода школы в новое состояние	Стратегия – области, направления, этапы и задачи перехода школы в новое состояние

№	Название этапа	Ожидаемые результаты
2.10	Конкретизация целей ближайшего этапа развития школы	Формулировки целей ближайшего этапа для образовательной и других подсистем школы
2.11	Разработка и описание плана действий по реализации идей программы	Конкретный контролируемый план действий
2.12	Сборка и первичное редактирование текста программы	Готовность первого варианта программы (см. Общие ожидаемые результаты 2-го этапа)
3	<i>Этап экспертизы, подведения итогов и принятия решений</i>	Принятие решения о переходе к выполнению программы
3.1	Оценка и первичная коррекция программы развития в школе	Внесение изменений и поправок в первый вариант текста
3.2	Передача программы на независимую внешнюю экспертизу, оценка программы экспертами (при наличии возможности)	Корректировка программы по результатам заключений внешних экспертов
3.3	Информирование коллектива о ходе работы, организация обсуждения и утверждения программы (при необходимости повторяется несколько раз на разных этапах готовности программы)	Согласованное понимание целей программы и работ, которые надо выполнить, всеми внутришкольными и внешними участниками работы. Принятие и утверждение программы развития школьным коллективом
3.4	Передача программы развития на согласование и официальную экспертизу (в случае необходимости). Представление и защита программы руководством школы. Принятие решений по программе	Итоговое решение о программе и переходе к ее выполнению, о дополнительном финансировании и поддержке программы органами управления и т.п. (см. Общие ожидаемые результаты 3-го этапа)

Пленарное заседание

Следование предложенным рекомендациям поможет создать действительно современные и эффективные программы развития в образовании.

А.И. Бартникас
Черняховский педагогический колледж,
г. Черняховск

Колледж в системе непрерывного образования

Колледж – одно из старейших учебных заведений области. За свою более чем полувековую историю здесь подготовлено около 13 тысяч специалистов для сферы образования. В школах каждый третий, в детских садах каждый второй педагог является его выпускником. В колледже обучается около 1000 студентов из всех районов и городов нашего региона, среди которых 58 % – выпускники сельских школ. С 1993 года, получив статус колледжа как продвинутого учебного заведения повышенного уровня образования, мы стали развиваться как много- и разнопрофильное образовательное учреждение, ведущее подготовку кадров по 8 специальностям: начальное, дошкольное, музыкальное образование, физическая культура, правоведение, социальная педагогика, иностранные языки, русский язык и литература и по 10 направлениям дополнительной профессиональной подготовки: коррекционная педагогика, домашнее образование, педагогика дополнительного образования, менеджмент, библиотечное дело, иностранные языки (литовский, польский), профилактика правонарушений среди несовершеннолетних, туризм и сфера досуга, делопроизводство и пользование компьютером, русская народная культура. Колледж сегодня – это многофункциональное учебное заведение, где наряду с основной образовательной функцией реализуются такие направления, как целенаправленная социально-психологическая помощь молодежи и детям, имеющим проблемы; а также дополнительное образование взрослых.

Колледж – это учебное заведение с разветвленными горизонтальными связями, имеющее партнерские отношения с вузами (Владимирский, Смоленский, Московский госпедуниверситеты, Смоленский институт физической культуры и, конечно, КГУ), а также с различными общественными организациями и фондами, в том числе и благотворительными, с общеобразовательными и специальными детскими учреждениями различных типов и видов и, наконец, с муниципальными органами образования.

Колледж сегодня – это учебное заведение, работающее в инновационном режиме. Планируется создание ряда экспериментальных площадок по внедрению в общеобразовательный процесс народных промыслов как средства творческого развития личности будущего специалиста; по апробации форм и методов социально-психологического сопровождения детей, имеющих проблемы, по внедрению в общеобразовательный процесс новых информационных технологий и интерактивного обучения.

Приоритетным направлением в деятельности колледжа является формирование у студентов потребности непрерывного образования, прежде всего путем создания комфортной среды обучения. С этой целью в течение уже 6 лет функционирует центр социально-психологической помощи молодежи, эта помощь обеспечивается практическими психологами, социальным педагогом, валеологом, юрисконсультантом и другими специалистами. Основная задача центра – формирование положительной мотивации к профессиональному образованию, включение студента в образовательный процесс и в решение возникших у него проблем. Важное место занимает создание оптимальных условий для успешной социализации обучаемых в колледже молодых людей.

Педагоги колледжа считают актуальной и такую проблему, как преемственность между различными ступенями и уровнями образования. С этой целью проводится цикл проблемных семинаров для директоров школ, заведующих детскими садами, другими категориями педагогических работников образо-

вательных учреждений области, где обсуждаются общие подходы к успешному решению проблемы преемственности и непрерывности в образовании. Полученные в ходе таких семинаров данные служат для корректирования содержания профессиональной подготовки, форм и методов его реализации.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют, что у большинства выпускников сформирована потребность к продолжению образования, и около 60 % выпускников в течение 3 лет после окончания колледжа получают высшее образование. Этому способствует интеграция колледжного и вузовского образования, которая находит отражение в совместных сопряженных учебных планах, что дает возможность выпускникам получить высшее образование по сокращенным срокам и программам, а высвободившееся время (2 – 3 года) использовать на продолжение образования в магистратуре или аспирантуре. О вузах-партнерах говорилось выше. Следует заметить, что в последнее время наметились хорошие перспективы сотрудничества и партнерства с Калининградским госуниверситетом. Создан его филиал, на базе которого уже с сентября 2001 года начнет функционировать бакалавриат по специальности «Педагогика» с профилями начального образования и практической психологии в образовании; в недалеком будущем бакалавры смогут осваивать и такие направления, как «Филологическое образование» (профили: иностранные языки, русский язык и литература), «Физическая культура», «Технологическое образование» и другие. Кроме бакалавров, по сокращенным срокам в соответствии с выделенными университетом местами выпускники колледжа смогут осваивать специальности и непосредственно в университете, и на базе его филиала. В настоящее время идет согласование учебных планов, определяются подходы к выбору выпускников колледжа для продолжения их образования в бакалавриате и по специальности. Университет любезно предоставил возможность нашим преподавателям пройти на университетских кафедрах стажировку, а также продолжить учебу в аспирантуре. Создаваемый университетский образовательный округ, ассо-

цированным членом которого является педколледж, может стать оптимальной и эффективной моделью системы непрерывного образования в нашем регионе.

Вместе с тем в педагогическом образовании есть немало проблем и трудноразрешимых противоречий.

Качество подготовки специалиста во многом определяется состоянием и уровнем информационных и учебно-материальных ресурсов. К сожалению, на эти цели колледж практически не получает из областного бюджета финансов, нет средств и на повышение квалификации преподавательского состава. Отсутствие нормативного финансирования затрудняет нормальное функционирование колледжа.

К сожалению, на сегодняшний день нет структуры, которая бы занималась, с учетом складывающейся экономической ситуации, прогнозированием и анализом реальной потребности в педагогических кадрах, что затрудняет определение перспективы развития образовательного учреждения, реализующего программы профессиональной подготовки. В то же время, по имеющимся оперативным данным потребность в педагогах в нашей области остается высокой. Так, только в пяти районах (Зеленоградский, Нестеровский, Неманский, Багратионовский, Черняховский) в 2001 – 2002 учебном году потребуется 61 специалист только по профилям подготовки в колледже: 14 учителей начальных классов, 6 учителей английского, 17 учителей немецкого языка, 7 учителей музыки, 5 социальных педагогов, 11 воспитателей в детских садах, 7 учителей физкультуры, 4 инструктора физкультуры в детских садах. Давно уже нет персонального распределения выпускников, а есть свободный выбор места работы. Но отсутствие жилья, мизерные ставки начинающего педагога (7 – 8-й разряды) делают этот выбор зачастую нереальным. Есть немало способов стимулирования трудоустройства молодого специалиста. К примеру, в Новгородской области выпускникам педколледжей и университета по рекомендации учебных заведений присваиваются повышенные разряды: от 9-го до 11-го. В ряде субъектов РФ молодым специалистам выдаются беспроцент-

Пленарное заседание

ные ссуды на приобретение или строительство жилья, единовременные пособия на покупку предметов длительного пользования и другое. Все это надо предусмотреть в разрабатываемой региональной программе развития образования.

По-видимому, полнее следует использовать научный потенциал нашего университета в определении стратегии развития образования в регионе, в научном обосновании возникающих проблем и имеющихся противоречий в образовательной сфере. В это дело могли бы внести свою лепту педагоги--практики и сами студенты.

Проходящая научно-практическая конференция является ярким примером возможности плодотворного взаимодействия представителей различных уровней образования в решении его насущных вопросов. Только сообщая эти вопросы можно решать успешно. Другого пути у нас нет.

Л.Г. Осипова
Лицей №49, Калининград

Управление школой нового типа: опыт и перспективы

*Считаясь с индивидуальностью
ребенка, можно достичь очень больших
результатов в его образовании.*

Джон Льюи.

Современный этап развития образования предполагает осуществление весьма серьезных целей и задач, направленных на формирование нового уклада школьной жизни, разностороннее развитие детей, их познавательных интересов, творческих способностей, на развитие их индивидуальности.

Общая тенденция развития образования уже определена: «под влиянием общественного прогресса и достижений науки, по мере выявления новых закономерностей обучения и на-

копления опыта работы учителей принципы обучения могут и должны изменяться и совершенствоваться».

Общеизвестно, что отечественная общеобразовательная школа делится на два концептуально разные направления: традиционное и альтернативное.

Довольно часто развитие традиционного направления образования сочеталось с использованием альтернативных приемов, так называемых инновационных процессов, как оптимальный вариант перестройки устаревшей образовательной концепции. Именно такие процессы имели место в нашем случае. Мы шли к «принципам новой педагогики» от традиционной школы, в основе происходящих изменений лежал инновационный процесс, с помощью которого востребованные прогрессивные идеи, а впоследствии и новое содержание образования формировали условия для перехода к школе нового типа.

Чтобы строить эффективную и высокопрогностичную модель дальнейшего развития, требуется проанализировать нынешнее состояние образования, осмыслить пути его совершенствования, рассмотреть проблемы, с которыми столкнулась и которые решала школа.

В этих условиях актуализируется необходимость перевода инновационной деятельности по созданию школы с обновленным образовательным процессом на стадии бессистемных поисков в стадию осознанной, целенаправленной, научно-обоснованной практики, эффективность которой напрямую зависит от осуществления педагогического проектирования как одного из наиболее радикальных способов системного обновления школы.

Переход от общеобразовательной традиционной школы к лицу проектировался как поэтапное изменение всех сторон жизни нашего учебного заведения. На всех этапах мы определяли приоритетные задачи, в соответствии с которыми проектировали компоненты школьной системы с учетом уровня их развития и роли в процессе преобразований.

Объектами педагогического проектирования стали, во-первых, субъекты педагогического процесса – родители, уче-

ники (потребители образовательных услуг), учителя, администрация. Во-вторых, сам педагогический процесс, в рамках которого проектировались цели, общий принцип развития, содержание образования, образовательные технологии. В-третьих, системы управления, самоуправления, материально-техническая база, правовое и финансово-экономическое обеспечение. От этапа к этапу изменялись цели и задачи, стоящие перед педагогическим коллективом, и эти процессы находили свое отражение в проектных документах: концепциях (их две), а стало быть, в модели выпускника лица, программах работы в статусе экспериментальной площадки и статусе лица в учебных планах разных поколений, в авторских программах. Использовались различные образовательные технологии, и ведущими стали технологии развивающего обучения.

Развитие управления и самоуправления привели к созданию научно-методического совета, научного общества лица, куда вошли и педагоги школы, и ученики, к введению новых должностей: заместителя директора по научно-исследовательской и научно-методической работе, научного консультанта; к перераспределению функций руководителей школы; к разработке должностных инструкций с учетом специфики нашего образовательного учреждения; к перестройке деятельности органов управления лица.

Однако роль учителя была и остается ведущей в развитии индивидуальности школьника, и поэтому история изменения школы – это история развития ее педагогического коллектива как коллектива единомышленников, осознанно осуществляющих современный научный подход к собственной педагогической деятельности. Условием формирования такого подхода является коллективный педагогический поиск.

Начальный этап инновационного процесса в нашей школе был этапом самоопределения, исходящим из общих гуманистических представлений о том, что эффективно развивает та деятельность, которая максимально соответствует индивидуальным способностям и склонностям.

Первый этап – возникновение профильной дифференциации, ставшей катализатором инноваций и педагогического поиска нашего коллектива. Главный результат этого периода – концепция интеллектуально-личностного развития ребенка (ИЛР).

Но стало очевидным противоречие между новой концепцией развивающего обучения и старым содержанием образования, сдерживающим ее реализацию.

Следующий этап педагогического поиска связан с осмыслением и пересмотром содержания образования. Именно в этот период (1991 – 1993 гг.) свыше 70 % учителей работали над созданием авторских программ и модификацией существующих.

Важнейшим результатом «содержательного» этапа стало создание оптимального дифференцированного учебного плана, охватывающего все образовательные ступени и реализующего принципы гуманизации и гуманитаризации образования, заявленные нами. Учебный план лицея реализует концепцию непрерывного гуманитарного образования (созданы сквозные программы по русскому языку и литературе), включает культурологические курсы (МХК, обществознание и культурологию), вбирающие в себя элементы гуманитарного знания и обобщающие сведения естественнонаучного и мировоззренческого характера.

Учебный план построен на основе федерального плана, содержит собственно лицейский компонент, формирующийся за счет вариативной части. Большое количество часов отводится на профильные предметы с учетом специализации класса и общелицейских приоритетов, одним из которых является расширенное изучение иностранных языков (английский, немецкий, шведский, польский) по принципу свободы выбора.

Уже на этом этапе стало еще более очевидным противоречие между обновленным содержанием образования и старыми методами преподавания, не адекватными их гуманистической направленности.

Главной задачей нового, **технологического этапа** в развитии школы стало создание и освоение современных технологий организации учебного процесса. Данный этап разделился на *два подэтапа*. *Первый* – учебной деятельности и возможностей развития ребенка в рамках традиционной школы, так как мы не спешили расставаться с накопленным педагогическим опытом, стремясь сохранить все ценное и продуктивное, накопленное в педагогике в целом, и в нашей школе в частности.

Именно на этом этапе мы прошли аттестацию и аккредитацию и из стадии становления перешли к функционированию, став многопрофильной гуманитарной школой-лицеем.

К этому моменту мы имели концепцию развития многопрофильного гуманитарного лица с четкими ориентирами образовательной и воспитательной деятельности, основными задачами функционирования, сложившийся коллектив единомышленников, способных к реализации концепции, оптимальный учебный план, реализующий новое содержание образования, обеспеченное программно-методическим комплексом.

Но концепция развития требовала более гибкой, развивающей, продуктивной системы обучения. Традиционные технологии не могли обеспечить ее успешную реализацию.

Второй подэтап связан с пересмотром системы методической работы в школе.

Деятельность всего педагогического коллектива стала определяться годовыми циклами, в рамках которых работал весь коллектив в течение года, решая генеральную научно-методическую проблему: 1995 – 1996 учебный год – это «Проблема развивающего обучения в рамках традиционной школы»; 1996 – 1997 учебный год – «Развивающее обучение: создание единого образовательного и воспитательного пространства интеллектуально-личностного развития ребенка».

При этом учебные кафедры разрабатывали свою методическую проблему в рамках общешкольной. Все чаще педсоветы проходили в форме научно-методических семинаров под руководством ученых КГУ. Все заседания больших педсоветов,

кафедр, научно-практических советов носили исключительно конструктивный и плодотворный характер.

Итогом работы педагогических советов стали опорные схемы, различные технологические карты, сборники статей, которые помогают оптимизировать и систематизировать подход к организации учебной деятельности, процессы самообразования, самоанализа, контроля и руководства коллективом.

Психолого-педагогическая служба оперативно осуществляла диагностику и коррекцию всех аспектов учебно-воспитательного процесса, формируя научные подходы к его осмыслению, что привело к воплощению идеи единого психологического пространства и позволило создать максимально благоприятные условия для развития детей – начиная с дошкольного возраста (за 2 – 8 месяцев до поступления в школу), через все ступени обучения, до выпуска из школы, – не формально, а на деле решать задачи гуманизации образования, т.е. создать психологически комфортные условия для развития индивидуальности учащихся, создать максимально благоприятные условия для преемственности в обучении и воспитании.

В ходе этой работы выстраивалась новая система коллективной поисковой деятельности, и все более очевидным становилось освоение новых педагогических технологий, выходящих за рамки традиционной школы и способных обеспечить эффективное развитие индивидуальности ребенка.

Поэтому в 1997 – 1998 гг. ведущей стала проблема «Развивающее обучение: технологии современного урока». Она решалась через систему педсоветов-семинаров¹, способствующих активизации всех учителей, их профессиональному росту, созданию благоприятной эмоциональной атмосферы, сплочению педагогов общим педагогическим поиском.

Большую роль в удачной работе педагогических советов-семинаров сыграл научно-методический совет лицея, его психолого-педагогическая служба, осуществляющие научное ру-

¹ См.: Технологические аспекты развивающего обучения: Сб. ст. Калининград, 1998.

ководство коллективным педагогическим поиском, разрабатывающие тактику и стратегию учебно-методической работы педколлектива.

Разумеется, в процессе реализации концепции лица были использованы и другие формы работы – такие, как педагогические консилиумы, «малые педсоветы», «круглые столы», конференции и т.д.

Новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса потребовали и иного уровня организации внутришкольного контроля (ВШК). Мы считаем эффективным контроль, базирующийся на внутренних потребностях развития школы, направленный на совершенствование ее образовательного процесса в методологическом и методическом плане, обобщение педагогического опыта.

Характер и содержание ВШК определяется общей темой научно-методической работы, избранной педколлективом. Контроль осуществляется администрацией школы, заведующими кафедрами, педагогами-наставниками. Изменилась и методика ВШК: она сочетает в себе контроль и самоконтроль. Формы контроля самые разнообразные: от общепринятых до таких, как творческие отчеты учителей и предметных кафедр, выступления на конференциях, научно-методических и педагогических советах, заседаниях кафедр, публикации в научно-методических сборниках.

Изменились функции ВШК, изменился взгляд на него: контроль не цель, а средство управления качеством образования. ВШК-менеджмент направлен на развитие творческих сил педагога, инициативы, доверия к нему, строится на принципах демократизации, сотрудничества. У ВШК формируются новые психологические основы: создание единых для всех членов педколлектива целей, личностно-профессиональной и общешкольной общности, мотивирование трудовой деятельности: наличие осознанного мотива высокопроизводительного, качественного педагогического труда, чувство общности и коллективной ответственности членов педагогического коллектива за конечный результат работы школы.

Методическая работа в лицее преобразуется в развитие сотрудников, которое включает в себя совокупность содержаний и процедур, направленных не только на совершенствование способов работы (методический уровень), но и на личностное и профессиональное развитие педагогов, осознание ими причастности к деятельности всего лицея, присвоение ими всей совокупности ценностей, накопленных лицеем. Таким образом, методическая работа в лицее содержит в себе формализуемую и неформальную работу по:

- повышению психолого-педагогической, методологической и общекультурной компетентности педагогов;
- осознанию собственной профессиональной позиции;
- созданию для педагогов образовательной среды, в которой они смогли бы получить опыт развития индивидуальности в системе отношений учитель-ученик;
- стимулированию творческого самовыражения, раскрытию профессионального и творческого потенциала педагогов;
- разработке учебных материалов, программ, методов, содержаний, соответствующих ценностям лицея и личным интересам педагогов в условиях свободы профессионального выбора и самоопределения.

Проблема творческого роста учителя в развивающем обучении стала следующим этапом в реализации концепции нашего лицея. В современном образовании существует ряд общеобразовательных концепций: Эльконина и Давыдова, Махмутова, Лернера, Бабанской (оптимизации УВП), Ильина и педагогика индивидуальности О.С. и Т.Б. Гребенюк. В свете концепции педагогики индивидуальности мы пришли к необходимости организации системы непрерывного образования педагогов лицея, где за основу принимаются принципы андрагогики. Главной целью непрерывного образования учителей полагается развитие их компетентности как интегрального свойства индивидуальности, исходя из чего мы строим модель обучения, развивающую индивидуальность взрослых учащихся, реализующую принципы андрагогики и такие приоритеты,

как самостоятельность деятельности в обучении, использование опыта обучающихся в качестве источника обучения, безотлагательное применение результатов обучения на практике, элективность и рефлексивность, развитие образовательных потребностей обучающихся, контекстность, индивидуализация, кооперация.

Эти принципы были положены в основу создаваемой модели, новой концепции, т.к. были достигнуты необходимые изменения в сферах индивидуальности учителей: большинство учителей приняло в качестве основной цели своей педагогической деятельности развитие индивидуальности учащихся. Эта цель стала руководством к действию, были достигнуты изменения в волевой сфере учителей (развитие инициативы и активности, умения самостоятельно принимать решения, разрабатывать план их осуществления и последовательно его реализовывать).

На этом этапе функционирования школы была осуществлена вторая аттестация на статус «МОУ – лицей». К моменту аттестации мы имели уточненную и значительно переработанную концепцию развития, ориентированную на педагогику индивидуальности и принципы андрогогики, где организация системы повышения квалификации участников педагогического коллектива школы рассматривается как важнейшая составная часть осуществляемого в ней УВП.

Расширилось сотрудничество с учеными КГУ, которое перешло к этапу создания экспериментальной площадки «Лицей – университет», осуществляющей идею непрерывного индивидуального образования.

В настоящее время лицей вступил в следующий этап своего развития, реализующий принципы приоритета самостоятельной деятельности учащихся, согласно которым самостоятельность выступает не как вид учебной деятельности, а как основной способ учения; безотлагательного применения результатов; использование опыта как источника само- и взаимообучения; элективности.

Мы пришли к необходимости проектирования *особой образовательной среды развивающего типа*, в которой будут осуществлены следующие приоритеты: переход с дидактических компонентов на психологические; актуализация познавательных, творческих и личностных возможностей учащихся, развитие их индивидуальности; насыщение образовательной среды через внедрение системы инновационных образовательных и развивающих программ (в частности, создание проектных моделей обучения); постоянный мониторинг состояния образовательной среды и корректирование учебного процесса (УВР).

Основной ресурс лица – это подход к обучению и воспитанию детей как к развитию индивидуальности, реализующему принципы гуманной педагогики сотрудничества. Гуманизация сегодня – это и поворот школы к ребенку, уважение его достоинства, доверие к нему, принятие его целей и интересов. Это создание максимально комфортных условий для раскрытия и развития его способностей, для самоопределения. Гуманизация – это ориентация школы не только на подготовку ребенка к будущей жизни, но и на обеспечение полноценности его сегодняшней жизни.

Воспитание в лицее направлено на обеспечение гармонии человека с самим собой и другими людьми, обществом, природой, человеческой деятельностью. Именно достижение такой гармонии есть суть психического, нравственного и физического здоровья человека.

Компоненты образовательной среды, которую мы формируем у себя, – это система, включающая следующие структурные элементы: совокупность образовательных технологий; внеучебная работа; управление УВП; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Мы находимся на **новом этапе своей деятельности**: этапе создания *системы развивающего образования (РО)* и рассматриваем РО не как одну из технологий, а как образовательную

систему, нацеленную на развитие индивидуальности каждого участника педагогического процесса.

Главная цель РО – не обучение, а развитие индивидуальности, что означает качественное преобразование всех психических сфер ребенка: мыслительной, перцептивной, духовно-нравственной, телесной. РО должно обеспечивать формирование и ученика и учителя. Это система «учитель – ученик – учитель».

Итак, от идеи развивающего обучения, мы перешли к развивающему образованию. И это не смена курса, а уточнение ключевой идеи образования в лицее, миссии лицея. Первая концепция в качестве ключевой идеи провозглашала идею ИЛР, теперь же мы пришли к пониманию, что главная миссия школы заключается не в том, чтобы сформировать у ребенка личностные качества, которые востребует общество, а в том, чтобы человек научился успешно развивать свои возможности, осознал свои индивидуальные задатки и склонности, научился реализовывать себя и творчески преобразовывать себя и окружающий мир.

Начало этому этапу в развитии лицея уже положено: появилась новая публикация, входящая в серию печатных материалов МОУ лицея 49, под эгидой КГУ: «Реализация гуманистического подхода в развивающем обучении».

Пройден большой путь, который привел к серьезным изменениям всего УВП в лицее, к изменению педагогической философии, ее нравственной сути.

Сегодня мы можем говорить об определенных достижениях, результатах нашей работы. Они, кажется, должны вызывать удовлетворение: из года в год мы имеем 100 %-ное поступление наших выпускников в вузы. У нас нет второгодников уже много лет. Увеличивается количество учащихся, оканчивающих лицей с высокими результатами.

Однако мы далеки от мысли, что наша школа полностью реализует свой настоящий потенциал. Разговор о проблеме качества педагогического процесса, о комплексе причин, лежа-

щих в его основе, ведется на всех уровнях руководства педагогическим процессом: на больших и малых педсоветах, заседаниях НМС, заседаниях кафедр, в ходе индивидуальных бесед с учителями. Нам важно сформировать общественно-педагогическое мнение вокруг проблемы качества образования, нам важно повернуть учителя лицом к этой проблеме. Мы ждем от своих педагогов больших результатов, хорошо понимая, что качество знаний, умений и навыков, уровень воспитанности и развития индивидуальности – это не проблема. Это решение всех проблем школьной жизни!

За основу мы принимаем положение о том, что качество – не только внутри педагогического процесса, но и внутри учителя, качество – это категория нравственная. Нужна индивидуальная мотивационная работа с учителем по ориентации на качество его труда, по повышению его профессиональной квалификации, в школе должна быть выработана «философия качества», которую воспримут абсолютно все члены педагогического коллектива. Как этого добиться? Мы пришли к необходимости создания программы «Качество», ибо для движения педагогического коллектива к высокому качеству работы нужно иметь тщательно продуманную, творческую, комплексную программу управления качеством, за которой должна стоять реалистическая стратегия ее реализации.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ И ПРОЦЕССЫ ИНТЕГРАЦИИ

М.М. Яловенко

*Начальник управления образования мэрии
г. Калининграда*

Преемственность в деятельности образовательных учреждений – одно из условий модернизации образования

Второй раз Калининградский государственный университет проводит научно-методическую конференцию. Именно здесь обсуждаются самые важные вопросы современного российского и регионального образования. Одним из таких вопросов является его модернизация, основные задачи которой – это достижение качества образования и его доступность для всех слоев населения. Оптимальное решение этих задач в городской системе образования мы видим в следующих направлениях: осуществление перехода на новую структуру и содержание среднего общего образования в связи с введением 12-летнего образования; проведение единых государственных экзаменов как одной из форм повышения качества образования; внедрение новых информационных технологий; успешная социализация выпускников образовательных учреждений.

Реализация названных направлений возможна, на наш взгляд, только при условии преемственности в деятельности образовательных учреждений.

Проблема преемственности актуальна во все времена. Но сегодня особенно, поскольку любые изменения в одном звене отражаются на всех ступенях образования. Вот почему эти вопросы стали предметом рассмотрения на коллегии управления образования, совещаниях и семинарах с руководящими и педагогическими кадрами.

Анализ показал, что в городе создана многофункциональная структура образовательных услуг.

Мне бы хотелось остановиться на проблемах первого звена – дошкольного образования. Сегодня его представляют 82 детских учреждения, которые посещают почти 9,5 тыс. детей. Эта система носит дифференцированный характер, удовлетворяет потребности родителей как в расширенных общеобразовательных, так и в специальных, коррекционных услугах.

В настоящее время в этих учреждениях реализуют три комплексные общеразвивающие программы, рекомендованные Министерством образования Российской Федерации: «Детство», «Радуга», «Развитие».

В коррекционных дошкольных учреждениях (а их у нас в городе семь) используются специальные программы, направленные на общее развитие и преодоление отклонений в психофизическом развитии проблемных детей.

При всем многообразии концептуальных подходов в отборе содержания, методов, форм, средств предлагаемого обучения все вышеназванные программы сориентированы на общую модель выпускника дошкольного образования. Она включает в себя четыре основных линии развития ребенка: физическое, познавательно-речевое, социально-личностное и художественно-эстетическое. Именно эта модель является основой программ начального обучения.

В этом учебном году функционируют 572 класса начального обучения. Наиболее распространенными остаются программы традиционного содержания. К проблемным вопросам начального образования следует отнести состояние методического обеспечения. Учебники по данным программам, на наш взгляд, сегодня еще не отвечают современным требованиям ни

по отбору учебного материала, ни по организации учебной деятельности школьников, ни по сохранению преемственности между дошкольным и школьным образованием.

Менее распространенными являются учебно-методические комплексы нового поколения. Среди них наибольшей популярностью пользуются программы: «Школа 2100» и «Школа XXI век».

В отдельных классах обучение ведется по системам Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и учебно-методическому комплексу «Гармония» под общей редакцией Н.Б. Истоминой.

Государственные программы являются связующим звеном между всеми ступенями образования, что и позволяет выстроить и сохранить единое образовательное пространство. В условиях трехлетней начальной школы, на которую ориентировались дошкольные программы, так оно и было. Но переход на четырехлетнюю школу, где адаптационный период фактически во многом дублирует содержание работы подготовительной группы детского сада, потребовал пересмотра содержания и дошкольного воспитания. Министерство образования уже приступило к работе по совершенствованию программно-методического обеспечения дошкольного и школьного образования на основе объективных закономерностей развития ребенка.

При сравнении образовательных программ отдельных детских садов и программ начальной школы были выявлены факты дублирования части учебных материалов. Как отрицательное мы отметили, что содержание дошкольного образования зачастую (по просьбе родителей) выстраивается в «школьной логике», т.е. в логике будущих учебных предметов.

Практикуется раннее обучение детей письму, чтению, усложненной математике. Меньшее внимание уделяется развитию психических и познавательных процессов – таких, как восприятие, внимание, память, воображение и мышление, что является залогом успешности ребенка в школе. Это приводит к значительным психическим и физическим перегрузкам и переутомлению маленьких детей, отрицательно сказывается на

состоянии их здоровья, провоцирует неврозы и другие нежелательные явления при переходе к школьному образованию.

Благие намерения научить ребенка читать и писать «повзрослому» оборачиваются и другими проблемами. У такого ребенка при неправильной организации обучения пропадает интерес к учебе, потому что достигнутый в рамках дошкольного учреждения уровень развития остается неустраивающим в начальных классах.

Решение этих проблем, на наш взгляд, возможно через реализацию сквозных программ, таких как «Преемственность», «Школа 2100», «Из детства – в отрочество», в дошкольных и начальных образовательных учреждениях.

Есть и другая не менее важная проблема – это неполный охват детей дошкольным образованием. К сожалению, существующая в России тенденция – увеличение количества детей, не посещающих детские сады, находит свое подтверждение и в нашем городе. Из года в год число таких детей растет. Для нас это значит, что ребенок не получает должной подготовки к школе. Мы не обеспечиваем всем дошкольникам равных стартовых возможностей для поступления в школу. Один из путей решения этой проблемы – открытие групп кратковременного пребывания детей в детских садах. На сегодняшний день в России в рамках эксперимента задействованы отдельные области – Самарская, Новгородская и другие. Но это только эксперимент, поэтому нормативного обеспечения еще нет. Здесь требуется определенная работа. При правильной организации нам, возможно, удастся увеличить процент охвата детей дошкольным образованием, а значит, осуществить более качественную подготовку к школе большего количества детей.

Для решения этих конкретных проблем при управлении образования создан городской методический совет, который разрабатывает практические рекомендации для руководителей всех звеньев.

Не менее значимыми для нас являются и вопросы преемственности начальной и средней школы.

Сегодня технологии обучения достигли такого уровня, что любое знание может быть дано ребенку независимо от возраста, поэтому сейчас работников образования волнует не только проблема цели и содержания обучения (чему и зачем учить?), но и проблема методов и средств (как учить?).

Опыт показывает, что необходимым условием оптимальной модели преемственности между первой и второй ступенями школьного образования является внедрение педагогических технологий личностно-ориентированного обучения и здоровьесберегающей педагогики. С этой целью в городских школах действуют экспериментальные площадки, задачей которых является разработка и апробация нового содержания, методов, форм и средств обучения.

Не менее важным условием модернизации является также преемственность на старшей ступени между школой и вузом. Такое взаимодействие школьного образования с вузами в Калининграде имеет давние традиции, но за последние годы оно приобрело новое качественное развитие. Создание вариативной системы образования, возникновение классов углубленного изучения отдельных предметов, появление инновационных образовательных учреждений – всему этому во многом способствовало привлечение для работы в школах специалистов более высокого уровня – преподавателей вузов. Сначала их было 12, а сегодня в средних образовательных учреждениях работают более 110 преподавателей высшей школы. Совместная деятельность с учителями школ по разработке учебных планов, программ, нового содержания дисциплин, спецкурсов, модулей позволила создать систему профильного обучения. Сейчас она насчитывает 257 классов по 44 направлениям.

Профильные классы в основном сориентированы на сотрудничество с конкретными факультетами калининградских вузов и работают на основе договоров. Наибольшее количество их заключено с Калининградским государственным университетом (20 школ).

Всего же в городе таких школ – 39, что составляет 71 %. В качестве примера можно назвать гимназию №1. Здесь уста-

новлены тесные творческие связи с 9 факультетами. Четырнадцать преподавателей являются научными руководителями и консультантами предметных кафедр, ведут научно-методические семинары, осуществляют руководство учебно-исследовательской деятельностью гимназистов.

Есть примеры сотрудничества с вузами России: Москвы, Санкт-Петербурга, Смоленска, Воронежа и других городов.

Результатом этой работы можно назвать и совмещение итоговой аттестации и вступительных испытаний в вуз.

Единые экзамены позволяют снизить перегрузки выпускников, исключить двойную аттестацию по предметам, обеспечить единство требований школы и вуза. Поэтому управление образования всегда поддерживает такую инициативу. В 1990 году эта форма впервые была апробирована в Калининградском морском лицее. Практически 100 % выпускников морского лицея ежегодно по результатам совмещенных экзаменов поступают в Балтийскую государственную академию.

В этом году наш регион стал участником российского эксперимента по введению единого государственного экзамена, который как раз и предусматривает совмещение государственной аттестации выпускников общеобразовательной школы и вступительных испытаний в вузы.

В образовательных учреждениях не первый год используется и тестирование как одна из форм итоговой аттестации школьников. В 1998 году по инициативе управления образования и Калининградского государственного технического университета было открыто представительство Центра тестирования Министерства образования РФ на базе этого университета. Выпускники наших школ, пройдя централизованное тестирование и получив сертификат, имели право предъявить полученные результаты в вузы в качестве вступительных экзаменов на отдельные факультеты. Результаты тестирования принимались в школах в качестве экзаменов по выбору. В этом году при КГУ открылся Центр компьютерного тестирования, где ребята пробуют свои силы перед единым государственным экзаменом. Также в 2002 году учебно-методический

центр «Обучение» проводит тестирование для учащихся третьих и девятых классов. Для управления образования это – возможность получить объективную информацию о качестве подготовки учащихся на каждой ступени обучения. А для ребят – хороший тренинг по формированию навыков работы с тестами. Эту практику совместной подготовки наших школьников к тестированию мы планируем продолжать дальше.

На наш взгляд, взаимодействие средней и высшей школы приносит положительные плоды. Наиболее важным результатом является успешная социальная адаптация выпускников. В течение последних трех лет в высшие и средние профессиональные учебные заведения поступили от 59 до 85 % одиннадцатиклассников, причем в высшие учебные заведения – 69 %. Поэтому решение проблемы преемственности на качественно новом уровне в условиях современных социально-экономических отношений будет способствовать решению главной задачи – повышению качества образования в условиях его модернизации.

А.И. Бартникас
Черняховский педагогический колледж,
г. Черняховск

Колледж как многофункциональное образовательное учреждение

Подготовка специалистов повышенного уровня квалификации в условиях колледжа предполагает расширение сферы его деятельности, носящей прежде всего социальный характер. Как известно, в ходе профессиональной подготовки протекает сложный и противоречивый процесс социализации личности будущего специалиста. Уже в колледже студент должен не просто осознать социальную сущность и значимость избранной профессии, но и самоутвердиться в этой сущности. В свя-

зи с этим необходимы реальные условия для его деятельности – как учебной, так и социальной.

Вот почему наряду с основной функцией колледжа – по реализации профессиональных программ – важную роль играют такие факторы, как:

- предоставление дополнительных образовательных услуг – *функция дополнительного образования*;
- вовлечение студентов и педагогов в активную социокультурную деятельность – *социокультурная функция*;
- создание предпосылок для повышения профессионального роста как педагогов, так и специалистов-практиков – *функция повышения квалификации*;
- обеспечение более широкого доступа к различным источникам информации – *информационная функция*;
- поддержка формальных и неформальных формирований, использующих базу колледжа – *функция поддержки общественных инициатив*;
- использование потенциала колледжа для пропаганды и популяризации достижений духовной культуры – *просветительская функция*;
- создание благоприятных условий для самореализации личности студента и ее социализации – *функция социальной защиты*;
- поиск новых путей для развития креативных способностей студентов – *функция реализации творческого потенциала*.

Важным условием реализации этих и других функций является развитие горизонтальных связей, поиск все новых и новых партнеров. Колледж осуществляет многолетнее плодотворное сотрудничество с вузами, реализует программы непрерывного образования. Совместно с Калининградским госуниверситетом начата подготовка бакалавров по специальности «Педагогика», планируется специальность «Филологическое образование».

Немало партнеров у колледжа и за рубежом: образовательные учреждения Литвы, Польши, Дании.

Многолетние партнерские отношения сложились с общеобразовательными учреждениями г. Черняховска и области, а

***Региональные проблемы
управления образованием и процессы интеграции***

также с различными структурами власти, где студенты проходят производственную практику. Имеются постоянные контакты с отделами образования Багратионовского района и г. Советска в области реализации инновационных подходов к решению проблем образования.

Колледж ищет партнеров при разработке совместных проектов: участие в российско-американском проекте «Помощь детям-сиротам России» (АРО); совместный проект с Вильнюсским центром современных дидактик «Развитие критичности мышления как необходимое условие карьеры». Совместно с народным музеем г. Венгожево (Польша) и Департаментом национальных меньшинств при Правительстве Литвы реализуется программа «Наследие прошлого и современность» и другие.

Таким образом, многофункциональность дает колледжу благоприятную возможность стать открытым образовательным учреждением, создает дополнительные возможности для реализации и самореализации личности и студента, и педагога

А.М. Шатрова
Гимназия №1, г. Калининград

**Педагогические условия гуманизации
учебно-воспитательного процесса в гимназии**

Современная социокультурная ситуация характеризуется целым рядом проблем, которые можно выделить не только в образовании, но и в обществе в целом. Как одна из глобальных в обществе стоит экологическая проблема, существенное значение имеет нарастание технократизма, особое звучание приобретает сегодня проблема терроризма. Будучи по своему характеру различными, все эти проблемы связаны с дефицитом или отсутствием гуманизма.

Решение проблемы гуманизации учебно-воспитательного процесса стало возможным при разработке концепции гимна-

зии на основе следующих доминирующих педагогических концепций: педагогики индивидуальности, социализации и гуманизации взаимоотношений, целостного учебно-воспитательного процесса и педагогического менеджмента. Это позволило сформулировать принципы, которые легли в основу деятельности гимназии. Такими принципами стали:

- индивидуальность, то есть гимназия должна создавать условия для раннего выявления природных задатков ребенка и их развития;

- гуманитарность, что означает: главный предмет образования в гимназии – человек в его взаимоотношениях с людьми и миром в целом;

- свобода развития – это обеспечивается вариативностью программ и широким кругом предметов по выбору;

- непрерывность образования, предусматривающая формирование у школьников мотивов учения и продолжения его в высшей школе.

Содержание и методы гимназического образования имеют свою специфику, связанную не только с ориентацией на реализацию доминирующих концепций гуманистического характера, но и с элитарным характером гимназического образования. Необходимо также учитывать особенности индивидуальности школьников, которая проявляется в повышенной способности к обучению.

В связи с этим определяются следующие направления в учебно-воспитательном процессе: его интенсификация, психологизация, эстетическая направленность и др.

Важной в современных условиях является и ориентация на предоставление школьникам *разностороннего*, а не узкоспециализированного образования.

Что касается деятельности руководителей гимназии по гуманизации учебно-воспитательного процесса, то необходимо констатировать целесообразность руководства на двух уровнях: 1) совместной и 2) индивидуальной деятельности педагогов. Успешная реализация управленческих функций предполагает, с одной стороны, формирование педагога творческого и

***Региональные проблемы
управления образованием и процессы интеграции***

инициативного, реализующего доминирующие педагогические концепции, сочетающего индивидуальные и коллективные цели, склонного и способного осуществлять исследовательскую деятельность, а с другой – целостное осуществление гуманизации учебно-воспитательного процесса.

В основу управления гимназией заложены следующие принципы: демократизация, гуманизация, открытость, гуманитаризация.

Такое управление, направленное на развитие личности, позволило сформировать в гимназии дух академизма, создать атмосферу приоритетности знаний и научного поиска как по отношению к учащимся, так и по отношению к педагогам.

Управление на любом уровне и любой деятельностью должно быть индивидуально направленным, только тогда можно ожидать успеха.

Вся система управления гимназии направлена на конечный результат, главными критериями которого являются:

- уровень здоровья учащихся и педагогов;
- уровень воспитанности, то есть сформированности отношения к общечеловеческим ценностям;
- уровень образовательной подготовки, готовности гимназистов к продолжению образования;
- уровень социализации, то есть готовности к жизни в семье и обществе.

Гуманизация взаимоотношений педагогов и учащихся отражается в изменениях, произошедших в стиле деятельности педагогов за последнее время: увеличилось количество педагогов-демократов (до 66%), существенное место, наряду с собственными интересами и интересами предмета, стали занимать интересы самого ребенка. Высокий рейтинг имеют 69 % педагогов гимназии. Практически отсутствуют родители, которые хотели бы перевести ребенка в другую школу (среди родителей 5 – 7-х классов таких нет вообще).

Результатом гуманизации учебно-воспитательного процесса в гимназии за счет реализации его особой направленности является динамика развития индивидуальности гимназистов. Отмечен творческий характер интеллектуальной деятельности

учащихся, проявляющийся в том, что они побеждают в районных, городских, российских конкурсах, участвуют совместно с педагогами в написании научно-методических статей, публикуемых в научно-методических предметных журналах, при предметном тестировании показывают результаты, значительно превосходящие массовый опыт.

Успешным является и процесс социализации учащихся. Гимназия имеет один из самых высоких рейтингов по поступлению в вузы среди образовательных учреждений города, что свидетельствует о том, что она, согласно заявленному статусу, решает проблему развития индивидуальности учащихся, их социализации и обеспечивает социальный заказ на формирование интеллектуальной элиты.

Таким образом, реализация разработанных в гимназии организационно-педагогических условий гуманизации учебно-воспитательного процесса позволяет повысить профессиональный уровень педагогов и получить более высокие результаты в развитии индивидуальности гимназистов, их социализации и гуманизации взаимоотношений.

Н.А. Неустроева

Гимназия №1, г. Калининград

Учебно-исследовательская деятельность как технология развивающего обучения

Возросшие потоки информации требуют включения в школьную программу все новых и новых предметов, углубления изучения традиционных. Ужесточившаяся конкуренция на рынке труда приводит к более раннему профессиональному самоопределению, освоению уже в процессе учебы в школе практических профессиональных навыков.

Все это препятствует созданию у подрастающего поколения цельной картины мира, ведет к отрывочности и фрагмен-

тарности получаемых знаний, понижает интерес к учебе. Одновременно нарастают перегрузки, вызванные непомерным увеличением занятости в школе.

Негативные результаты такой ситуации хорошо известны: резкое ухудшение здоровья учащихся, возрастание инфантильности, психологическая и социальная дезадаптация.

Выход из этой ситуации, видимо, в разработке новых образовательных технологий, которые позволили бы сократить объем усваиваемой информации, но одновременно дали бы навык самообразования и понятие о систематике наук.

Одной из таких технологий может стать исследовательская деятельность учащихся. Под ней мы понимаем деятельность учащихся под руководством педагога, связанную с решением школьниками творческой, исследовательской задачи с заранее не известным решением, предполагающую наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, овладение методикой исследования, сбор материала, его анализ и обобщение, собственные выводы.

Реализуется «университетская» модель образования, когда в одном образовательном учреждении, в одном классе сосуществуют как естественнонаучные, так и гуманитарные специализации. Это способствует преодолению тенденции к профессиональной ограниченности, формирует у учащихся понятие о научном методе мышления и познания мира; углубляет вариативность и увеличивает универсальность предоставляемого образования.

Исследовательская деятельность способствует развитию личности ребенка, поскольку ведет его к анализу окружающего мира, заставляет взглянуть новыми глазами на хорошо известные вещи; активно формирует понятие о межпредметных связях.

Построение образовательного процесса на основе осознания методологической общности подходов различных (как естественных, так и гуманитарных) наук к предметам своих исследований позволяет приблизиться к решению задачи формирования у школьников целостного мировоззрения и творче-

ского, динамического мышления, способствует повышению продуктивности образования.

Выполнение исследовательской задачи требует индивидуального общения педагога и учащегося, что позволяет осуществлять обучение и воспитание на личностном уровне. Это дает возможность, помимо чисто предметной задачи, подойти к проблеме трансляции от педагога к учащемуся всего комплекса нравственных и культурных ценностей.

Развитие исследовательской деятельности позволяет привлечь к педагогической работе квалифицированных специалистов – ученых из КГУ. Наличие таких кадров помогает сформировать у учащихся ощущение значимости и престижности работы в области фундаментальных наук, впоследствии определяет выбор профессии и способствует поддержанию высокого профессионального и социального статуса российской науки в обществе, с одной стороны, и высоких нравственных запросов учащихся к своей будущей профессии – с другой.

Формирование у учащихся исследовательского типа мышления, основанного на научном мировоззрении, может стать фундаментом базовой культуры личности, то есть совокупности свойств, качеств, позволяющих индивиду развиваться в гармонии с окружающей средой.

Р.А. Кривченкова

Средняя школа №48, г. Калининград

**Педагогическая технология
управления образовательным процессом
средней общеобразовательной школы
в условиях модернизации**

Модернизация образования предъявляет качественно новые требования к управлению учебно-воспитательным процессом в школе, ее руководителям и их деятельности. Решение

этих вопросов имеет особое значение в связи с необходимостью перехода современной школы в режим развития.

Управление школой – это особая деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность совместной работы учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на конечный результат. Управление школой осуществляется через такие функции субъектов: текущее и перспективное прогнозирование и целеполагание, планирование, организация, внутришкольный контроль, подготовка и принятие решений, их регулирование и корректирование, проверка исполнения и оценка результатов.

Школа №48 расположена в поселке Прибрежном, где проживает 10 тысяч человек, обучается 996 учеников. Количество классов-комплектов – 41. Работают 82 педагога. Из них аттестовано: 66 человек, что составляет 80,4 % от общего числа.

Школа функционирует на основе локальных актов: Устава, Концепции и Комплексно-целевой программы развития, которые определяют особенности ее работы в условиях вариативного обучения и новые подходы к пониманию и решению воспитательных и образовательных задач.

В нынешнем учебном году школа прошла аттестацию и аккредитацию на государственный статус – общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа».

Специфика местоположения школы определяет особые подходы к обновлению образовательного процесса. С одной стороны, это безальтернативность в образовательном пространстве, а с другой – то, что школа единственный культурно-образовательный центр поселка.

Образовательная ситуация, складывающаяся в поселке Прибрежный, существенно отличается от ситуации в других районах города. Для родителей, записывающих ребенка в школу, возможности выбора очень ограничены. В связи с этим, мы понимаем, что должны создать условия для того, чтобы в школе могли обучаться дети из семей с разными образовательными запросами, то есть школа должна быть демократичной.

Наблюдения, непосредственные контакты с учащимися, родителями, представителями общественных организаций, анкетирование учащихся, и прежде всего выпускников 9 – 11-х классов, определили мотивацию необходимости инновационной деятельности в школе.

Педагогический коллектив, родители, учащиеся школы пришли к выводу, что обучение только по стандартной программе средней школы не дает возможности выпускникам получать достаточную подготовку для участия в конкурентной борьбе на рынке труда. Мы пришли к необходимости вывода школы на новое качественное состояние через экспериментальную деятельность по профильной дифференциации обучения.

В результате проведенной работы в школе организовано 22,5 % классов с расширенным и новым уровнем содержания образования и профильного обучения. Заключены договора с четырьмя факультетами КГУ: математическим, физическим, химическим и биоэкологии, а также с КМК. Состоялось три выпуска учащихся морского класса.

Вместе с тем сохранилась необходимость внутришкольного анализа деятельности, который позволяет сформулировать дальнейшие цели и наметить пути устранения недостатков. Педагогический анализ, конечных результатов за предыдущий учебный год (2000 – 2001), состояния здоровья и физического развития учащихся, уровня воспитанности, трудового воспитания, деятельности коллектива школы по реализации Закона РФ «Об образовании», Устава школы позволил вскрыть ряд противоречий. С одной стороны – это имеющиеся конечные результаты и их взаимосвязь с факторами, влияющими на достижение данных результатов; с другой стороны – это необходимость создания условий успешного достижения проектируемых конечных результатов. Вскрытые противоречия заставили внести соответствующие кардинальные изменения в Программу развития школы. Прежде всего, был проведен тщательный отбор конкретных дел, разработана циклограмма, создан методический совет, уточнены и перераспределены должностные и функциональные обязанности, определены за-

дачи школы, что обеспечило организационное единство педагогического коллектива.

Мы понимаем, что развитие школы не может быть осуществлено без дальнейшей активизации управленческой деятельности по формированию и развитию творчества педагогического коллектива и каждого педагога в отдельности. Главным для нас является формирование коллектива единомышленников, объединенных общими подходами к работе. Решению этой задачи способствует создание информативно-аналитического управления. Переходу коллектива из одного качественного состояния в другое помогает и работа над общешкольной методической темой: «Совершенствование образовательного процесса на основе современных требований и достижений психолого-педагогической науки».

Прежде всего, мы изменили подготовку и проведение педагогических советов. Каждая тема прорабатывается всеми участниками педагогического коллектива в течение всей учебной четверти. Содержание определяется комплексом установок: на ученика, на себя как педагога, на способы своей деятельности. Изменение педагогического мышления – это проблема проблем. Мы ставим задачу: создать условия, которые бы научили учителя нестандартно, самостоятельно мыслить, «докапываться» до настоящей причины успеха и неудач, принимать решения, ведущие к позитивному педагогическому результату.

Подготовка к педсовету период включает в себя самые разнообразные формы деятельности: разработку плана проведения педсовета, заседания методических советов, семинары, инструктивные совещания, встречи педагогов в методических объединениях, круглые столы, мозговые атаки, деловые игры, открытые методические дни, недели, разработку необходимых документов и изучение нормативно-правовой базы.

Остановимся на особенностях некоторых из перечисленных форм подготовки. Как правило, семинары используются для организации работы педагогов по овладению достижениями современной педагогической науки и передового педагогического опыта.

Работа над понятиями, соблюдение педагогических требований к организации учебного процесса, урока повышает профессиональную компетентность современного учителя. Обязательным и неременным условием всей работы с коллективом педагогов является признание всеми его членами приоритета ребенка на уроке и во всей педагогической деятельности. Изучение каждого ребенка и последующая совместная работа по формированию его личности, по поддержке его индивидуальности является главным направлением во всей педагогической деятельности. Существенную роль в данном процессе играет психолого-педагогическая служба. Разрабатываются проблемы валеологизации и психологической поддержки с учетом темы педагогического совета, а также пути их решения на основе здоровьесберегающей педагогики.

При новом подходе к работе методических объединений мы видим их роль в реализации общих целей, стоящих перед всем коллективом. Делегируя учителям полномочия по самостоятельному планированию методической работы, мы отслеживаем, чтобы планы соответствовали общим целям.

Представитель администрации непременно участвует в этом процессе и разъясняет свое видение развития школы. Мы вообще уделяем особое внимание работе с относительно небольшими группами педагогов, это позволяет оказывать реальную адресную помощь учителям в развитии мастерства, профессиональных знаний, умений, навыков, а также необходимых сегодня свойств и качеств личности педагога.

Совместная деятельность, связанная с преодолением трудностей на пути к общей цели, повысила аналитическую культуру каждого, что позволило перевести работу большинства участников педагогического процесса в режим самоуправления, самоанализа, самопрогнозирования, самоконтроля, самооценки, самокоррекции.

Правильность стратегического выбора и успешность этой работы подтверждает проведенная на мартовских каникулах защита собственной педагогической философии «Я-концепция», которая позволила сделать следующие выводы. Содер-

жание, заложенное в новых программах и учебно-методических комплексах, стало основой обучения, воспитания и развития учащихся.

Учителя признают принцип природосообразности гуманизации обучения и воспитания:

- опираются на идею демократизации педагогических отношений как основу формирования личности (педагогика сотрудничества), на идею активизации внутренних саморегулирующих механизмов развития личности,
- рассматривают умение учиться как основу становления личности,
- понимают необходимость использования здоровьесберегающих технологий личностно-ориентированного обучения, углубления дифференциации и индивидуального подхода.

Вместе с тем «Я–концепция» позволила каждому учителю выделить противоречия в развитии собственного мастерства и наметить пути перехода к исследовательской деятельности по их разрешению. «Я–концепция» показала, что изменившиеся условия уменьшили состояние тревожности учителей, привели к более комфортным отношениям в системах: учитель – учитель, учитель – ученик, учитель – администрация. Все это придает уверенность педагогическому коллективу, ведет к стабильности развития, творчеству.

Участие педагогов в процессе принятия решений в значительной степени помогает нам решать проблемы мотивации и стимулирования деятельности каждого и обеспечивает волевое единство педагогического коллектива.

Подобный алгоритм повышения профессиональной компетентности современного учителя на педсоветах дает положительные результаты:

- позволяет оценить фактический уровень профессиональной подготовки каждого учителя;
- обеспечить выявление профессиональных запросов, потребностей учителей, а следовательно, способствует более четкому определению целей, форм, методов, приемов и средств управления деятельностью педагогического коллектива;

- поддерживать уровень благоприятного психологического климата в коллективе в системе отношений: ученик → учитель → родитель → руководитель.

У каждой школы свое неповторимое лицо, которое определяется особенностями работающих в ней людей и внешней средой, в которой функционирует школа. Поэтому нет и не может быть двух одинаковых моделей управления учебно-воспитательным процессом в условиях модернизации образования.

Г.С. Тамарский

Средняя школа №14, г. Калининград

Особенности управления адаптивной школой в условиях гуманизации образования

В течение 12 лет мы отрабатываем модель адаптивной школы. Это школа разноуровневая и разнонаправленная, включающая в себя весь спектр классов: от компенсирующего обучения до лицейских и гимназических.

Специфика управления определяется магистральной линией школы на максимальную гибкость за счет дифференциации и индивидуализации образования на основе психофизических особенностей детей, их способностей и склонностей. Это невозможно без комплексной диагностики и коррекции с привлечением необходимых специалистов.

Плодом усилий нашего коллектива стало создание Центра медико-психолого-педагогической поддержки (ЦМПСПП), обеспечивающего конкретные мероприятия с педагогами, родителями, учащимися по их педагогической поддержке, коррекции и развитию.

Необходимость организации Центра связана прежде всего с нарастанием стрессогенных факторов социальной среды, увеличением количества заболеваний психоматического происхождения, профилактикой суицидов и нервных срывов у

***Региональные проблемы
управления образованием и процессы интеграции***

участников педагогического процесса. Центр предназначен для медико-психологического и социально-педагогического сопровождения развития индивидуальности ребенка, на основе мониторинговой деятельности.

Первоначально созданный для работы со школьниками с задержкой психического развития, Центр сегодня работает на весь спектр задач адаптивной школы: осуществляет коррекционно-развивающую деятельность, проводит занятия по развитию конкурентноспособности школьников, занимается проблемами одаренных детей. При Центре работает телефон доверия.

Важнейшим звеном в структуре адаптивной школы являются классы выравнивания для детей с задержкой психического развития. В них принимаются учащиеся, испытывающие трудности в обучении и школьной адаптации вследствие различных биологических и социальных причин. Классы выравнивания открыты в школе на ступени начального общего образования и функционируют с первого года обучения до 9 класса включительно. В них работают наиболее опытные учителя и воспитатели, прошедшие специальную подготовку, психологи, логопеды, психотерапевт, социальные педагоги, валеолог, медицинский работник.

***Направления учебно-воспитательного процесса,
обеспечивающие эффективность деятельности школы
в условиях гуманизации образования***

Валеологизация процесса обучения и воспитания учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) связана с необходимостью создания особых условий по поддержанию и укреплению их здоровья. Среди этих условий следует назвать фитотерапию, занятия физической культурой, специальные медицинские процедуры и др.

Психологизация процесса обучения и воспитания учащихся с ЗПР предполагает специальную работу психолога и психотерапевта по снятию агрессии, контролю за деятельностью школьников, предупреждению их асоциального поведения, а также разви-

тие и совершенствование совместной деятельности института классных воспитателей и различных специалистов.

Дефектологическая направленность обеспечивает не только освоение учебного материала, но и коррекцию недостатков развития индивидуальности школьника с ЗПР, компенсацию развития возможностей ребенка. Коррекция и компенсация обеспечивают выравнивание и перевод учащихся с ЗПР в обычные классы.

При обучении с применением дефектологических методов и приемов речь идет о развитии высших психических функций, при помощи которых ученик и будет осваивать учебную программу.

Особое внимание должно быть уделено также *управленческой направленности* обучения, которая формирует у ребенка способность самостоятельного адекватного реагирования. Формированию индивидуальности школьников с ЗПР способствует содержание обучения, позволяющее развивать навыки самоуправления, управления, соуправления.

Положительные результаты в обучении и развитии учащихся с ЗПР дает использование в учебно-воспитательном процессе компьютера. Как средство обучения компьютер позволяет не только мотивировать учащихся с ЗПР, но и успешно развивать высшие психические функции. Компьютеризация учебно-воспитательного процесса, организованная с соблюдением всех необходимых санитарно-гигиенических норм, выступает как здоровьесберегающая технология обучения учащихся с ЗПР.

Наряду с классами выравнивания в школе работают классы для детей с повышенной способностью к обучению, с расширенным изучением иностранного языка и спортивно-педагогические классы. При организации работы в спортивно-педагогических классах реализуется программа школа – вуз.

Работу с учащимися с повышенной способностью к обучению школа считает столь же важным направлением своей деятельности, как и коррекционно-развивающее направление. Существует гибкая и открытая система предметных кружков, факультативов, секций. Разработана комплексно-целевая программа по работе с одаренными детьми и детьми с повышенной спо-

способностью к обучению. Учащимся предоставляются возможности обучения в двух современных компьютерных классах, а также, благодаря сотрудничеству с университетом, выхода в Интернет.

Реализация процесса компьютеризации осуществляется в рамках как городской экспериментальной площадки по проблеме коррекционно-развивающего обучения («Создание модуля коррекционно-развивающего обучения в адаптивной школе»), так и второй экспериментальной площадки по проблеме «Система управления качеством образования». Главным направлением этой экспериментальной площадки является использование компьютера для совершенствования учебно-воспитательного процесса путем его интенсификации и применение компьютерного тестирования, что сегодня является крайне актуальным. В рамках решения проблемы компьютерного тестирования в школе организован цикл семинаров по изучению технологии контроля оценочной деятельности, используемой ведущими российскими (Национальный центр стандартов и мониторинга образования) и европейскими центрами (Международная ассоциация, голландский центр образования Cito).

В целом следует акцентировать внимание на том, что адаптивная школа представляет собой многофункциональную систему, особенности управления которой определяются разноуровневым контингентом школьников и спецификой подготовки учителей к работе и с учащимися с задержкой психического развития, и со школьниками с повышенной способностью к обучению.

Н.Н. Черкес

*Калининградский медицинский колледж
г. Калининград*

Воспитание как составляющая экономики

Отсутствие научно обоснованных критериев и оценки эффективности развития общества в нашей стране, особенно в переходный период, не позволяют ни индивидууму, ни тем более обществу реально оценивать (и прогнозировать) стои-

мость затрат по созданию эффективной модели экономики как основы существования общества.

Касательно воспитания личности, способной к формированию «культурного пласта» как одного из алгоритмов, влияющих на уровень развития любого общества в его макро-экономическом аспекте, каких-либо математически точных приемов его оценки нет вообще, хотя и предполагается, что личность образованная, интеллектуальная, положительно ориентированная на достижение высоких показателей деятельности в своей профессии, конечно же, более продуктивна.

Процесс создания собственной культуры, происходящий в период юности, инициирует личностное саморазвитие молодежи. И это как раз тот период, за пределами которого влияние на формирование Homo sapiens как извне, так и изнутри если не минимально, то в значительной степени ограничено. К сожалению, сегодня невосполнимые потери, связанные с упущенными возможностями воспитания, видны невооруженным глазом. Но они становятся еще более ощутимыми с точки зрения экономических затрат, которые призвано взять на себя общество, если упустит профилактику негативных тенденций в молодежной среде.

К примеру, разработанная комплексная программа по возвращению к культурным ценностям (или к их поиску) значительной части студентов медицинского колледжа, состоящая в развитии 13 направлений (деятельность различных студий, ансамблей, кружков с участием профессионалов-руководителей), оценивается ориентировочно в 500 тыс. рублей в год. Это, вроде бы, немного, но указанных средств ни у колледжа, ни у общества сегодня нет. Реализация же этой комплексной программы, в которой участвуют как минимум 250 студентов, позволила бы абсолютному большинству из них (и в определенной степени их окружению) миновать те негативные последствия социальной среды, с которыми сегодня сталкивается значительная часть молодежи (наркотики, ВИЧ-инфекция, гепатиты В и С, инфекции, передающиеся преимущественно половым путем). Причем большинство из этих негативных явлений невозможно устрани-

полностью, последствия всегда остаются. Цена вопроса состоит в том, что для колледжа (и для общества) отсутствующие сегодня средства на профилактику названных выше социально негативных явлений среди определенной группы молодых людей завтра будут достаточными только для лечения всего двух больных СПИДом. И эти средства обществу (если оно считает себя цивилизованным) в соответствии с действующим законодательством необходимо будет найти! Но эти затраты будут значительно больше, так как в реальности придется затрачивать на лечение больных (в том числе и неизлечимых больных) суммы на порядок выше, поскольку не удастся предупредить, к сожалению, не два случая опасных болезней, а значительно больше. Приведенный пример экономических потерь затрагивает только один аспект подхода к их оценке, не учитывая гораздо более глубоких (особенно отдаленных) социальных последствий. И это, в конечном итоге, вопрос экономической безопасности государства, о чем сегодня с тревогой говорят специалисты, но еще не создает само общество.

Г.И. Макаревич

Калининградский медицинский колледж

Методика проведения итоговой государственной аттестации

Результат деятельности педагогического коллектива колледжа и усилий по обучению становится явным во время проведении итоговой государственной аттестации студентов. Она проводится в несколько этапов:

- защита государственной практики (стажировки) в лечебных учреждениях;
- тестирование по предметам образовательного стандарта;
- решение ситуационных задач и выполнение манипуляций по заданной схеме в присутствии членов Государственной аттестационной комиссии (ГАК).

Каждый этап оценивается по пятибалльной системе. По окончании итоговой государственной аттестации (ИГА) выставляется единая итоговая оценка, которая вносится в приложение к диплому установленного образца.

Данная методика может быть модифицирована, если вариантность ее проведения не противоречит Закону «Об образовании» и Положению о проведении итоговой государственной аттестации Министерства СПЭ РФ.

Кроме вышеуказанной формы проведения ИГА в колледже используется традиционная государственная аттестация в виде экзаменов по предметам стандарта. При этом сохраняется этап защиты стажировки (государственной, преддипломной практики), а в экзаменационных заданиях присутствуют теоретические и практические вопросы, касающиеся как способов диагностики, так и манипуляций, применяемых при обслуживании пациентов.

На наш взгляд, оптимальной формой проведения ИГА в колледжах нашего профиля является следующая форма:

- тестирование перед преддипломной стажировкой;
- защита практики в лечебных учреждениях;
- экзамены по предметам блока дисциплин (интегрированная форма), например: дисциплины терапевтического блока, к которым относится неврология дерматология и др.

Итоги государственной аттестации подводит аттестационная комиссия, председателем и обязательными членами которой являются представители практического здравоохранения.

Л.Г. Зубкова

Лицей №17, г. Калининград

**Продуктивная реализации
образовательного процесса – основа развития
инновационной школы**

Осознавая необходимость модернизации образования, каждый руководитель образовательного учреждения сегодня

стремится к созданию оптимальной модели школы, реализующей запросы социума на школу XXI века. То есть стремится построить некую уникальную образовательную инновационную систему, учитывающую все условия, большинство запросов, все особенности подсистем, ее составляющих. Концептуальная основа такой модели опирается на ряд принципов проектирования единого образовательного пространства, в числе которых такие, как:

- преемственность в качестве связи различных стадий развития;
- гармоническое развитие педагогического пространства школы, формирующего обучение как условие высокого уровня ее целостности;
- единство содержания деятельности, форм организации учебной работы, методов осуществления процесса обучения;
- гуманитаризация процесса обучения и гуманизация отношений; расширение сознания ребенка;
- взаимодействие учебно-воспитательного процесса и внеклассной, внеурочной воспитательной работы и т.д. (Конаржевский Ю.А. Проект единого педагогического пространства школы развивающего обучения. Калининград, 1996).

Исходя из необходимости построить образовательное пространство в логике парадигмы личностно-ориентированного обучения, мы осуществляли четырехлетний эксперимент по проблеме «Преемственность идей развивающего обучения с культурологическим компонентом». В нашей адаптивной школе, а затем лицее №17 успешная реализация в классах 1-й ступени идей дидактической системы Л.В. Занкова не находила системного продолжения и развития в среднем и старшем звеньях. Там шел поиск переноса принципов данной системы, а рядом сосуществовали система УМЦ «Обучение» и традиционная с элементами ее обновления: разноуровневой дифференциацией, включением проблематизации, игровых методик, нестандартных организационных урочных форм обучения. Идеи развивающего обучения распространялись и по вертикали, и по горизонтали, но механизм их концептуаль-

ного, системного переноса отсутствовал, так как не было целостного решения всех возникающих при этом проблем.

Было ясно, что без гармоничного обогащения всех участников инновационного процесса идеями теории и практики современной психолого-педагогической науки невозможно выработать единые оптимальные подходы в создании образовательного пространства в парадигме личностно-ориентированного обучения. В рамках научно-методического обеспечения инновационных процессов прошло изучение аксиоматики и практического апробирования технологии В.М. Монахова, основ образовательной технологии «От приема до философии» В.В. Гузеева, идей личностно-ориентированного обучения в изложении И.С. Якиманской, классификации и основных параметров современных образовательных технологий по Г.К. Селевко. Обновили знания положений трудов П.Я. Гальперина, Ю.К. Бабанского, В.О. Пунского, классической и современной педагогической психологии. Занимаясь на первом этапе эксперимента культурологией как одним из подходов реализации принципа Л.В. Занкова об обогащении традиционного содержания образования, мы пришли к выводу, что культурологический компонент принадлежит природе самого явления развития, так как стимулирует познавательный интерес, формирует потребности учащихся в более углубленном познании на основе самостоятельного поиска нового, остро интересного, личностно востребованного содержания.

Концептуальные идеи В.С. Библера (диалог культур), А. Флиера. (культурология как метод познания), Н. Валицкой (концепция и модель культурологической школы) способствовали тому, что основные участники модернизации учебно-воспитательного процесса теоретически освоили и практически апробировали подходы и формы основных положений эксперимента. Появилась необходимость не только в мониторинге показателей качества усвоения знаниево-навыковой части учебных программ, но и в отслеживании надпредметных умений, показателей развития личности учащихся.

Утверждение в нашей практике таких дидактических конструкций, как «образовательное пространство», «образовательная область», «интегрированные курсы» и др., поставило перед каждым педагогом лица задачу овладеть ведущими проектировочными умениями с позиции методологического, культурологического, системного подхода, знанием различных дидактических систем, то есть задачу существенного расширения профессионального кругозора, деятельного вхождения в создаваемое на основе вышеуказанных принципов современное образовательное пространство.

Постепенно на основе новых подходов происходит перестройка педагогической практики: появились технологические и информационные карты на уроках истории, физики, химии; в основу организации урочной деятельности учащихся легло исследование, решение учебных задач, учебной проблемы. Культурологический компонент стал реализовываться не только как эпизод, стимулирующий познавательный интерес учащихся, но и как фактор интеграции, универсализации, систематизации знаний.

Модернизируя содержание и методические подходы, учителя все чаще обращаются к понятиям «культурологический диалог», «синергетика»; в авторские программы спецкурсов и факультативов закладываются не только идеи обогащения содержания образования, но и построения индивидуального (и группового) образовательного маршрута. Все больше входит в практику работа над учебными проектами, реализующая идею личностно-ориентированного обучения на основе поисково-исследовательской деятельности детей, реализации общеучебных познавательных навыков и умений.

Четыре года деятельности педагогического коллектива в режиме эксперимента дали уже видимые результаты не только в плане профессионального роста большинства членов коллектива, но и другие: это освоение технологии продвижения (переноса) дидактических принципов и особенностей методики Л.В. Занкова в классы 2-й ступени; подготовлены, утверждены методистами КОИПКиПРО и апробированы 50 автор-

ских и модернизированных учебных программ; создана технологическая карта «Образовательное пространство, построенное на основе преемственности идей развивающего обучения с культурологическим компонентом»; отработана система включения культурологического компонента в учебно-воспитательный процесс с 1-го по 11-й классы на основе культурологического сюжета и т.д.

Взаимодействие учителей-экспериментаторов на базе совместных поисков путей продуктивной реализации инновационных процессов постоянно подпитывает весь педагогический коллектив новыми идеями, вовлекает остальных его членов в инновационную деятельность, заставляет всех активно заниматься самообразованием, оптимизировать повседневную практику, совершенствовать профессиональное мастерство. И хотя четырехлетний период эксперимента завершился, многие педагоги видят перспективу его дальнейшего развертывания в части технологизации развивающего обучения в классах 3-й ступени и проработки структуры единого культурологического образовательного пространства, а также создания вариантов регионального компонента модернизируемого содержания образования.

Л.А. Баденкина

Лицей №17, г. Калининград

Включение регионального компонента в учебно-воспитательный процесс

Я представляю опыт включения регионального компонента в лицейское образовательное пространство в рамках общешкольного эксперимента «Преемственность идей развивающего обучения с культурологическим компонентом».

Смысл данного эксперимента заключается, во-первых, в продвижении принципов дидактической системы развивающего обучения Л.В. Занкова из начальной школы в 5 – 7-е классы и, во-вторых, во включении культурологического компонента в учебно-воспитательный процесс с 1-го по 11-й класс.

Изначально культурологический компонент предполагал только обогащение, обновление содержания образования в плане освоения культурно-исторического опыта (В. Библер, А. Гуревич, М. Бахтин) и осмысления *эколого-нравственной* сущности человеческого бытия (А. Чучин-Русов, В. Буданов, Н. Валицкая).

Но постепенно в ходе экспериментальной работы стало очевидным, что культурологический компонент требует и специфического отбора технологий (проектно-исследовательские технологии).

Данные концептуальные идеи легли в основу экспериментальной программы в целом. Но каждая кафедра в лицее в течение 4 лет (1998 – 2002 гг.) работала над реализацией своей экспериментальной подпрограммы, решала свои ключевые проблемы.

Так, на кафедре филологии творческая группа учителей совместно с учениками занимается исследованием по теме: «Современная российская литература в зеркалах культуры». Эта работа вывела нас на творчество современного писателя, нашего земляка Юрия Буйды. Особенно нас заинтересовали «Прусская невеста» и культурологическое эссе «Лохштедт», где автор акцентирует внимание читателя на особенности ситуации жителей нашей области. Если где-нибудь в России человек познает прошлое своей Родины по праву наследства, то каким образом мы осваиваем историческое прошлое нашей малой Родины? Ю. Буйда говорит, что мы, живущие в Калининградской области, находимся одновременно как бы в двух пластах культуры по вертикали (историческое время) и по горизонтали (настоящее время).

Идея бытия в двух пластах культуры, перекрестка истории и биографии стала для нас концептуальной основой отбора и включения регионального компонента в учебно-воспитательный процесс лицея. Поэтому следующей ключевой проблемой стала для нас тема «Сопоставление основных лирических мотивов восточно-пруссских и современных калининградских поэтов». В этом году мы выпускаем 11-й гуманитарный класс, который на протяжении 4 лет принимал участие в долговременном проекте «Восточно-прусская и калининградская по-

эзия в контексте диалога культур». За это время на основе межпредметного и интеграционных подходов у нас сложилась определенная система таких проектов:

8-й класс – включение в список внеклассного чтения произведений восточно-пруссских поэтов;

9-й класс – авторский факультатив «Восточно-прусская поэзия. Основные лирические мотивы»;

10 – 11-й классы – двухгодичный профильный спецкурс «Сопоставление основных лирических мотивов восточно-пруссских и калининградских поэтов»;

10 – 11-й классы – творческая практика, предполагающая работу в читальных залах библиотеки, архиве; выездные проектно-исследовательские экскурсии, творческий отчет.

Постепенно к этому проекту присоединились историки и экологи, что привело к разделению учащихся и учителей на группы филологов, историков, переводчиков, художников, экологов. У региональной филологической темы появились еще две родственные подтемы – краеведение и экология.

В рамках выездных проектов мы разработали экскурсионный маршрут вдоль побережья Калининградского залива от крепости Бальга до г. Приморск-Новый (Фишхаузен). Пока филологи вдохновляли себя красотой ландшафта побережья, историки фотографировали и описывали исторические объекты, переводчики учились вести экскурсию на двух языках, экологи лечили, удобряли дуб мира (посаженный в честь окончания Франко-Прусской войны в г. Фишхаузене).

В течение двух лет на ученический городской конференции «Поиск и творчество» мы представили по итогам проекта две работы по филологии и три работы по краеведению, которые были награждены дипломами.

Что касается кафедры естественных наук, то на ней также разработана технология проведения долговременного исследовательского проекта на основе регионального компонента, этот проект начинается тоже с 8-го класса:

8-й класс – факультатив «Лес и человек»;

9-й класс – факультатив «Химия с элементами экологии».

10 – 11-й классы – спецкурс «Растениеводство»;

9 – 11-й классы – исследовательская работа «Состояние водоемов и питьевой воды г. Калининграда».

9 – 11-й классы – экологическая практика, предполагающая исследования в лабораториях Областного эколого-биологического центра, КГУ; работы по очистке побережья в районе двухъярусного моста и озер в парке им. 40-летия ВЛКСМ; участие в семинарах, которые проводят специалисты Дании и Германии. Исследовательские работы, выполненные в рамках этого проекта, получали на протяжении последних двух лет высокую оценку на городской ученической конференции «Поиск и творчество», а также на областной экологической конференции.

На сегодняшний день уже можно сказать, что у нас в рамках эксперимента разрабатывается междисциплинарная программа на основе регионального компонента. В рамках данной программы учащиеся получают практико-ориентированные знания, проходят профильную подготовку. Учителя осваивают новое содержание и эффективные технологии по его реализации; решаются проблемы, актуальные в нашем регионе. Планируется разработка таких направлений, как патриотическое воспитание, социально-экономические проблемы; молодежные проблемы, чем мы и будем заниматься в следующем учебном году.

Е.Н. Кикоть

*Балтийская государственная
академия рыбопромыслового флота,
Калининградский морской лицей*

Исследовательская деятельность учащихся как цель процесса развития

Современная социально-педагогическая система общества не может развиваться, не учитывая тенденции мирового образовательного пространства: подготовку молодых исследовате-

лей, укрепление научных основ через развитие готовности молодежи к исследовательской деятельности.

В последние годы индивидуальная исследовательская работа учащихся приобретает все большее значение, и сегодня можно говорить о массовом участии школьников в исследовательской, поисковой и экспериментальной работе. В реальной практике развивается тенденция формирования единого пространства интеллектуального общения молодых ученых, что позволяет выявлять на ранних стадиях обучения способных к научному исследованию учащихся, способствовать их дальнейшему развитию и определению профессионального выбора. При этом укрепляется научное и педагогическое сотрудничество школьников-исследователей с их научными руководителями, учеными в избранной области науки.

Важной особенностью исследовательской деятельности учащихся является ориентация не только на ее конечный результат, но и на сам процесс, в ходе которого формируются их исследовательские способности. В то же время учащиеся не «имитируют» работу ученых, они способны выполнить научное исследование, которое может быть значимым с точки зрения вклада в науку или привлечения внимания общественности к той или иной проблеме. Поэтому исследовательская деятельность учащихся имеет две стороны. Во-первых, это результат исследования новое знание, которое характеризуется актуальностью, новизной, практической значимостью, перспективами развития, обоснованностью. Во-вторых, исследовательская деятельность выступает как средство развития научных способностей ее автора за счет приобретения им в процессе выполнения исследования новых знаний, умений и навыков, тренировки уже развитых, расширения кругозора, изменения своей мотивации и положения в научном сообществе.

На этом основании выделяются:

– учебно-исследовательская деятельность учащихся как деятельность, направленная на создание условий для привлечения учащихся к научным исследованиям, на овладение приемами творческой исследовательской деятельности, при-

обретение необходимых навыков, знакомство с техникой эксперимента, с научной литературой;

– научно-исследовательская деятельность учащихся, которая предполагает самостоятельное творческое исследование.

Такое деление весьма условно, поскольку оба вида исследовательской деятельности учащихся служат одной цели – формированию готовности школьников к исследовательской деятельности. Эта цель включает выработку у учащихся исследовательских умений, развитие творческой активности, самостоятельности и др. Основное различие учебной и научно-исследовательской деятельности учащихся заключается в степени самостоятельности выполнения исследования и уровне новизны полученного результата исследования.

Педагогические возможности исследовательской деятельности учащихся на довузовском этапе обучения предполагают получение ими в процессе этой деятельности основных представлений о методике и методах исследования, овладение необходимыми для проведения исследования научными знаниями и понятиями, общими способами исследовательских действий. Возможности выражают наличие условий возникновения изучаемого явления, предмета (Философский словарь), поэтому данное направление нашего исследования мы связываем с систематизацией педагогических условий включения школьников в исследовательскую деятельность и развитием их готовности к этому виду деятельности. Так одним из названных условий на довузовском этапе является, как показал эксперимент, процесс познания методов и методик исследования, овладения необходимыми научными знаниями и понятиями, общими способами исследовательских действий.

Ко второму условию мы отнесли постановку педагогической цели готовности на довузовском этапе обучения, которая предполагает: приобретение необходимых знаний, исследовательских умений, развитие мотивации, творческой самостоятельности и индивидуальных исследовательских возможностей. Поэтому мы вводим такое понятие, как «готовность

учащихся к исследовательской деятельности», или «исследовательская готовность учащихся».

Анализ научной литературы и практический опыт современной школы показали, что проблема организации исследовательской деятельности учащихся на довузовском этапе обучения является актуальной проблемой современного образования. Поэтому необходима разработка специальной целостной педагогической системы, развивающей готовность учащихся к исследовательской деятельности. Как уже было сказано, мы считаем, что одной из важных теоретических основ такой системы является готовность школьников к ее осуществлению.

Одной из главных целей исследовательской деятельности учащихся является развитие их готовности к этой деятельности, что предполагает приобретение необходимых знаний, исследовательских умений, развитие мотивации, творческой самостоятельности и индивидуальных исследовательских возможностей.

Такая деятельность реализуется в практике работы Калининградского морского лицея. Научное общество лицеистов решает задачи привлечения учащихся к научному творчеству, вовлечение их в процессы самоорганизации, самоуправления, саморазвития, преследует цели выявления и поддержки учащихся, склонных к занятию исследовательской деятельностью, развития их интеллектуальных, творческих способностей. В рамках научного общества учащиеся сначала приобретают первые навыки исследовательской деятельности, затем начинают воплощать приобретенные теоретические знания и исследовательские умения в собственных исследованиях, так или иначе связанных с практикой, а в конце этого процесса участвуют в научных конференциях разного уровня: ежегодно во Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей «Шаг в будущее», конференции «Сахаровские чтения», в Открытой российской конференции школьников по математике, физике, информатике и экологии и др. Научный и профессиональный уровень этих мероприятий очень высок, поскольку они проводятся на базе ведущих российских университетов.

Т.А. Кузнецова

Калининградский государственный университет

Проблемы повышения качества образования в высших учебных заведениях

Система образования как социальный институт должна быть эффективной с точки зрения общества. Следовательно, она должна обеспечивать общество «качественной продукцией», особенно в условиях развертывающейся жесткой конкуренции на рынке образовательных услуг. В этих условиях системы качества образовательных учреждений выступают как один из гарантов минимизации рисков потери ниши на рынке образования.

Институты высшего образования предпринимают первые шаги в сторону выработки методов всеобщего управления на основе качества. Но для разработки системы качества необходимо принять реалистичную модель высшего образования, где студент – это продукция, а работодатель – это потребитель. В этой модели вузы должны преследовать не только цель производства образованных и думающих граждан, но и снабдить студента навыками и способностями, позволяющими стать им ценным продуктом на рынке. В отличие от бизнеса, ориентированного на прибыль, образовательные институты – это бесприбыльные организации, часто включающие много заинтересованных сторон. Основным потребителем – это студент, и для вузов очень важно понять, удовлетворить и превзойти ожидания студентов.

Выделяют внешние и внутренние системы оценки качества образования. Внешняя оценка представлена государственными институтами лицензирования, аттестации и аккредитации учебных заведений, которые можно рассматривать правовыми гарантиями качества образовательных услуг. Контрольные нормативы лицензирования и критериальные значения аккредитации образовательной деятельности, заложенные Мини-

стерством образования РФ и предъявляемые к вузам в процессе прохождения комплексной оценки, хотя в определенной мере и унифицировали системы контроля качества, создаваемые вузами, однако, как показывает практика, необходимо совершенствовать и дополнять действующие инструменты и технологии. И в этом большая роль должна отводиться именно Правительству РФ при поддержке Минобрнауки, которое должно приступить к обновлению нормативно-правовой базы лицензирования и аккредитации с целью более полного отражения в них требований повышения качества образования (ограничение возможности получения лицензий филиалами неаккредитованных вузов, установление более жестких требований, предъявляемых к вузам и филиалам при лицензировании и открытии новых специальностей, направлений и др.).

Внутривузовская система планирования и обеспечения качества должна опираться на ряд ключевых факторов. К таковым можно отнести:

- содержание обучения (качество образовательных программ);
- правовое обеспечение учебного процесса;
- качественный и квалификационный уровень профессорско-преподавательского состава;
- информационно-методическое и материально-техническое обеспечение учебного процесса;
- организацию учебного процесса (методы и технологии обучения, мониторинг и контроль качества знаний);
- идейно-воспитательный и социальный фактор;
- мониторинг и контроль качества знаний, умений и навыков обучающихся и др.

Важным элементом в обеспечении качества образовательного процесса является контроль. Внутренний контроль по дисциплине должен разрабатываться преподавателями. Широкое распространение должны получить методы ежегодной самооценки. Однако довольно спорным является вопрос текущей аттестации. Если цель вуза – создать выпускников с определенными умениями и характеристиками и программа каче-

ства присутствует, то объем проводимых испытаний можно резко уменьшить. Достаточно провести выборочный контроль и проверить, насколько действует сама система. Но надо помнить, что только регулярно проводимые самообследования и диагностика деятельности вуза смогут обеспечить формирование действенной и эффективной системы контроля и гарантии качества образования, доверие к вузу со стороны государства и общества.

Кроме того, необходим строгий анализ учебных программ. Обновление и пересмотр этих программ диктует необходимость учета национально-региональных особенностей в подготовке специалистов.

Не умаляя роль вышеперечисленных факторов, хотелось бы остановиться на проблеме правового обеспечения качества высшего профессионального образования, включающего в себя целостную систему, состоящую из федерального законодательства, законодательства субъектов Федерации, органов местного самоуправления и локальных актов в сфере образования. Без надлежащей правовой базы, обеспечивающей требуемый уровень качества ВПО, невозможно дальнейшее продвижение вперед в данном направлении. При этом функционирование системы подготовки высококвалифицированных специалистов должно быть регламентировано – в первую очередь принципом легитимности, т.е. соответствия деятельности вуза законодательству РФ.

Конституция РФ, Федеральные законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» легли в основу разработки новой, отвечающей современным международным требованиям системы контроля качества подготовки специалистов. Но особая роль должна быть уделена формированию пакета внутривузовской нормативной документации, который составляет основу документального обеспечения и сопровождения процессов управления качеством образования. И КГУ активно работает в данном направлении. За последние полгода был принят ряд важнейших документов. Это Положение об УМС, Положение о кафедре, По-

ложение о промежуточной и итоговой аттестации студентов и слушателей КГУ и др.

Таким образом, формирование должной правовой базы внутри вуза, т.е. качество законодательной деятельности вуза в совокупности с другими не менее важными факторами, может быть рассмотрено как элемент долгосрочной программы работ по становлению системы обеспечения качества обучения в КГУ.

Деятельность университета по управлению качеством образования должна включать в себя:

1. Проведение проблемного анализа состояния образовательного процесса по обратной схеме: результаты – образовательный процесс – условия.

2. Определение миссии вуза, цели преподавания по отдельному предмету или образовательной области и разработка программ деятельности по достижению поставленных целей.

3. Создание и поддержание должной нормативно-правовой базы.

4. Разработку на основе госстандартов учебных планов, образовательных программ.

5. Разработку системы текущей и итоговой диагностики хода и результата образовательного процесса.

6. Создание системы научно-методического обеспечения образовательного процесса.

7. Организацию внутривузовской системы повышения квалификации преподавателей и сотрудников по вопросам управления качеством образования.

8. Организацию системы сбора данных, информационных потоков, обработки и анализа информации, принятия на их основе управленческих решений и др.

Именно эти меры в совокупности с другими не менее важными факторами могут быть рассмотрены как элемент долгосрочной программы работ по становлению системы обеспечения качества обучения в КГУ, которая позволит повысить устойчивость вуза в нынешних условиях.

П.Б. Торопов

Калининградский государственный университет

Качество образования: анализ опыта контроля заинтересованных сторон

О качестве образования, условиях его повышения, способах контроля написано немало статей. Достаточно часто, говоря о качестве высшего профессионального образования рассматриваются категории содержания образования (соответствие государственному образовательному стандарту), его структуры (соответствие учебному плану), методов его реализации (использование современных технологий). Реже в публикациях встречается рассмотрение качества образования через приобретенный опыт, необходимый для эффективной профессиональной деятельности. И еще реже – через удовлетворение образовательных потребностей личности. Для этого есть определенные основания.

В качестве образования в настоящее время заинтересованы в большей степени не сами его получающие, а «внешние» для процесса образования субъекты – с одной стороны, государственные структуры, контролирующие качество образования в государственных и негосударственных учреждениях образования, а с другой – потребители рабочей силы (наниматели), рассматривающие выпускника как источник профессиональной деятельности, приносящей прибыль.

Первая группа, опираясь на научный подход, одним из главных путей контроля качества образования обозначила стандартизацию – соблюдение Государственного образовательного стандарта (ГОС) и ряда других параметров, учитываемых при лицензировании, аккредитации и аттестации вуза. В данном случае качество рассматривается как соответствие определенному заранее известному набору свойств – норме, стандарту.

Конечно, ГОС, являясь своеобразной моделью выпускника, не может не быть связан с его потребительскими качествами на рынке труда. Это естественно, ведь государство в течение длительного времени являлось единоличным поставщиком и потребителем рабочей силы.

Вторая группа (потребители рабочей силы) рассматривает качество образования (личности) как полезность, ценность объектов, их пригодность к удовлетворению определенных потребностей или к реализации определенных целей. Эта группа находится в стадии становления и поэтому не может в настоящее время достаточно сильно влиять на учреждения, реализующие программы высшего профессионального образования. Единственным рычагом влияния можно считать сложившееся мнение (иногда субъективное) об уровне теоретической или практической подготовки выпускника того или иного вуза и, следовательно, возможности привлечения его к работе.

Вузы в настоящее время практически не готовят специалистов по договорам с учреждениями и организациями в связи со значительной длительностью процесса образования (5 – 6 лет), нестабильностью экономики и изменчивостью требований к специалистам. А в случае такой подготовки в договоре не указывается качество получаемого образования (подразумевается соответствие ГОСу) и профессиональный уровень молодого специалиста.

К сожалению, во многих случаях совершенно за рамками контроля качества образования остается третья группа – потребители услуг образования, то есть те, кто его получают.

Влияние третьей группы на учреждения профессионального образования в настоящее время можно назвать значительным только для негосударственных вузов. Изменение мнения потребителей образовательных услуг о качестве образования в отрицательную сторону для них связано с потерей материальных средств и угрозой закрытия.

Государственные высшие учебные заведения в этом отношении находятся в более выгодной ситуации. Во-первых, их федеральный статус предполагает определенную стабиль-

ность, во-вторых, продолжает иметь место большее доверие к документу об образовании государственного образца и, в-третьих, у потребителей существует уверенность в государственном контроле качества образования.

Практически единственными подразделениями государственными вузов, которые в большей степени ощущают влияние потребителей, являются структуры, организующие повышение квалификации и профессиональную переподготовку специалистов. При этом влияние обучающихся на качество образования может происходить в основном двумя путями – прекращением посещения занятий и отказом от оплаты и прямым взаимодействием с преподавателем и требованием повышения качества образования.

Это подтверждается анализом опыта работы со студентами старших курсов заочной формы обучения и руководителями учреждений образования в ходе занятий на курсах повышения их квалификации. В большинстве случаев студенты и слушатели имеют достаточное образование и жизненный опыт для того, чтобы определить, насколько получаемая ими в данный момент информация необходима им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Однако подавляющее большинство студентов дневной и вечерней форм обучения (кроме достаточно редких случаев межличностных конфликтов между студентами и преподавателями) не рассматривает категорию качества образования как актуальную.

Опросы студентов 1 – 4-х курсов показали, что более 80 % из них основной ценностью образования считают получаемый статус специалиста и документ об образовании. В шкале ценностей получаемые знания занимают четвертое место, а опыт – лишь восьмое.

Другими показателями такого отношения к качеству образования являются следующие факты: лишь менее 3 % абитуриентов знакомятся с ГОСом, учебным планом и программами учебных курсов, менее 1 % изучают Устав КГУ. Практически нет в суде дел с жалобами на полученное некачественное об-

разование. При реализации раздела ГОСа «Курсы по выбору студента, устанавливаемые вузом (факультетом)» в большинстве случаев учитываются лишь возможности вуза, а у студентов выбора, как правило нет.

В качестве примера можно привести результаты другого опроса студентов старших курсов ряда факультетов КГУ. Им было предложено оценить уровень своих знаний в некоторых областях деятельности по пятибалльной шкале. При этом «областями деятельности» выступали общие требования к образованности специалиста, отобранные из ГОСа по получаемым ими специальностям.

В большинстве случаев (около 84 %) студенты оценили уровень своей образованности на 4 балла, однако по некоторым параметрам около 10 % опрошенных оценили себя достаточно низко. Так же необходимо отметить, что никто из почти 300 опрошенных не опознал в предложенных вопросах материалы Госстандарта.

Исключением являются студенты (в большей степени их родители) контрактной формы обучения. Именно они, входя в более формальные и юридически оформленные (в виде договора) отношения с вузом, могут оказывать влияние на качество образования. К сожалению, в ряде случаев на контрактную форму обучения идут абитуриенты с низким уровнем знаний и их требования к качеству образования не носят системного характера.

Естественно, что для постоянного совершенствования образовательного процесса, конкурентоспособности подготавливаемых специалистов, повышения рейтинга вуза необходим учет мнения о качестве образования всех заинтересованных сторон. Одним из путей такой деятельности является мониторинг субъективного (на первых порах) мнения потребителей образовательных услуг. Однако со временем, в процессе их профессиональной подготовки это мнение может изменяться и приобретать объективность. Вторым путем является мониторинг трудоустройства, профессиональной адаптации и профессиональной карьеры выпускников, соответствия их профессиональному уровню, предъявляемому потребителями специалистов.

Н.В. Антипина

Калининградский государственный университет

Подготовка кадров образования в условиях модернизации

Идеи непрерывности образования прослеживаются еще в высказываниях ученых и философов древности (Платон, Аристотель, Гете, Руссо, Коменский). Французский философ и политический деятель Ж. Кондорсэ рассматривает непрерывность образования как основу исторического прогресса, обеспечивающую развитие разума. Проект программы народного образования, предложенный Кондорсэ, фактически базируется на идее непрерывного образования.

Термин *непрерывное образование* впервые был провозглашен на конференции ЮНЕСКО в 1968 г. В 1972 г. был опубликован «Доклад Форэ», в котором вносилось предложение принять так называемое «непрерывное образование» как руководящую концепцию для будущих нововведений во всех странах мира.

Одним из направлений деятельности непрерывного образования является подготовка кадров для системы образования с целью сохранения и развития культуры общества через всестороннее развитие человека. И речь здесь идет о непрерывности педагогического образования.

В мае 2001 года в Калининградском государственном университете был сформирован Центр непрерывного педагогического образования.

Основной целью его деятельности является формирование региональной системы непрерывного педагогического образования, обеспечение взаимосвязи, взаимодействия и преемственности всех уровней образования.

В настоящий момент Центр непрерывного педагогического образования КГУ осуществляет следующие виды деятельности.

1. Повышение квалификации педагогов и руководителей общеобразовательных учебных заведений г. Калининграда и области.

2. Переподготовка педагогических кадров и кадров управления образованием региона.

3. Распространение инноваций в сфере образования, в том числе новых информационных технологий.

4. Разработка и участие в образовательных программах как Российской Федерации, так и международного уровня.

5. Экспертиза и оценка деятельности образовательных учреждений региона.

Деятельность Центра как структурного подразделения Калининградского государственного университета осуществляется в рамках современных программ. Вниманию слушателей предлагаются разработанные совместно с московскими коллегами, программы повышения квалификации и переподготовки руководителей учреждений среднего образования. Обязательными составляющими программ являются семинары: «Психология управления», «Коммуникативные методы деятельности», «Новые информационные технологии», «Проектирование деятельности». При этом программы для директоров и заместителей директоров школ работают автономно, обстоятельно исследуя узкоспециальные вопросы деятельности руководителей образовательных учреждений. Программы Центра включают не только лекционные занятия. Найдены и успешно работают так называемые активные методы подготовки: дискуссии, ролевые игры, семинары.

Слушатели, прошедшие курсовую переподготовку и повышение квалификации в Центре непрерывного педагогического образования КГУ получают документы о повышении квалификации государственного образца.

За время работы Центра непрерывного педагогического образования курсовую переподготовку и повышение квалификации прошли 166 руководителей и педагогов средних общеобразовательных учебных заведений г. Калининграда и Кали-

нинградской области, из них 135 руководителей городских и областных общеобразовательных учебных заведений.

В рамках осуществления задач по переподготовке и повышению квалификации руководителей общеобразовательных учебных заведений в настоящее время Центром непрерывного педагогического образования КГУ планируется профпереподготовка по образовательной программе «Менеджмент образования» с выдачей диплома государственного образца о профессиональной переподготовке (приравнивается ко второму высшему образованию), дающего право ведения профессиональной деятельности в сфере управления образованием. Программа профпереподготовки по данной специальности, разработанная специалистами университета при участии Института управления образованием РАО (г. Москва), включает полный комплекс вопросов управления современной школой и отвечает требованиям деятельности руководителя в условиях инновационных процессов в образовании.

О.П. Толстая

Калининградский государственный университет

Место и роль ЦДПО в развитии классического университета

Можно сказать, что основной целью дополнительного профессионального образования является постоянное расширение знаний личности, быстрое решение появляющихся в профессиональной деятельности человека проблем в соответствии с современными требованиями. Такое активное вмешательство в опыт и знания личности требует оперативности и эффективности и, следовательно, должно опираться на современные подходы. Именно в Центре дополни-

тельного профессионального образования создан ряд условий, необходимых для подобной деятельности. Этими условиями являются:

- опыт организации новых направлений профессионального образования;
- возможность перегруппировки средств и их использования для нового направления деятельности;
- отсутствие постоянно идущего длительного образовательного процесса;
- возможность использования лучших преподавателей всех структур университета вне зависимости от их кафедральной и факультетской принадлежности;
- мобильность, активность и «легкость на подъем» кадров Центра;
- «право на ошибку», которое факультеты, как более «официальные» представители университета имеют в меньшей степени.

Таким образом, ЦДПО является местом апробации новых направлений образовательной деятельности и реализации современных технологий с последующей передачей на их факультеты.

На наш взгляд, основными приоритетами в организации деятельности Центра должны быть следующие:

- изучение рынка вакансий и перспектив развития региона с целью определения приоритетных направлений развития экономики, потребности в кадрах и расширения спектра образовательных услуг;
- подбор кадров, отвечающих следующим требованиям: научное образование в сочетании с опытом практической деятельности, постоянное самосовершенствование, предприимчивость, самостоятельность, настойчивость, быстрая адаптация к изменяющимся условиям;
- использование современных педагогических технологий, активных методов самообразования, учет психологических особенностей потребителей образовательных услуг, расширение дистанционного образования.

Опыт организации курсов позволяет нам предложить следующий алгоритм их проведения. Он состоит из таких этапов:

1) определение перспективного направления обучения или переобучения специалистов;

2) подбор для предстоящего обучения кадров группы родственных предприятий (организаций) или специалистов;

3) изучение мнения руководителей (потребителей рабочей силы) о необходимом уровне знаний и опыта специалистов;

4) мониторинг имеющегося уровня образования будущих слушателей и их психолого-педагогических особенностей;

5) формирование учебного плана, подбор форм и методов обучения;

6) проведение первого блока обучения;

7) изучение мнения слушателей о содержании образования, эффективности методов его проведения, а также темах, требующих углубленного изучения;

8) самообучение слушателей (не менее 3 недель), подготовка проблемного сообщения (сообщения о наиболее сложной проблеме, с которой сталкивается слушатель в ходе выполнения схожей профессиональной деятельности);

9) формирование в соответствии с выявленными проблемами содержания второго блока обучения;

10) проведение второго блока обучения, формирование пакета рекомендаций для слушателей курсов и установление обратной связи для дальнейшего сотрудничества.

**РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ**

А.А. Лебедкина

Средняя школа №40, г. Калининград

**Проблема модернизации
содержания и организационных форм
школьного филологического образования
в условия эксперимента по проведению ЕГЭ**

В течение последних лет школы Калининградской области активно переосмысливают перспективы развития филологического образования. Это обусловлено процессом модернизации российской школы, перспективой перехода на 12-летнее образование; введением ЕГЭ по русскому языку, перспективой введения ЕГЭ по литературе; введением регионального экзамена по литературе.

Задачи реформирования образования, ориентированного на обеспечение доступности, качества, эффективности, вступают в противоречие с предлагаемой формой итогового контроля (ЕГЭ). Основное достижение школьного образования последних десяти лет – поворот к гуманистическим ценностям, осмысление учебно-воспитательного процесса как процесса, сопровождающего развитие индивидуальности, личностное становление, взросление школьника.

Цели литературного образования (углубление эмоциональной рефлексии школьников, формирование у них эстетических потребностей и эстетического вкуса; развитие творческих способностей воображения и интеллектуальных возможностей проникновения в смысл художественных творений и др.), декларируемые в документах последних лет, органично вписываются в этот контекст. Очевидно, что результативность и качество соответствующих сфер индивидуальности и личности измерить контрольно-измерительными материалами невозможно.

Недостаточно обоснованной представляется и перспектива, намеченная разработчиками измерительных материалов: переосмыслить содержание школьного курса литературы, ориентируя его на цели ЕГЭ. Школьное образование, ориентированное на развитие индивидуальности и личности ребенка, обогащается новыми организационными формами: разрабатываются образовательные программы для профильных классов, в практику школы внедряются такие формы работы, как преподавание специальных курсов, организация работы школьников в рамках обучения по индивидуальному плану, проблемных семинаров, творческих мастерских. Многие школы работают над внедрением в обучение филологическим наукам новых информационных технологий, апробируют такие формы, как создание электронных учебников и дидактических материалов, организация участия школьников в дискуссиях по гуманитарным проблемам, разворачивающимся на сайтах сети Интернет. Все современные формы организации учебного процесса нацелены на развитие у учащихся навыков «создающего», а не «воссоздающего» учения, в то время как процесс подготовки учащихся к ЕГЭ имеет принципиально иную дидактическую и психологическую основу.

Введение регионального экзамена по литературе явилось поводом для интенсивного обсуждения проблемы регионализации литературного образования.

Проблема ориентации школьного образования на потребности конкретных регионов обсуждается в российском образовании с начала 90-х годов. На данный момент, если говорить о филологическом образовании, концепция регионализации достаточно глубоко разработана для школ в национальных автономиях и для школ в регионах, являющихся классическими центрами литературного краеведения.

Калининградская область – регион специфический. Современный культурный ландшафт нашего края полифоничен; в его основе переплетение различных языковых, символических пластов, интеллектуальных и творческих традиций. Согласно «Стратегии развития образования в Калининградской области», при разработке регионального компонента филологического образования должны быть учтены принципиальные особенности нашего региона: полиэтнический состав населения, наличие государственных границ, близость зарубежных образовательных центров, интенсификация этнокультурных коммуникаций, оторванность от корней российской культуры. Разработка регионального компонента не может быть ограничена только включением в перечень вопросов для подготовки к устному экзамену вопросов о творчестве калининградских поэтов и прозаиков. Речь должна идти о создании целостной модели регионализации всего школьного образования, и образовательной области «Филология» в частности.

Ключевой фигурой процесса модернизации содержания и организационных форм школьного филологического образования является учитель. Для эффективности педагогической деятельности необходимо, чтобы каждый учитель владел исчерпывающей информацией о целях, задачах и формах реформирования образования, чтобы он был уверен в том, что его опыт будет востребован, мнение услышано, что он имеет возможность реально повлиять на складывающуюся в образовании ситуацию.

Г.М. Касатова
Гимназия №1, Калининград

Проблемы внедрения регионального компонента в преподавание русского языка и литературы

Кризис современной системы образования, происходящий в нашей стране, требует коренного изменения человеческого сознания, переосмысления отношения к достижениям цивилизации и к культуре, их взаимодействию.

Очевидно, что научно-технический прогресс оказывает и будет оказывать влияние не только на образование, но и на социальное, экономическое и культурное развитие общества. Не случайно модернизация образования связывается прежде всего с внедрением информационных технологий в процессы обучения и воспитания.

Однако следует признать очевидным, что в настоящее время определенная информация, которая становится знанием ученика, далеко не всегда одухотворена человеческой личностью. В связи с этим возникает настоятельная потребность в гуманизации образования, в защите исконно русской культуры, языка, традиций, в формировании и укреплении национального самосознания и чувства патриотизма.

Именно эта идея, заложенная в программе гуманизации образования, представляется одной из ведущих в нашем регионе, в котором нет такой оседлости населения, как в остальной России (по мнению академика Д.С. Лихачева, это «важнейшее условие в воспитании патриотизма»), является одной из причин возникновения лжепатриотизма.

Вызывает беспокойство, что в ходе дискуссии о герое нашего времени, проведенной 10 апреля 2002 года в Доме искусств, а также в анкетах на эту тему некоторые участники выразили мысль о том, что истинный герой – не обязательно патриот своего Отечества. Более того, нравственные ориентиры некоторой части молодежи искажены широким и непре-

рывным влиянием средств массовой информации, пропагандирующих культуру и литературу Запада.

В нашем регионе следует особенно серьезно поставить вопрос о создании центра, координирующего программы воспитания молодого поколения различных общественных институтов.

Прежде всего, следует учесть, что регионально значимыми являются проблемы поддержки семьи и школы. Необходимо оказывать содействие семье в формировании интереса к чтению, для чего следует изменить ценовую политику в области издательства и продажи книг для детей и юношества. В настоящее время книгу из-за очень высокой ее цены может купить далеко не каждая семья.

В связи с проявлением лжепатриотизма возникла настоятельная потребность в привлечении учащихся, населения области к чтению произведений о нашем крае местных авторов. Однако проблематичным представляется обеспечение школьных библиотек и учащихся книгами калининградских писателей. Ученики и учителя испытывают серьезные трудности при подготовке к устному экзамену по литературе, включающему региональный компонент, тем более что многие дети и педагоги прибыли в Калининград из других регионов. Известно также, что книги местных авторов редко печатаются и объясняется это разного рода «объективным» причинами.

Следует особое внимание уделить и методической подготовке учителей в связи с отсутствием разработок по внедрению регионального компонента, для чего необходимо ускорить создание координационного центра, в который вошли бы писатели, учителя, библиотекари, ученые, филологи университета, издатели. Нужно определить круг местных авторов, изучаемых в школе, при этом решить вопрос об издании произведений калининградских писателей.

Представляется крайне необходимым и привлечение средств массовой информации к пропаганде классической литературы и произведений местных авторов. Школа была бы благодарна, если бы по телевидению меньше показывали низ-

копробной зарубежной продукции, а шли бы программы о защите родного языка и литературы.

Чтобы воспитать истинных патриотов России, следует осуществлять гуманитаризацию образования с учетом региональных особенностей, иначе, как мечтал первый директор ЦРУ Аллен Даллес, ориентируясь на культуру Запада, отвергая свои традиции, литературу и язык, русские сами помогут низвергнуть «эту непокорную Россию».

Е.И. Данченко
Лицей №17, г. Калининград

Региональный компонент в курсе литературы для гуманитарных 10 – 11-х классов

Одно из важнейших свидетельств прогресса культуры – развитие понимания культурных ценностей прошлого и культур других национальностей, умение их беречь, накапливать, воспринимать их эстетическую ценность.

Д.С. Лихачев: «Классические представления о мире претерпевают серьезные изменения. Радикальная смена этих представлений требует и соответствующего пересмотра взглядов на человека, на его развитие и образование. Учитывая направленность нашего лица, на уроках литературы мы все активнее обращаемся к истории и теории культуры и культурологии».

Задача культурологии – осуществление диалога культур, в ходе которого мы приобщаемся к иным культурам, иным смысловым именам, но не растворяемся в них. Только таким путем происходит взаимообогащение культур (М.М. Бахтин).

Мы живем на древней земле пруссов. У этого края очень интересная история, полная загадок и тайн. Таинственной и загадочной она считалась потому, что это было чужое прошлое и нам оно было не нужно. У нашей малой родины «немецкое прошлое, русское настоящее и человеческое будущее»

(Ю. Буйда). Через Восточную Пруссию немецкая история стала частью истории русской и наоборот. «Между живыми и мертвыми существуют отношения любви как высшее проявление памяти...» (Ю. Буйда).

Мы, жители прекрасного края, должны относиться к наследию немецкой культуры как к нашему наследию и ни в коей мере не должны и не можем этим наследием пренебрегать. Для нас нет сомнения в том, что нужно восстановить прерванную связь времен, стать наследниками того лучшего, что было на этой земле до нас, поэтому нам представляется актуальным изучение творчества восточно-пруссских и современных калининградских поэтов в рамках спецкурса, рассчитанного на два года. В 10-м классе учащиеся знакомятся с основными мотивами лирики восточно-пруссских поэтов первой половины XX века: Агнес Мигель, Эрнста Вихерта, Фрица Куднига, Вальтера Шеффлера, Альбрехта Геза и др. В 11-м классе изучается творчество современных калининградских поэтов: Сэма Симкина, Виктора Сысоева, Альбины Самусевич, Татьяны Ленской, Сергея Смирнова и др.

Цель курса заключается, с одной стороны, в расширении кругозора учащихся за счет знакомства с поэтами Восточной Пруссии и современными калининградскими авторами, основными темами их лирики, а с другой – в совершенствовании практических умений и навыков школьников в анализе поэтического текста, что дает возможность осмыслить общечеловеческие и культурные национальные ценности, понять русскую национальную традицию.

Это определило задачи спецкурса: познакомиться со спецификой виднейших поэтов Восточной Пруссии, разными темами и жанрами на практических занятиях; провести некоторые аналитические связи между восточно-пруссской и современной поэзией.

Каким же образом мы вышли на спецкурс, его тематику и задачи?

Лицейское образование ставит перед собой задачу формирования сознания человека мира. Решить ее, как мы считаем,

значит, помимо прочего, внести изменения в проведение уроков внеклассного чтения с включением регионального компонента. Для того чтобы определить тематику уроков внеклассного чтения, учащиеся 8-го гуманитарного класса с 1 по 15 июня 1999 года проходили творческую практику в библиотеке. Им был рекомендован для прочтения список восточно-прусских поэтов XX века. Каждый ученик самостоятельно выбирал автора и его стихи, а затем писал реферат. По итогам этой работы был выявлен круг интересов учащихся, который и определил тематику уроков внеклассного чтения в 9-м классе под общей рубрикой «Тема Родины и природы в творчестве восточно-прусских поэтов».

Так от ученика в системе «ученик – учитель» была осуществлена проблематизация ученического поискового процесса.

В ходе уроков внеклассного чтения было установлено, что всех поэтов объединяет высокая духовность, гуманизм, любовь к родному краю, острое чувство ностальгии, каждому из них присущи свои особенные черты: художественный почерк, манера, интонация, особое восприятие Родины.

В результате работы над творчеством восточно-прусских поэтов мы вышли еще на одну тему, которая была рассмотрена в рамках ученической конференции в период проведения «Дней науки» в школе на заседании секции литературы. Это тема войны в творчестве восточно-прусских поэтов, рассматривая которую, учащиеся попробовали взглянуть на войну с другой стороны – глазами простых немцев, которые потеряли Родину и вынуждены жить на чужбине.

Собранный материал определил исследовательскую перспективу работы учащихся, выход на спецкурс по восточно-прусской поэзии в 10-м классе. Исследовательские работы двух учениц были награждены дипломами на городской научно-практической конференции.

Подробное изучение творчества поэтов Восточной Пруссии в рамках спецкурса в 10-м классе помогло нам обратиться в 11-м классе к творчеству калининградских авторов, чтобы выяснить, есть ли у них общие темы, образы, сюжеты.

Познакомившись с современной поэзией калининградских авторов, мы можем проследить общие мотивы в стихотворении Агнес Мигель «Кранц» и Татьяны Ленской «Рисунки на песке». Поэтессы одинаково передают свое ощущение от встречи с морем, с дюнами, Куршской косой. Альфред Бруст и Сергей Смирнов даже одинаково назвали свои стихотворения – «Куршская коса». Общим у них является и звуковой ряд, который передает шум прибоя, шорох песка, крики птиц и животных.

Общие мотивы отмечены нами и в изображении городского пейзажа: описание улиц, улочек, домов, деревьев Кенигсберга-Калининграда. Однако в описаниях улиц города современными калининградскими авторами старые названия сменились новыми, русскими – как отражение новой культуры (стих. Фрица Куднига «Кенигсберг» и Виктора Сысоева «Размышления у кафе “Космос” на улице космонавта Алексея Леонова»).

При изучении темы войны мы обнаружили еще одну особенность: современная калининградская поэзия как бы отвечает на вопросы, которые были поставлены восточно-прусскими поэтами, и тем самым восстанавливается связь времен, прошлое и настоящее этой земли (см. стих. Агнес Мигель «Прощание с Кенигсбергом» и Альбины Самусевич «Воскресший из пепла», Агнес Мигель «Подвода за подводой» и Валентины Соловьевой «Калининградцы»).

Итак, мы вышли на исследовательский проект, но это только начальный этап работы. Материала так много, что можно с определенной уверенностью предположить, что нас вместе с учениками ждут открытия и интересные обобщения, представляющие ценность для регионального литературоведения.

Такая работа формирует более широкое видение и понимание процессов, происходящих вокруг нас и в литературе, и в жизни, позицию толерантности, уважения к культуре других народов; воспитывает нравственные качества, чувство сострадания и уважения; формирует читательское чутье, культуру, эстетический вкус.

А.А. Владимирова
Средняя школа №7, г. Калининград

Работа над лингвостилистическим анализом текста на уроках русского языка

Уроки словесности специально посвящаются анализу слова – первоэлементу художественной литературы, точнее, языковому анализу художественной речи. На таких уроках дети учатся смотреть на художественный текст как на творение словесного искусства. Оттого и цель уроков словесности – научить ребенка чувствовать слово, думать над словом, искать в слове истинный смысл, восхищаться родным словом, усваивать душою самобытность русского слова, выражать себя в слове.

Уроки словесности должны стать проповедью истинного русского слова, русского характера, русской культуры.

Назовем основные требования, которые предъявляются к работе с художественным текстом на уроках русского языка.

1. Создание соответствующих условий для восприятия художественного текста, развитие «воссоздающего воображения» (Термин О.И. Никифоровой).

Любая работа с текстом или маленьким его фрагментом начинается с того, что художественное высказывание воспринимается детьми на слух или зрительно. И на этом этапе важно создать особый настрой, который помог бы ввести ребенка в систему художественных образов этого текста.

2. Осмысление лингвистических средств создания образности художественного текста.

Это требование к работе с художественным текстом отражает основную цель ее проведения в школе: ученики должны осознать изобразительно-выразительные возможности тех языковых явлений, которые изучаются на уроках; красота и удивительное богатство родного языка открываются детям в процессе такой работы.

Содержание, объем лингвистического анализа (речь идет об элементах анализа на уроках в 5 – 9-х классах) специфичны для каждого текста, однако можно выделить определенные типы заданий-вопросов, которые помогают организовать подобный анализ.

3. Отработка навыков выразительного чтения художественного текста.

Эти навыки формируются на уроках русского языка, прежде всего в процессе чтения не объемных текстов, а небольших отрывков из них, при чтении предложений.

Учеников нужно постепенно познакомить с основными элементами интонации (темп, тембр голоса, тон, повышение-понижение голоса, логическое ударение, пауза) и отрабатывать их в ходе выполнения заданий.

4. Заучивание текста (его отрывка) наизусть и подготовка к письму по памяти. Эта установка в обучении способствует тренировке памяти ребенка (образной, ассоциативной, зрительной); при этом происходит интенсивное обогащение словарного запаса. Надолго остаются в памяти ученика, а затем переходят в активный словарь ребенка не отдельные слова, а словосочетания, фразы, крылатые выражения, отдельные поэтические строфы, в которых в исключительно яркой и образной форме описано какое-то явление природы, состояние души.

И, наконец, у выученного наизусть текста есть еще одно важное свойство: он способствует развитию грамотности ребенка, поэтому нужно нацеливать школьника на запоминание графических особенностей текста: употребление знаков препинания, расположение строк, использование больших букв и, конечно, правописание слов.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т.Ю. Тамбовкина

Калининградский государственный университет

Применение тандем-метода в условиях реального иноязычного общения

Тандем-метод – это способ автономного изучения иностранного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре по принципу сдвоенного двухместного велосипеда. Цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка и получение информации из интересующих областей знания. Важнейшие принципы тандем-метода – это принцип обоюдности, предполагающий извлечение одинаковой пользы из сотрудничества, а также принцип личностной автономии, при котором каждый из участников тандема самостоятельно несет ответственность за свою часть процесса обучения и его результаты.

Появился тандем-метод в конце 60-х годов в Германии в ходе регулярного проведения немецко-французских встреч школьников и молодежи. Позднее выделились две основные формы работы в его рамках – индивидуальная и коллективная, которые при необходимости могут интегрироваться. Партнеров по индивидуальному тандему подбирают специальные

тандем-центры на основе подробных опросников, цель которых – поиск наиболее подходящих участников тандема. Они также организуют встречи между участниками тандема из разных стран. Предполагается, что партнеры индивидуального тандема сами определяют цели, содержание и методы взаимобучения и сами несут ответственность за его результаты. Коллективная форма тандема чаще носит полуавтономный характер, так как межличностное общение дополняется одно- или двуязычным курсом обучения. Особенность обеих форм работы в тандеме состоит в том, что она протекает в ситуации реального общения.

Коммуникация в ситуации реального общения имеет свои особенности. Для того чтобы добиться максимального взаимопонимания, участники тандема прибегают в ходе общения к таким стратегиям, как: коррекция высказывания путем переформулирования и переструктурирования своего высказывания или его части; совместное завершение неоконченных предложений; дополнительное объяснение отдельных слов или выражений с помощью перевода, антонимов или синонимов, этимологии слов, описания значения; употребление комментирующих или эмоционально-оценочных восклицаний типа: «Отлично!», «Великолепно!»«, «Ужасно!»«; сознательное упрощение своей речи за счет снижения скорости говорения и исключения вспомогательных слов; привлечение невербальных средств общения.

В 1992 – 1994 годах началась работа по формированию международной тандем-сети в Интернете, целью которой является создание виртуальных ситуаций для реального общения в индивидуальной или коллективной формах взаимобучения иностранному языку. Анализ опыта взаимобучения путем индивидуального тандема показал, что его применение на практике связано с необходимостью решения ряда проблем, в частности технического (на зарубежных компьютерах не установлена кириллица) и методического характера (определение цели, содержания и технологии взаимобучения; овладение навыками и умениями работы с электронным письмом; фор-

мирование умения находить и анализировать свои и чужие ошибки в иноязычном тексте). Если организация реальных встреч на практике является сложным делом, то виртуальное общение с целью взаимообучения иностранным языкам может уже в настоящее время найти свое применение в языковом образовании как в школе, так и в вузе. Оно может интегрироваться в традиционный процесс обучения языку в форме выполнения совместных страноведческих и исследовательских проектов, разработки и подготовки программ школьных и вузовских обменов, неформального общения между молодежью.

Е.К. Гизерская

Калининградский государственный университет

Стратегии обучения чтению на иностранном языке

Концепция автономного обучения приобретает в методике образования все большую значимость. Идея автономности связана с одним из центральных принципов современной дидактики – «ориентация на обучаемого». Данная проблема в наше время становится легитимной благодаря демократизации образовательной системы, когда обучаемый как личность становится субъектом обучения не только декларативно, но и реально.

В самых общих чертах самостоятельное учение означает деятельность учащихся: а) по собственному плану («я сам решаю, что изучать, как изучать»); б) по собственному пути продвижения («я сам определяю последовательность»); в) по осуществлению контроля («я сам контролирую, что я уже умею, как умею (хорошо/плохо), что не умею»); г) по осознанию процесса собственной деятельности, то есть рефлексия («я сам осознаю, что я делаю, как я это делаю, зачем я это делаю»).

Обучающий решает, что и как следует предложить обучаемому, чтобы довести его до цели.

Вопросы автономности обучения особенно важны, потому что связаны с общим социальным и образовательным контекстом, в котором каждый человек «обречен» на непрерывное пролонгированное учение, что закрепляет за ним пожизненную роль «учащегося».

Автономизация обучаемых предполагает переосмысление наиболее существенных характеристик учебного процесса, его целевых и содержательных параметров применительно к разным видам речевой деятельности, в том числе при обучении чтению. Именно с этих позиций мы рассматриваем чтение как активное взаимодействие чтеца с авторским текстом, а ситуация чтения понимается нами как модель поведения читающего, в которой аккумулируются личностно-потребностный, интеркультурный и эмансипаторный аспекты.

Учитывая это, мы считаем правомерным говорить о целесообразности формирования у читающего некоторой совокупности стратегий чтения, которые позволяют ему в реальной ситуации воспользоваться набором приемов понимания, необходимых и достаточных для представления об общем смысле текста.

Нами выделены и обоснованы стратегии чтения (самоадаптации, сканирования, прогнозирования и верификации, рефлексия) и предложен комплекс заданий, направленных на их формирование. Эти задания соотносятся с фазовым характером понимания и отражают специфику каждой отдельной стратегии.

Таким образом, выстроенная частная модель обучения чтению, адресованная специфической группе обучаемых – взрослым, воплощает соответствующую личностно-ориентированному подходу дидактическую парадигму обучения. Последняя ориентирована на реализацию четырех важных положений.

Во-первых, она отражает личностно-потребностные характеристики обучаемых и их приоритетную позицию в системе обучения. Во-вторых, она, по сути, симулирует в учебном процессе реальные ситуации чтения. В-третьих, парадигма обучения представлена моделью действий читающего при мощной мобилизации резервов жизненного и речевого опыта

на родном языке. В-четвертых, она выстроена на рефлексии обучаемых собственного процесса учения, что позволяет говорить о формировании нового – независимого, ответственного, когнитивного – типа обучаемых, которые в системе обучения пролонгированного характера имеют шанс реализовать свой образовательный потенциал.

А.О. Бударина

Калининградский государственный университет

**Новые педагогические технологии
в области обучения иностранным языкам**

Гуманизация педагогического процесса и межличностных отношений определяет интерес исследователей к проблеме внедрения современных педагогических технологий в области иноязычного образования и обуславливает требования к построению такого процесса обучения иностранным языкам. Главный акцент в нем должен ставиться на формировании у обучающихся коммуникативной компетентности и высокого уровня развития основных сфер индивидуальности человека.

В связи с переориентацией системы образования на новые ценности особая роль отводится созданию психологических технологий, адекватных уровню общественного знания. В психолого-педагогическом плане основные тенденции совершенствования образовательных технологий характеризуются переходом: 1) от учения как функции запоминания к учению как процессу умственного развития, позволяющему использовать усвоенное; 2) от ассоциативной, статической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий; 3) от ориентации на усредненного ученика к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения; 4) от внешней мотивации учения к внутренней нравственно-волевой регуляции (Г.К. Селевко).

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами: 1) научным; 2) процессуально-описательным; 3) процессуально-действенным. Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Педагогические технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам могут быть классифицированы в несколько обобщенных групп: 1) по сущностным и инструментально-значимым свойствам; 2) по уровню применения; 3) по ведущему фактору психического развития; 4) по научной концепции усвоения опыта; 5) по ориентации на личностные структуры; 6) по характеру содержания и структуры; 7) по типу организации и управления познавательной деятельностью; 8) по категории обучающихся; 9) по направлению модернизации традиционной системы (M.J. Wallace).

Инновации в развитии содержания образования обуславливают необходимость введения новых технологий на основе социально-коммуникативной, диалогической формы (В.В. Сериков). Под коммуникативной формой подразумевается не просто вербальное общение, а определенная коммуникативно-креативная среда, заключающая в себе механизмы мышления и ценностные ориентации. В связи с этим особый интерес в области обучения иностранным языкам представляют педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся, которые характеризуются высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам. К таким технологиям можно отнести игровые коммуникативные технологии и проблемное обучение. Специфической и непосредственной целью педагогической игровой технологии является формирование профессиональной коммуникативности при спонтанно-направленном развитии индивидуальности студента.

Игровая деятельность человека имеет три уровня развития: профессиональная игра, любительская игра и учебно-тренировочная игра. С этой позиции игра в учебном процессе явля-

ется и формой, и методом обучения – вполне самостоятельной дидактической категоризацией, т.е. взаимосвязанной технологией совместной обучающей и учебной деятельности обучающихся и обучающихся. Разработка проведения игровой технологии связана с концепцией проблемно-модельного обучения (П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров), одной из основополагающих идей которого является идея отбора содержания образования в соответствии с потребностями обучающегося, с моделью будущей профессиональной деятельности. Проблемное моделирование будущей профессиональной деятельности главным образом осуществляется в процессе игровой формы обучения, где каждая игра представляет собой вполне определенный модуль теоретического и практического курса изучаемой дисциплины и группы дисциплин. Особую трудность представляет разработка игрового модуля обучения в виде блока различных игр, позволяющих моделировать будущую профессиональную деятельность обучающихся.

Работа над педагогической игровой технологией представляет собой начальный и завершающий этапы обучения коммуникативной компетентности на основе приема моделирования. Свойствами игровой технологии являются ее целостность, оптимальность, результативность и применимость в реальных условиях общеобразовательной и высшей школы.

А.А. Суслина

Калининградский государственный университет

**Формирование готовности
будущего учителя иностранного языка
к профессионально-педагогическому общению**

Под профессионально-педагогическом общением мы понимаем активное взаимодействие учителя и учащихся как равноправных субъектов общения, предметом которого явля-

ется совместная деятельность, педагогическое сотрудничество, в результате чего рождаются отношения доверия и уважения, а также взаимной ответственности и зависимости. Сущность профессионально-педагогического общения выражается в том, что оно есть необходимое условие формирования целостного педагогического процесса и ведущее средство формирования личности школьника.

Под готовностью будущего учителя иностранного языка к профессионально-педагогическому общению мы понимаем стержневое, интегративное, профессионально-значимое качество педагога, которое выражается в сочетании личностных свойств и необходимых умений и навыков, в совокупности позволяющих учителю иностранного языка организовать активное взаимодействие учащихся между собой в ходе учебно-воспитательной деятельности и управлять им на высоком профессиональном уровне.

В структуру данного качества мы включаем следующие критерии и признаки:

- понимание значимости педагогического общения в учебно-воспитательном процессе;
- знание сущности педагогического процесса как объекта профессиональной деятельности;
- владение умениями и навыками педагогического общения (умения моделировать, организовывать общение, управлять им);
- владение средствами педагогического общения (речевыми, неречевыми).

Формирование готовности будущего учителя иностранного языка к профессионально-педагогическому общению необходимо осуществлять на основе:

- а) ориентации студентов РГФ и ПиМНО с иностранным языком на объект и особенности их профессиональной деятельности;
- б) вооружения студентов знаниями теории целостного педагогического процесса, знаниями о сущности и особенностях педагогического общения в профессиональной деятельности учителя иностранного языка;
- в) развития и совершенствования личностных качеств будущего учителя иностранного языка;

г) активности и заинтересованности будущих учителей иностранного языка в данном процессе.

Для этого необходимы, во-первых, реализация профессионально-педагогической, коммуникативной направленности в преподавании учебных дисциплин при организации внеаудиторной воспитательной работы со студентами, в проведении педагогической практики в школе; во-вторых, координация деятельности преподавателей, наставников, методистов по педагогической практике.

А.И. Бойко

Гимназия №1, Калининград

Региональный компонент при изучении Британского курса

Цели, поставленные перед преподавателем иностранного языка, должны решать методически грамотный учитель, владеющий современными технологиями обучения, знающий психолого-педагогические особенности учащихся.

В гимназии интерес к иностранному языку высок. Поэтому учителя кафедры иностранных языков не только неустанно ищут новые формы и методы проведения урока, но и определяют компоненты, включающие мировые общечеловеческие ценности.

Пятый год учителя английского языка работают по программе Британского курса («Cambridge for Schools» (Британский вариант), «Blueprint» «Passkey» «Round Up» (грамматический курс) «Prospectg» (английский язык как второй), который почти не отличается от базового своей тематикой, грамматическим материалом. Содержание и качество учебных материалов имеют коммуникативную направленность и отражают тематику, соответствующую возрастным интересам школьников. Материалы, написанные современным языком, позволяют вести обучение в реальных ситуациях. Выбор этих курсов дает возможность учителям работать творчески, используя новые технологии, повышая при этом свой профессиональный уровень.

При обучении школьников по Британскому курсу перед учителями стоит задача включить в программу региональный компонент, который представлен в отечественных учебниках в темах и проблемах, где речь идет о своем городе, школе, досуге, окружающей среде. Учебных пособий по межкультурному регионоведению почти нет, материал не систематизирован. В.В. Сафонова пытается это сделать в своем курсе, но этого пока недостаточно.

Учебный курс «Cambridge for Schools» помогает установить контакты с другими странами мира, где дети также обучаются по кембриджскому курсу. В настоящий момент мы ведем переписку с такими странами, как Турция, Испания, Швеция, Литва. В шести разделах учебника дается информация о Великобритании, где учащиеся проводят параллели с Россией, Калининградом.

Обработка полученного материала является предметом исследования школьников и педагогов. Разработанный материал преподносится учащимся по аналогии со страноведческим материалом по Британии – в сопоставлениях и сравнениях.

Изучение регионального компонента начинается с отбора интересного материала. Часто обращаемся за информацией в музей истории гимназии, который существует два года. В музее проводятся уроки-экскурсии на английском и немецком языках. Старшеклассники проводят экскурсии по гимназии с гостями из Киля, Дуйсбурга, студентами из Швеции. Всем гостям дарятся буклеты «Гимназия №1», составленные учителями английского языка. Ежегодно проводятся конференции по теме «Проблемы экологии в Калининграде и Калининградской области», где учащиеся делают доклады на английском языке. С этого года начали переводить биографии калининградских писателей с русского на английский язык и т.д.

Таким образом, каждый педагог кафедры идет своим путем, исследуя разные методы и способы деятельности, совершенствуя свое мастерство во взаимодействии с детьми. Результат будет зависеть от развития личности самого педагога, его творческого подхода к учебно-воспитательному процессу.

Т.А. Пантюхова
Средняя школа №7, Калининград

Развитие творческих способностей учащихся в системе межпредметной интеграции

Двенадцать лет назад в школе №7 появились первые классы с углубленным изучением иностранного языка. Необходимость их появления была обусловлена расширением деловых, туристических и других связей России со странами Европы и Америки и возможностью использовать иностранный язык как средство общения.

Цели и задачи, поставленные мною в начале работы, были таковы: дать учащимся необходимые лексические, грамматические, страноведческие знания немецкого языка и привить им практические навыки использования полученных знаний. А также выработать у школьников практические навыки использования полученных знаний при общении с носителями языка, при работе с прессой и специальной литературой на немецком языке. Кроме того, хотелось заинтересовать учащихся своим предметом, сделать учение посильным и радостным. Залог успеха урока – во взаимоотношениях с детьми. Учитель – не «плетка», а консультант, советчик. Предполагалось активизировать учебную деятельность школьников на уроке, используя разные виды работы, приемы и формы, например уроки-спектакли, уроки-викторины, уроки-лекции.

В 1992 г. я принимала участие в работе семинара для преподавателей немецкого языка в г. Дрездене (Германия). Там познакомилась с новой понавательно-поисковой методикой преподавания иностранного языка «Проект», которая полностью соответствует позиции учителя. Этот метод позволяет раскрыть возможности детей, удовлетворить их интерес к творческим заданиям, где проявляется инициатива школьни-

ков, умение распределять роли, реализовать различные возможности в поиске необходимого учебного материала.

В 1992 г. завязалась переписка между школой №7 и Кильской школой молодых ученых. С 1994 г. осуществляется постоянный обмен учащимися, которые выезжают в Германию с целью совершенствования знаний немецкого языка. Язык обмена – немецкий. Учащиеся живут по одному в семьях, общаются с ними, посещают различные экскурсии, применяя на практике модель речевого поведения, которую они изучали и отрабатывали на уроках немецкого языка.

Во время ответных визитов наших немецких партнеров учащихся нашей школы работали экскурсоводами по городу, по Куршской косе, по курортным городам области.

Поиск новых форм сотрудничества – отличительная черта нашего обмена с Кильской гимназией. Во время последнего посещения Килия в декабре 2001 года между администрацией школы №7 и Кильской гимназией была достигнута договоренность об изменении совместной деятельности. Свою роль при этом сыграла популярная сейчас проектная методика, а также то, что Россию и Германию объединяет общая история, Балтийское море, и то, что Киль и Калининград – города-побратимы. Решено было использовать межпредметные связи и в сотрудничестве с историками и с биологами школы создать пять рабочих групп, которые будут заниматься учебно-поисковой деятельностью по следующим темам:

- 1) Балтийское море – наш общий дом (экология, традиции, обычаи, погодные условия);
- 2) общая история: Калининград – Кенигсберг;
- 3) развивая мифы и разрушая стереотипы;
- 4) русские в Германии, немцы в России;
- 5) города-побратимы.

Мы хотим, чтобы наши школьники, изучая иностранный язык, приобщаясь к иноязычной культуре, заинтересовались культурой и историей своей страны, а бывая за рубежом, чувствовали себя достойными представителями своей России.

Н.Е. Цуркан
Гимназия №1, Калининград

Использование регионального компонента на уроках немецкого языка

На уроках немецкого языка необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся путем знакомства со страноведческим и краеведческим материалом вырабатывали в себе нравственные убеждения – эмоциональное принятие знаний о немецкоговорящих странах, великих деятелях науки и культуры, истории родного края.

В практике работы находят воплощение интегрированные уроки: «Гейне – поэт-романтик», «Романсы на стихи Гете», проводимые совместно с кафедрой русского языка и литературы и отделениями искусств.

На уроках решаются следующие задачи:

- общеобразовательная – овладение языком как средством коммуникации;
- развивающая – формирование страноведческой и краеведческой компетенции;
- воспитательная – навыки и умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры.

Итогом работы по краеведению стали научные доклады учащихся, отмеченные дипломами городских научно-практических конференций:

1. Вокруг Балтийского моря (из истории Ганзейских городов).
 2. В поисках счастья (о романтическом произведении Айхендорфа «Из дневника ленивца»).
 3. Сон разума (к 225-летию Э.Т. Гофмана).
 4. Тема родины в произведениях Э. Вихерта.
 5. Не разрывая связь поколений (об истории Буршшуле).
 6. Чудо языка (включая раздел о восточно-прусском диалекте).
- Собран богатейший материал об Э. Вихерте и его сочинения.

О.Б. Арыкова
Средняя школа №48, г. Калининград

Гностико-эмоциональная ритмика как средство мотивации в обучении иностранному языку

Методическим стандартом обучения иностранным языкам в школе является коммуникативно-ориентированное обучение в условиях аутентичного процесса социализации учащихся. Учитель ставит перед собой цель – готовить учащихся к практическому межличностному и межкультурному общению на иностранном языке, развивать его творческие способности посредством своего предмета. Программа общеобразовательной школы требует комплексной реализации практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей в процессе обучения иноязычной культуре.

Каждому педагогу свойственно свое видение решения задач этого комплекса. Принимая во внимание то, что процесс обучения – двусторонний: с одной стороны деятельность учителя, с другой – ученика, – продуктивность этого процесса зависит от того, как будет организована деятельность учителя в процессе преподавания и как он организует деятельность ученика в процессе учения.

С природосообразной закономерностью человек с момента рождения периодически проходит один и тот же путь ритмики – через эмоции к познанию новых форм организации жизни. К примеру: от детской песни-игры «Ладушки» – к познавательному шоу «Умники и умницы» на телевидении.

Гностико-эмоциональная ритмика способна обеспечить психофизиологическую основу, создать мотивацию для успешного процесса обучения. В чем специфика применения такого метода на уроках иностранного языка? Будучи уроком по языковому предмету, как и по русскому языку, урок иностранного отличается тем, что школьники изначально не владеют иноязычной языковой деятельностью.

Учитель иностранного языка для ребенка – как мама, которая в младенчестве закладывает первые навыки говорения: от звуков – к связным предложениям. Но в условиях семьи младенец «врастает» в грамматику родного языка в естественных условиях, и ребенок приходит в школу с элементарным развитием речи, знанием культуры родного языка, обще-учебными навыками и умениями.

Сцена событий – урок. В центре – ученик. Учитель, как умелый режиссер, должен за 45 минут раскрыть талант ребенка и предоставить ему возможность поверить в свои силы и реализовать свое творческое начало. Возможно это только при условии, когда учитель не только овладеет технологией, составной процессуальной частью дидактической системы, но и осознает важность и значимость методических знаний для рационального и целенаправленного обучения иноязычной культуре. Поэтому планировать свою деятельность, процесс обучения нужно от конкретного школьника, учитывая: природу – начало всех начал. Учитель должен создать на уроке благоприятные условия для «прорастания» и затем реализации того, что в ребенке заложено природой, основываясь на индивидуальных психологических и физиологических характеристиках, не нарушая «Я-концепцию». Психологический закон усвоения знаний имеет следующую логическую последовательность:

- восприятие учебного материала;
- его осмысление до понимания внутренних связей и противоречий;
- запоминание и сохранения в памяти изученного материала;
- применение усвоенного в практической деятельности.

Для создания благоприятных условий обучения педагогу необходимо владеть искусством воздействия на ученика через неспецифичные раздражители, которыми являются музыка, рифма и ритм, выражение глаз, жестикуляция, создание образов, авторитет учителя; пробуждать у ребенка мысли, чувства и действия, о которых он сам не подозревает. Использование скрытых психических резервов личности в процессе учебной деятельности научно обосновал доктор медицинских наук,

болгарский психотерапевт Г. Лозанов. Он отмечает, что «ненавязчивая человечность, гармония форм и красок, язык музыки, рифмы, ритма захватывают и овладевают человеческой личностью намного более кратким путем, чем логика фактов и доводы, и достигает не только сердца, но и ума человека».

На различных этапах обучения применение гностико-эмоциональной ритмики реализует главный принцип – вовлечения учащихся в активную речемыслительную деятельность. Где искать активность? Можно выделить четыре пути: психика человека, аутентичная среда, позиция педагога, взаимодействия учитель – ученик.

Проследим поэтапно значимость применения метода для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. На начальном этапе применяются упражнения, имеющие характер имитации: ритмические упражнения с движениями, музыкой или в сопровождении голоса для формирования фонетического слуха, произносительных навыков, для введения нового учебного материала, направленные на выработку ориентира в новой ситуации, информации, теме. На уроке детям предлагается не просто фонетическая зарядка «Слушай и повторяй», а сказка про мистера English, где различными звуками сопровождаются все виды деятельности мистера в течение дня, например:

- спит: hr-r-r;
- делает зарядку: w-w-w;
- идет в школу: tap-tap-tap, часы торопят – tick-tock (стихотворение);
- открывает нашу дверь: thr-thr-r-r;
- улыбается нам -[i:], вспоминаем, что мы изучаем самый вежливый иностранный язык, в котором нет слова «ты» you – «вы», поэтому English улыбается нам весь день.

Все дети любят смотреть мультфильмы по произведениям У. Диснея. Мак Дак на первых уроках знакомства с английским языком предлагает совершить путешествие по странам, где говорят на английском языке, с посещением американского Дисней Лэнда, зоопарка, в котором животные издают английские звуки (Thee-thee-thee-monkey).

На этом этапе к детям приходят различные персонажи: если учитель в очках, значит, Mrs All Known желает познакомиться с чем то новым. Lady Sound знакомит с историей английских звуков. Lady Letter сравнивает английскую букву |e| в конце слова с английской королевой, которая не работает т.е. не читается, но занимается благотворительностью – помогает произнести свое полное имя впереди стоящим гласным буквам. Lady Melody рисует мелодию английского предложения.

Упражнения этого этапа предполагают личное управление со стороны учителя, нося побудительный характер имитации; повторяемость предъявления зависит от уровня обучаемости группы, физиологических особенностей детей, их психологических характеристик.

На следующем этапе усвоения подразумевается управление речевой деятельностью учащихся с применением имитационных упражнений (ролевые игры). В процессе игры перед детьми могут ставиться учебные задачи или создаваться «препятствия» с целью достижения большего эффекта. Отбор вербального и невербального содержания зависит от этапа развития познавательной деятельности ребенка, зоны его непосредственного восприятия. Цель предыдущих этапов – отработка произносительных навыков.

Для тренировки интонации английского предложения, его ритмического рисунка, смыслового ударения можно использовать следующие приемы: «отстучи» (прохлопай) мелодию предложения, «нарисуй» мелодию предложения, расставь смысловое ударение в следующем предложении «He WAnTed to KNOW».

На этом же этапе используется просмотр уроков видеокурса «Muzzy in Gondoland». Последовательность заключается в том, что видеофрагменты включаются в тематику УМК: «Знакомство», «АВС», «Дом», «Разговоры в магазине, кафе» и т.д. Диалоги мультфильма являются средством изучения языкового материала и тренировки в общении. Задания варьируются с учетом поставленной цели, уровня обучаемости группы и выбора учащихся. Типы:

* Повтори реплику героя или мимику под реплику.

* Герой потерял голос – помоги ему (при выполнении этих заданий звук то включается, то отключается).

* Определи, кому принадлежит реплика (изображение отключается).

* Ролевая игра: синхронное проговаривание реплик со своим героем и возможная драматизация.

С целью создания положительной установки, развития интереса к жизни и культуре других стран наши уроки «посещает» мудрая сова Оливия и знакомит с очередной своей премудростью, например: «Wisdom is knowledge and the ability to use it» или «You can not trust a dog to watch your cake»; «Make the most of your time». Они используются как девиз урока или целой темы в начале работы над ней. Многим детям понравился один из девизов, который исполняется как короткая песня и поэтому быстро запомнился всем: «Be the Best YOU can Be».

Использование фотофрагментов из альбома «Take Your Pick» издательства Лонгман способствует формированию навыков общения, систематизации грамматических навыков, кроме того, побуждает учащихся к самостоятельному решению ситуативных проблем, отображенных на фотофрагменте. Вот несколько вариантов применения одних и тех же тематических фотофрагментов с различными целями.

Выбираем фотографии по теме. В зависимости от поставленной цели на доске или функциональной опоре появляется список глаголов, прилагательных или начала фраз. Класс делится на то количество групп, сколько фотографий, лидер группы выбирает одну из фотографий. Темы заданий сначала определяет учитель (позже право выбора можно предоставить самим учащимся).

На заключительном этапе практика общения характеризуется свободой речевого поведения.

Кроме того, скорость чтения и говорения стимулируется аутентичным аудио- и видеоматериалами, девизами (Accuracy and Fluency), поставленной целью: носитель языка на один вздох произносит 10 – 12 слов, ученику необходимо произнести 5 – 7 слов.

Вывод: применение гностико-эмоциональной ритмики позволяет учителю обеспечить здоровьесберегающие условия в процессе обучения иностранному языку, охватывая все аспекты учебной деятельности, существенно дополняя традиционные формы и методы, подтверждая высказывания Я. Коменского: «Высший принцип дидактики – легкость и приятность учения».

Е.С. Белоус

Средняя школа №40, г. Калининград

**Арт-терапия как условие развития
индивидуальности школьника**

В настоящее время согласно гуманистической концепции, утверждающейся в российской школе, развитие индивидуальности школьника является важнейшей целью образования. Для ее реализации огромное значение имеет забота учителя о психологическом состоянии детей. Широкие возможности здесь предоставляет целенаправленное и систематическое использование доступных для педагога арт-терапевтических приемов и форм работы.

Теоретическое обоснование арт-терапии в большей степени принадлежит зарубежным ученым (А. Хилл, М. Либман, К. Кейз, Р. Гудман, С. Льюис). В нашей стране теоретическими разработками в этой области занимаются Л. Д. Лебедева, А. И. Копытин.

Термин «арт-терапия» (буквально – «терапия искусством») был введен А. Хиллом в 1938 году. По М. Либману, арт-терапия – это использование средств для передачи чувств и иных проявлений психики человека с целью изменения структуры его мироощущения.

В основе современного определения арт-терапии лежат понятия экспрессии, коммуникации, символизации, с которыми связано художественное творчество.

В определенной мере арт-терапия выступает в качестве реального противовеса «технократическим» средствам обучения и воспитания, все чаще обнаруживающим свою несостоятельность.

Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Основным условием арт-терапевтической работы со школьниками является спонтанность. Арт-терапия в большинстве случаев способна вызвать у детей положительные эмоции, помогает преодолеть пассивность, сформировать более активную жизненную позицию.

Система арт-терапевтических занятий позволяет учителю решать воспитательные (развитие способности к сопереживанию, усвоение этики поведения), коррекционные (коррекция развития эмоциональной сферы), психотерапевтические (эмпатичное общение), диагностические (выявление глубинных внутренних особенностей ребенка), развивающие (развитие способности к творчеству, спонтанности) задачи.

Арт-терапия основана на мобилизации творческого потенциала человека, она также отвечает одной из фундаментальных потребностей человека в самоактуализации (А. Маслоу), дает возможность реализации, которая раскрывает возможности человека, утверждая его «индивидуально-неповторимый способ бытия в мире».

В педагогической практике арт-терапия применяется как средство психической гармонизации и создания эмоционально-положительного настроения на предстоящую деятельность и, следовательно, способствует развитию индивидуальности школьника.

Н.В. Андреева

Калининградский государственный университет

Справочные мультимедиа-программы в обучении иностранному языку

В зависимости от целевых установок, заложенных в мультимедиа-программах, их можно условно разделить на две категории: программы, непосредственно направленные на достижение дидактических целей и соответствующим образом разработанные, и программы, содержащие информацию спра-

вочного характера и имеющие своей целью сообщение этой информации пользователю. К первой группе относятся компьютерные учебники, игровые учебные программы, контролирующие программы, предметно-ориентированные среды и тренировочно-обучающие программы, или компьютерные тренажеры. Компьютерные справочники – это программы, предназначенные для хранения и предъявления пользователю разнообразной информации справочного характера, такие как энциклопедии, словари, сборники произведений, газетные «подшивки». Для этих программ характерны иерархическая организация материала и средства быстрого поиска информации по различным признакам и по контексту. Такие программы не содержат в себе материал учебно-научного характера или знания и по своему содержанию не могут рассматриваться, как направленные на реализацию дидактических целей, однако они могут быть эффективно использованы в обучении иностранному языку, так как открывают доступ к большим объемам аутентичной информации. Мультимедийное же представление материалов в компьютерных справочниках и интерактивная природа самого компьютера как дидактического средства способствуют более эффективному протеканию перцептивно-мнемических процессов у обучающихся при работе с такими программами.

Прежде чем применять справочную компьютерную программу на занятии по иностранному языку, обучающему необходимо выяснить, владеют ли студенты базовыми навыками компьютерной грамотности, такими как использование мыши и клавиатуры. Знание пользовательского интерфейса мультимедийной программы также является неременным условием работы с компьютером. Использованию справочных мультимедийных программ в учебном занятии по иностранному языку должны предшествовать следующие подготовительные этапы, осуществляемые преподавателем.

1. Формулировка целей конкретного учебного занятия и его планирование. Так как основным дидактическим средством и источником информации на данном занятии по ино-

странному языку является компьютер, то занятие должно включать в себя три основные стадии: стадию, предваряющую работу с компьютером (докомпьютерную); непосредственно работу с компьютерной программой; посткомпьютерную стадию.

2. Изучение справочной компьютерной программы с целью выявления ее содержательного соответствия планируемому учебному занятию.

3. Выявление грамматического и лексического уровня трудности представленного в компьютерной программе материала. При необходимости преподаватель составляет список лексики, которая может вызвать затруднение у обучающихся при работе с программой. Таким же образом могут быть предварительно отобраны грамматические явления.

4. Определение того непосредственного этапа учебного занятия, на котором может быть использована данная справочная компьютерная программа.

5. Временное планирование этапов учебного занятия.

Е.А. Макарычева

Калининградский государственный университет

Новые технологии в оформлении уроков, лекций и практических занятий в школе и вузе

В последнее время уделяется достаточно большое внимание мультимедиализации процесса обучения. Важную роль в этом играет понятие *визуализации*. Как известно, на уроке в школе, лекции или практическом занятии в вузе знания, или информация, которую передает учитель, преподаватель, лектор своей аудитории должна быть каким-то образом визуализирована. В переводе «визуализация» означает в первую очередь наглядный показ кому-либо что-

либо, демонстрация чего-либо перед кем-либо. Эта визуализация может происходить в различных формах:

- в форме представления самого предмета,
- при помощи рисунка, фотографии, видеофильма (т.е. показывать не сам предмет, а его изображение),
- при помощи вербального языка (устная или письменная речь),
- используя символы или пиктограммы.

Какая форма визуализации предпочтительней, определяют цели и задачи урока, лекции, практического занятия и т.д., целевая группа, а также сам лектор. Кроме того, процесс обучения требует обратной связи: не только преподаватель визуализирует представляемый материал, но и учащиеся (студенты), конспектируя услышанное, участвуют в этом процессе. В зависимости от того, кто является активным участником процесса визуализации – преподаватель или ученик (студент), – целесообразно различать *два вида визуализации*:

- визуализация обучающего,
- визуализация обучаемого.

Рассмотрим сначала визуализацию обучаемого. В этой связи нужно обратить внимание на то, что обучаемый традиционно ограничен в выборе средств визуализации и вынужден использовать классический способ визуализации – письменный вербальный язык, иногда применяя графическое или схематическое изображение. Такой способ, хотя и привычен для многих, по сути, является малопродуктивным, поскольку часто мысль преподавателя может быть либо не до конца прослушана, либо понята неточно. Эту проблему можно решить в том случае, когда под рукой есть учебник, который поможет исправить неточности. Если же такой возможности не существует или представляемый материал содержится не в одном учебном пособии, то в этой ситуации необходима помощь преподавателя, который обеспечит своих слушателей лекционным или практическим материалом, подготовленным заранее.

Материал урока в школе, практического, семинарского или лекционного занятия в вузе можно подготовить при помощи текстового редактора Word или презентативной программы PowerPoint. Это так называемый *Handout* (от английского *to hand out* – раздавать), или тезисник, краткий конспект урока, который содержит выводы, дефиниции, цитаты, иллюстрации и указания на литературу. Тезисник должен отражать структуру урока. Handout *можно* раздавать как сопроводительный материал для урока, чтобы закрепить и визуально удержать полученную информацию. Его можно также раздать и после урока, чтобы дать ученикам (студентам) возможность с помощью собственного конспекта урока и подготовленным преподавателем тезисником еще раз визуализировать ход занятия и его содержание, при этом получив еще и дополнительную информацию в качестве списка литературы.

При использовании визуализации не как первоначального представления материала, а как вербального или графического закрепления получаемой от преподавателя информации эффективность подачи материала удвоится, а мотивация повысится, если преподаватель с такой же тщательностью подойдет и к первоначальной визуализации своего материала. В этом ему поможет презентативная программа PowerPoint, давно известная на рынке компьютерных технологий как программа офисного обслуживания. Она позволяет делать слайды, которые можно при помощи проектора проецировать непосредственно с экрана компьютера на стену либо фотокопировать на фоллии, что дает возможность иметь уже готовый учебный материал и обходиться только одним проектором. Эта программа идеально подходит для вузовского обучения. Успешно ее можно использовать и в школьном образовании. PowerPoint поможет преподавателю оформить урок по любому предмету. С учетом специфики нашего факультета это может быть урок по фонетике (удачный эксперимент которого был проведен студентом 3-го

курса ФРГФ И. Поскряковым в августе 2001 года в университете г. Эссена), грамматике, лексике иностранного языка, таким теоретическим дисциплинам, как стилистика, методика, страноведение, а также по различным спецкурсам по литературоведению или языкознанию. Кроме того, студенты могут использовать PowerPoint при подготовке и защите курсовых или дипломных работ. Такое представление своей работы произведет на членов государственной комиссии явно положительное впечатление.

Необходимо, однако, отметить, что оформленный при помощи PowerPoint урок – это не текст, который слово в слово воспроизводит преподаватель, а только его основные моменты, построенные в краткой, тезисной форме, своего рода тематический план урока. Это может быть точная копия тезисника (Handout), который выступает в качестве сопроводительного материала, с той лишь разницей, что в последнем невозможно наличие мультимедийных средств.

К преимуществам программы PowerPoint относятся: мультимедийность; цветовая гамма; звуковое сопровождение; видеоизображение; эффекты анимации; возможность интерактивного использования; простота в применении; повышенная мотивация.

К сожалению, программа имеет и недостатки, главным из которых является обязательное наличие современного компьютерного обеспечения: компьютера с мультимедийными эффектами или ноутбука, проектора (Overhead-Projector), динамиков, лазерного принтера для фотокопирования слайдов на фоллии. Вполне понятно, что не каждое учебное заведение может иметь в распоряжении сразу все вышеперечисленные технические средства. Кроме того, процесс подготовки слайдов к каждому уроку требует дополнительных затрат времени.

Тем не менее в свете развития новых технологий и их внедрения в процесс обучения программа PowerPoint представляет огромный интерес как для среднего, так и для высшего образования.

В.В. Шишкина

Калининградский государственный университет

Учебный тренажер по теме «ЕС и Россия»

Целью нашей работы было создание обучающей компьютерной программы, направленной на формирование речевого лексического навыка по теме «ЕС и Россия».

Для ее достижения необходимо разработать ряд упражнений по овладению лексикой на материале заданных текстов.

Основанием для выбора темы «ЕС и Россия» стал интерес к данной проблематике, особенно в условиях европейской интеграции. Такие процессы, как расширение Европейского союза, введение евро, не могут не быть в центре внимания международных партнеров Евросоюза, в том числе и России.

Традиционные средства обучения не способствуют быстрому и эффективному освоению данной лексики, поэтому мы предположили, что с помощью компьютерного программного обеспечения можно обеспечить активизацию процесса формирования и развития речевого лексического навыка. При этом нужно учитывать требование к пользователю программы – владение элементарной компьютерной грамотностью.

С другой стороны, несмотря на все преимущества компьютерных программ, существуют некоторые ограничения в выборе упражнений для обучающего тренажера: могут использоваться только те, которые будут сочетаться с компьютерными технологиями. Виды упражнений, которые наиболее подходят для учебного тренажера, – это, как правило, упражнения с вариантами ответов. Либо те, где обучаемому предлагается выбрать из предложенных вариантов ответа один, наиболее подходящий; это могут быть дефиниция слова, синоним. Могут использоваться также задания, где необходимо заполнить пропуск в предложенном тексте, выбрав подходящее слово из предложенных. Другие типы упражнений: ответить, правильно или нет данное утверждение; дополнить предложение (после чтения текста); найти в тексте предложение или слово, близкое по смыслу к данному в упражнении.

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ
РЕФОРМИРОВАНИЯ**

И.А. Правкина, Н.М. Розина
Минобразование России, Москва

**Формирование приема в вузы
в аспекте гуманизации образования**

В середине 80-х годов страна вступила на путь социально-экономических преобразований. Именно в этот период был объявлен курс на гуманизацию и демократизацию общества. Обращенность образования к личности как новая образовательная парадигма стала завоевывать свое место путем постепенного изменения цели образования и как следствие – места и роли образовательной системы в обществе. Роль сферы образования как социальной сферы поддержки молодежи отчетливо обозначилась в последние годы, когда катастрофический спад производства повлек за собой невостребованность молодежи на рынке труда. Особенно заметно это проявилось в системе профессионального образования, которая за последние 10 лет из «кузницы кадров» для народного хозяйства (рабочих, техников, инженеров, врачей и т.д.) постепенно превращается в социальную сферу образовательных услуг и поддержки молодежи. И хотя понятие «гуманизация образования» появилось задолго до резкого спада экономики, именно гуманизация системы образования может не только сохранить ее для обще-

ства как один из самых надежных видов социальной защиты, к тому же в основном бесплатной, но и обеспечить поступательное движение.

А.И. Субетто пишет: «Раскрытие взаимосвязи индивидуально-го и коллективного, “внутреннего богатства человека” и “внутреннего”, “истинного богатства” общества связано с осмыслением механизмов и законов гуманизации общества» [1, с. 20].

Одним из наиболее ярких показателей гуманистического характера образования, в частности высшего профессионального, является формирование его как доступного. Ю.Г. Татур отмечает: «Каждому гражданину, имеющему документ об общем среднем образовании, государство должно предоставить образование в стенах вуза. Другими словами, речь идет об общедоступности высшего образования ...Ограничение доступа к высшему образованию, если в силу тех или иных причин без него обойтись нельзя, должно оцениваться личностью как справедливое» [2, с. 64].

Многие международные и зарубежные национальные правовые документы содержат статьи с формулировками образовательного права, в том числе в сфере высших ступеней образования. Так, во Всеобщей декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г., в статье 26 зафиксировано: Каждый человек имеет право на образование... высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого». Последующие международные акты развивали данное положение и указывали на необходимость введения бесплатного высшего образования [3, с. 556].

В Российской Федерации Законом «Об образовании» закреплён принцип равенства всех граждан России в получении образования, в том числе высшего профессионального, «независимо от расовой и национальной принадлежности, пола, отношения к религии, возраста, имущественного и социального положения, состояния здоровья, места жительства, наличия судимости». Что касается доступности высшего профессионального образования, то указанный Закон и Конституция

Российской Федерации устанавливают единую норму: «каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии».

Следует заметить, что практика приема в высшие учебные заведения до 1985 года была не всегда адекватна как международным, так и отечественным правовым нормам. На государственном уровне вводились ограничения по признаку пола (например, военные специальности), по состоянию здоровья (действовали медицинские ограничения по многим специальностям), по социальному положению (на вечернее и заочное обучение принимались только лица, работающие по родственной специальности) [4, с. 37]. В настоящее время какие-либо ограничения на государственном уровне, не связанные с наличием образовательного ценза и способностями поступающих, при приеме в вуз отсутствуют.

Конкурсная основа получения высшего профессионального образования связана с тем, что количество выпускников школ превышает количество бюджетных мест, оплачиваемых высшим учебным заведениям из федерального бюджета. Однако законодательство Российской Федерации в области образования устанавливает, что условия конкурса должны гарантировать соблюдение прав граждан на образование и обеспечить зачисление граждан, наиболее способных и подготовленных к освоению образовательной программы соответствующего уровня.

Единственное исключение, связанное с социальным статусом гражданина, сделано для тех, кто нуждается в социальной поддержке и защите. Это дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, причем к последним относятся и дети, родители которых лишены родительских прав или признаны безвестно отсутствующими, недееспособными, находящимися в лечебных учреждениях; отбывающие наказание в местах содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступления и в иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке.

Дети-инвалиды, инвалиды I и II групп. На данной категории граждан остановимся подробнее. В России на сегодняшний день по официальным данным более 1,5 млн. инвалидов. В этих условиях важно не только предоставление льгот при поступлении в вузы, но и создание условий, приемлемых для обучения в высших учебных заведениях лиц с ограниченными возможностями здоровья. Еще в 1992 году Челябинский государственный университет сформировал первую экспериментальную студенческую группу инвалидов, а в 1996 году в структуре университета был создан факультет доступности высшего образования и Региональный центр образования инвалидов – в его составе.

Центр выполняет широкие функции организационно-методического характера – от ведения банка данных об инвалидности среди молодежи Челябинской области, их довузовской подготовке до организации приема и сопровождения учебы инвалидов в вузе. На этапе довузовской подготовки (обучение на подготовительном отделении факультета доступности высшего образования) проходит адаптация молодых инвалидов к условиям вузовской среды. В это время инвалиды проходят специальную подготовку по основам психологии личности и общения, самовоспитания.

В Московском государственном техническом университете им. Н.Э. Баумана также ведется специальная (бесплатная) подготовка практически полностью глухих людей к профессии инженера, причем если на первых курсах студенты-инвалиды по слуху учатся в специальных группах, то на старших курсах они вливаются в обычные группы.

С 1990 года Московский институт-интернат для инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы (ныне – Московский государственный гуманитарный институт-интернат) осуществляет подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием по юриспруденции, экономике и социологии труда, лингвистике и межкультурной коммуникации, издательскому делу и редактированию, прикладной математике. Половина студентов – инвалиды второй группы, 25% – первой и

третьей групп. Самый распространенный диагноз здесь – детский церебральный паралич. В настоящее время в вузе учатся около 300 студентов. Из них 30% – москвичи, а остальные съехались со всех концов страны. Большинство – выходцы из не слишком обеспеченных и неполных семей.

Есть в России и еще несколько вузов, приспособленных к обучению инвалидов в специальных группах: Российский педагогический государственный университет им. А.И. Герцена (инвалиды по зрению); Новосибирский институт социальной реабилитации, Владимирский государственный технический университет, Московский педагогический государственный университет (инвалиды по слуху) и др.

Льготы при поступлении в вузы предоставлены также гражданам, пострадавшим в результате ядерных катастроф, ветеранам войн, участникам и инвалидам боевых действий, военнослужащим, проходящим военную службу по призыву и имеющим по увольнению с военной службы рекомендации для поступления в высшие учебные заведения, некоторые другие категории граждан.

Все вышеперечисленные категории граждан имеют право на внеконкурсное поступление в любой государственный или муниципальный вуз при условии успешной сдачи вступительных испытаний.

Как пишет Ю.Г. Татур: «Такие исключения, казалось бы, противоречат формальной логике равенства. Но, если посмотреть глубже, то оказание помощи указанным категориям граждан как раз и ведет к этому равенству по существу, поскольку без такой поддержки ... трудно встать вровень со своими конкурентами ... на место в вузе» [5, с. 24].

Порядком приема в вузы предусмотрена возможность поступления в российские высшие учебные заведения граждан республик бывшего СССР: «Лица, проживающие на территории государств-республик бывшего СССР (соотечественники), могут приниматься в высшие учебные заведения на конкурсной основе на места, финансируемые за счет средств бюджета. При этом следует руководствоваться принципами социальной поддержки

лиц, испытывающих затруднения в реализации своих прав на образование» [6, с. 17]. А гражданам, прибывающим на обучение в Российскую Федерацию из Республики Беларусь, Республики Казахстан и Кыргызской Республики, предоставлены равные с российскими гражданами права для поступления в государственные учебные заведения на основе взаимно признаваемых эквивалентными документов государственного образца как на места, финансируемые из государственного бюджета, так и на места с оплатой стоимости обучения.

Выпускники школ имеют возможность заранее проверить свои знания и оценить возможности для дальнейшего обучения в вузе. На протяжении 12 лет в Российской Федерации успешно развивается система централизованного тестирования выпускников общеобразовательных учреждений, проводимого Центром тестирования Минобрнауки России.

Тестирование проводится на добровольной основе и является дополнительной платной образовательной услугой, пользующейся все большим спросом. Число участников централизованного тестирования возрастает ежегодно. Для сравнения: в 1992 году в данной процедуре участвовало немногим более 50 тыс. человек, в 1998 году – около 250 тыс. В 2002 году общее количество участников в целом по стране составило свыше 1,5 млн. человек.

По результатам тестирования выдается сертификат общероссийского государственного образца. Результаты централизованного тестирования выпускников общеобразовательных учреждений, проводимого под руководством Минобрнауки России, могут засчитываться вузами в качестве результатов вступительных испытаний.

В настоящее время централизованное тестирование проводится в 80 (из 89!) субъектах Российской Федерации. По данным Госкомстата России, в 2001 году 371 государственный вуз России принимал результаты централизованного тестирования в качестве оценок вступительных испытаний. Свыше 80 тыс. абитуриентов было зачислено в число студентов по результатам централизованного тестирования. Обучающиеся, не

принимавшие участие в централизованном тестировании, а также те, кто не удовлетворен его результатами, в общепринятом порядке сдают вступительные испытания в вузы.

Законом Российской Федерации «Об образовании» установлено, что в высшие учебные заведения принимаются лица, имеющие среднее (полное) общее или среднее профессиональное образование. Причем впервые в отечественной практике высшего образования законодательно закреплено право для лиц, поступающих в вуз на базе среднего профессионального образования, обучаться по сокращенным, ускоренным программам.

Такая законодательная норма сложилась не сразу. Именно с идеи гуманизации образования, т.е. его «очеловечивания», как говорилось на Всесоюзном съезде работников народного образования (Москва, 20 декабря 1988 г.), начался поворот к индивидуализации образования, в том числе и обучение по сокращенным программам (индивидуальным учебным планам). И.А. Зимняя отмечает: «...“личностная” компонента этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта, личностных особенностей, что обучение “преломляется” через личность студента, его мотивы, ценностные ориентации, цели» [7, с. 31].

Законодательство бывшего СССР и законодательство Российской Федерации всегда предусматривало право выпускников средних специальных учебных заведений в дальнейшем обучаться в вузе. Однако при формальной доступности высшего образования выпускникам ссузов необходимо было отработать не менее 3 лет по распределению, прежде чем они могли поступать на дневное обучение в вуз. Желающие продолжать образование сразу после окончания вуза могли это сделать по вечерней или заочной формам обучения, и только 5% выпускников ссузов по решению педагогических советов могли сразу поступать на дневные отделения вузов [8, с. 464].

В соответствии с приказом Минобразования России «Об утверждении Условий освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокра-

щенные сроки» освоение лицами сокращенной или ускоренной программы осуществляется на добровольной основе. Желание обучаться по сокращенной программе может быть изложено абитуриентом при подаче документов для поступления в высшее учебное заведение (а также после зачисления на освоение основной образовательной программы с полным сроком обучения), если вуз осуществляет прием для обучения по сокращенным программам [9].

В настоящее время более 150 образовательных учреждений высшего профессионального образования осуществляют подготовку специалистов со средним профессиональным образованием соответствующего профиля в сокращенные сроки.

Список литературы

1. *Субетто А.И.* Качество – это достоинство человека, нации и общества // Труды Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов. СПб.; М., 1992.
2. *Татур Ю.Г.* Высшее образование в России в XX веке (антропоцентрический взгляд) // Вчера...Сегодня...Завтра...: Цикл лекций. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов; Логос, 1994.
3. *Международное гуманитарное право в документах.* – М.: Московский независимый институт международного права, 1996.
4. *Справочник для поступающих в высшие учебные заведения СССР в 1980 г.* – М., 1980.
5. *Татур Ю.Г.* Образовательная система России: высшая школа. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов; Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1999.
6. *Об утверждении* Порядка приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации, учрежденные федеральными органами исполнительной власти: Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 24 февраля 1998 г. №500 // Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. – 1998. №5.
7. *Зимняя И.А.* Педагогическое взаимодействие как проблема психологии образования в высшей школе // Проблемы психологии

образования: Труды Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов. М., 1992.

8. *Среднее специальное образование. Сб. осн. постановлений, приказов и инструкций: В 2 ч. Ч. I* // Сост. А.А. Богданов, Т.И. Ветрова, Е.Я. Малахова, Т.П. Митиль; Под ред. А.А. Богданова, А.И. Фурсенко. М.: Высш. шк., 1983.

9. *Об утверждении условий освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 13.05.2002 № 1725* // Российская газета. 2002. №156 (3024).

С.И. Брызгалова

Калининградский государственный университет

**Формирование учителя-исследователя в вузе:
аспект актуальности**

Сложившиеся в последние десятилетия геополитические, экономические, социокультурные условия развития российского общества привели к противоречиям, успешное разрешение которых закономерно связывается с реформой образования и подготовкой личности учителя, стоящей у истоков образовательного процесса. Одним из средств такой подготовки является приобщение учителя к педагогической науке, методам использования ее достижений.

В педагогической теории и практике достаточно активно разрабатывается этот аспект профессионально-педагогического образования: сложилась теория готовности к педагогической деятельности; обстоятельно охарактеризованы методология и методы педагогических исследований; опубликованы учебные пособия и методические рекомендации по организации учебно- и научно-исследовательской работы студентов; в содержание последнего поколения учебников по педагогике включены специальные разделы, посвященные педагогической науке и педагогическому исследованию, и т.п.

Однако в современном научном знании нет ответов на следующие вопросы: в чем специфика научно-педагогического исследования как особого вида творческой деятельности? Каковы особенности педагогического исследования, выполняемого студентом-будущим учителем? Каковы сущность, признаки, структура, критерии готовности будущего учителя к педагогическому исследованию? Следует ли формировать означенную готовность или предоставить ей возможности саморазвития? Можно ли алгоритмизировать процесс подготовки исследователя-творца? Какой должна быть технология (цели, средства, результаты) формирования готовности? Как ее диагностировать? Какие личностные новообразования приобретает студент-исследователь? и др.

Обсуждая формирование учителя-исследователя в вузе, можно выделить иерархию следующих оппозиций, *противоречий*, сложившихся сегодня в научном знании и педагогической практике:

– в связи с необходимостью инновационных общественных преобразований существует потребность в специалистах-исследователях, целенаправленно, компетентно и профессионально реализующих новый класс задач в системе образования, – эта общественная потребность остается неудовлетворенной;

– сфера образования, происходящие в ней инновации и перемены, необходимость творить новую педагогическую реальность объективно вовлекают учителя в исследовательскую деятельность – большинство педагогов не обладает компетентностью в этом новом виде деятельности, не подготовлены к ней. Участие учителя в школьных педагогических исследованиях, обучение исследовательской деятельности в системе повышения квалификации недостаточно эффективны; это противоречие усугубляется стереотипностью педагогического сознания, стремлением многих учителей к готовым педагогическим рецептам и рекомендациям, к сохранению традиций, однажды опробованного опыта;

– существует необходимость формирования готовности будущего учителя к педагогическому исследованию как компоненту его профессиональной готовности к педагогической деятельности – психологический, научно-практический, практический компоненты означенной готовности не стали предметом формирования в высшей педагогической школе либо носят свернутый характер;

– формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию нуждается в разработке методологии, средств обучения, технологии, в научно-методическом сопровождении – этому препятствуют практико-ориентированные, узкопредметные подходы к проектированию образовательного процесса в вузе;

– профессиональная педагогика требует от педагогической науки выхода на общепроблемный, дисциплинарный, общепедагогический уровни исследования процесса формирования готовности учителя к педагогическому исследованию, разработки его метатеории – в специальных педагогических исследованиях преобладает частнопроблемный уровень, обеспечивающий изменение научных представлений по отдельным, частным аспектам формирования обсуждаемой готовности.

Становится очевидным, что преодоление указанных противоречий не может быть достигнуто на уровне монодисциплинарного исследования, необходим полидисциплинарный подход, результатом которого должны стать теория и практика формирования готовности учителя к педагогическому исследованию как его профессионально и личностно значимого компонента.

Таким образом, личностные и профессиональные потребности учителя, потребности процесса подготовки педагога в вузе, потребности общества, а также потребности самой педагогической науки делают исследование теории и практики формирования в вузе обсуждаемой готовности актуальным.

Т.В. Лаврова, Л.В. Грешных
Калининградский государственный университет

Возможности и границы использования учебных проектов как метода обучения в вузе

Рассматриваются условия, возможности и границы учебных проектов на материале изучения психолого-педагогических дисциплин в университете.

Проектность – определяющая черта современного мышления. Понятие «проект» широко применяется сегодня в области экономики, управления, исследования. Вслед за ними в педагогической теории и практике появились выражения «проектные занятия», «проектная работа», «проектный метод».

В самом общем виде под проектным методом в педагогике подразумевается проведение занятий, в основу которых положено равноправное взаимодействие обучающихся и учащихся, когда проектные группы, имея единую целевую установку, сообща планируют и осуществляют учебные и рабочие шаги и подводят итоги работы, т.е. осуществляют некую модель деятельности от идеи до ее реализации.

На основании первых шагов применения проектного метода при изучении психолого-педагогических дисциплин в университете мы можем сделать предварительные выводы о возможностях этого метода в вузовском обучении. Они многообразны.

- Возможность свободного выбора студентами тематики проблем – в соответствии с их интересами и склонностями.
- Умение студентов планировать и реализовывать работы в соответствии с уровнем своей подготовки, в том числе и к профессиональной деятельности.
- Умение студентов самостоятельно (по собственной инициативе) анализировать содержание исходя из поставленной задачи.
- Умение самостоятельно определять пути достижения цели, ее осуществления и переноса на другие ситуации.

- Умение развивать возможности познания в данной проблеме.
- Понимание необходимости кооперативных действий для решения определенных задач.
- Умение выявлять имеющиеся напряжения и конфликты и искать возможные пути их разрешения.
- Умение воспринимать, собирать, систематизировать информацию, критически оценивать и использовать ее.
- Возможность студентов упражняться в ведении деловой дискуссии, чтобы уметь высказывать и отстаивать свои позиции.
- Умение каждого в отдельности или в группе участвовать в событиях и решающим образом влиять на них.

Обобщая значения проектной работы с точки зрения будущей профессиональной деятельности, можно выделить два основных положения.

1. Проектный метод способствует приобретению знаний, выработке умений и навыков, необходимых в будущей профессии, развивает личностные и индивидуальные свойства студентов.

2. Проектный метод способствует развитию таких качеств, как способность к решению проблем, к работе в команде.

Умение человека участвовать в проектной деятельности квалифицируется сегодня как показатель его креативности и культуры труда.

Метод проекта, сколь бы актуальным и привлекательным ни казался на первый взгляд, не является универсальным, как и все другие методы обучения. Он имеет границы применения. Главными ограничителями использования этого метода при изучении психолого-педагогических дисциплин в университете, по нашему исследованию, выступают:

- уровень общей подготовки, общей культуры студентов; чем он выше, тем чаще и активнее они демонстрируют готовность работать методом проекта;
- уровень мотивации и установки на будущую профессиональную (педагогическую) деятельность.

Несформированность мотивации и отсутствие установки у большинства студентов на профессиональную педагогическую деятельность на ранней стадии обучения в университете (2 – 3-й курсы) снижает возможности использования метода проекта. Лишь ограниченная группа студентов в состоянии «провести» проблему от идеи до реализации. Ситуация заметно меняется после учебной практики на 4-м курсе и особенно после производственной практики (5-й курс).

Временные рамки учебного процесса. Чтобы «провести» студентов через все этапы проекта (особенно если он связан с исследованием), в рамки расписания уложиться невозможно. Наш опыт применения этого метода убеждает в необходимости ограничиться разработкой не более одного проекта за семестр. И даже в этом случае приходится использовать материалы наработок студентов предыдущего курса.

Вместе с тем названные ограничения «не перевешивают» преимуществ этого метода в сравнении с традиционными.

Л.В. Грешных, Т.В. Лаврова

Калининградский государственный университет

**Условия эффективного применения
учебных проектов при изучении
психолого-педагогических дисциплин
в университете**

Овладение теорией и практикой проектирования – важный этап в подготовке учителя, так как, с одной стороны, в процессе и посредством проектирования создается педагогическая технология, обеспечивающая развитие участников учебного процесса, с другой – педагогический процесс приближается к реальным условиям будущей профессиональной деятельности студентов. В конечном итоге проектирование есть путь формирования творчески мыслящего педагога.

Анализ работы со студентами математического и исторического факультетов показал, что педагогическое проектирование может быть включено в учебный процесс при изучении психолого-педагогических дисциплин с такими целями:

1) выработать умение полноценно и грамотно использовать готовые проекты (они чаще всего созданы студентами старших курсов);

2) выработать умение творчески доработать (изменить) проект с учетом меняющихся условий;

3) выработать умение самому эффективно проектировать.

В зависимости от того, с какой целью используется педагогическое проектирование как метод обучения, студент выступает соответственно в роли реализатора, редактора или создателя проекта. Например, для изучения методов научно-педагогического исследования нами разработан проект семинара «Изучение учебных возможностей учащихся». Работая по предложенному алгоритму, студенты выполняют задание, получая самостоятельные результаты и делая соответствующие выводы.

На четвертом курсе, в период педагогической практики студентам предлагается адаптировать проект к тому классу, в котором он работает, то есть провести исследование, внося коррективы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

На практике пятого курса задание еще более усложняется. Необходимо провести родительское собрание «Учебные возможности детей нашего класса», предварительно самостоятельно разработав его проект.

Таким образом, опыт работы со студентами двух факультетов показал, что для эффективного применения учебных проектов могут быть выявлены как общие, так и частные условия.

Общие:

1) для начала работы необходимо создать банк разнообразных проектов (как обучающую базу);

2) необходим определенный уровень психолого-педагогических знаний, умений и навыков студентов;

3) необходим высокий уровень психологической готовности к педагогической работе (здесь учитывается, что значительная часть студентов университета не собирается работать в школе).

Частные:

1) когда студент является реализатором готового проекта, необходимое условие – наличие дидактических, перцептивных и гностических способностей;

2) когда студент – редактор проекта, необходимо добавление коммуникативных, конструктивных и организаторских способностей;

3) когда студент – создатель проекта, не обойтись без экспрессивных, психомоторных и мажорных способностей.

Л.В. Сзурская

Калининградский государственный университет

**Психологические факторы и условия,
влияющие на взаимоотношения преподавателей
и студентов в процессе проектного обучения**

Выявление психологических факторов, их природы, механизмов и условий, влияющих на взаимоотношения, позволит осуществлять эффективное педагогическое воздействие на студентов, управлять их мотивационной, операционной структурой деятельности, создавая благоприятные условия для взаимного творческого поиска при решении задач в процессе создания проектов.

Исследовалась готовность студентов к творческой познавательной деятельности при условиях, если:

– личностная значимость преподавателя как профессионала и как человека влияет на формирование мотивационно-ценностного аспекта их творческой групповой деятельности;

– межличностные взаимоотношения будут определять эффективность группового планирования и целевую направлен-

ность учебной деятельности студентов при достижении конечного результата труда.

Была выявлена система качеств идеального преподавателя, где доминирующая роль отводится его профессионализму и весьма существенная – личностным свойствам, включая черты характера, проявляющиеся в педагогической деятельности и влияющие на ее результативность.

В процессе проектного обучения у студентов формируются групповые эталоны восприятия преподавателя, который в процессе поэтапной педагогической деятельности выступает как источник знаний, а затем как руководитель.

По мнению студентов, идеальный преподаватель сам должен быть творческой личностью, предоставлять больше самостоятельности, возможности студентам выбирать оптимальные варианты решения проблемы, что способствует развитию познавательной активности, влияет на самочувствие и настроение, снижает утомляемость, повышает продуктивность интеллектуальной деятельности.

От умения преподавателя создавать благоприятную психологическую атмосферу во время разработки проектов напрямую зависит развитие положительной мотивационной и операциональной сфер деятельности студентов.

В этих условиях развивающиеся особенности ценностных ориентаций, их специфика отражают структуру осознанных целей в познавательной деятельности студентов, уровень развития самопознания, самооценки этих целей.

Г.Г. Маттерн

Средняя школа №10, г. Калининград

Технология – проектирование.

Реализация проектной деятельности учащихся

Важность привития молодежи технологической культуры в настоящее время признается во всем мире; в связи с этим ЮНЕСКО разработана программа «2000+».

Как известно, технология определяется как наука о преобразовании материи, энергии и информации в интересах и по плану человека. Эта наука включает изучение методов и средств преобразования и использования указанных объектов.

Главная цель образовательной области «Технология» – подготовка учащихся к самостоятельной трудовой жизни в условиях рыночной экономики. Это предполагает следующее.

1. Формирование у учащихся качеств творчески думающей, активно действующей и легко адаптирующейся личности, которые необходимы для деятельности в новых социально-экономических условиях – начиная от определения потребностей в продукции до ее реализации.

2. Формирование знания и умения использовать средства и пути преобразования материалов, энергии и информации в конечный потребительский продукт или услуги в условиях ограниченности ресурсов и свободы выбора.

3. Подготовка учащихся к осознанному профессиональному самоопределению в рамках дифференцированного обучения и гуманному достижению жизненных целей.

4. Формирование творческого отношения к качественному осуществлению трудовой деятельности.

5. Развитие разносторонних качеств личности и способности профессиональной адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям.

Все вышесказанное определило основную цель – способствовать формированию у детей эстетического отношения к окружающему предметному миру, показать место и значение художественного проектирования при создании современных изделий, научить их понимать основные закономерности формообразования, ознакомить с основами проектной деятельности, дать понятия об этапах создания красивых и полезных изделий. В дополнение к этому сформировать начальные умения в выполнении графических и объемных проектов, сочетающих в себе как технические, так и эстетические начала.

Знакомство школьников с художественным проектированием и выполнение ими проектов помогут скорейшему ста-

новлению новой системы современных объектов труда для учебных мастерских и будут способствовать улучшению трудового обучения в целом.

Необходимо раскрыть творческие способности школьника, активизировать его потенциальные, продуктивные силы и дать возможность выбора пути самореализации в обществе как личности.

Проектная деятельность носит творческий, продуктивный характер и состоит из следующих этапов:

I – поисково-конструкторский;

II – технологический;

III – заключительный.

При выборе проектов учитываются индивидуальная заинтересованность обучающихся в их реализации, социальная значимость изготавливаемых изделий, моделей, возможности овладения умственными и практическими действиями, составляющими технологическую цепочку любой преобразовательной деятельности. Для реализации проектной деятельности в школах необходима четкая позиция учителя в решении данной проблемы.

Н.Т. Чаяускене

Калининградский государственный университет

Цель воспитания в современной школе

Проблема целей воспитания, обучения всегда привлекала к себе внимание ученых и практиков, потому что от их содержания и реализации зависит, каким станет общество и как оно будет развиваться.

В педагогике до 1990 года под целью воспитания понимался целостный процесс формирования личности, в содержание которого входили: усвоение детьми общественной культуры и духовных ценностей, развитие активности, формирование нравственных качеств и многое другое. Реализовывалась эта

цель через содержание обучения, деятельность детских организаций, а также воспитательную деятельность классных руководителей.

Перестройка изменила общественный строй России, распалась плановая экономика, расслоилось общество, появилась безработица, система высшего образования стала не единственной формой при получении престижной профессии, у многих родителей появился страх за детей, так как в стране не было государственной политики ни в экономике, ни в идеологии, ни в образовании.

Возникает вопрос: как может быть сформулирована цель воспитания будущего поколения? И кто ее должен определить? Какой социальный заказ может выполнить школа, семья, общественность? Поиски ответа на вопросы не привели меня к определенному выводу, в исследованиях ученых нет единого взгляда на эту проблему, практики (школа) стараются не замечать отсутствие цели воспитания.

А как быть со студентами-педагогами? Если нет цели воспитания, то какое содержание воспитательной работы им преподавать?

В силу сложившихся политических, социально-экономических условий в нашей стране, регионе необходимо сориентировать будущих учителей на развитие у ребенка **самоценности**, только в этом случае мы сможем положительно повлиять на подрастающее поколение, формировать любовь и уважение к себе, семье, обществу и развивать необходимые личностные качества.

Ученые подтверждают данный вывод и указывают на то, что дети с высокой самооценкой ставят перед собой более высокие цели и чаще добиваются успеха. И наоборот. Например, мальчики с высокой самооценкой более независимы, самостоятельны, коммуникабельны, убеждены в успехе любого дела. Эта вера в себя помогает им придерживаться своего мнения и суждения, делает их восприимчивыми к новым идеям. Уверенность в себе, наряду с ощущением собственной значимости рождает убежденность в своей правоте и смелости в выражении убеждений. Эта установка и соответствующее ожидание обеспечивают им не

только более независимый статус в социальных отношениях, но и немалый творческий потенциал, способность к энергичным и позитивным социальным действиям.

Н.В. Старовойт

Калининградский государственный университет

О ценностях педагогической деятельности

В системе высшего педагогического образования в России происходят существенные изменения, вызванные глубокими социально-политическими и экономическими преобразованиями. В отличие от господствующего технократического подхода сегодня актуализируется «гуманистическая парадигма» педагогического образования (В.П. Бездухов, В.А. Сластенин, Е.А. Леванова, Г.С. Сухобская, Е.Н. Шиянов). Ее сущность определяется самой гуманистической природой педагогической деятельности. Гуманистические ценности этой деятельности являются «вечными» ориентирами учителя.

Под ценностями педагогической деятельности отечественные педагоги вслед за В.А. Сластениным и Е.Н. Шияновым понимают те ее особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат ориентиром его профессиональной и социальной активности, направленной на достижение общественно-значимых гуманистических целей. Ученые выделяют следующие группы ценностей педагогической деятельности:

– ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей социальной среде (общественная значимость труда учителя, престиж профессиональной деятельности учителя, признание родных, знакомых и др.);

– ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении (постоянная работа с детьми, детская любовь и привязанность, возможности общения с интересными людьми, родителями, коллегами, обмен духовными ценностями и т.п.);

– ценность, связанная с самосовершенствованием (возможность развития творческих способностей, приобщение к духовной культуре, занятия любимым делом, предметом, возможности постоянно пополнять свои знания и др.);

– ценность, связанная с самовыражением (творческий и разнообразный характер труда учителя, романтичность и увлекательность педагогической деятельности и т.д.);

– ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами (возможности самоутверждения, межличностного общения, профессионального роста, большой отпуск и др.).

Среди ценностей педагогической деятельности по их предметному содержанию вышеуказанные исследователи выделяют ценности самодостаточного и инструментального типов.

Ценности самодостаточного типа являются ценностями-целями в себе: творческий и разнообразный характер труда учителя, престиж его профессиональной деятельности, общественная значимость труда учителя, самоутверждение в педагогическом труде, любовь к детям и др. Ценности этого рода находят свое выражение в целях педагогической деятельности, связанных с развитием личности ученика, учителя, развитием ученического и педагогического коллективов.

Ценности инструментального типа служат средством достижения ценностей-целей (общественное признание результатов труда, соответствие интересов и способностей личности характеру педагогической деятельности, профессиональный рост и др.). Эти ценности предусматривают овладение теорией и технологией (нормами, принципами, способами) педагогической деятельности, составляющими основы профессионального образования учителя.

Закрепленные в сознании учителя педагогические ценности образуют систему его профессионально-ценностных ориентаций на общение с детьми и взрослыми, творчество в профессиональной деятельности, развитие личности ребенка и профессиональное сотрудничество. Интериоризация гуманистических ценностей педагогической деятельности создает фундамент профессиональной культуры учителя.

С.Г. Шпилевая

Калининградский государственный университет

**Совершенствование процесса
профессионально-педагогической подготовки
студентов к реализации интеграционных
процессов в школе**

Исследование проблемы формирования готовности студентов-будущих учителей начальных классов к реализации интегрированного обучения обусловлено изменением требований к учителю в связи с усилением тенденций научной интеграции, расширением и углублением интеграционных процессов в области образования, неразработанностью дидактических условий формирования обозначенной готовности, демократизацией современного образования.

В рамках нашего исследования уточнена сущность педагогической интеграции, обобщен и описан опыт реализации интеграционных процессов в вузах. Определена сущность готовности студента к реализации интегрированного обучения в начальной школе на основе концепции индивидуальности и разработана модель такой готовности. Она представлена в виде характеристик взаимосвязанных компонентов: теоретического (сумма знаний и представлений по вопросам педагогической интеграции), практического (состав педагогических умений по реализации интегрированного обучения в школе), психологического (основные показатели сфер психики) блоков. В исследовании представлены психологические основания использования интегрированного обучения в начальной школе. Определены дидактические возможности использования интегративного подхода в процессе обучения будущих учителей начальных классов.

Скруплезный анализ современных исследований по совершенствованию профессионального обучения позволил подтвердить необходимость реализации дидактических усло-

вий для формирования обозначенной готовности: 1) целенаправленность профессиональной подготовки на обеспечение рассматриваемых компонентов готовности; 2) включение специального компонента содержания образования; 3) использование в процессе профессиональной подготовки интегративного подхода к обучению. Выявленные дидактические условия формирования готовности студента-будущего учителя начальных классов к реализации интегрированного обучения позволяют разрешить противоречие между необходимостью осуществлять интегративный подход к обучению в школе и отсутствием специальной подготовки педагогов в вузе. Разработана номенклатура целей соответствующей подготовки на основе концепции индивидуальности, схема анализа интегрированного урока, тематика курсовых и дипломных исследований по проблемам педагогической интеграции, система специальных заданий для различных этапов педагогической практики, направленная на реализацию интегрированного обучения в начальной школе. Разработан и внедрен в процесс обучения на факультете педагогики и психологии специальный курс «Интеграция в педагогической теории и практике».

Г.С. Харханова

Калининградский государственный университет

**Содержание дидактического материала
конфликтологической подготовки
студентов-будущих учителей**

Основная цель конфликтологической подготовки студентов-будущих учителей – сформировать у них систему знаний, умений, навыков, необходимых для решения вероятностных профессионально-конфликтологических задач по диагностике, прогнозированию, предупреждению, стимулированию, разрешению и моделированию конфликта. Владение обозначенной

системой знаний, умений, навыков позволит им успешно осуществлять профессиональную деятельность в условиях конфликта. В соответствии с целями конфликтологической подготовки произведен отбор содержания дидактического материала для практических занятий по курсу «Педагогическая конфликтология».

В качестве одного из основных обучающих средств нами выделена конфликтная ситуация. В целях обучения могут быть использованы как стихийно возникающие в ходе педагогического процесса конфликтные ситуации, так и специально проектируемые преподавателем. Моделируемая конфликтная ситуация может быть реализована в форме дискуссии, ситуации распределения поручений, ролей в деловой игре, «Психологического театра», ролевых игр, тренинговых методик. Средством формирования конфликтологических знаний, умений и навыков выступают и примеры конфликтных ситуаций из анкет студентов, учащихся, психолого-педагогической и художественной литературы, использованные при составлении конфликтологических задач (см. Дринка З.З., Харханова Г.С. Сборник задач по педагогической конфликтологии. – Калининград, 2000).

Содержание конфликтологических задач, моделируемых ситуаций определяется в соответствии с целями и содержанием соответствующего этапа конфликтологической подготовки, а также контекстом будущей профессиональной деятельности студентов.

Включение в учебно-воспитательный процесс высшей педагогической школы в качестве средства обучения конфликтной ситуации позволяет формировать и корректировать коммуникативный опыт студентов, навыки поведения в трудных педагогических ситуациях, умение моделировать свое поведение, сознательно управлять им, предвидеть реакции партнеров, предупреждать и конструктивно, ненасильственно разрешать конфликты. Данный метод способствует также развитию толерантности, формированию культуры вербальной и невербальной экспрессии. Решение задач по стимулированию и мо-

делированию конфликтов позволяет формировать у студентов знания о педагогических возможностях конфликтных ситуаций, умения переводить конфликтную ситуацию в воспитывающую, а также проектировать конфликтные ситуации в учебной деятельности для решения задач развития индивидуальности школьников.

Таким образом, использование конфликтных ситуаций в качестве средства обучения студентов позволяет не только развивать у будущих учителей навыки конструктивного конфликтного поведения, но и подготовить их к использованию в своей профессиональной деятельности обучающихся, развивающих и воспитательных возможностей стихийных и моделируемых конфликтных ситуаций.

И.В. Котва

Академия личности, г. Калининград

Гуманистические ориентиры в подготовке психологов-консультантов

Многие выпускники вузов по специальности «Психология» чувствуют неуверенность, а иногда и тревожность при мысли, что им придется остаться один на один с клиентом. Дело даже не в отсутствии жизненного и профессионального опыта или в незнании процедуры проведения консультации. Часто такое сомнение в своих силах возникает и у выпускников, имеющих большой жизненный опыт и опыт работы в групповых тренингах, неплохо выучивших технологию ведения консультации.

Перед специалистами, проходящими этап становления, возникает вопрос соотнесения своей позиции, своих убеждений с некими общими законами взаимодействия людей. Их соответствие придает уверенность молодому специалисту, помогает работать с консультируемыми. Уверенность сама по себе является необходимым условием качественной работы.

Но стремление к такой уверенности, желание форсировать приобретение опыта отрицательную роль на этапе начала работы, приводят к самоуверенности и ошибкам, которые в свою очередь не только отражаются на состоянии клиента, но и самого начинающего добросовестного специалиста «отбрасывают назад».

Студенты-будущие психологи постоянно атакуют практиков с просьбами рассказать конкретные случаи из практики, поделиться собственными методами работы в консультировании. В этом смысле они напоминают многочисленных клиентов, которые смотрят на консультанта как на волшебника и ждут от него совет, переворачивающий всю жизнь в положительную сторону. И студенты, как и нетерпеливые клиенты, разочаровываются, если не слышат конкретного способа выхода из ситуации. Со студентами проще: им можно объяснить (что, впрочем, не исключает разочарования), что путь к профессионализму в психологии труден и сложен. Он заключается не только в овладении методами работы в том числе и используемыми более опытными психологами, но и в выработке установок и философии консультанта.

Карл Рэнсом Роджерс, основатель недирективного клиентцентрированного подхода в консультировании, был одним из ведущих деятелей движения гуманистической психологии 60 – 80-х годов. В своих работах он неоднократно указывал на важность моральных принципов консультанта. Именно личностные основы являются условием успеха во всех сферах человеческого взаимодействия, тем более в консультировании, основанном на принципах клиентцентрированного подхода. Критикуя ортодоксальные принципы подготовки, Роджерс отмечает: вследствие того, что слишком мало внимания уделяется основаниям подходов, студент нередко чувствовал искреннее желание делать одно, тогда как смутное представление о догматах консультирования вынуждало его делать другое. Студент должен прояснить и осмыслить свое фундаментальное отношение к людям, а также философские и установочные составляющие этого отношения. Одной из базовых установок

должна быть искренность. Поэтому целью обучения все больше и больше является подготовка хороших терапевтов, а не терапевтов определенного толка. В данном случае терапевт и консультант не различаются. В этимологии слова «терапевт» заложены кроме «лечения» еще «забота» и «уход».

Когда Роджерс говорит о терапевтах, он имеет в виду свое отношение к психотерапии как к консультированию по социальной адаптации (социализации).

Еще одна важная тенденция подготовки психологов-консультантов состоит в том, чтобы дать студентам опыт личного постижения терапии. Наиболее прямой путь достижения этого заключается в том, чтобы студент сам прошел курс терапии. В этом случае вполне правомерно рассчитывать, что личный опыт терапии сделает его более чувствительным к установкам и переживаниям клиента.

На этапе отбора кандидатов Роджерс предлагает использовать следующие желательные личностные характеристики.

1. Незаурядные умственные способности и рассудительность.
2. Оригинальность, находчивость и разносторонность.
3. «Неустанная и неустомимая» любознательность; «самообучаемость».
4. Интерес к человеку как к личности, а не как к материалу для воздействия – уважение личности другого человека.
5. Понимание своих личностных характеристик; чувство юмора.
6. Чувствительность к сложностям мотивации.
7. Терпимость: «отсутствие надменности».
8. Способность занимать «терапевтическую» позицию; устанавливать гибкие конструктивные взаимоотношения с другими.
9. Настойчивость, методичность в работе; способность выдерживать напряжение.
10. Готовность принять на себя ответственность.
11. Чувство такта и способность к сотрудничеству.
12. Цельность натуры, самоконтроль и уравновешенность.
13. Способность различать моральные ценности.

14. Широта культурного горизонта – «образованность».

15. Глубокий интерес к психологии, особенно к ее клиническим аспектам.

Эти характеристики выработаны Американской психологической ассоциацией.

При прохождении курса обучения консультированию по Роджерсу рассматривалась следующая желательная предварительная подготовка:

1. Обширные эмпирические знания о человеке в его социальном окружении.

2. Умение поставить себя на место другого, если человек пытается понять точку зрения и установки другого.

3. Опыт персональной терапии (когда студент сам выступает в роли клиента).

4. Глубокие познания о динамике личности, приобщение к опыту другого человека, прочувствование его мотивации и понимание поведения.

5. Желание внести свой вклад в развитие теоретических аспектов терапии. Для человека, имеющего опыт научного подхода к решению проблем, отказ от чего-то из того, что он считал истиной, не является катастрофой.

6. Биология человека и теория личности.

7. По мнению Роджерса, одной из самых важных стадий предварительной подготовки студента является обдумывание и формулирование основы своего мировоззрения. Человек, который собирается заниматься консультированием, должен чувствовать уверенность в себе, которая может быть результатом глубокого осмысления фундаментальных вопросов человеческого бытия, попытки дать личностно значимые ответы на них. Уверенность в себе, конечно же, не приходит просто с прослушиванием курса по философии, но может быть обретаема благодаря таким курсам – по философии, образованию, религии, – когда они нацелены на обсуждение фундаментальных вопросов бытия и дают студенту возможность внести ясность в собственное мировоззрение.

На основе указанных личностных характеристик и желательной предварительной подготовки отбирались кандидаты для обучения клиентцентрированного направления в консультировании. Сам курс обучения составлял шесть недель, но общая продолжительность подготовки 3 – 4 года; студенты могли уже практиковать и в дальнейшем разбирать свою практическую деятельность с опытными консультантами. Хотя сам Роджерс говорил, что и двухнедельный курс интенсивной подготовки может помочь практическим психологам-консультантам работать более эффективно и результативно.

Программа подготовки зависит от целей и от реальных возможностей в социальном и образовательном плане. Роджерс пишет: «Наш опыт показывает, что каждый студент, прошедший подготовку, какой бы несовершенной она ни была, готов приступить к работе в качестве терапевта и открыт по отношению к новым знаниям в этой области. Он достаточно компетентен как терапевт и способен иметь дело с довольно широким кругом клиентов. Он достаточно уверен в себе, чтобы адаптировать свою терапевтическую деятельность к новым ситуациям и новым проблемам взаимоотношений. Он владеет методологией отыскания новой истины и потому способен принять отсутствие окончательных истин в своем мышлении. Он имеет основу для внутреннего роста и может внести свой вклад в профессиональной и научной сфере деятельности».

Г.Г. Даниленкова

Калининградский государственный университет

**Повышение качества
психологической подготовки будущего учителя**

Подготовка и воспитание молодежи и студентов является проблемой государственной важности, так как именно учителям доверено воспитание будущего страны. Психологическая подготовка призвана обеспечить успешность учителя как про-

фессионала и члена общества, способного эффективно адаптироваться в микро- и макросоциальном окружении, осознавать и выбирать приоритеты в жизни, эффективно трудиться, сохранять психологическую устойчивость в стрессовых и конфликтных ситуациях, быть носителем и проводником гуманистических ценностей в обществе.

Динамика социальных и экономических факторов в России, изменение информационного пространства (появление и расширение сети пользователей Интернет и т. д.) приводит к изменению социальных и психологических характеристик, системы ценностей, что предъявляет высокие требования к уровню психологической подготовки будущего учителя и требует гибкого реагирования и изменения учебного процесса в вузе.

Однако подготовка учителя в настоящее время ориентирована, в основном на информационное «насыщение» студента. При несомненной важности этого необходимым все же является создание системы психологической подготовки, помощи и поддержки студентов, включающей также формирование личности, развитие индивидуальных способностей, навыков эффективной коммуникации и обучение способам разрешения собственных психологических проблем.

Для повышения качества психологической подготовки будущих учителей целесообразно проведение комплекса следующих мероприятий.

- Диагностика особенностей личности, индивидуальных способностей, творческого потенциала у первокурсников.
- Разработка индивидуальных программ личностного роста студентов.
- Мониторинг динамики личностных и индивидуальных характеристик студентов в процессе обучения.
- Организация работы и создание групп психологической поддержки, построенных по типу открытой психотерапевтической группы.
- Проведение работы групп личностного роста для студентов.
- Индивидуальное психологическое консультирование студентов для разрешения личностных проблем.

- Внедрение и разработка новых педагогических и психологических технологий в деятельность педагога.
- Привлечение передового опыта и технологий российских и зарубежных ученых в сфере педагогики и психологии.
- Проведение научных и прикладных исследований в сфере психологии на материале нашего региона.

Е.Б. Жадобко

Калининградский государственный университет

**Приемы активизации
познавательной деятельности студентов
на занятиях по экологии**

Педагогические вузы России ведут сегодня интенсивный поиск форм, методов и приемов совершенствования экологической подготовки студентов, способствующих стимулированию у них познавательной активности, развитию интереса к экологическим проблемам.

Активизация деятельности студентов факультета педагогики и психологии на занятиях по экологии, формирование познавательного интереса возможны за счет совершенствования их содержательной и методической стороны.

Прежде чем знакомить студентов с основными законами экологии, проводится тестирование, позволяющее выявить уровень сформированности личностного отношения к природе каждого студента (тест В.А. Самковой, А.С. Прутченкова). В результате такой самооценки студенты приходят к выводу, что не все в их отношении к природе благополучно. В ходе дискуссии они подчеркивают, что нужно быть более искренними и самокритичными по отношению к себе и к своим действиям в природе, чаще анализировать свои поступки, активно выступать в защиту окружающей среды и т.д.

На этом же занятии обсуждается вопрос: «Что нужно знать, чтобы понять и сохранить Землю?» После знакомства с этическими принципами, сформулированными Т. Миллером в работе «Жизнь в окружающей среде» (1993 г.) в ходе групповой работы выясняется понимание студентами принципов единства, смирения, уважения к природе, сотрудничества, охраны природы и др. Делается вывод, что формирование экологического мышления – это необходимое условие выживания и будущего развития человечества.

Важнейшей целью современного образования является создание таких условий в ходе учебного процесса, которые бы способствовали развитию творческой активности студентов. Самый высокий уровень творческой самостоятельности – это постановка самими студентами проблемы и нахождение путей ее решения. Так, на занятии по теме «Экологический бумеранг» в ходе дискуссии студентами формулируется вопрос: «Как вернуть природе ее гармонию, создававшуюся в течение миллиардов лет эволюции, но разрушаемую человечеством буквально за считанные геологические мгновения?» На занятии «На пути к устойчивому развитию» обсуждаются условия, при соблюдении которых устойчивое развитие может стать реальностью, студентам предлагается в течение 5 минут обдумать и предложить на обсуждение проект, направленный на реализацию какого-либо из условий устойчивого развития (групповая работа).

На лекциях по экологии перед студентами ставятся «сквозные», проблемные вопросы, которые обсуждают: почему Каракумский канал называют государственным преступлением, причиной гибели Арала? почему так называемый «проект века» о переброске стока северных рек в Волгу, Каспий сегодня ученые называют «лжепроектом», «торжеством здравого смысла»? и др.

Развитие познавательной активности студентов происходит и при просмотре видеофильма «Спешите спасти планету», обсуждении вопросов: почему для сохранения экологии Земли без политических решений не обойтись? почему современное сельское

хозяйство является клубком противоречий? почему проблема окружающей среды – это проблема каждого из нас? и др.

На семинаре на тему «Трудный выбор» студенты учатся определять альтернативные решения при обсуждении экологических проблем. Например: чем лучше пользоваться – бумажными или пластиковыми пакетами при покупке продуктов? Какие предпочтительнее использовать вещества – химические или органические – при выращивании растений? и т.д.

Весь процесс обучения сегодня должен быть направлен главным образом не на получение и накопление информации и освоение традиционных способов деятельности, а на выявление и формирование способностей к самостоятельному получению знаний и творческому их применению. Организация учебного процесса (лекций, практических занятий по экологии) должна стимулировать стремление студента к постоянному саморазвитию, самостоятельности, к занятию активной творческой позиции.

А.Т. Панасюк

Калининградский государственный университет

**Опыт разработки
автоматизированных учебных курсов
для самостоятельной работы студентов**

В решении вопросов оптимизации преподавания русского языка на педагогическом факультете КГУ значительное место отводится самостоятельной работе студентов, которая в наше время немыслима без использования компьютеров с соответствующими обучающими программами. Использование экстенсивных средств повышения уровня подготовки специалистов достигло своего разумного предела. Дальнейшее изменение государственных стандартов, учебных планов, учебных программ по предметам, «перетасовка» разных видов обуче-

ния, например сокращение или увеличение семинарских занятий за счет лекционных, увеличение объема разных видов занятий, введение новых учебных дисциплин, не оказывают существенного влияния на повышение уровня подготовки специалиста. Необходимо искать новые виды обучения, и прежде всего самообучения.

На кафедре методики начального обучения разрабатываются учебные компьютерные программы, направленные на самостоятельную работу студентов в компьютерном классе. Эти программы созданы в диалоговом режиме и выполняют информирующую или контролирующую функцию. Разработчики учебных программ исходили из следующих предпосылок: 1) программы строятся как дополнение к лекционным и практическим занятиям; 2) программы включают теоретические положения, достаточные для однозначного решения практических задач по данной дисциплине; 3) программы представляют справочный материал по данной дисциплине; 4) микроструктура программ позволяет им адаптироваться к уровню знаний отдельного студента. Все программы по фонетике, фонологии, словообразованию, морфологии созданы в обучающем, тренировочном и контролирующем режимах. Каждая из программ представляет собой законченный фрагмент учебного курса. Избирательность учебных программ, их информационная завершенность позволяют приблизить желаемую индивидуализацию обучения. Автономность каждого раздела обеспечивает избирательный, а не последовательный подход к каждому учебному разделу и позволяет не иметь фиксированного начального этапа работы. Таким образом, в соответствии со своей индивидуальной подготовкой каждый студент определяет разделы, подлежащие освоению. Анализ ответов студента позволяет обучающей системе осуществлять подсказку, подбирать индивидуальную дозу информации и накапливать статистику правильных и неправильных ответов, а также фиксировать количество реально затраченного времени за один сеанс обучения.

А.Е. Соколов, Т.И. Зубкова
Средняя школа №29, г. Калининград

Личностно-ориентированное обучение младших школьников

Самой серьезной «болезнью» нашей школы является ориентация на «среднего» ученика, отсутствие опоры на индивидуальные особенности развития школьника и поддержки его индивидуальности. Для школьника учение остается личностно не значимым процессом, все побуждения идут не от него самого, а от учителя. Такая позиция определяет инструктивность обучения: учитель не требует от ученика инициативности, творчества, самостоятельного поиска другого способа решения учебной задачи, а удовлетворяется добросовестным выполнением своих указаний.

При таком построении процесса обучения школьник рассматривается как «объект» деятельности, то есть учитель старается подравнять учеников под «средние» показатели, сделать одинаковыми. В этом случае ему мешает как отставание ребенка, так и забегание его вперед, полностью игнорируются темп обучения школьника, его способности и интересы. В результате ребенок не стремится высказывать свои сомнения или мнения, спорить, искать доказательства, осуществлять самоконтроль и самооценку.

Поэтому особое внимание нужно уделить отработке путей формирования ученика как субъекта деятельности, то есть строить процесс обучения так, чтобы школьник был равноправным его участником. При этом руководящая роль учителя скрыта для ученика, ведущими методами обучения становятся совместные обсуждения, размышления, поиск, открытия.

Формирование у младших школьников потребностей и умений самостоятельного освоения новых знаний, новых форм деятельности, способности к творческой работе диктует необходимость изменения содержания и технологий начального образования, ориентации на личностно-ориентированную педагогику. Достаточно спорными на сегодняшний день остаются во-

просы о механизмах развития личности ученика, на которые необходимо ориентироваться при построении учебно-воспитательного процесса, об организации субъект-субъектных отношений, о роли мотивации и коммуникации при личностно ориентированном обучении и воспитании. Здесь существует ряд проблем, характерных именно для начальной школы:

- 1) нецелесообразность дифференциации по уровню физического, интеллектуального развития в 6 – 7 летнем возрасте;
- 2) различный уровень адаптации к школе;
- 3) несовершенство методик контроля за ходом учебно-воспитательного процесса (определения сформированности учебной деятельности, мотивации учения, ценностных ориентаций познавательных процессов и т. д.).

Учителю необходимо организовать процесс обучения с ориентацией на личность каждого ученика. В течение всего урока необходимы:

- коррекция психологического состояния (эмоционального – радость, досада; психофизиологического – бодрость, усталость, возбужденность; интеллектуального – сомнение, сосредоточенность и др.);
- поддержка высокого уровня мотивации, выявление опыта учащихся по предложенной теме;
- объяснение нового материала с учетом психолого-педагогической характеристики класса;
- построение учебной деятельности каждого ученика с учетом психолого-педагогических обследований и рекомендаций психолога. Эффективнее использовать различные варианты индивидуальной, парной или групповой работы вместо фронтальной как основной формы проведения урока.

При работе над закреплением темы с помощью разнообразного дидактического материала нужно дать возможность ученику проявить избирательность к виду и форме учебного задания, характеру его выполнения. Для организации учебного или воспитательного диалога с учащимися нужно использовать проблемные ситуации на уроке, обязательны оценка и коррекция процесса и результата учебной деятельности каждого учащегося в ходе урока, широкое применение самооценки и взаимооценки.

На уроке необходимо создать условия для формирования у каждого ученика высокой самооценки, уверенности в своих силах, волевой регуляции учебной деятельности; дать возможность учащимся самостоятельно выполнять задания, проявлять оригинальность и творчество, стремиться найти нестандартные способы решения.

Опираясь при построении урока на данные положения, можно существенно повысить мотивацию обучения младших школьников, активизировать познавательные процессы, повысить уровень знаний, умений и навыков и улучшить психологический климат в классе.

Построение процесса обучения, специально ориентированного на развитие личности, принципиально изменяет позицию ученика – он начинает играть роль творца (организатора) своей деятельности. Ученик не бездумно принимает готовый образец или инструкцию учителя, а сам в равной с ним мере отвечает за свои промахи, успехи, достижения. Он активно участвует в каждом шаге обучения, принимает учебную задачу, анализирует способы ее решения, выдвигает гипотезы, определяет причины ошибок и т. д. Чувство свободы выбора делает обучение сознательным, продуктивным и более результативным.

Таким образом, урок в личностно-ориентированной образовательной системе носит вероятностный характер и его специфика во многом зависит от личностных особенностей участников образовательного процесса.

*Р.А. Александрова, Е.Б. Жадобко, В.В. Малыхина,
И.В. Неустроева, А.В. Потребич, Л.А. Харитонова
Калининградский государственный университет*

Применение разноуровневых заданий в контексте индивидуального подхода

В соответствии с принципом гуманизации образования в рамках постоянно действующего на кафедре методики начального обучения семинара «Модернизация учебно-мето-

дической подготовки учителя начальных классов» по дисциплинам «Математика», «Методика преподавания математики», «Методика преподавания русского языка» и «Методика преподавания природоведения» составлены и апробированы разноуровневые задания (в том числе их дистантные версии) для учащихся начальной школы, студентов квалификации «Учитель начальных классов с правом преподавания иностранного языка».

Содержание названных обучающих и контрольных заданий разработано на основе типологии и рекомбинаций:

1) ориентировочной основы действий (ООД) П.Я. Гальперина [3], Н.Ф. Талызиной [4]. Второй тип ООД – полный состав ориентиров, необходимых для правильного выполнения действия, заданный в готовой форме, быстрый темп, безошибочность результата, ограниченность переноса действия сходством конкретных условий выполнения; третий тип ООД – полный состав ориентиров, составленный субъектом самостоятельно в границах предложенного общего метода, быстрый темп, безошибочность результата, устойчивость и широта переноса действия, инвариантного к частным случаям его выполнения);

2) психолого-педагогической диагностики уровней опыта деятельности В.П. Беспалько [2] (ученический уровень – заданные цель, ситуация и действия, репродуктивная деятельность субъекта по образцу; алгоритмический уровень – заданные цель, ситуация и действия, репродуктивная деятельность субъекта при отсутствии представленного внешне алгоритмического описания; эвристический уровень – заданная проблемная ситуация, эвристическая (решение отдельных подпроблем) деятельность субъекта; творческий уровень – заданная или самостоятельно моделируемая субъектом проблемная ситуация, творческая (целостное исследование) деятельность последнего;

3) классификации самостоятельных работ П.И. Пидкасистого [5,6] (воспроизводящие работы по образцу – деятельность субъекта направлена на восприятие и воспроизведение – «механическое» или трансформированное – определенной информации; реконструктивно-вариативные работы – репродук-

тивная деятельность субъекта – «механическая» или реконструктивная – на базе внутрипредметных и межпредметных связей; эвристические работы – эвристическая деятельность субъекта в процессе разрешения отдельных элементов заданной проблемной ситуации; творческие или исследовательские работы – творческая или исследовательская деятельность субъекта, нацеленная на решение заданной или самостоятельно моделируемой проблемной ситуации, т.е. проведение системной креативной работы или самостоятельное формулирование учебных проблем, задач, гипотез, разработка и реализация плана исследования, самоконтроль и самооценка).

В качестве иллюстративного материала приведем некоторые примеры.

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА.

Дисциплина «Русский язык», 2-й класс (1 – 4).

Тема: «Однокоренные слова».

1. Прочитайте отрывок из сочинения ученицы.

«Пришла весна. Стало пригревать солнце. Растаял снег, и началось половодье в лесу. Два *зайца* взобрались на пенек, а третий *заяц* на коряге примостился.

Дрожат бедные *зайцы* от страха.»

Рассмотрите плакат (подсказка). Определите вид речи. Уместно ли здесь повторение выделенных слов? Докажите. Какие слова можно убрать или заменить? Поработайте редактором! Обратите внимание на слова в рамке:

Зайка
Зайчишка
Зайчики

Напишите отредактированный вами текст. Проверьте. Прочтите в учебнике, какие слова называются однокоренными. Подчеркните однокоренные слова.

2. Прочитайте отрывок из «Тетради научных открытий» ученика второго класса.

«Зайцы – небольшие зверьки из семейства грызунов. У зайцев длинные задние ноги и уши. Питаются *зайчики* растениями.»

Определите вид речи. Уместно ли здесь употреблено выделенное слово? Докажите. Каким словом его можно заменить? Поработайте редактором! Напишите отредактированный вами текст.

3. Создайте текст по модели (рисунок, однокоренные опорные слова). Озаглавьте: «Половодье в лесу».

4. Давайте поиграем в игру «Ученый и сказочник».

Знаете ли вы, отчего заяц зимой белый, а летом серый? Прочитайте об этом в учебнике по природоведению. Перескажите за ученого, почему заяц меняет краску. А сказочник, наверное, объяснил бы это иначе. Составьте сказочный текст-рассуждение. Озаглавьте: «Почему заяц зимой белый, а летом серый?»

Дисциплина «Природоведение», 2-й класс (1 – 4).

Тема: «Листопад».

1. Рассмотрите таблицу «Золотая осень» («Поздняя осень»). Что происходит с листьями деревьев в это время года?

2. Какие изменения происходят в жизни деревьев осенью? Подчеркните верный ответ (изменение окраски листьев, рост листьев, распускание почек, листопад, образование молодых побегов).

3. Известно, что лиственные деревья осенью сбрасывают свои листья. А ель, сосна, кедр – нет. В то же время такое хвойное дерево, как лиственница, теряет осенью свой зеленый наряд. Почему?

4. Представьте, что лиственные деревья не сбрасывают свою листву. Что с ними произойдет? Почему? Покажите биологическое значение листопада.

Дисциплина «Природоведение», 2-й класс (1 – 3).

Тема: «Рыбы».

1. Рассмотрите таблицу. Из названий перечисленных животных выпишите названия рыб: окунь, сова, щука, кузнечик, муха, карась.

2. Чем рыба отличается от других животных?

3. Является ли рыбой лягушка? Ответ обоснуйте.

4. Составьте задачу по теме «Рыбы» для одноклассников.

Дисциплина «Природоведение», 2-й класс (1 – 3).

1. Рассмотрите рисунок. Можно ли сказать, что живая природа и окружающий нас мир – одно и то же?

2. Горшок с цветком – это объекты природы или предметы окружающего нас мира?

3. Смогут ли существовать на земле водоросли и кроты, если исчезнет солнце?

Докажите.

4. Перед тобой два пластмассовых стаканчика: с водой и землей, блюдец и вата, семена пшеницы, репчатый лук, морковь. Какие объекты живой природы можно соединить с объектами неживой природы, чтобы через 5 (7) дней убедиться в том, что растение – живой организм? (После проверки заложить опыт).

Дисциплина «Математика».

Тема: «Вычислительные приемы».

1. Вычисли значения выражений, соедини стрелкой выражение с ответом:

63+6	99
54+20	28
36+40	74
23+5	69
92+7	76

2. Используя числа, составь числовые равенства со знаками «+» и «-»:

49, 5, 60, 83, 40, 89, 23, 34, 39.

3. Разгадай закономерность, по которой подобраны пары выражений. Составь по этому же правилу пары выражений с другими числами. Вычисли значения всех выражений:

15+2 62+4 51+20 26+40.

ВЫСШАЯ ШКОЛА.

Разработана методика составления разноуровневых заданий-тестов [1] второго и третьего уровней, под которыми понимается набор стандартизированных заданий по определенной теме, устанавливающий степень усвоения материала учащимися [2]. Разновидностью тестов являются задания, в которых для ответа на вопрос предлагается некоторый выбор ответов. Ответами являются высказывания, утверждения, которые состоят из ядра, правильного ответа и предлагают рассеянность. Ядро представляет собой формулировку самого вопроса

в задании, рассеянность – совокупность неверных существенных признаков понятия. Например, поставлена задача оценить, на каком уровне усвоено студентами понятие равносильности двух множеств X и Y . Для этого:

1. Определяется объект тестирования (понятие равносильности двух множеств X и Y).

2. Определяется уровень теста (содержание контролируемого понятия показывает, что в этом случае целесообразно составить тесты второго и третьего уровней, тогда тест второго уровня будет иметь конструктивный характер, а тест третьего уровня – это тест на преобразование понятия).

3. Разрабатывается эталон задания (так как тест второго уровня предполагает воспроизведение существенных признаков понятия, то его эталон должен совпадать с определением понятия; третий уровень предполагает применение информации на конкретных усвоенных образцах, поэтому он должен содержать конкретный пример).

Примеры эталонов

Второй уровень	Третий уровень
Множества X и Y называются равносильными, если между их элементами можно установить взаимно однозначное соответствие.	Множества $A=\{1,2,3,4\}$ и $B=\{a,b,c,d\}$ являются равносильными

4. Определяются существенные признаки понятия.

Второй уровень	Третий уровень
Наличие множеств X и Y .	Наличие множества
Наличие связи между множествами X и Y .	$A=\{1,2,3,4\}$.
Наличие соответствия между множествами X и Y .	Наличие множества
Наличие взаимно однозначного соответствия между элементами множеств X и Y .	$B=\{a,b,c,d\}$.
	Наличие отношения
	равносильности между множествами A и B .

5. Формулируется задание: составляется ядро, разрабатывается совокупность неверных существенных признаков понятия (рассеянности).

Второй уровень

Множества X и Y называются равносильными, если:

- 1)... между элементами множеств X и Y можно установить соответствие (рассеянность).
- 2)... между элементами множеств X и Y можно установить взаимное соответствие (рассеянность).
- 3)... между элементами множеств X и Y можно установить взаимосвязь (рассеянность).
- 4)... между элементами множеств X и Y можно установить взаимно однозначное соответствие (правильный ответ).

Третий уровень

Найти верный вариант равносильных множеств, если

$A=\{1,2,3,4\}, B=\{a,b,c,d\},$
 $C=\{1,3,5,7,8\}, D=\{m,n,p\}.$

- 1) Множества A и C равносильны (рассеянность).
- 2) Множества B и D равносильны (рассеянность).
- 3) Множества C и D равносильны (рассеянность).
- 4) Множества A и B равносильны (правильный ответ).

6. Кодруется ответ (код правильного ответа выбирается произвольно)

7. Проводится экспертная оценка. Оценка осуществляется на основе анализа выборки ответов на тесты, где каждый неверный ответ характеризуется рассеянностью. Совокупность неверных существенных признаков понятия (рассеянность) можно разработать, проведя предварительный анализ ошибок, допускаемых студентами в ответах. Как предварительный анализ, так и анализ ошибок, допущенных при тестировании с помощью разноуровневых заданий, можно классифицировать следующим образом:

- подмена одного понятия сходным понятием (конъюнкция высказываний подменяется дизъюнкцией);
- подмена одного символического образа другим (знак объединения множеств подменяется знаком пересечения множеств и наоборот);

- полное непонимание сути математического понятия (например, определение бесконечного множества);
- незнание фактического формализованного материала (формул, таблиц истинности).

Предлагаемая методика позволяет оценить знания студентов на различных уровнях, анализ ошибок дает возможность выработать рекомендации как для преподавателя, читающего курс математики, так и для студентов, его изучающих.

Использование разноуровневых заданий способствует более эффективной реализации индивидуального подхода в процессе обучения.

Л.П. Улакина
Лицей №1, г. Балтийск

Системный подход к модернизации контрольно-оценочной деятельности

Проблема контрольно-оценочной деятельности (КОД) волнует любую школу, так как именно в ней фокусируются недостатки учебно-воспитательного процесса как целостной системы работы учебного заведения. Определяя задачи педагогического коллектива по модернизации контрольно-оценочной деятельности при системном подходе к проблеме, мы ставили следующие цели: повышение результативности образовательного процесса, ответственности коллектива (учителей, классных руководителей) за его качество на основе обновленных подходов к контрольно-оценочной деятельности; *способствовать развитию познавательной самостоятельности* лицеистов, целенаправленности работы ее по формированию; привлечь педагогический коллектив к разработке методического оснащения КОД; организовать целенаправленный поиск технологий организации контрольно-оценочной деятельности.

Несколько лет педагогический коллектив занимался разработками, связанными с преобразованием учебного процесса, добивался прочных результатов обучения технологическим путем;

затем мы сосредоточили свои усилия на педагогическом творчестве учителя как факторе, обеспечивающем достаточную для оптимального результата мотивацию учебной деятельности.

Нам необходима была нацеленность на такой учебный процесс, который гарантирует достижение поставленных целей, поэтому особое внимание уделялось системе обратной связи, которая пронизывает весь учебный процесс.

Этапность работы по модернизации контрольно-оценочной деятельности в лицее предусматривала: актуализацию данной проблемы (матрица проблем), создание условий совершенствования модели учебной деятельности с гарантированным результатом.

Движущей силой педагогического процесса, трактуемой как противоречие между актуальным знанием и знаниями, которые необходимы были в работе по обновлению контрольно-оценочной деятельности, стали самообразовательная работа и система семинаров. Осмысление инновационных процессов контрольно-оценочной деятельности проводилось в трех направлениях:

- а) структура и содержание знаний, сущность и критерии качества знаний, предмет оценивания;
- б) образовательные формы и содержание оценки, пути устранения формализма в оценке знаний, принципы контроля образовательных достижений;
- в) психолого-педагогические аспекты и критерии эффективности учебной работы.

В первую очередь было организовано обучение учителей технологии постановки целей через результаты обучения, а не через содержание и деятельность учителя, что превращает педагогический процесс в осознанную деятельность, помогает видеть результаты обучения не с позиции общего представления о результатах, а с позиции критерия его достижения учащимися.

Этап технологии постановки целей через результаты обучения естественным образом связан с созданием тестовых фондов диагностирующего, коррекционного и контролирующего характера.

Расширяются корпоративные основы контроля, потому что в оценивании участвуют школьники с повышенным интеллектом,

контроль постепенно принимает консультирующий характер, так как основывается на диагностике, анализе и прогнозе. Изменяется качество оценивания: оно строится на основе критериев.

Кредо учителей лицея – организовать контроль на достижение успеха. Индивидуально-направленная коррекция пробелов обучения как форма оперативного реагирования – один из важнейших этапов обновления подходов к организации контрольно-оценочной деятельности. Создание эталонов высшей отметки (шкала соответствия) было связано с отработкой способов оценки, для чего выделили ожидаемые результаты деятельности и отразили их в направлениях оценивания, а их эталонные признаки в таблицах критериев всех видов учебной деятельности лицеистов.

На всех этапах работы совершенствовался механизм управления контролем знаний. В лицее разработаны положения о промежуточной аттестации, рейтинговом исследовании.

На сегодняшний момент удалось в значительной степени обеспечить систематичность контроля, приблизить его к уровню всеохватывающего. Должное место в системе контроля занимают взаимоконтроль и самоконтроль, оценивание результатов проводится в сочетании личностного и нормативного способов, учет результатов оценивания приобрел гласность.

Перед педагогическим коллективом и администрацией стоит задача овладеть современными методами управления качеством образования.

Л.И. Салогубова
*Калининградский областной
педагогический лицей-интернат*

Как обучить детей воспитанности перед школой

В школу приходят семилетние дети, практически владеющие грамматикой родного языка. Они склоняют, спрягают, строят предложения. Многие сочиняют стихи, сказки. Прочувшись в начальной школе, они осваивают много специаль-

ных слов, постигая основы наук. А развитие связной речи тормозится, в средней школе она становится менее раскованной и эмоциональной.

В условиях нынешней социальной ситуации обычно родители детей дошкольного возраста, отдавая ребенка в детский сад, загружены работой и воспитанием совсем не занимаются, да и те, кто воспитывает детей в благоприятной семейной обстановке, не всегда могут привить им навыки культуры. Уроки по программе «Культура речи. Этикет» можно проводить в подготовительной группе дошкольного образовательного учреждения для детей шести лет с целью успешной их адаптации к школе. Умение четко, ясно, вежливо говорить, показывать окружающим уверенное нормированное поведение поможет будущему первокласснику подтвердить высокий статус ученика.

Учитывая особенности развития в дошкольном возрасте, мы во многом опираемся на автоматическое запоминание. Задача программы и состоит в оказании помощи детям шести-семи лет перед школой усвоить первый уровень развития культуры – «Не мешай окружающим людям» и начинать осваивать второй уровень – «Будь приятным окружающим»: говори комплименты, приветствуй, благодари за услугу. Используемые техники – релаксации, арт-терапевтические (рисунков, инсценировка), мышечный и речевой тренинг, дыхательная гимнастика, игры, упражнения – помогают ребенку развивать эмоционально-волевую сферу личности и регулировать положительные и отрицательные эмоции. И если в начальной школе закрепить знание на уроках по культуре речи и этикету, то это создаст условия для применения полученных умений в жизни и формирования в будущем культурного человека. Программа (курс – один год) реализована для учащихся первого класса и для детей шести лет в школах №5, 26, 27, ДЮЦ Московского района, ДОУ №12, 21 и ДОУ №17 (подшефном педагогического лица).

Воспитать культурного человека более успешно сможет педагог с высокой нравственной позицией. Поэтому старшим классникам педагогического лица очень важно овладеть на-

выками культуры как составляющей частью будущей профессиональной деятельности. И мы постепенно и ненавязчиво ориентируем их в выборе будущей профессии педагога при участии в занятиях с детьми в ДОУ №17, используя методы наблюдения (за работой преподавателя) и самостоятельные педагогические пробы.

Привитие воспитанности – это постепенный, длительный процесс. Если не освоен первый уровень культуры, то второй освоить сложно. Поэтому чем раньше мы начнем (с дошкольного возраста) развивать у детей уникальный дар речи по программе «Культура речи. Этикет», тем быстрее добьемся желаемых результатов, когда воспитание завершается, уступает место самовоспитанию и человек общается непринужденно и естественно в любых ситуациях.

*А.Е. Чуксина
Лицей №18, г. Калининград*

Организация внутригруппового и межгруппового взаимодействия на уроках развивающего обучения

На современном этапе начальная школа должна быть не просто «школой навыка», а первым опытом ребенка в образовании, пространством его развития в интеллектуальной, социальной, эмоциональной сферах, школой взросления.

Урок разворачивается как последовательное в рамках учебной темы исследование, познание, оценка жизни во всех ее проявлениях. Изучается не «параграф», не «правило»: вчерашнее «Вы должны запомнить» преобразуется в сегодняшнее «Мы с вами должны осмыслить, чтобы быть субъектом собственной жизни». Но для этого необходимо использовать те образовательные технологии, которые создают учебную общность учителя и учащихся, организуя совместный поиск новых

способов действия, сотрудничества и понимания, которые сохраняют у детей желание учиться дальше и формируют у них основы умения учиться. Решать эти задачи мне помогает организация группового и межгруппового взаимодействия учащихся на уроках развивающего обучения.

Основной принцип формирования групп: группа формируется из числа учащихся, находящихся в доброжелательных отношениях; группа существует ровно столько, сколько продолжается учебная деятельность, а достижение учебной цели «рассыпает» учебную группу. Учитель должен соблюдать *следующие принципы организации внутригруппового и межгруппового взаимодействия на уроке*:

1. Формирует ценность совместной работы: «Мы учимся все делать вместе: советоваться, помогать друг другу, спорить друг с другом и находить общее решение».
2. Подбирает задания, требующие прямого обращения детей друг к другу. Выработывает правила совместной работы.
3. Постепенно наращивает число, длительность и сложность заданий, которые дети выполняют сообща.
4. Формирует у детей навыки сотрудничества.

Этапы организации групповой работы

1-й этап – коллективное конструирование правил учебного взаимодействия на внеучебном материале. Главное здесь – выработать правила общей жизни: требование уважения к мнению другого человека, основы вежливого спора, умение советоваться с другими и поддержка неуверенных и робких товарищей.

2-й этап – первичная организация учебной дискуссии на основе учебного материала. Работа группы строится уже не на ритуально-игровых отношениях, а на поисках доказательства, аргументов при высказывании собственной точки зрения. Выработывается *алгоритм* взаимодействия в группе:

- 1) сформулировать свою точку зрения;
- 2) выяснить точки зрения своих партнеров;
- 3) обнаружить разницу точек зрения;
- 4) попытаться прийти к единой точке зрения.

3-й этап – разделение группы на лидеров и аутсайдеров (робкие, закомплексованные, застенчивые дети). Прием, который я использую на данном этапе, называется «сменный лидер». Цель – поддержать и помочь каждому ребенку самоутвердиться в понимании: «И я тоже могу».

4-й этап – ролевое распределение позиций детей в группе:

- *планировщик* – исследует условие задачи и планирует попытки ее решения;

- *исполнитель* – осуществляет попытки решения;

- *критик-контролер* – оценивает, подвергает сомнению решение, принимаемое группой, проверяет соответствие исполнения замыслу, но обязательно с обоснованием своей оценки;

- *лидер* –заранее распределяет роли, координирует действия всех членов группы, время исполнения работы.

Для повышения эффективности работы, конечно, необходимо в группе все эти роли плавно менять, иначе сильные дети, захватив лидерство, не дадут остальным работать на партнерском уровне.

Группы могут различаться:

- по теме работы;

- по уровню сложности задания.

После завершения работы учитель организует обсуждение результата деятельности групп. Главное в *рефлексии* не то, как работала группа, а *какой результат* группой достигнут. Идеология групповой работы требует, чтобы результат, о котором сообщает группа, был продуктом определенной мыслительной работы, поэтому при рефлексии главное внимание обращается не только на правильность или неправильность ответов, но и на способы решения поставленной учебной задачи.

Групповая работа формирует в детях самостоятельность, желание и умение учиться, поддерживает уверенность в себе, обучает навыкам общения и сотрудничества, развивает творческий потенциал в каждом ребенке. Я считаю, что групповая работа как средство учебной деятельности должна войти во все образовательные системы основной школы.

Е.В. Потменская

Калининградский государственный университет

**Музыкальная культура
как компонент профессиональной культуры
учителей начальных классов**

Рассматривая культуру в аспекте педагогического образования, ученые доказали, что непрерывный процесс овладения культурой, накладываясь на конкретную индивидуальность, создает менталитет личности и обеспечивает его непрерывное развитие, стимулируя потребность в профессиональной творческой жизнедеятельности.

Музыкальная культура – сложная, многомерная, самоорганизующая система, состоящая из множества компонентов, элементы которых функционируют, подчиняются и согласуются друг с другом, объединяясь различными связями, и составляют единое целое. Структура понятия «музыкальная культура» весьма разнообразна, в ней можно выделить множество компонентов, которые имеют различные по степени значимости содержательные наполнения. Задача не в том, чтобы выделить как можно больше компонентов, а в том, чтобы найти такие стержни, такие составляющие, которые отражали бы самое существенное в музыкальной культуре, в динамике ее развития. В исследовательской практике накоплено достаточное количество различных методик, замеров по различным параметрам музыкального развития: уровень певческого развития, навыки восприятия современной, народной, классической музыки; уровень творческой активности в различных видах музыкальной деятельности и пр. Но развитость в различных сторонах постижения музыки все же в сумме не составляет музыкальной культуры (тем более как части духовной). Поэтому подчеркнем: компоненты музыкальной культуры не могут быть независимыми, а только взаимосвязанными, т.е. исходить из общего основания, выражать некоторые генетические

отношения музыкального искусства, музыкальной культуры и самого процесса ее формирования.

Одной из парадоксальных ситуаций, сложившихся к настоящему времени в области музыкальной жизни, является то, что, с одной стороны, мы имеем большую армию высокообразованных музыкантов, готовых предложить своим слушателям массу музыкальных впечатлений самого высокого уровня. А с другой стороны, большое количество потенциальных потребителей музыки не особенно озабочены повышением своей музыкальной культуры и удовлетворяют свои музыкально-эмоциональные потребности музыкой невысокого художественного качества. Знания, не согласующиеся с привычными представлениями, вызывают у многих людей массу неприятных переживаний, от которых можно избавиться, отвергнув предлагаемую информацию. Нынешняя ситуация в нашей музыкальной жизни именно такова – отвержение высот музыкальной культуры, для освоения которых необходимы определенные духовные усилия.

Исследования в области формирования музыкальной культуры убедили нас, что музыкальная культура как часть духовной культуры понимается педагогами в основном с акцентом на первую часть формулировки – воспитание музыкальной культуры. Вторая же ее часть – часть духовная – рассматривается скорее как красивое окончание формулировки цели, ставшее своего рода «крылатой фразой». Именно недооценка духовной основы музыкального образования и не позволяет качественно развивать музыкальную культуру. В данном случае дело не в профессионализме, а в духовном слое музыкальной культуры. Это внутренний, личностный, одухотворяющий опыт общения с искусством.

И.В. Совга

Калининградский государственный университет

Задачи эстетического воспитания

Задачи эстетического воспитания (ЭВ) решаются путем художественного образования, просвещения, практического

развития чувства прекрасного, формирования у людей высоких вкусов, умений оценить произведения искусства, памятники истории и природу.

В ходе эстетического воспитания решаются следующие задачи:

- 1) воспитание эстетических потребностей людей, их осознанного стремления к прекрасному;
- 2) развитие эстетического восприятия и чувства, способности воспринимать и переживать прекрасное;
- 3) воспитание эстетических вкусов, способности не только воспринимать, но и понимать и оценивать прекрасное;
- 4) формирование эстетических идеалов, стремления к совершенному образу жизни;
- 5) развитие творческих способностей людей в различных видах искусства.

Выполнение задач эстетического воспитания тесно связано с определением основных форм эстетического отражения действительности. Решение этого вопроса помогает ученым более точно установить внутренние механизмы изменения образовательного и воспитательного уровня занимающихся, а также ведущих элементов содержания соответствующих педагогических действий.

Содержание ЭВ будущих учителей, практическая реализация которого обеспечивается в процессе обучения, может быть охарактеризовано следующим комплексом задач. Необходимо воспитывать у студентов:

- эмоциональное отношение к произведениям искусства, умение оценивать их с точки зрения общественной, познавательной и эстетической ценности;
- эстетическое отношение к действительности и всем видам искусства, способность наслаждаться творчеством, прекрасным, возвышенным в окружающей жизни;
- осмысление искусства как специфической формы отражения действительности, осознание его роли и места в жизни каждого человека и общества в целом;
- представление об идейной направленности творчества лучших представителей культуры: осмысление роли эстетических идеалов выдающихся людей искусства;

- интерес к народному творчеству и осознание его роли в деятельности людей искусства;
- умение анализировать произведения, составлять их эстетические характеристики, давая четкие определения и логически обосновывая свою точку зрения;
- потребность в дальнейшем совершенствовании эстетических знаний, навыков и умений, творческих способностей;
- осмысление роли эстетических умений и навыков в процессе обучения.

Л.А. Мистратова

Калининградский государственный университет

**Педагогическая концепция программы
пленэрной практики студентов специальности
«Изобразительное искусство»**

Пленэр – учебно-педагогический комплекс, включающий в себя *обучение* новому виду работ «на свежем воздухе», т.е. в новой колористической, воздушной среде, а также *воспитание* культуры ежедневного творческого труда, *развитие* новых возможностей, не регламентированных аудиторным занятием с постановкой натуры по рисунку или живописи, *развитие* экспериментально-творческой работы различными техниками и материалами (масло, гуашь, акварель, уголь, соус, пастель, смешанная техника). Пленэр – прежде всего учебная практика по изобразительному искусству, направленная на становление профессиональных умений студентов как художников. Он выявляет индивидуальные творческие способности, формирует зрительное восприятие, обостряет его, заставляет осмысливать увиденное, наблюдать, анализировать. Практика на пленэре формирует и такую профессионально ценную способность зрительно воспринимать предмет или явление, как аналитико-синтетическое видение. Это способность видеть цельно, выде-

ляя главное. В течение пленэрной практики, таким образом, формируются конструктивно-проектировочные профессиональные художественные умения студентов. Главная цель пленэрной практики по изобразительному искусству заключается в закреплении и расширении профессиональных знаний и умений, сознательном применении их в самостоятельной творческой работе.

Педагогическая концепция пленэрной практики – это система взглядов с точки зрения педагогики на конкретный практический процесс работы студента на пленэре, в условиях окружающей природной среды, открытого воздуха, а также на организацию работы преподавателя как педагога; система целей и задач пленэрной практики, педагогические условия ее реализации.

Педагогическая концепция представляет собой триединство обучения, воспитания и развития студентов на пленэре. Выражаясь образно, можно сравнить концепцию программы пленэрной практики с целостной художественной творческой композицией, основанной на единстве формы и содержания, гармонии человека с природой, композицией, развивающейся по законам педагогической науки, в соответствии с гуманистическими принципами воспитания личности, естественного пути развития и обучения различным (художественным, коммуникативным и др.) умениям студентов.

Обзор последних научных работ свидетельствует, что термин «педагогическая концепция» рассматривается в основном как «отрасль педагогической теории» (Аленсис де Токвиль) и как процесс воспитания личности в определенных педагогических условиях. В последнее время педагогическая концепция предлагает *свободу* как сверхцель педагогики, т.е. отсутствие принципа принуждения в процессе обучения. Рассматриваются такие категории, как «экзистенция личностного роста» (речь идет о поэзии состояний). Большое внимание уделено культуре и духовной культуре учителя, духовно-педагогическим основам воспитания.

Исходя из анализа источников, мы подтверждаем, что педагогическая концепция программы пленэрной практики опирается на основополагающие понятия педагогической науки и содержит ряд отличительных признаков, которые вытекают из особых условий ее проведения, связанных со сферой профессиональной специальной подготовки студента в вузе – художественной деятельностью.

Следовательно, необходимо и важно учесть развитие на пленэре профессиональных умений студента: гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных. Важной представляется и организация свободного творческого процесса на пленэре, когда студент мог бы работать без принуждения в художественном поиске, наблюдении и экспериментально получить необходимый ему для деятельности чувственно-художественный опыт.

Концепция программы пленэрной практики студентов содержит следующие основные положения.

1. Практика непрерывна. Пленэр включен в программу от 1-4-го курсов.
2. Пленэр связан с учебным процессом по базовым дисциплинам в течение семестров и обусловлен знаниями по рисунку, живописи, композиции, развивающимися поступательно от 1-го к 4-му курсу.
3. Сложность заданий по пленэрной практике возрастает от 1-го курса к 4-му в соответствии с естественным развитием знаний и умений студентов по программе, составленной по принципу развития от простого к сложному.
4. Итогом пленэрной практики является пленэрный просмотр, демонстрирующий уровень умений студента, выявляющий его творческий потенциал.
5. В ходе пленэрной практики осуществляется связь с музейной практикой при посещении музеев и работе в музейной среде.
6. Пленэрная практика студентов КГУ имеет ряд особенностей, связанных с геополитическим положением области, близостью Балтийского моря и разнообразием природных ландшафтов.

Педагогическая концепция пленэра, являясь основой, идейным содержанием непрерывной практики студентов в вузе, позволяет системно и целостно построить процесс обучения, воспитания и развития профессиональных умений. Концептуальный подход к программе пленэра решает проблему триединства развития, обучения и воспитания в непрерывной взаимосвязи и практически реализует цели и задачи учебного процесса студентов в вузе. Таким образом, педагогическая концепция пленэрной практики является принципиальной основой всей работы студентов и преподавателей, а пленэр естественно входит в общую систему профессиональной подготовки студентов специальности «Изобразительное искусство».

Е.В. Шумакова

Калининградский государственный университет

**Воспитание графической культуры у студентов
специальности «Изобразительное искусство»
в процессе обучения**

Необходимость воспитания высокой графической культуры у студентов в настоящее время продиктована тем, что растет потребность в графически грамотных специалистах.

Во всем мире черчение, техническая графика, полиграфическая промышленность уже прочно и неразрывно ассоциируются с компьютерной графикой. Ведущие дизайнерские, промышленные и научные проектные институты и фирмы производят свою продукцию исключительно на компьютере, потому что это технологичнее, а главное – создание трехмерной формы графического продукта практически может быть реализовано в виртуальной форме, что автоматически решает проблему выбора наиболее оптимального решения.

Способность к пространственному мышлению и комбинаторике – практическое требование эпохи. А совмещение тех-

нической грамотности с изобразительным искусством – путь к развитию полифонического, образного мышления. Особенно ясно это раскрывается в дизайне, который постепенно пронизывает всю нашу жизнь. Любые современные конструкции – результат гармонии красоты и целесообразности.

Используя статистические данные Калининградского агентства по трудоустройству «Кадры», можно сделать вывод, что в последнее время на рынке труда востребованы такие специальности, которые требуют политехнической подготовки, включающей знания черчения, а также профессии художника-дизайнера, архитектора, проектировщика мебели, дизайнера ландшафта, требующие, в первую очередь, графических навыков, а также умения работы с компьютером.

Овладевая специальностью «Изобразительное искусство», студенты прежде всего имеют дело с изображениями, будь то рисунок, набросок, чертеж и т.п. Что определяет уровень профессионализма специалиста? В первую очередь – это владение теорией построения изображений и умение применять ее на практике.

На первом и втором курсах специальности «Изобразительное искусство» студенты изучают дисциплину «Основы черчения и начертательной геометрии». Цель этой дисциплины – приобщение будущих специалистов к графической культуре, которая представляет собой совокупность достижений человечества в области освоения графических способов передачи информации. Параллельно на первом курсе изучается дисциплина «Перспектива», дающая представление о способах изображения пространственных фигур на плоскости, а также дополнительную возможность тренировки графических навыков при выполнении практических заданий.

На третьем курсе, начиная изучение дисциплины «Художественно-производственная графика», студенты продолжают овладевать мастерством построения различных графических изображений, закрепляют знания, полученные при изучении теории изображений, а также глубже познают сущность фор-

мы предметов. Для выполнения практических заданий требуются не только знания правил и приемов технической графики, но и достаточно развитое образное мышление и творческое воображение.

Художественно-производственная графика включает в себя графические средства и приемы, с помощью которых изделия декоративно-прикладного искусства, объекты живой природы, архитектуры, технические изделия изображаются на плоскости. Чертежи выполняются в линейной графике и являются основными рабочими документами. Однако на начальной стадии разработки проектов возникает необходимость и в других видах изображений (эскиз, технический рисунок), развивающих зрительную память и пространственное мышление, глазомер и профессиональную наблюдательность.

Занятия на спецкурсе по «Книжной графике», проводимые со студентами пятого курса, посвящены изучению основ искусства оформления книги. Несмотря на бурное развитие в настоящее время новых средств передачи и сохранения информации, книга по-прежнему остается важнейшим элементом и носителем культуры. Научить школьников любить ее как духовную ценность, уважать труд многочисленных ее создателей – одна из главных задач учителя изобразительного искусства. Постижению законов создания сложного организма книги должно способствовать выполнение будущими учителями эскизов макета, обложки, титульного листа, двух-трех иллюстраций, концовок и заставок.

Изучение выразительных средств графики и возможностей графических компьютерных технологий может быть продолжено на спецкурсе «Виды графических техник» и занятиях в компьютерных классах.

В заключение можно добавить: для того чтобы к концу пятого курса студенты имели необходимый запас знаний и достаточно развитые графические навыки, целесообразно начинать введение спецкурсов по графическим дисциплинам уже со второго курса.

В.М. Аглаева

Калининградский государственный университет

К проблеме методического обеспечения учебного процесса художественной деятельности

Говоря об актуальных проблемах методического обеспечения учебного процесса художественной деятельности необходимо иметь в виду следующие составляющие:

- что имеется из современных концептуальных положений для обновления образования и что надо;
- что делается нового и по-новому, с ориентацией на потребности сегодняшнего и завтрашнего дня, зачем и для кого;
- четко ли обозначены в контексте мировых задач задачи Калининградской области, то есть необходимо знать, из какого заказа исходить;
- готовы ли заинтересованные люди (учителя) к реализации новых технологий по изобразительной деятельности;
- на какой ступени развития находится наша городская и сельская школы, какими они будут через 2 – 3 года;
- какова модель будущего ученика; каким будет переход от старой парадигмы образования к новой, как противопоставлять творческую деятельность репродуктивной.

Анализируя труды Л.С. Выготского, Э.В. Ильенкова, А.И. Краило, А.Н. Леонтьева, А.М. Мещерякова, В.С. Мухиной, где рассматривается теория деятельности, необходимо подчеркнуть, что в теории деятельности нет более адекватного понятия, которое может связывать традиционные научные исследования с проблемами «человеческого человека», чем понятие «смысл», и, естественно ответить на вопрос: «Что же именно объективируется в деятельности человека?» – Конечно же, то, что несет в себе «заряд духовности», – личностный смысл и нравственность содержания.

Смысл деятельности – в самопрограммировании человека. Нет знаний абсолютных и относительных.

Что же касается художественной деятельности, то возникающие в ходе обучения барьеры, как правило, являются следствием напористого преследования взрослыми такой благородной цели, как развитие способностей ребенка в ходе обучения. Для этого ребенка с детства «натаскивают» в проведении прямых линий, рисованию с натуры объемных форм по правилам школьных штампов рисования – и всего за один час в неделю.

Конечно, при таких условиях нельзя говорить о том, что в начале XXI века мы создаем условия для развития творческой личности. И все-таки осмысление важности художественной деятельности в развитии личности представлено в достаточном количестве научных трудов, где доказано, например, что изобразительная деятельность является формой усвоения социального опыта.

Согласимся с тем, что практическая технология направлена на то, чтобы сделать творчество ученика спонтанным, поскольку спонтанность – главное и необходимое условие любого творчества.

На кафедре эстетического воспитания и декоративно-прикладного творчества ведется разработка новых технологий обучения. Результаты будут опубликованы.

В.В. Воронова

Почему маленькие дети любят или не любят рисовать

Почему маленькие дети так любят рисовать? Они очень любят учиться! Они познают мир через зрительные образы. Сколько информации получает маленький человек с самого рождения благодаря зрению? Как обрабатывается и преобразовывается эта информация? Учителя это должны знать.

Нейрофизиологи на основе многочисленных опытов с приматами делают вывод, что «быстрое зрительное обучение, столь характерное для приматов, не является врожденной способностью, не зависящей от опыта». Человек видит (точнее, опознает) только то, что видел когда-нибудь прежде. С самого рождения живое существо занято зрительной практикой, пользуется любой возможностью смотреть на самые разнообразные предметы и виды. Только так зрительный канал превращается в линию связи, по которой в мозг поступает девяносто процентов сведений, воспринимаемых нашим «высшим чувством».

Этот канал нередко становится учителем иных органов чувств.

Итак, зрительный опыт. Готова ли уже «к чему-то» «чистая пластинка», или она только должна сформироваться, чтобы зрение заработало? Выяснилось, что уже через восемь-десять часов после рождения младенцы охотнее рассматривают пестрые черно-белые изображения, нежели однотонные. Если младенец рассматривает треугольник или квадрат, его взор движется менее беспорядочно и останавливается на вершинах. С четырех дней от роду ребенок отдает большее предпочтение овалу с нарисованным веселым человеческим лицом, чем рисунку, где черты лица расположены в беспорядке.

И тем больше хочется проникнуть в загадки зрения, когда знакомишься с поистине безграничной зрительной памятью нашего мозга. Вам могут показать несколько тысяч фотографий пейзажа, а спустя месяц продемонстрируют еще раз, но включают в серию несколько таких, которых вы не видели. В семи случаях из десяти и чаще люди отличают незнакомую картинку.

«Картинки остаются в памяти отнюдь не в виде слов», — пишет американский физиолог Рональд Хабер в статье об опытах с распознаванием пейзажей. Люди чаще пытаются запомнить именно слова, представляя их в виде зрительных образов, чему пример мнемоника, которой так увлекались в древности.

Долгое время считалось, что умение мыслить существует лишь потому, что человек умеет говорить. Опросы, проведенные среди физиков и математиков, показали, что дело обстоит совсем не так просто. Альберт Эйнштейн говорил: «По-видимому, слова языка в их письменной или устной форме не играют никакой роли в механике мышления. Психические сущности, которые, вероятно, служат элементами мысли, – это определенные знаки и более или менее ясные образы, которые можно «произвольно» воспроизводить и комбинировать между собой. Слова и другие знаки приходится мучительно изыскивать лишь на втором этапе, когда упомянутая игра ассоциаций достаточно установилась и может быть по желанию воспроизведена».

Смыслом программы по изобразительному искусству должно быть не бездушное копирование схем и таблиц, а приучение детей мыслить во время работы, рассуждать, анализировать и фантазировать. Интересно в связи с этим мнение выдающегося русского художника-педагога П.П. Чистякова, который считал, что учитель не имеет права вводить ученика в заблуждение своими субъективными рассуждениями, а обязан давать достоверные знания. Знания! Вот что дети желают получать на уроке, новые знания, новые навыки. Для маленьких детей необходим урок-игра, для старших задача состоит не в том, чтобы они стали художниками-живописцами, но в развитии способности изображать на бумаге видимые предметы понятно и правильно, чтобы, в случае надобности, учащиеся могли без затруднения нарисовать с натуры полезную машину, необходимый инструмент, любопытный вид местности и то, что им может потребоваться в их будущей профессии и жизни. Уроки изобразительного искусства должны превращаться в маленький праздник открытий и достижений. Эти уроки развивают глазомер, точность, учат правильнее судить об искусстве.

Основные причины нелюбви к урокам рисования у детей – это слепое копирование без объяснений с уже готовых рисун-

ков и оригиналов, без дальнейшей возможности преобразовать и пофантазировать. Любое задание на уроке изобразительного искусства должно содержать творческое начало. Хороший опыт наработан школой «Старт» (при архитектурном институте в Москве). Она своей главной задачей считает сохранить в ребенке (а там учатся дети с 5 до 17 лет) неповторимую индивидуальность, научить радоваться бесконечному многообразию мира и его красоте, развить в ребенке постоянную жажду знаний и навыки самообразования и самосовершенствования.

Научите детей не просто смотреть, а видеть! Научите их удивляться увиденному, услышанному и прочитанному. Без удивления нет ни науки, ни искусства.

В.В. Малыхина

Калининградский государственный университет

**Развитие младших школьников
в процессе формирования
вычислительных умений и навыков**

Переориентация методической системы на приоритет развивающей функции по отношению к образовательной, характеризующаяся выдвижением на первый план процессуальной стороны обучения, изменением характера деятельности учащихся, личностно-ориентированным подходом к обучению, обусловила появление новых проблем, связанных с нарушением сложившейся системы формирования математических понятий.

Особенно остро обозначились противоречия в практике формирования вычислительных умений и навыков. В силу сложившихся традиций учитель по-прежнему ориентируется на отработку частных случаев вычислительных приемов, используя для этой цели показ образца вычисления, однотипные

примеры тренировочного характера, не уделяя при этом должного внимания осознанию детьми взаимосвязи теоретических знаний и умственных действий, развитию мотивации учения, мышления, творчества младших школьников.

Обращение к исходным методологическим позициям теории развивающего обучения, обоснованным в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, позволяет наметить основные направления развития младших школьников в процессе формирования вычислительных умений и навыков. Такими направлениями, по нашему мнению, могут являться: а) развитие ученика как субъекта учебной вычислительной деятельности; б) развитие учебно-познавательных мотивов; в) развитие мышления; г) развитие опыта творческой исследовательской деятельности.

Наиболее оптимальную реализацию вышеуказанных направлений, на наш взгляд, предлагают учебники математики, автором которых является Н.Б. Истомина. Представленные в них виды заданий для организации вычислительной деятельности учащихся характеризуются разнообразием формулировок, неоднозначностью решений, использованием различных моделей (предметной, графической, вербальной, символической), что позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка, его жизненный опыт, предметно-действенное и наглядно-образное мышление и постепенно вводить его в мир математических понятий, терминов, символов, способствуя развитию как эмпирического, так и теоретического мышления.

Выбор способов организации вычислительной деятельности обуславливается их направленностью на формирование обобщенных способов вычислений; активным использованием приемов умственных действий: анализа, синтеза, сравнения, аналогии; приоритетом обучающих заданий, в которых на первый план выступает познавательная мотивация.

Основными критериями качества вычислительных умений и навыков являются: правильность вычислений, осмысленность, разумность, рациональность, обобщенность, объективность, абстрактность, автоматизм.

А.А. Голубева
Лицей №18, г. Калининград

Психологическое сопровождение эксперимента по введению нового содержания начального образования

Педагогический эксперимент по освоению системы «Развивающее обучение» Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в лицее №18 проходит двенадцать лет. За это время сложилась система его психологического сопровождения. Нами была разработана программа психологического сопровождения педагогических исследований, которая с успехом работает и в условиях широкомасштабного федерального эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Приводим основные этапы данной программы.

I этап. Сбор информации:

- по отслеживанию эмоционально-психологических реакций учащихся, педагогов, родителей на осуществление экспериментальной работы;
- по наблюдению изменений в познавательной, мотивационной, личностной сферах участников эксперимента в соответствии с их психовозрастными особенностями.

II этап. Анализ:

- психолого-педагогической литературы по эксперименту;
- материалов диагностики;
- качественных изменений, происходящих у субъектов экспериментальной деятельности.

III этап. Прогноз перспективы продвижения эксперимента; проблемы, рекомендации.

Остановимся на предварительном этапе. На наш взгляд, очень значима подготовка всех участников эксперимента к его внедрению. Нормальная реакция любого человека – тревожность перед неизвестным. Она может носить как положительный характер (тревожность с интересом – мотивация к деятельности); так и отрицательный (страх с паникой блокирует мотивацию к деятельности).

Любой эксперимент – разрушение старых стереотипов. Как известно, стереотипы (особенно педагогические) чаще либо не разрушаются, либо этот процесс очень болезненный и долгий. Педагогам здесь необходима психологическая поддержка и помощь.

Другой не менее важный вопрос – подготовка к эксперименту родителей учащихся. Родители и их дети должны быть не инструментами в экспериментальной деятельности, не объектами, а субъектами преобразований.

Мы уверены, что лишь при этих условиях возможен успех нововведений (модернизация содержания образования). Осознанный подход к ним всех участников эксперимента во многом зависит от просветительно-профилактической деятельности социально-психологической службы образовательного учреждения.

Мы считаем, что во многом благодаря этой предварительной работе наш лицей достаточно благополучно вступил в эксперимент по введению нового содержания начального образования. Делать какие либо выводы, конечно, рано. Но вводный мониторинг дал следующие предварительные результаты: лишь 17 % первоклассников показывают низкую готовность к школьному обучению. Из них проблемы в общении возникают с одноклассниками и родителями почти у 30 % и с педагогами – почти у 10 %. Как учителей, так и родителей этой группы ребят беспокоят:

- гиперактивность (до 25 %),
- утомляемость (до 25 %),
- агрессивность на переменах (до 13 %),
- неустойчивость внимания (до 25 %).

Предварительное исследование показало, что педагогический взгляд на учащихся оказался более объективным, чем видение своих детей родителями. Так, 17 % родителей завышают возможности своих ребят, а до 35 % – занижают. При этом до 80 % родителей выбирали школу и программу. Отрадно, что 78 % родителей доверяют школе, не разочаровались в своем выборе.

Л.С. Сироткина

Калининградский государственный университет

Оптимизация обучения младших школьников правописанию словарных слов

Усвоение правописания слов, регулируемых традиционным принципом письма, является необходимой составляющей процесса изучения русской орфографии в начальной школе.

Особенность обучения правописанию словарных слов – систематичность и значительная трудоемкость процесса – как для учащегося, так и для учителя. При этом качество знаний, умений, навыков младших школьников в области традиционных написаний остается недостаточно высоким: в среднем учащиеся в каждых 15 словарных словах допускают не менее одной-двух ошибок. В целом же количество ошибок колеблется от 0 до 9. Основная причина заключается в том, что в основе усвоения правописания словарных слов лежит механическое запоминание их орфографических особенностей.

Совершенствование процесса обучения традиционному написанию предполагает разработку приемов, обеспечивающих эффективное запоминание младшими школьниками способов буквенного обозначения непроверяемых орфограмм. Основопологающими принципами разработки методических приемов являются следующие.

1. Учет лексико-орфографических особенностей словарных слов.

2. Возможность активизации тех познавательных процессов, которые развиты у ребенка уже к началу школьного обучения (образного мышления, образной памяти).

Оптимизация процесса обучения правописанию словарных слов обеспечивается использованием следующих приемов.

1. Прием создания художественного образа буквы, требующей запоминания. Изображение должно отражать лекси-

ческое значение изучаемого слова. Использование приема способствует развитию творческого воображения учащихся.

2. Прием разработки правил правописания непроверяемых орфограмм. Например: в слове «суббота» есть буква Б, но не одна, а сразу две! Правило целесообразно представлять в стихотворной форме с тем, чтобы обеспечить наиболее быстрое и легкое его запоминание младшими школьниками.

3. Прием выделения слова в изучаемом слове. Например: столица, ракета, комната. Фонеме, находящейся в словарном слове в слабой позиции, в выделенном слове должна соответствовать фонема в сильной позиции. Исходное и выделенное слова должны находиться в простой, очевидной смысловой или ассоциативной связи. Использование приема способствует развитию у детей наблюдательности и внимания.

4. Прием установления аналогий изучаемого слова с иностранными словами. Например: пена(л) – pen, восто(к) – ost, коллекти(в) – colle(ctive), солда(т) – so(ldier.)

5. Прием этимологического анализа словарного слова. Например: слово «медведь» произошло от слов «мед», «едающий». Историческая связь со словом «мед» объясняет правописание непроверяемой в современном русском языке безударной гласной *е*.

6. Прием создания простых ассоциаций. Смысл приема заключается в подборе такого слова, которое обладает орфографией, аналогичной орфографии словарного слова, но имеет в сильной позиции фонему, которой в словарном слове соответствует фонема в слабой позиции. Например: со(рок) – со-ро(к); до(роги) – доро(ги).

Использование вышеперечисленных приемов способствует не только повышению эффективности запоминания младшими школьниками правописания словарных слов, но и развитию речи, мышления, интереса к родному языку, формированию представлений о языке как исторически развивающемся явлении, активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников.

В.В. Васенькин

Калининградский государственный университет

Законы сознания как правила построения речи

В коммуникативном акте «участвуют два сознания – сознание автора речи и сознание адресата». Как далее отмечает Б.Н. Головин, чтобы информация, выработанная сознанием адресата под воздействием речи, и информация, выраженная автором речи, оказались адекватными, необходимо соблюдение целого ряда условий. Среди этих условий как важнейшие указываются собственно лингвистические – построение речи, лексические и грамматические средства языка – и экстралингвистические – знания человека, его опыт, возраст, уровень развития, темперамент и т.д., то есть уровень компетенции и психические особенности личности адресата. Нам представляется, что следует учитывать еще одно условие, соблюдение которого позволит уменьшить расхождение информации в сознании автора речи и ее адресата: при построении речи необходимо учитывать законы ее восприятия, то есть законы внимания как одной из характеристик сознания.

Наше сознание дискретно – сосредоточенность и направленность сознания на определенный объект (внимание) имеет ограничение во времени. «Устойчивость внимания – способность удерживать объект деятельности в поле сознания на определенный срок – может колебаться в интервале от долей секунд до нескольких часов».

Текст, с которым обращается автор речи к адресату, представляет собой объект внимания для слушателя (читателя). Психологами установлено, что предел восприятия подготовленным слушателем (с адекватным уровнем компетенции) устного монологического текста составляет около 20 минут, предел восприятия текста подготовленным читателем – около 7 минут (4 – 5 страниц текста). Превышение этих временных интервалов нежелательно, так как внимание слушателей (читателей) произвольно переключается. Известно, что в сту-

денческой аудитории (аудитории с недостаточным уровнем компетенции) потеря информации в сознании слушателей колеблется в пределах 50 – 70 %. Отсюда неизбежность и необходимость повторов, информационной избыточности в лекции преподавателя с целью уменьшить потери информации.

Автор, обращающийся с устным или письменным монологическим текстом к слушателю (читателю), должен также учитывать, что естественным видом человеческой речи является речь диалогическая, то есть дискретная, что соответствует законам сознания. Отсюда рекомендации говорящему делать паузы через одну-полторы минуты монолога, членение письменного текста на абзацы, что связано не только с содержанием текста, но и с особенностями его восприятия. Диалогизация текста – один из важнейших приемов, обеспечивающих наиболее полное восприятие речи слушателем (читателем).

В современной психолингвистике (что резко ее отличает от систем прежних представлений) отмечается, что порождение речи «носит эвристический характер, то есть при поставленной сознательной цели говорящий может произвольно (сознательно или чаще бессознательно) выбирать оптимальный способ достижения этой цели». Достижение цели речи – передачи адекватной информации – будет в большей степени обеспечено в случае произвольного, сознательного выбора способа ее передачи.

Г.С. Михайлова

Калининградский государственный университет

Психологическое сопровождение эксперимента (валеологизация учебно-воспитательного процесса)

Основными направлениями психологического сопровождения эксперимента являются:

1. Следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Сопровождение ребенка опирается на его реальные личностные дос-

тижения. Оно находится в логике развития, а не искусственно задает ему цели и задачи извне. То есть – безусловная ценность внутреннего мира каждого школьника, приоритетность потребностей, целей и ценностей его развития.

2. Создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком личностно-значимых жизненных выборов. В процессе сопровождения взрослый, создавая ситуации выбора, побуждает ребенка к нахождению самостоятельных решений, помогает принять на себя ответственность за собственную жизнь.

3. Цель сопровождения – создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения.

Сопровождение рассматривается как процесс, целостная деятельность практического школьного психолога, в рамках которой выделены три обязательных взаимосвязанных компонента.

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

Разработка вопросов содержания и организации развивающей и психокоррекционной работы со школьниками осуществляется в рамках следующих положений.

1. Содержание развивающей работы соответствует тем компонентам психолого-педагогического статуса школьников, формирование и полноценное развитие которых на данном возрастном этапе наиболее актуально.

2. Развивающая и психокоррекционная работа организуется по итогам психодиагностического минимума.

Данные принципы позволяют выделить приоритетные направления работы со школьниками различных параллелей, опираясь на знание закономерностей развития психики на

данном возрастном этапе. Так, на этапе адаптации в начальном звене уроки психотренинга направлены на развитие произвольной регуляции эмоциональной и поведенческой сферы.

При переходе из начального в среднее звено основными направлениями работы становятся:

а) развитие познавательной сферы;

б) формирование новой социальной и личностной позиции школьников в обучении, отношений со сверстниками и взрослыми.

В подростковом возрасте актуальной становится социально-психологическая развивающая деятельность (освоение навыков эффективного общения), обретает большой психологический смысл работа с эмоционально-волевой сферой школьников (формирование навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции, повышение уверенности в себе, развитие потребности в самовоспитании).

В старшем школьном возрасте наиболее значима личностно-ориентированная развивающая работа.

Основное содержание уроков психотренинга для всех возрастов составляют игры и психотехнические упражнения, направленные на целостное психологическое развитие ребенка и решение конкретных психологических проблем. Необходимым элементом занятий становятся психотехники, направленные на развитие собственно групповых структур и процессов, поддержание благоприятного внутригруппового климата, сплочение и организационное развитие детского сообщества.

А.В. Потребич

Калининградский государственный университет

**Развитие сфер индивидуальности
младшего школьника в процессе
валеологического воспитания**

Не один год в системе образования происходит перестройка учебно-воспитательного процесса на базе гуманистических

ценностей и разрабатываются концепции эстетического, физического, экологического воспитания. В то же время валеологическое воспитание остается малоэффективным, а педагогические проблемы формирования валеологической воспитанности – малоизученными и рассматриваемыми лишь в контексте воспитания привычек здорового образа жизни школьников (ЗОЖ). Несмотря на увеличение внимания педагогов к проблемам школьной валеологии, валеологическая воспитанность учащихся мало исследуется как педагогическая категория, и в ней недостаточно учитывается личность и индивидуальность младшего школьника.

В своем исследовании мы попытались выявить сущность педагогического понятия «валеологическая воспитанность школьника» и определить уровни ее развития у младших школьников в средней школе №24 г. Калининграда.

Нами было сформулировано определение валеологической воспитанности, в котором она понимается как комплексная система личностных качеств в совокупности с развитием основных сфер индивидуальности, обеспечивающая поведение школьника, которое соответствует ценностями здорового образа жизни. Валеологическая воспитанность – это система нравственных ценностей и норм поведения ЗОЖ. В своей работе мы определили три уровня валеологической воспитанности младших школьников: низкий, средний и высокий.

1. Низкий уровень – это недостаточное развитие валеологически значимых качеств личности. В интеллектуальной сфере сформированы основные понятия, но знания о своем организме и ЗОЖ отрывочны. Мотивация ЗОЖ не сформирована. В предметно-практической сфере навыки и привычки ЗОЖ сформированы недостаточно.

2. Средний уровень – интегративные свойства индивидуальности и валеологически значимые качества личности взаимосвязаны. Состояние интеллектуальной сферы соответствует нормам ЗОЖ. Развитие предметно-практической сферы отстает. В реальной жизни это проявляется в том, что в соблюдении правил ЗОЖ нет систематичности.

3. Высокий уровень – свойства индивидуальности и личностные качества школьника в аспекте ЗОЖ находятся в развитом состоянии, сформирована система норм и правил ЗОЖ. Сформированность валеологических навыков и умений высокая.

В процессе исследования была разработана педагогическая диагностика, позволяющая определить уровень сформированности изучаемых сфер индивидуальности младших школьников в аспекте валеологического воспитания. Было выяснено, что лучше всего в аспекте валеологических знаний о своем организме и правилах ЗОЖ шло развитие интеллектуальной сферы. Развитие мотивационной сферы улучшалось от первого класса к третьему. Дети без подсказки называли по несколько мотивов тех или иных гигиенических действий.

Однако исследование предметно-практической сферы показало наличие у детей разрыва между словом и делом и отставание в развитии этой сферы индивидуальности. Низкий и средний уровень развития предметно-практической сферы свидетельствует о том, что для ее развития одного школьного воспитания недостаточно. Семейная обстановка и семейное воспитание ЗОЖ являются определяющими в развитии предметно-практической сферы детей. Положительный пример родителей, соблюдающих ЗОЖ и прививающих соответствующие нормы детям, трудно переоценить.

Т.К. Снарская

Лицей №18, г. Калининград

Изучение и коррекция развития личности учащегося группы риска

Неустойчивая социально-экономическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении детей. Коррекционные воздействия, направленные непосред-

ственно на самого ребенка, не всегда обеспечивают необходимый результат, и в среднем звене остается значительная группа подростков, которую мы называем «группой риска» и которая характеризуется социальной дезадаптацией, различными формами асоциального поведения.

Нами была разработана программа «Изучение и коррекция развития личности учащегося группы риска», предусматривающая анализ мотивационной сферы ребенка, уровня развития его когнитивных процессов, формирования компонентов учебной деятельности, общеучебных навыков и умений. В рамках программы изучаются характерологические особенности личности, социально-психологическая ее адаптация.

Методы обследования и способы обработки данных подбирались нами исходя из основной прикладной задачи: дать психологический инструментарий, с помощью которого не только школьные психологи, но и педагоги смогли бы оказать реальную профессиональную психологическую поддержку подросткам «группа риска».

Программа позволяет не только комплексно изучить личность учащегося, но и выработать стратегию и тактику психолого-коррекционной и развивающей работы. Одним из важнейших направлений программы мы считаем психолого-коррекционную работу с подростками по проблемам их взаимоотношений с родителями, поскольку, как показывают исследования, большое количество детей не удовлетворено этими взаимоотношениями. Активно используя индивидуальные и групповые методы работы, организуя тренинги для подростков и родителей, мы стараемся помочь подросткам осознать причины своих конфликтов с родителями, понять их и приспособиться к их требованиям; дать подросткам способы продуктивного поведения.

Как показали наши исследования, такие системные занятия с детьми и родителями имеют высокую эффективность. С учащимися с повышенной тревожностью и дисгармоничной социально-психологической адаптацией проводятся занятия, расширяющие репертуар поведенческих стратегий в стрессо-

вых ситуациях, способствующие приобретению индивидуальных навыков управления стрессом.

Специально проведенные исследования показывают, что после таких занятий прослеживается положительная личностная динамика социально-психологической адаптации учащихся.

Н.И. Ворновская

Средняя школа №40, г. Калининград

**К вопросу о внедрении
элементов музейной педагогики
в целостный учебно-воспитательный процесс
начальной школы**

Закон РФ «Об образовании» определяет начальную школу как первую ступень средней общеобразовательной школы, что является традиционным для российского образования. На смену «знаниевой» приходит «гуманистическая» парадигма образования, которая, в свою очередь, ориентирует учителя на новое культурно-образовательное мышление и организационно-методические изменения в образовательном процессе.

Музейная педагогика – новое педагогическое направление, располагающее специальными методами и средствами приобщения младшего школьника к культурному наследию, развитию его творческих и познавательных возможностей через музейные формы коммуникации. Идея необходимости взаимодействия музея и педагогики была выдвинута еще во второй половине XIX – начале XX века. немецкими музееведами А. Лихтварком, А. Рейхсвейном и педагогом Э.А. Росмеслером. Сам термин «музейная педагогика» в 1931 г. впервые употребил Г. Фрейденталь. В отечественной науке понятие вошло в употребление с 70-х годов XX века. Первоначально исследователи рассматривали музейную педагогику как определенное направление в работе с детской аудиторией в музее.

На сегодняшний день можно говорить о «выходе» музея за пределы музейного здания.

Основаниями для внедрения элементов музейной педагогики в учебно-воспитательный процесс начальной школы, на наш взгляд, являются:

- опора на идеи «философии общего дела» Н. Ф. Федорова, методологическую теорию Д. Камерона, где музей представлен как процесс общения субъектов через «реальные предметы», что учитывает особенности коммуникации детей младшего школьного возраста;

- акцент на визуальном, осязательном и пространственном восприятии музейных предметов, что позволяет использовать их в качестве образовательных средств, обладающих эмоционально-эстетическим воздействием.

Следует иметь в виду, что младший школьник не подготовлен к восприятию сложного символического языка музея. Поэтому необходима предварительная подготовка к общению с предметным миром культуры. Такую возможность предоставляет курс «Первые шаги в мир культуры», позволяющий учителю решать следующие задачи:

- *воспитательные* (сопереживание, эстетическое созерцание, толерантное отношение к другим культурам);

- *диагностические* (выявление особенностей индивидуальности младших школьников);

- *развивающие* (развитие потребности в самостоятельном освоении окружающего мира через обращение к культурному наследию разных эпох и народов);

- *обучающие* (видение историко-культурного контекста привычных вещей).

При этом наиболее эффективным является использование следующих форм и методов: практическое манипулирование с музейными предметами, их копиями, моделями, установление ассоциативных связей, театрализация, ролевая игра, экскурсия, воображаемое путешествие, спектакль, викторина, методы самостоятельной поисково-исследовательской деятельности.

Опыт показывает, что в образовательном процессе начальной школы с внедрением элементов музейной педагогики

можно выделить изменения как в области содержания образования, так и в области организации учебно-воспитательного процесса.

Е.А. Новикова

Калининградский государственный университет

Особенности адаптации первоклассников в условиях инновационной школы

Процесс психологической адаптации проходит каждый человек в своем индивидуальном развитии и профессиональном трудовом становлении. Первокласснику приходится пройти в школе не только социальную адаптацию, но и зрительную, сенсорную, слуховую.

Иной малыш настолько теряется в этом потоке требований, сложных заданий, что может заболеть. За время работы в режиме эксперимента в начальной школе сложилась определенная система работы, которая позволяет нам частично справиться с проблемой дезадаптации.

Для выяснения причин дезадаптации мы в лицее № 17 использовали опросник Л.М. Ковалевой, психолога из Коломны, который был опубликован в журнале «Начальная школа» в 1997. Опросник состоит из 46 утверждений, 45 из них касаются возможных вариантов поведения ребенка в школе, одно — участия родителей в воспитании.

Работая с бланком ответов, учитель должен вычеркнуть номера тех высказываний, которые, по его мнению, относятся к данному ученику. Психолог обобщает результаты и получает достаточно полные и четкие сведения о ребенке, которые могут быть положены в основу более углубленного обследования.

В 1997/98 учебном году из группы первоклассников в 141 человек мы выявили 16 детей, у которых коэффициент дезадаптации выше нормы, (31 % и выше). Это составляло 12 % от общего

количества детей. В группе риска оказалось 100 % детей с невротическими симптомами, с гиперкинетическим синдромом, низкой произвольностью поведения, низкой мотивацией и несформированностью навыков интеллектуальной деятельности.

Насторожило и то, что в целом по параллели первого класса гиперкинетический синдром составил 55 %; в сочетании с инертностью нервной системы (такая была выявлена у 60 % детей) это создает определенные трудности в обучении и воспитании школьников. Было установлено также, что 12 % детей нуждаются в поддержке.

По результатам медицинского обследования была составлена карта здоровья первоклассников, из нее выяснилось, что большая часть детей имеют II и III группу здоровья, причем нарушения здоровья часто носили хронический характер. Из группы риска 90 % детей оказались не готовы к школе; в соединении с другими симптомами это порождает низкую мотивацию. По ходу изучения проблемы мы подключали родителей: объясняли, как делать пальчиковую гимнастику, массаж рук и др., как превращать занятия в увлекательную игру.

Мы выявили также группу детей, которые были застенчивы, медлительны, несколько инфантильны; рекомендовали учителям к таким детям подходить более мягко и деликатно, постепенно включая их в учебную деятельность.

По итогам 1997/98 учебного года мы пришли к следующему решению.

1. Необходимо предварительное собеседование с родителями будущих первоклассников на индивидуальной консультации.

2. Необходима подготовка детей к школе в стенах того учебного заведения, в котором они будут обучаться. Это послужит своеобразным тренингом.

3. Необходимо разработать цикл бесед с родителями с целью распространения педагогических и психологических знаний.

Эти задачи мы реализуем на протяжении четырех лет.

В процессе работы с учителями нашего лицея выяснилось, что они способны объективно оценить ситуацию, но иногда сами становятся первопричиной дезадаптации первоклассников. Оп-

ределяющими являются следующие факторы: опыт учителя (малоопытен, методически не подготовлен, но может держать дисциплину, поддерживать интерес в течение урока; боится признаться в некомпетентности и ищет причины сложившейся ситуации в проблемах детей); семейная ситуация (острые переживания мешают отношениям с учениками, ученики воспринимаются в негативном свете); состояние здоровья (тяжелое заболевание). В связи с этим ведутся беседы с учителями, выясняются и по возможности корректируются их проблемы.

Таким образом, сложилась следующая система работы.

1. Собрание родителей будущих первоклассников (декабрь) – освещение некоторых проблем и задач подготовки к школе.
2. Школа подготовки к обучению в первом классе (консультации учителей, работающих с детьми).
3. Диагностика трудностей (май).
4. Предварительное собеседование психолога с будущими первоклассниками и консультации родителей (июнь).
5. Работа учителей с опросником в начале и в конце учебного года, проведение консилиума по результатам опроса.

Л.Г. Храмова

Черняховский педагогический колледж

Профессионально-личностное развитие студентов Черняховского педагогического колледжа

В настоящее время ценностным приоритетом для нашего общества является свободный творческий человек. Процесс профессионального образования ориентирован на развитие способности каждого быть субъектом, в том числе субъектом профессиональной деятельности. Что стоит за этой субъективной позицией?

Ответ на этот вопрос дает периодизация, разработанная доктором психологических наук В.И. Слободчиковым. Согласно данной периодизации, жизнь человека условно можно

разделить на пять ступеней: оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация, универсализация.

Нас интересует та стадия онтогенеза, на которой находятся наши студенты в возрасте 17 – 21 года. На этой ступени развития человек осознает свою неповторимость, уникальность, развивает собственную индивидуальность. У каждого студента своя субъективная реальность, построенная внутри себя: с целями, задачами, отношениями, потребностями, желаниями, эмоциями, представлениями о мире. Об этой субъективной реальности чрезвычайно важно помнить педагогу в процессе профессионального обучения студентов.

Овладение профессией – одна из центральных и в этом смысле судьбоносных в жизни каждого человека проблем. При этом следует иметь в виду, что профессиональный мир в данный момент чрезвычайно динамичен, изменчив. На смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм, и наши студенты пытаются овладеть не одной профессией, а получить дополнительные специальности. Кроме того, в настоящее время мы говорим о подготовке не столько специалистов, сколько профессионалов. Профессионал, в отличие от специалиста, является субъектом профессиональной деятельности. Это означает, что он: готов к изменениям, превращает свой труд в творчество; готов к постоянному экспериментированию, поиску нового; самостоятельно разрешает возникающие трудности; у него есть возможность делать выбор. Он готов к ответственности за все, что сделает.

В основе профессионального развития личности лежат следующие интегральные личностные характеристики:

- личностная направленность; она выражается в иерархической структуре доминирующих мотивов, побуждает личность утвердиться в профессиональной деятельности;
- профессиональная компетентность как гармоничное сочетание знаний, умений, навыков (ЗУН) и культуры общения, культуры мышления;
- эмоциональная гибкость как оптимальное сочетание эмоциональной устойчивости и эмоциональной экспрессивности, то есть культура эмоций.

В условиях обучения в колледже наши студенты не только приобретают теоретические и практические ЗУН, но и развивают профессиональную направленность, культуру общения, мышления, эмоций. Психологическое сопровождение процесса профессионально-личностного развития осуществляется через различные направления деятельности психологической службы колледжа и реализацию ряда программ: «Абитуриент», «Адаптация первокурсников», «Комфортная среда обучения», «Профессионально-личностное развитие студентов-выпускников колледжа». В рамках этих программ мы проводим психодиагностику, консультации, реализуем психологическое просвещение, профилактику, психокоррекцию.

Прежде всего нас интересует профессиональная направленность, то есть мотивация и осознанность выбора профессии. В 1988 – 1999 годах в колледж поступили 366 студентов. Из этого числа 108 человек за время обучения были отчислены. Это составляет 26 % от общего числа зачисленных. В этом году 258 человек готовятся к выпуску. Если анализировать причины отчисления, то можно констатировать, что за последние годы выросло число тех, кто отчисляется не по причине неуспеваемости, а в связи с другими причинами: сменой места обучения, семейными обстоятельствами. Если сопоставить эти цифры с данными анкетирования студентов, проведенного по программе «Адаптация» в 1988 – 1999 гг., то увидим, что 25 % студентов испытывали сомнения и даже разочарование в выборе профессии. Усугубляют положение и трудности, которые приводят к дезадаптации. Со студентами «группы риска» работают психологи, кураторы групп (программа «Адаптация первокурсников»).

Программа «Профессиональное развитие личности студентов» предполагает реализацию нескольких блоков:

- профессиональное самопознание, самосовершенствование,
- культура мышления педагога,
- культура эмоций педагога,
- культура общения педагога,
- слагаемые профессионального роста,

- ролевая игра «Устройство на работу».

По результатам программы проводится плановое анкетирование по проблемам жизненного и профессионального самоопределения.

И.М. Выдрина

Средняя школа №48, г. Калининград

**Формирование интереса к предмету
в условиях эксперимента по совершенствованию
структуры и содержания образования**

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года говорится, что «образование должно войти в состав основных приоритетов российского общества и государства». Первейшей задачей образовательной политики сегодня является достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. Система образования должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их.

Основная цель общего среднего образования – подготовка разносторонне развитой личности гражданина, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, в совре-

менной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию.

В проекте «Начальная школа XXI века» (в условиях эксперимента) излагаются ведущие концептуальные идеи, которые могут быть приемлемы для средней и старшей школы. Мы всегда говорили о преемственности в обучении. В настоящее время с развитием общества и государства, повышением уровня культуры населения начальная школа является первым звеном непрерывного образования, обеспечивающим успешность дальнейшего обучения и формирования интереса к учебной деятельности. Средняя и старшая школы должны продолжать традиции начальной школы.

Что же позволит всем учебным звеньям коренным образом изменить ученика, его отношение к учению, сформировать интерес к предметам?

Во-первых, чтобы реализовать приоритетные цели образования, которые должны быть достигнуты на определенном возрастном этапе развития ребенка, необходимо прежде всего исходить из потребностей, интересов, индивидуальных особенностей школьника, учитывая динамику становления его личности.

Во-вторых, помня о самоценности каждого возраста, школа должна создавать все условия для формирования ведущей деятельности этого возрастного периода, без чего невозможно полноценное психическое развитие ребенка.

В-третьих, школа должна расстаться с авторитарным, инструкторно-репродуктивным стилем отношений. Обучение должно стать диалогом равноправных партнеров. Учителю важно создать на уроке обстановку учебного общения, организовать и всячески поощрять поисковую, исследовательскую и творческую деятельность учащихся.

В-четвертых, успешное и доброжелательное обучение как младших, так и старших школьников обеспечивается созданием

***Гуманистическая парадигма
образовательного процесса в условиях реформирования***

благополучного, комфортного индивидуального образовательного пространства на уроках, педагогической помощью каждому ученику, независимо от уровня его развития, чтобы он мог найти свое место в учебном процессе, проявить свою индивидуальность, развить самостоятельность, инициативу и творчество.

Все вышесказанное можно резюмировать одной емкой фразой: «Школьное обучение должно стать личностно-ориентированным». А через личностно-ориентированный подход к обучению мы можем сформировать интерес к предметам по следующим аспектам.

Мотивационно-ориентационный

1. Учитель обеспечивает мотивационную готовность и положительный эмоциональный настрой учащихся к работе на уроке.
2. Точно и доходчиво разъясняет целевые ориентиры учебного занятия. Чтобы цель урока стала личностно значимой для учеников, они могут определять ее сами, исходя из темы урока.
3. Деятельность педагога нацелена на развитие индивидуальности учащихся, на формирование их способности к самопознанию (опорные схемы, работа со словарями, дополнительная литература).

Содержательный

1. Отобранный материал является адекватным требованиям образовательной программы, задачам и ведущим идеям урока.
2. Учитель старается правильно определить групповые и индивидуальные познавательные возможности учащихся, установить взаимосвязь учебного материала с субъективным опытом ребенка, подбирает изучаемый материал, который может стать значимым и интересным для учащихся.
3. Учитель формирует системное представление учащихся об изучаемом явлении или процессе, выявляет наиболее важное и характерное.
4. На уроке осуществляется практическая направленность учебного материала, которая формирует эмоционально-волевую сферу, ценностное отношение и творческие способности ребенка.

Организационный

1. Для актуализации и обогащения субъектного опыта учащихся используются различные приемы: сопоставление, сравнение, анализ, схематизация, ТСО.

2. На уроке используются формы общения: монолог, диалог, полилог.

3. Учитель должен постоянно стимулировать ученика к коллективному и индивидуальному выбору вида задания и формы его выполнения.

4. Создавать на уроке ситуацию успеха для каждого учащегося. Проявлять толерантность и доверие в учебном взаимодействии.

5. Создавать на уроке условия для проявления самостоятельности учащихся. Помощь учителя должна быть оптимальной. Обязательно нужно учитывать индивидуальный темп и стиль учебной деятельности учащегося.

6. К домашнему заданию подходить дифференцированно, с позиции: что «может» выполнить ученик, а не, что «должен». Предоставить ученикам реальное право выбора домашнего задания.

Оценочно – результативный

1. Предметом оценочных суждений учителя должна стать не только правильность, но и рациональность путей и способов выполнения учебного задания.

2. Оценочно-аналитическая деятельность учителя должна способствовать формированию положительной Я-концепции личности учащихся, выработке у ребенка индивидуального стиля познания.

Использование такой схемы урока способствует формированию интереса к учебной деятельности, а также совершенствованию профессионального мастерства учителя.

Организация разнообразной учебной деятельности на уроке повышает мотивацию учащихся. Создание атмосферы сотрудничества и сотrudничества, взаимного доверия между ребенком и учителем, когда они выступают в роли равноправ-

ных деловых партнеров, снижает у учащихся уровень тревожности перед уроком и во время него, складывается комфортная, но вместе с тем и требовательная обстановка, повышается успеваемость, появляется интерес к изучаемому на таких уроках предмету.

В качестве принципов построения образовательного процесса целесообразно применять основополагающие идеи гуманистической педагогики и психологии: принцип самоактуализации; принцип индивидуальности; принцип выбора; принцип творчества и успеха; принцип веры, доверия и поддержки.

Только используя преемственность, применяя идеи гуманизма, формируя интерес к учебной деятельности через личностно-ориентированный подход, мы сможем подготовить разносторонне развитую личность, которая не только должна жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их.

О.В. Тамарская

Калининградский государственный университет

Семья как фактор психологического комфорта ребенка

«Все мы родом из детства», «Все – и хорошее, и плохое – человек получает в семье». Эти педагогические мудрости известны, наверное, всем.

Именно семья была, есть и, по-видимому, всегда будет важнейшей средой формирования личности и главным институтом воспитания, отвечающим не только за социальное производство населения, но и за воссоздание определенного образа его жизни. Конечно, развитие общественных отношений, влияние урбанизации и научно-технического прогресса привели к определенному сужению роли семейной педагогики

в воспитании семьянина. Так, если раньше молодая семья могла основываться на прочном опыте ровесников и соседей, то теперь семейные ориентации стали в значительной степени определяться социальной средой обучения. Весьма, кстати, любопытно, что такой, безусловно, важный фактор воспитания, как школа, по мнению опрошенных, разделил 2 – 3-е место со средствами массовой информации (!), а литература и искусство по силе педагогического воздействия заняли последнее 7-е место – после товарищей и друзей, а также общественных организаций и трудовых коллективов (4 – 5-е место) и самовоспитания (6-е место).

Факторы, которые влияют в семье на личность ребенка, специалисты условно подразделяют на три группы. Первая – это социальная микросреда семьи, в которой осуществляется приобщение детей к социальным ценностям и ролям, введение их в сложности и противоречия современного мира. Вторая – это внутри- и внесемейная деятельность, по преимуществу бытовой труд, являющийся могучим оружием социализации человека и его приобщения к будущей жизнедеятельности. Если воспользоваться традиционной схемой различения сфер семейных отношений (хозяйственно-бытовые, нравственно-психологические, интимно-личные), то тогда окажется, что первая группа факторов охватывает нравственно-психологическую «ипостась» этих отношений, тогда как вторая – хозяйственно-бытовую. Значение каждой из этих сфер для воспитания семьянина огромно и бесспорно, хотя нельзя не отметить, что, признавая несомненную роль внутри- и внесемейной деятельности, прямо и непосредственно формирующей базисные брачно-семейные представления вступающего в жизнь поколения, мы зачастую как-то ощутимо принижаем значение «надстроечных» нравственно-психологических отношений – по-видимому, ориентируясь на их кажущуюся нематериальность и предполагаемую слабость их влияния на будущую семейную жизнь юношей и девушек.

Однако подобный подход представляется в корне неверным. Воспитание необходимых для семейной жизни качеств (таких, как понимание, отзывчивость, эмоциональное участие) более всего и происходит в незримой, но чрезвычайно влиятельной области педагогических отношений, дефекты которой порождают последующие отклонения в поведении.

Исследуя взаимоотношения учащихся в школе, в классах, психологи выявили, что благоприятные отношения, складывающиеся в семье, обычно переносятся затем и в учебную группу. Учащиеся из таких семей куда легче строят хорошие взаимоотношения со своими сверстниками и чаще становятся лидерами. Учащиеся же из семей с плохими отношениями не умеют их строить и в учебной группе и куда чаще становятся изолированными. Наконец, изучая воспитанников школ, спецшкол-интернатов (с явными дефектами воспитания), специалисты выяснили, что в их семьях наблюдается один из трех типов явных нарушений правильного отношения к ребенку: гиперопека со стороны матери; полное равнодушие родителей к ребенку; жестокое, агрессивное отношение со стороны одного из родителей.

В связи с тем, что вышеприведенные данные, на первый взгляд, не имеют прямого отношения к подготовке к семейной жизни (но лишь на первый, ибо любые дефекты взаимоотношений и отклонения поведения неизбежно дезорганизуют семью), нельзя не отметить, что именно нравственно-психологическое благополучие родительской семьи является едва ли не главным фактором, определяющим стабильность семейного союза выросших в этой семье юношей и девушек. Особенно это выражается в сохранении своеобразной преемственности отношений.

РЕЗОЛЮЦИЯ

II научно-методической конференции «Федеральные и региональные проблемы образования в условиях модернизации»

Необходимость научно-методической конференции обусловлена деятельностью региональной Ассоциации «Университетский образовательный округ», созданной в октябре 2000 г. и насчитывающей в настоящее время более 50 ассоциированных членов из числа учебных заведений (школ, лицеев, гимназий, колледжей, вузов) области.

Конференция организована и проведена Калининградским государственным университетом совместно с Управлением образования Калининградской области и Управлением образования мэрии г. Калининграда.

В работе конференции приняло участие свыше 500 человек. Среди них – представители Министерства образования России, руководители и сотрудники управлений образования районов и городов области, ученые университета, преподаватели вузов, колледжей, лицеев и школ региона, педагогическая общественность области.

Основная цель конференции – консолидировать педагогическую общественность для реализации конкретных задач, определенных участием области в экспериментах по модернизации образования.

Участники научно-методической конференции констатируют необходимость:

1. Своевременно информировать педагогическую общественность региона о путях и методах реформирования образования.
2. Считать необходимым при участии в экспериментах:
 - а) своевременную подготовку нормативно-правовой базы;
 - б) обеспечение гласности, разъяснительной работы, широкого обсуждения с педагогической общественностью,

Резолюция

- учеными, родителями, учениками целей, задач, форм, путей, методов реформ в образовании;
- в) коллегиальность в принятии решений, в создании нормативно-правовой базы, в том числе – финансовом обеспечении эксперимента;
 - г) серьезную аналитическую работу на всех этапах проведения эксперимента, включая его результаты;
 - д) на основании проведенного анализа – принятие решений об оптимизации экспериментальных процессов в образовании, в том числе с учетом критических замечаний.
3. Систематически обобщать накопленный образовательными учреждениями области опыт по оптимизации учебного процесса, разработать систему контроля качества, интеграции учебных программ.
4. Проанализировать существующие тестовые и контрольно-измерительные материалы по контролю качества знаний, разработать региональные тестовые задания, обсудить их на постоянно действующих предметных семинарах.
5. Отрабатывать технологию тренинга на базе Центра тестирования, Центра непрерывного педагогического образования, Центра русского языка Калининградского государственного университета.
6. Спланировать и организовать деятельность по разработке контрольно-измерительных материалов и тестов по всем предметам, систематически обновляя их.
7. Изучить вопрос о создании электронной библиотеки методических материалов по всем предметам (методические разработки, программы, материалы по региональному компоненту).
8. Проанализировать результаты эксперимента по проведению ЕГЭ в регионе и провести «круглый стол» по его итогам с привлечением педагогической общественности в октябре 2002 г.
9. Интегрировать научно-педагогический потенциал региона путем привлечения учителей школ из области к выполнению научно-исследовательских проектов и вовлечения преподавателей университета в деятельность образовательных учреждений региона.
10. Опубликовать сборник научных статей по проблематике конференции.

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарное заседание

<i>Фуксон Л.М.</i> Основные направления реформирования системы образования Калининградской области	3
<i>Яловенко М.М.</i> Стратегия развития системы школьного образования г. Калининграда	10
<i>Правкина И.А., Усанов Д.А., Геворкян Е.Н.</i> Прием в вузы и права личности	16
<i>Салениеце И.Э.</i> Централизованный экзамен как форма организации итоговой проверки знаний и умений учащихся	25
<i>Мишуrowsкая Т.П.</i> Актуальные направления деятельности школы в условиях эксперимента по проведению ЕГЭ	31
<i>Долгань Е.К.</i> Тестовый контроль знаний в системе мониторинга качества образования	35
<i>Гребенюк Т.Б., Конюшенко С.М., Голубин Д.В.</i> Образовательное пространство: современное состояние	42
<i>Моисеев А.М.</i> Разработка программ развития образования: основные шаги	45
<i>Бартникас А.И.</i> Колледж в системе непрерывного образования	52
<i>Осипова Л.Г.</i> Управление школой нового типа: опыт и перспективы	56

Региональные проблемы управления образованием и процессы интеграции

<i>Яловенко М.М.</i> Преемственность в деятельности образовательных учреждений – одно из условий модернизации образования	68
<i>Бартникас А.И.</i> Колледж как многофункциональное образовательное учреждение	74
<i>Шатрова А.М.</i> Педагогические условия гуманизации учебно-воспитательного процесса в гимназии.....	76
<i>Неустроева Н.А.</i> Учебно-исследовательская деятельность как технология развивающего обучения	79
<i>Кривченкова Р.А.</i> Педагогическая технология управления образовательным процессом средней общеобразовательной школы в условиях модернизации.....	81
<i>Тамарский Г.С.</i> Особенности управления адаптивной школой в условиях гуманизации образования	87
<i>Черкес Н.Н.</i> Воспитание как составляющая экономики	90
<i>Макаревич Г.И.</i> Методика проведения итоговой государственной аттестации	92
<i>Зубкова Л.Г.</i> Продуктивная реализации образовательного процесса – основа развития инновационной школы	93
<i>Баденкина Л.А.</i> Включение регионального компонента в учебно-воспитательный процесс	97
<i>Кикоть Е.Н.</i> Исследовательская деятельность учащихся как цель процесса развития	100
<i>Кузнецова Т.А.</i> Проблемы повышения качества образования в высших учебных заведениях.....	104
<i>Торопов П.Б.</i> Качество образования: анализ опыта контроля заинтересованных сторон	108
<i>Антипина Н.В.</i> Подготовка кадров образования в условиях модернизации	112
<i>Толстая О.П.</i> Место и роль ЦДПО в развитии классического университета	114

Русский язык и литература: современное состояние и методика преподавания в школе и вузе

<i>Лебедкина А.А.</i> Проблема модернизации содержания и организационных форм школьного филологического образования в условиях эксперимента по проведению ЕГЭ	117
<i>Касатова Г.М.</i> Проблемы внедрения регионального компонента в преподавание русского языка и литературы .	120
<i>Данченко Е.И.</i> Региональный компонент в курсе литературы для гуманитарных 10 – 11-х классов	122
<i>Владимирова А.А.</i> Работа над лингвостилистическим анализом текста на уроках русского языка.....	126

Современные технологии обучения иностранным языкам

<i>Тамбовкина Т.Ю.</i> Применение тандем-метода в условиях реального иноязычного общения	128
<i>Гизерская Е.К.</i> Стратегии обучения чтению на иностранном языке.....	130
<i>Бударина А.О.</i> Новые педагогические технологии в области обучения иностранным языкам	132
<i>Суслина А.А.</i> Формирование готовности будущего учителя иностранного языка к профессионально-педагогическому общению	134
<i>Бойко А.И.</i> Региональный компонент при изучении Британского курса.....	136
<i>Пантюхова Т.А.</i> Развитие творческих способностей учащихся в системе межпредметной интеграции.....	138
<i>Цуркан Н.Е.</i> Использование регионального компонента на уроках немецкого языка	140
<i>Арыкова О.Б.</i> Гностико-эмоциональная ритмика как средство мотивации в обучении иностранному языку ..	141
<i>Белоус Е.С.</i> Арт-терапия как условие развития индивидуальности школьника	146

<i>Андреева Н.В.</i> Справочные мультимедиа-программы в обучении иностранному языку	147
<i>Макарычева Е.А.</i> Новые технологии в оформлении уроков, лекций и практических занятий в школе и вузе	149
<i>Шишкина В.В.</i> Учебный тренажер по теме « ЕС и Россия».....	153
Гуманистическая парадигма образовательного процесса в условиях реформирования	
<i>Правкина И.А., Розина Н.М.</i> Формирование приема в вузы в аспекте гуманизации образования	154
<i>Брызгалова С.И.</i> Формирование учителя-исследователя в вузе: аспект актуальности	162
<i>Лаврова Т.В., Грешных Л.В.</i> Возможности и границы использования учебных проектов как метода обучения в вузе	165
<i>Грешных Л.В., Лаврова Т.В.</i> Условия эффективного применения учебных проектов при изучении психолого-педагогических дисциплин в университете.....	167
<i>Сгурская Л.В.</i> Психологические факторы и условия, влияющие на взаимоотношения преподавателей и студентов в процессе проектного обучения	169
<i>Маттерн Г.Г.</i> Технология – проектирование. Реализация проектной деятельности учащихся	170
<i>Чаяускене Н.Т.</i> Цель воспитания в современной школе	172
<i>Старовойт Н.В.</i> О ценностях педагогической деятельности.....	174
<i>Шпилева С.Г.</i> Совершенствование процесса профессионально-педагогической подготовки студентов к реализации интеграционных процессов в школе.....	176
<i>Харханова Г.С.</i> Содержание дидактического материала конфликтологической подготовки студентов-будущих учителей	177
<i>Котва И.В.</i> Гуманистические ориентиры в подготовке психологов-консультантов	179

<i>Даниленкова Г.Г.</i> Повышение качества психологической подготовки будущего учителя.....	183
<i>Жадобко Е.Б.</i> Приемы активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по экологии	185
<i>Панасюк А.Т.</i> Опыт разработки автоматизированных учебных курсов для самостоятельной работы студентов	187
<i>Соколов А.Е., Зубкова Т.И.</i> Личностно-ориентированное обучение младших школьников	189
<i>Александрова Р.А., Жадобко Е.Б., Малыхина В.В., Неустроева И.В., Потребич А.В., Харитонова Л.А.</i> Применение разноуровневых заданий в контексте индивидуального подхода к деятельности лицеистов.....	191
<i>Улакина Л.П.</i> Системный подход к модернизации контрольно-оценочной деятельности.....	198
<i>Салогубова Л.И.</i> Как обучить детей воспитанности перед школой.....	200
<i>Чуксина А.Е.</i> Организация внутригруппового и межгруппового взаимодействия на уроках развивающего обучения	202
<i>Потменская Е.В.</i> Музыкальная культура как компонент профессиональной культуры учителей начальных классов	205
<i>Совга И.В.</i> Задачи эстетического воспитания	206
<i>Мистратова Л.А.</i> Педагогическая концепция программы пленэрной практики студентов специальности «Изобразительное искусство»	208
<i>Шумакова Е.В.</i> Воспитание графической культуры у студентов специальности «Изобразительное искусство» в процессе обучения с 1 по 5 курс	211
<i>Аглаева В.М.</i> К проблеме методического обеспечения учебного процесса художественной деятельности	214
<i>Воронова В.В.</i> Почему маленькие дети любят или не любят рисовать.....	215

<i>Малыхина В.В.</i> Развитие младших школьников в процессе формирования вычислительных умений и навыков	218
<i>Голубева А.А.</i> Психологическое сопровождение эксперимента по введению нового содержания начального образования	220
<i>Сироткина Л.С.</i> Оптимизация обучения младших школьников правописанию словарных слов.....	222
<i>Васенькин В.В.</i> Законы сознания как правила построения речи	224
<i>Михайлова Г.С.</i> Психологическое сопровождение эксперимента (Валеологизация учебно-воспитательного процесса)	225
<i>Потребич А.В.</i> Развитие сфер индивидуальности младшего школьника в процессе валеологического воспитания.....	227
<i>Снарская Т.К.</i> Изучение и коррекция развития личности учащегося группы риска.....	229
<i>Ворновская Н.И.</i> К вопросу о внедрении элементов музейной педагогики в целостный учебно-воспитательный процесс начальной школы	231
<i>Новикова Е.А.</i> Особенности адаптации первоклассников в условиях инновационной школы.....	233
<i>Храмова Л.Г.</i> Профессионально-личностное развитие студентов Черняховского педагогического колледжа.....	235
<i>Выдрина И.М.</i> Формирование интереса к предмету в условиях эксперимента по совершенствованию структуры и содержания образования	238
<i>Тамарская О.В.</i> Семья как фактор психологического комфорта ребенка.....	242
Резолюция II научно-методической конференции «Федеральные и региональные проблемы образования в условиях модернизации»	245

Научное издание

**ФЕДЕРАЛЬНЫЕ И РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ**

Материалы конференции

Часть I

Редактор Л.Г. Ванцева. Корректор Л.Г. Владимирова
Оригинал-макет подготовлен О.М. Жовтенко

Подписано в печать 19.09.2002 г.

Бумага для множительных аппаратов. Формат 60×84 ¹/₁₆.

Гарнитура «Таймс». Ризограф. Усл. печ. л. 14,7. Уч.-изд. л. 11,0.

Тираж 200 экз. Заказ .

Издательство Калининградского государственного университета
236041, г. Калининград, ул. А. Невского, 14