

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства»
(ПГУАС)

Е.М. Каргина

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТНОЙ
ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Пенза 2015

УДК 378.
ББК 74.58
К 21

Рецензенты: кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины» ПФ НОУ ВПО «Академия МНЭПУ» Ильина Ж.В.; кандидат культурологии, доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» Гуляева Т.П.

Каргина Е.М.

К21 **Формирование готовности субъектной основы образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды: моногр. / Е.М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2015. – 220 с.**
ISBN 978-5-9282-1258-2

Анализируется проблема формирования готовности субъектной основы образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды.

Рассматриваются теоретические основы формирования готовности субъектной основы образовательного процесса к деятельности в условиях профильного образования. Анализируются аспекты готовности субъектов образования (обучающиеся, педагоги, социальная среда) к реализации профильного обучения. Представлены практические основы диагностики и формирования готовности субъектной основы региональной системы образования к деятельности в условиях профилизации образовательной среды. Приводится словарь терминов и определений по тематике профильного образования.

Монография подготовлена на кафедре иностранных языков и предназначена для студентов, обучающихся по направлениям подготовки 07.03.01 «Архитектура», 08.03.01 «Строительство», 23.03.01 «Технология транспортных процессов», 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов», а также магистрантов и аспирантов.

ISBN 978-5-9282-1258-2

© Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства, 2015
© Каргина Е.М., 2015

ПРЕДИСЛОВИЕ

Реформа российского общества предъявляет новые требования к системе образования: необходимо не только организовать образовательный процесс и дать знания, но и подготовить выпускника к жизни и профессиональной работе в новых экономических условиях.

В связи с развитием рынка труда и конкуренции на нем, вопрос самоопределения обучающихся встает очень остро. Выпускники школ страдают от неопределенности своей будущей карьеры. Многие нуждаются в специальном консультировании. Поэтому особое значение приобретает помощь обучающимся в выборе профессии. В настоящее время рынок профессий и рынок образовательных услуг в России оказываются практически не связанными: выпускники вузов работают не по тому направлению подготовки, по которой они получили образование, выпускники средне-специальных заведений ежегодно оказываются невостребованными предприятиями и организациями. Правильный выбор профессионального будущего для молодого человека является основой самоутверждения в обществе, одним из главных решений в жизни.

Решение о выборе будущей профессии принимается на этапе общего образования и задача школы не только помочь выпускнику сориентироваться в сложном мире профессий, но и приблизить его к получению профессионального образования.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, цель которого – создание в старших классах системы специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда.

Однако, анализ научно-педагогической литературы и статистической документации свидетельствует о том, что на сегодняшний день в большинстве регионов можно говорить о низком уровне готовности субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, социальной среды) к массовому введению профильного обучения, в связи с чем, возникает необходимость осмысления данной ситуации и интенсификации усилий по созданию комплекса недостающих условий.

Целью данной монографии является обоснование теоретической и практической значимости формирования и развития готовности субъектов образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды.

В первой главе монографии исследуются теоретические основы формирования готовности субъектной основы образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды. Профилизация образовательной среды рассматривается как комплексная педагоги-

ческая проблема. Приводится понятийная основа процесса формирования субъектной готовности к профильному образованию. Анализируется проблема оценки готовности образовательной системы к введению профильного обучения.

Вторая глава монографии посвящена рассмотрению аспектов готовности субъектов образования к реализации профильного обучения. В качестве субъектов образования представлены обучающиеся образовательных учреждений различного уровня и профиля; педагогический и административный состав образовательных учреждений; социальная среда, обуславливающая деятельность образовательных учреждений. Подробно анализируются: профессиональная готовность педагога к реализации профильного обучения; уровень и качество готовности обучающихся к выбору образовательной траектории в условиях профильного обучения.

Третья глава монография содержит практические основы диагностики и формирования готовности субъектов региональной системы образования к деятельности в условиях профилизации образовательной среды. Приводятся критерии и показатели готовности субъектов образования к реализации профильного обучения. Рассматривается методология формирования и развития субъектной готовности к деятельности в профильной образовательной среде.

Монография содержит словарь терминов и определений, посвященных проблематике профильного образования, и приложения, включающие: индикаторы и методические средства определения готовности обучающихся к введению профильного обучения; диагностику опыта и методических потребностей педагогов в предпрофильной подготовке и профильном обучении; анкету для родителей по изучению их готовности к профилизации; методику диагностики уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности педагогов профильного обучения; методику самооценки профессионально-педагогической мотивации; тестовые материалы по изучению мотивации обучения в вузе.

В основу монографии положены такие принципы, как информативность, новизна, доступность и соотнесенность с задачами обучения.

Книга предназначена студентам, обучающимся по направлениям подготовки 07.03.01 «Архитектура», 08.03.01 «Строительство», 23.03.01 «Технология транспортных процессов», 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов», магистрантам и аспирантам, обучающимся по направлениям подготовки ВПО, реализуемым в вузе. В значительном объеме материал монографии может быть использован в работе преподавателей гуманитарных кафедр, в учебных курсах педагогики, поскольку формирование готовности личности является существенной предпосылкой любой целенаправленной деятельности, её регуляции, устойчивости и эффективности.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТНОЙ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

1.1. Профилизация образовательной среды как комплексная педагогическая проблема

На рубеже XX–XXI вв. окончательно сформировались достаточные социальные и социально-педагогические предпосылки профилизации образовательной среды в системе российского образования. Перечислим и кратко охарактеризуем данные предпосылки:

1. Возрастание требований к специалисту со стороны профессиональной сферы, вызванное как формированием в России рыночных отношений, так и глобальными факторами – развитием современных технологий и возрастанием конкуренции. Всё это требует от человека профессиональной мобильности, потребности к самообразованию и других личностно-профессиональных компетенций, формирование которых должно начинаться уже на этапе общего образования. Возникающие процессы «вертикальной интеграции» в системе образования, когда требования каждого последующего этапа жизни и образования становятся образовательным заказом для предшествующего этапа, потребовали пересмотра традиционной концепции старшей школы, усиления её профориентационной направленности на новом уровне с учётом возрастающей интеллектуализации современного труда, а также более глубокой целевой и содержательной интеграции с профессиональной школой. Данные тенденции требуют профилизации не отдельного этапа обучения, а профилизации образовательной среды в целом.

2. Изменившиеся социально-экономические условия привели к изменению социального заказа в области образования: от системы образования требуется создать условия для более осознанного и качественного самоопределения обучающихся. Это невозможно в условиях однообразия образовательных учреждений, реализующих единообразные образовательные программы. Ответом на изменившийся социальный заказ стало утверждение и распространение различных форм образовательной вариативности и, как одной из её форм – профильного обучения на старшей ступени общего образования. Как отмечает В.С. Лазарев, «вариативность – это качество образовательной системы, характеризующее её способность создавать и предоставлять учащимся варианты образовательных программ или отдельных видов услуг для выбора в соответствии с их изменяющимися образо-

вательными потребностями и возможностями. Вариативные системы создаются на основе дифференциации потребителей образовательных услуг школы и компонентов самого образовательного процесса»¹.

3. В последние десятилетия XX в. отчётливо обозначился глобальный феномен, получивший наименование «кризис знаний». Общее образование, строящееся на основе принципа научности, должно отражать наиболее современные тенденции развития науки. Однако уже с начала 1970-х гг. стало очевидно, что интенсивное возрастание объёма научной информации вступает в противоречие с темпами развития познавательных возможностей обучающихся. Это несоответствие ставит перед педагогической наукой задачу: определить оптимальный объём и структуру научных понятий, отражающих современные успехи и тенденции развития наук. Однако все попытки определить объём и структуру содержания школьного образования «раз и навсегда» оканчивались неудачей в силу естественного развития наук. Характерный пример: программы школьных курсов естественнонаучных дисциплин 1966 г., в момент своего принятия являвшиеся оптимальными с точки зрения развития науки, но устаревшие уже в течение 10 лет с момента разработки. Другой аспект «кризиса знаний» состоит в том, что прогрессирующая вслед за развитием наук специализация содержания учебной литературы и образовательных программ ведёт к увеличению объёма фактологических знаний, которыми должны овладеть обучающиеся. В результате возникает определённое противоречие между развитием содержания и формированием навыков поисково-исследовательской деятельности – одной из основных ценностей естественнонаучного образования. Значительно увеличившийся объём информации в условиях естественного дефицита времени вытесняет важные методологические и практические компоненты как социально-гуманитарного, так и естественнонаучного общего образования. Очевидно, сами подходы к определению оптимального объёма и содержанию общего образования должны быть иными, включая некий общекультурный, методологический и компетентностный инвариант, а так же профильный компонент.

На разрешение обозначенных проблем направлено введение профильного обучения. Профилизация в рамках стратегии модернизации образования существенно трансформирует существовавшую ранее модель полного среднего образования, эффективность которой неуклонно снижалась. Трудность построения старшей профильной школы была очевидна изначально – начиная с разработки структуры и содержания образования и заканчивая организацией образовательного процесса в конкретных классах и группах, образовательных системах.

¹ Управление школой: теоретические основы и методы / под ред. В.С. Лазарева. М.: ЦСЭН, 1997. 336 с. С. 104.

Реализация на практике процесса профилизации образовательной среды выявила ряд проблем и противоречий. В частности, согласно данным социологических опросов, проведённых ВЦИОМ и отдельными исследователями, основные проблемы в реализации схемы профильного обучения российские граждане видят в отсутствии:

- квалифицированных кадров, способных реализовать программы профильного обучения в пределах одного образовательного учреждения;
- возможности деления классов (параллелей) на необходимое количество профильных подгрупп;
- опыта организации профильного обучения в школе с одним – двумя классами в параллели².

В 2003 г. был проведён опрос выборки, состоявшей из 721 директора школ Москвы (9 административных округов). При этом среди основных проблем реализации профильного обучения названы следующие.

- не подготовлена нормативно-правовая база перехода на профильное обучение;
- отсутствуют критерии оценки знаний;
- проблемы выбора профиля: неустойчивость предпочтений обучающихся; несовпадение желаний родителей с возможностями обучающихся; незаинтересованность родителей и обучающихся; сложности в методике психолого-педагогической диагностики обучающихся и т.д.;
- группа проблем, связанная с подготовкой педагогических кадров: недостаток подготовленных кадров для преподавания профильных предметов и элективных курсов, недостаточная мобильность кадров, низкая квалификация педагогов, неготовность работать по углублённым программам; перегрузка учителей;
- группа проблем, связанная с работой в системе «школа-вуз»;
- трудности в достижении сбалансированного соотношения часов в учебном плане. Сложности перехода на индивидуальный учебный план;
- неопределенность в системе «профиль – ЕГЭ»;
- недостаточное учебно-методическое обеспечение профильного обучения; трудности в процессе адаптации программ при организации индивидуальной образовательной траектории под конкретного обучающегося³.

Представляет интерес анализ непрерывного образования в системе «школа – вуз», обеспечить которую, в значительной степени, призвано

² Смакотина Н.Л. О социальной эффективности проведения эксперимента по предпрофильной подготовке учащихся (по результатам социологических исследований) // Профильная школа. 2005. №1. С. 27–34; №2. С. 34–39.

³ Романовская М.Б. Маркуцкая С.Э., Короткова М.В., Денисова Е.Ю., Таргамадзе А.В. Результаты экспертного опроса руководителей общеобразовательных школ (гимназий, лицеев) города Москвы по проблемам введения профильного обучения на старшей ступени общего образования // Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. (14–15 мая 2003 г.): Ч. II. М.: НИИРО, 2003. С. 30–51. С. 33–34.

профильное обучение в старшей школе. Представители вузов называют несколько иной ряд проблем, препятствующий развитию профильного обучения:

– администрация школ неохотно идёт на изменение учебного процесса – на создание классов с профильными, интегрированными курсами по предметам. При этом своих предложений по курсам с углублённым изучением предметов администрация, как правило, не выдвигает, за исключением отдельных случаев (гимназии, лицеи и экспериментальные площадки);

– администрация школ использует полученные от родителей средства не по прямому назначению, что вызывает справедливые нарекания со стороны родителей и отток обучающихся на подготовительные курсы при вузе;

– наблюдается ощутимая нехватка квалифицированных педагогов для работы в профильных классах (или нежелание учителей работать в таких классах);

– главная проблема состоит в том, что в существующих условиях не удаётся организовать профильный класс при наличии в школе менее трёх комплектов классов, так как сильна ориентация школы на вуз, а не на профиль⁴.

Основную неудовлетворённость обучающихся профильных классов, по данным С.Н. Рягина, вызывает перегрузка (94 %) ⁵.

Очевидно, что наибольшее беспокойство различных групп населения вызывают две сквозные и взаимосвязанные проблемы: организационная и кадровая.

Однако, помимо очевидных трудностей введения профильного обучения, существует и ряд более глубоких проблем. Анализ психолого-педагогической литературы и практики позволяет сгруппировать данные проблемы по трём основным типам: психолого-педагогические, организационно-педагогические и социально-педагогические проблемы.

Ряд **психолого-педагогических проблем**, вызванных дифференциацией обучения, был осмыслен на основе опыта работы школ с углублённым изучением отдельных предметов в 1960–1980-х гг. В частности, отмечает М.А. Кондратьева, в процессе развития отечественных школ с углублённым изучением отдельных предметов преодолевалось противоречие между необходимостью создавать оптимальные условия для развития задатков и способностей, интеллектуальной культуры обучающихся и серьёзными недостатками процесса духовного и нравственного формирования личности, специфичными для школы данного типа (тенденции элитарности, извест-

⁴ Самоварщиков Ю.В. Взаимодействие вуза и школы в создании профильного обучения // Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. (14–15 мая 2003 г.): Ч. II. М.: НИИРО, 2003. С. 152–162.

⁵ Рягин С.Н. Проектирование процесса обучения старшеклассников на основе профильной компетентности: автореф. дис. ... к.п.н. Омск, 2001. 21 с. С. 16.

ная переоценка отдельными обучающимися своих возможностей, элементы карьеризма в поведении, претензии на определённую исключительность и особую одарённость)⁶. Обозначенная проблема будет снята на этапе массового введения профильного обучения. Однако она остаётся по-прежнему актуальной в настоящее время, когда профилизацией охвачены далеко не все школы, и усугубляется в ситуации, когда вместо профильного обучения реализуется углублённое.

Специфика профильного и углублённого обучения как различных образовательных феноменов была выявлена С.Н. Рягиным:

– углублённое обучение нацелено на самореализацию личности; углубление содержания образования направлено на обогащение и уточнение понятийного аппарата, увеличение числа рассматриваемых закономерностей, усиление системности излагаемого материала; основным средством освоения углублённого материала выступает работа с учебным текстом и учебными задачами;

– профильное обучение нацелено на самоопределение личности; профильное содержание направлено на профессиональную ориентацию и выявление аксиологических аспектов профессиональной деятельности; основным средством освоения профильного содержания выступают деятельностные методы в учебных и реальных жизненных ситуациях⁷.

Следует добавить, что углублённое обучение ориентировано в значительной степени на собственные корпоративные интересы системы образования (как школьного, так и вузовского), в числе которых: отбор для обучения наиболее способных обучающихся, ориентация на престижное высшее образование, самоустранение от подготовки обучающихся к решению реальных жизненных проблем, преимущественное использование более простых и традиционных форм и методов обучения, – тогда как профильное обучение ориентировано на широкие социальные потребности и, в частности, на интересы профессиональной сферы. Имеющееся в современной России противоречие между интересами профессиональной и образовательной сфер в сочетании с недофинансированием последней и её традиционной ориентацией на академическую науку вызывает риск перехода профильного обучения в углублённое. О серьёзной угрозе такого риска свидетельствует история отечественных специализированных школ, проходившая, как подчёркивает М.А. Кондратьева, в борьбе «между потребностью общества в специалистах, углублённо знающих тот или иной вид интеллектуальной или производственной деятельности и порою одно-

⁶ Кондратьева М.А. Становление и тенденции развития школ РСФСР с углублённым изучением учебных предметов: (кон. 50-х вторая пол. 80-х гг.): автореф. дис. ... к.п.н. / АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики. М., 1990. 21 с. С. 5.

⁷ Рягин С.Н. Проектирование процесса обучения старшеклассников на основе профильной компетентности: автореф. дис. ... к.п.н. / Омский гос. пед. университет. Омск, 2001. 21 с. С. 10.

сторонней ориентацией учащихся школ с углублённым изучением отдельных предметов только на получение высшего образования»⁸.

Серьёзной психолого-педагогической проблемой, тесно связанной с предыдущими, выступает проблема распределения обучающихся по профилям (т.е. проблема критериев и механизмов такого распределения). В традиционной системе профильных классов более 87 % обучающихся поступают в них в связи с интересом к профильным предметам, и лишь около 30 % – в связи с выбранной профессией⁹. Таким образом, модель профильного обучения, предполагающая создание профильных классов, ассоциируется у самих обучающихся не столько с профильным, сколько с углублённым обучением. Это подтверждается и качественной самооценкой удовлетворённости обучающихся профильных классов, связывающих свою удовлетворённость с повышением конкурентоспособности при поступлении в вуз (87 %) и получением более глубоких знаний (86 %); другие выборы встречаются намного реже. Это – аргумент в пользу модели профильного обучения, основанной на индивидуальных учебных планах. Проблема распределения обучающихся по профилям, как предполагается, может быть успешно решена на основе механизмов предпрофильной подготовки обучающихся и педагогического сопровождения их профессионального выбора.

Переход от выборочного углублённого обучения к массовому профильному актуализирует проблему работы со слабоуспевающими и низкомотивированными обучающимися, опыт решения которой отсутствует в истории отечественной специализированной школы. Отечественные этические традиции не позволяют использовать американский опыт решения данной проблемы на основе метода оценивания умственной одарённости. В США принято считать, что если $IQ < 100$, то академический профиль нецелесообразен, так как ученик не способен к интеллектуальному труду¹⁰. Некоторые подходы к решению проблемы профильного обучения обучающихся с низким уровнем обученности намечены в диссертации Т.И. Романовской¹¹.

Одна из наиболее существенных проблем – определение оптимального баланса между общеобразовательными и профориентационными задачами профильного обучения. Как справедливо отмечают М.Б. Романовская и

⁸ Кондратьева М.А. Становление и тенденции развития школ РСФСР с углублённым изучением учебных предметов: (кон. 50-х вторая пол. 80-х гг.): автореф. дис. ... к.п.н. / АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики. М., 1990. 21 с. С. 5.

⁹ Рягин С.Н. Проектирование процесса обучения старшеклассников на основе профильной компетентности: автореф. дис. ... к.п.н. / Омский гос. пед. университет. Омск, 2001. 21 с. С. 16.

¹⁰ Серпецкая С.В. Система профильного обучения школьников в США. В сб.: Зарубежный опыт профильного обучения в сельской школе: сб. науч. ст. / под ред. Э.А. Аксёновой. М.: ИПС РАО, 2005. С. 33–39.

¹¹ Романовская Т.И. Организационно-педагогические условия создания профильных классов для старшеклассников с низким уровнем обученности: автореф. дис. ... к.п.н. Самара, 2003. 20 с.

С.Э. Маркуцкая, «профильное обучение на старшей ступени общего образования не копирует профессиональное. Его главная задача – расширение возможностей социализации, оказание помощи подростку в осуществлении профессионального самоопределения. Очевидно, что профильная школа должна совмещать в себе общеобразовательную и профессионально-ориентирующую функции»¹².

Профильный выбор обучающегося, если рассматривать его «в личной проекции», представляет собой выбор направленности личности (прил. 2). Направленность личности, в свою очередь, предполагает системообразующую роль избранной знаниево-деятельностной области в системе деятельностных интересов и профессиональных предпочтений личности. Следовательно, системообразующим и смыслообразующим центром профессиональной сферы личности для обучающегося, выбравшего, например, биолого-химический профиль, следует считать биологическую и химическую науки и соответствующую им сферу профессиональной деятельности. В педагогическом аспекте это означает, что содержание всей системы учебных дисциплин – профильных и непрофильных – должно в данном случае строиться вокруг центрального для целостной личности обучающегося ядра – дисциплин биолого-химического (или другого профильного) цикла. Такая целостность содержания, соответствующая идее целостности личности обучающегося, выбравшего профиль, требует такого же количества программ и методик преподавания каждого из предметов, сколько существует профилей.

Однако профилизация обучения не должна привести к потере общеобразовательной функции школы, сделав её узкопрофессиональной. П.А. Оржековский справедливо предостерегает от подобной трактовки: «В ряде случаев организация химических классов с узкопрофессиональной ориентацией существенно сужает возможности для выбора направления высшего образования. Например, зачастую организуются биолого-химические профили обучения. При этом изучение физики и математики остаётся на втором плане. Это приводит к тому, что учащиеся могут выбрать только медицинский вуз или биолого-химический факультет педагогического вуза. Путь на химический факультет МГУ, на химический факультет МПГУ, в химико-технологические вузы для учащихся закрыт. Они в должной мере не знают физику и математику. Или ещё пример. Традиционно для учащихся физико-математических классов химия даётся на низком уровне. Однако в соответствии с учебными планами многих технических вузов студенты изучают курс химии. В результате у студентов, получивших великолепную

¹² Романовская М.Б., Маркуцкая С.Э. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования в городе Москве. Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. (14–15 мая 2003 г.): Ч. II. М: НИИРО, 2003. С. 9–29.

профильную и низкую общеобразовательную подготовку, начинаются серьёзные проблемы»¹³.

Существует статистика выпускников химического специализированного (профильного) класса СУНЦ МГУ. В 1991–2001 гг. состоялось 12 выпусков. При этом 123 выпускника поступили в МГУ, 7 – в другие химические вузы. Однако химию выбрали лишь 25 % выпускников: так, на физический факультет МГУ поступило 13 человек, на механико-математический – 5, биологический – 4, геологический – 3, факультет вычислительной математики и кибернетики – 7, факультет фундаментальной медицины – 5 и факультет почвоведения – 6. Ряд выпускников поступили в нехимические вузы¹⁴.

Психолого-педагогические аспекты данной проблемы акцентирует В.А. Прат, отмечая, что, например, «в практике многих гуманитарных школ естественные науки (физика, химия, биология) в старших классах изучаются школьниками по выбору. Это приводит к нарушению баланса между универсальностью и профильностью образования, что снижает общий его уровень, так как здесь обучаются не только ученики, склонности и способности которых соответствуют данному профилю, но и школьники с неустойчивыми, не определившимися интересами, а также те, у кого возникают трудности с точными науками.

Как правило, учителя физики, работающие в гуманитарных классах, оказываются в затруднительном положении, продолжая использовать всё те же программы и учебники при уменьшении количества часов, отведённых на изучение курса физики. В этой ситуации учителя сокращают учебный материал, уменьшают количество решаемых задач, практических работ, ослабляют творческую направленность заданий, не уделяют должного внимания философским идеям содержания курса физики»¹⁵. Очевидно, что сказанное относится не только к курсу физики, но и к любым другим непрофильным предметам, сохраняющим своё общеобразовательное значение на старшей ступени общего образования.

В качестве одного из путей решения обозначенной проблемы предлагается, начиная уже с конца 1980-х гг., разработка интегрированных непрофильных курсов (например, «естествознание» для гуманитариев). Однако многолетний опыт реализации данных курсов в зарубежной школе требует относиться к ним с осторожностью, поскольку введение интегрированного курса вместо отдельных предметов приводит к заметному сни-

¹³ Обучение химии в 2003–2004 учебном году: методические рекомендации / под ред. П.А. Оржековского. М.: Изд-во МИОО, 2003. 70 с. С. 61–62.

¹⁴ Загорский В.В. Менделеева Е.А. Профильное обучение полноценное образование для избранных? // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). М.: НИИРО, 2003. С. 270–272.

¹⁵ Прат В.А. Организационно-педагогические основы методической системы обучения физике в классах гуманитарного профиля: автореф. дис. ... к.п.н. / Вологодский гос. пед. ун-т. Вологда, 2002. 25 с. С. 3.

жению учебного, развивающего и воспитательного потенциала обучения. Как отмечают исследователи зарубежной педагогической практики, «более способные учащиеся, как правило, изучают отдельные предметы, менее способные – интегрированные курсы»¹⁶.

Разработка отечественной педагогикой компетентностного подхода применительно к общему образованию, начавшаяся на рубеже 1990–2000-х гг., перевела в новый ракурс проблему результатов профильного обучения (поскольку в рамках данного подхода как особый результат образования рассматриваются ключевые компетенции) и пути достижения этих результатов (поскольку реализация компетентностного подхода требует форм и методов обучения, отличных от традиционных).

Обобщённые критерии эффективности компетентностного подхода в обучении можно сформулировать на основе того, что человек умеет:

- быстро и точно формулировать задачи в проблемных ситуациях;
- предвосхищать возможные результаты от того или иного способа решения текущих задач;
- принимать ответственные решения и реализовывать их на практике;
- оперативно сравнивать реальные и целевые результаты;
- непрерывно реконструировать собственную деятельность и проводить её обоснование;
- создавать продукт деятельности высокого качества.

Полноценная реализация компетентностного подхода на старшей ступени общего образования позволит максимально учесть потребности профессиональной сферы, однако потребует существенного пересмотра методики организации учебной деятельности учащихся. Одним из средств реализации компетентностного подхода на ступени профильного обучения, как показано А.М. Шамаевой, выступает система личностно-ориентированных ситуаций, позволяющих обеспечить формирование основ определённых компетенций. Предложенный исследователем алгоритм создания и реализации личностно-ориентированной ситуации на базе элективного (вариативного курса) включает в себя следующие этапы: (1) постановка общей педагогической цели и формулировка задач; (2) выбор вариативного курса и творческой задачи; (3) методические рекомендации по работе с вариативным курсом; (4) контроль, самоконтроль, рефлексия, поиск путей самоактуализации и самореализации¹⁷.

Рассмотрим далее **организационно-педагогические проблемы**, связанные с реализацией профильного обучения на старшей ступени общего образования.

¹⁶ Васильева Н.В. Новая стратегия профильной школы Великобритании. В сб.: Зарубежный опыт профильного обучения в сельской школе: сб. науч. ст. / под ред. Э.А. Аксёновой. М.: ИСПС РАО, 2005. С. 19–32.

¹⁷ Шамаева А.М. Педагогическая специфика профильного обучения в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... к.п.н. Елец, 2005. 22 с. С. 8.

Очевидно, что организационная структура школы существенно зависит от степени вариативности образовательного процесса. Чем большее число вариантов образовательных программ, ориентированных на интересы своих обучающихся, может предоставить школа, тем больше вариативность её образовательной системы, тем сложнее она должна быть построена организационно.

Как справедливо отмечает Е.В. Воронина, в условиях традиционной организации образовательного процесса на старшей ступени общего образования «развитие вариативности образования привело к размыванию требований к уровню подготовки выпускника. Вариативность содержания образования, реализуемого через образовательные программы, учебные планы, учебные программы по предметам в различного типа образовательных учреждениях привело ... к нарушению единства образовательного пространства..., к нарушению преемственности не только между ступенями обучения, но и к десинхронизации учебных курсов различных циклов... Сложившаяся организационная основа школы, построенная, в основном, на коллективных жёстко регламентированных формах обучения, недостаточно учитывает потребность общества в развитии индивидуальности учащихся»¹⁸.

Переход от жестко регламентированной системы обучения к системе, организационная модель которой ориентирована на обеспечение вариативности обучения, вызывает феномен дисперсии организационных форм старшей ступени общего образования: «Сколько формируется классов, образовательных групп, столько рождается и образовательных моделей»¹⁹. Сказанное свидетельствует о принципиальной уникальности опыта создания организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность профильного обучения в регионе, муниципальном районе, отдельной школе. Однако в большинстве случаев основным механизмом выступает разработка индивидуальных учебных планов учащихся (ИУПов), и на их основе – индивидуальных образовательных траекторий (ИОТов). В этом случае основной организационной единицей профильного обучения становится уже не класс, а набор подвижных групп, формирующихся особым образом для каждого учебного предмета из различных обучающихся.

В силу этого возникает принципиальный вопрос: где вводить профильное обучение? Вплоть до начала 2000-х гг. оно организовывалось почти исключительно на базе школ (иногда привлекалась база вуза, с которым школа имела договор). При этом почти не использовались ресурсы межшкольных учебных комбинатов, учебных центров; почти не привлекались

¹⁸ Воронина Е.В. Разработка модели профильной подготовки учащихся как направление обновления содержания общего образования // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы: матер. науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). М.: НИИРО, 2003. С. 56.

¹⁹ Давыдов В.В. Лебедева В.П. Новому времени новое образование / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова // Учителю о психологии. М., 1996. С. 7.

центры внешкольной работы и учреждения дополнительного образования; для организации профильного обучения не подключались колледжи, профессиональные училища, заводы, фабрики, банки, некоммерческие организации; сетевое сотрудничество общеобразовательных школ совсем не рассматривалось как возможный вариант институциональной формы профилизации. Это объяснялось отсутствием не только соответствующего опыта и традиций, но и нормативно-правовой базы такого взаимодействия. Следовательно, сетевое сотрудничество затруднено даже при наличии стимулов для совместной работы по профильному обучению.

Существующая нормативная правовая база в сфере образования, а также организационно-управленческая схема сети общеобразовательных учреждений и порядок ее бюджетного финансирования предполагают по умолчанию гражданско-правовые отношения обучающегося (его родителей, законного представителя) с одним общеобразовательным учреждением. Оформление таких правоотношений максимально упрощено именно в силу их «предусмотренности» федеральным законом, типовым положением, уставами образовательного учреждения и сводится, как правило, к написанию заявления родителем и изданию приказа директором школы. Как только у одного или более чем у одного обучающегося возникает необходимость вступить в правоотношения по поводу общего образования с более чем одним общеобразовательным учреждением – возникает проблема гражданско-правового оформления таких отношений.

Такая проблематика актуализируется:

– в связи с введением профильного обучения без возможности организации всего многообразия профилизации во всех без исключения общеобразовательных учреждениях на территории того или иного муниципального образования;

– в связи с желанием использовать в интересах профильного обучения ресурсы иных, не только общеобразовательных учреждений (но и учреждений среднего и высшего профессионального образования), а также не только образовательных учреждений (например, учреждений культуры);

– в связи с реализацией образовательного процесса обучающегося по индивидуальному учебному плану, часть которого реализуется в более чем одном образовательном учреждении.

Первая из вышперечисленных проблем может быть решена путем реструктуризации существующей сети муниципальных общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования в рамках существующей вертикальной организационно-управленческой схемы по инициативе учредителя всех муниципальных образовательных учреждений данной территории. Потребуется иное распределение территориальной «закрепленности» учащихся старшей школы за той или иной профильной школой («профильные образовательные округа»), возможно введение кон-

курсного отбора в наиболее популярные профили или профильные школы и т.п. Существенного изменения в порядке оформления правоотношений в системе «школа – родитель – ученик» все это не потребует.

Вторая проблема частично может быть решена согласованными усилиями учредителей муниципальных образовательных учреждений и государственных образовательных учреждений (региональный уровень). За рамками решения останутся образовательные учреждения и иные учреждения федерального уровня, а также негосударственные образовательные организации, учреждения, предприятия, товарищества и общества.

Третья проблема не может быть разрешена в рамках существующей организационно-управленческой схемы и требует организации иного порядка взаимодействия, управления взаимодействием и закрепления правоотношений. Например – организация сетевого взаимодействия, т.е. взаимодействия «по горизонтали», от субъекта к субъекту правоотношений. Такое взаимодействие позволит решить и обозначенные выше проблемы из второй группы, а также, иным образом, проблемы из первой группы. Предпочтительность сетевого подхода именно в его универсальности, позволяющей в одной логике решать все обозначившиеся в связи с профильным обучением и с обучением по индивидуальным учебным планам организационно-управленческие и правовые проблемы.

С формально правовой стороны «горизонтальные» сетевые взаимодействия легализуются (становятся правовым фактом) либо в договорной форме, либо в форме учреждения (участниками сети) нового юридического лица. Всё это требует, во-первых, существенной доработки существующей нормативно-правовой базы в области образования и, во-вторых, разработки пакетов рекомендаций по организации сетевого сотрудничества в системе профильного обучения.

В числе других организационно-педагогических проблем введения профильного обучения на основе «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» (далее – Концепции) можно указать следующие.

– В Концепции предлагаются два уровня обучения: базовый и профильный. Каким образом учащийся сможет осуществить, исправляя допущенную ошибку, переход с профиля на профиль (за счёт самостоятельных занятий, занятий с репетиторами?) Не возрастут ли в связи с учебные перегрузки? Как отмечает по этому поводу И.В. Абанкина, необходимо «разработать в виде дополнения к Типовому положению об общеобразовательном учреждении правила перехода обучающихся с одного профиля на другой, выбора предметов и элективных курсов. Такие правила позволяют, с одной стороны, создать возможность обучающемуся реально определять самостоятельную образовательную траекторию и впоследствии получить документ о соответствующем образовании, отражающий реальное освое-

ние тех или иных профильных программ, с другой стороны, учитывать при выборе профиля (профилей) обучения необходимость обеспечения прав и интересов школы. Правила обеспечивали бы без диктата со стороны школьной администрации и без необоснованных притязаний со стороны обучающихся баланс интересов общеобразовательного учреждения и обучающихся в нем граждан»²⁰.

– Согласно Концепции, школа должна предоставить ученику все профили обучения, при этом вполне возможен вариант, когда только 1–2 школьника желают обучаться по какому-то из профилей. В условиях большого города эта проблема разрешима за счёт объединения нескольких образовательных учреждений; в небольших населённых пунктах – практически неразрешима²¹ либо разрешима в перспективе путём реализации дистантных технологий профильного обучения.

– Трудности с организацией внеурочной работы по избранному профилю с обучающимися, у которых мотивация к интересному, творческому содержанию внеклассной работы очень высока, но поскольку организация таких мероприятий требует дополнительных и немалых вложений, кроме того, в 1990-е гг. произошло значительное вырождение внеклассной работы по предметам в массовой школе, такая работа не всегда проводится качественно или совсем не проводится²².

Рассматривая **социально-педагогические проблемы** введения профильного обучения, среди них можно выделить три основные группы, охватывающие, соответственно, отношения «школа – вуз», «школа – профессиональная сфера» и «школа – общество». Первые две группы проблем имеют в своей основе конфликт интересов субъектов профилизации обучения. Это связано с тем, что профильное обучение находится в центре как объективных, так и субъективных интересов различных социальных субъектов (общество в целом, профессиональная сфера, высшее, среднее и начальное профессиональное образование, школа, обучающийся и его родители).

Социально-педагогические проблемы «школа – вуз» уже частично характеризовались в контексте риска подмены профильного обучения углублённым. Общеизвестно, что в 1990-е гг. в России получила достаточно широкое распространение разновидность профилизации, когда вузами была налажена система обеспечения набора за счёт договоров со школами, со-

²⁰ Основные модели введения и распространения на региональном и муниципальном уровнях различных форм организации предпрофильной подготовки и профильного обучения / авт. колл.: И.В. Абанкина, В.И. Блинов, С.С. Кравцов и др. / под ред. А.А. Пинского. М.: Изд-во ИОО МО РФ, 2005. 153 с.

²¹ Соковнина Н.А. О приемах осуществления профильного образования // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). М.: НИИРО, 2003. С. 83–86.

²² Павлова И.В. Конференция «Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы» // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы: материалы науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). М.: НИИРО, 2003. С. 261–266.

вмещенных экзаменов и т.п. Однако через 10 лет эта система себя исчерпала: «договорных» школ становилось все больше, качество предвузовской подготовки падало, гарантированного поступления в вуз не обеспечивалось. В 2003 г., на фоне взаимных претензий общей и высшей школ, система совмещенных экзаменов была запрещена (Письмо Минобразования РФ № 14-55-1180ин/15 от 22 октября 2003 г.). Однако это решение не затронуло более глубоких социально-педагогических корней данной проблемы, связанных, в том числе и с тем, что поступление в вуз практически гарантирует освобождение от службы в армии или позволяет получить определенную отсрочку. В результате практически половина выпускников стремится поступить в вузы. Это приводит к развитию репетиторства, огромным перегрузкам обучающихся (особенно юношей). Таким образом, сохраняется риск трансформации профильного обучения в подготовку к поступлению в вуз. Вместо того, чтобы действительно пытаться понять, что из себя представляет та или иная профессиональная деятельность, зачастую школьники выбирают предметы, которые им нужны для поступления на то или иное направление подготовки в вузе (иногда просто в вуз, независимо от направления подготовки).

Острота рассматриваемой проблемы связана с характером участия интересов вузов в системе профильного обучения. Объективно не являясь заказчиком школьного образования, в том числе и профильного, вузы в большинстве регионов России, тем не менее, по-прежнему полностью определяют содержание и механизмы профильного обучения в старшей школе. До настоящего времени в массовом сознании (как родительском, так и педагогическом) понятие профилизации в школах и среди обучающихся связано, скорее, с конкретным вузом, чем с конкретными предметами. Широко распространено мнение о том, что профильное образование – это альтернатива общему образованию. Достаточно типично выглядит следующее высказывание: «...в нашем случае задача организации профильной подготовки учащихся была связана прежде всего с необходимостью усилить приток учащихся-москвичей на химический факультет МГУ, обеспечить высокий общедоступный для молодёжи уровень подготовки к вступительным экзаменам и последующее раннее включение поступивших на химфак МГУ студентов в научно-исследовательскую работу»²³.

По-видимому, как замечает М.В. Пауина, при установлении взаимоотношений между вузами и школой речь должна идти не о льготном поступлении учащихся в вузы, а о серьёзной совместной научно-методической деятельности, позволяющей учителям подняться на более высокую профессиональную и интеллектуальную ступень, что благотворно сказывается

²³ Бердоносков С.С. Ранняя специализация в школе проблемы, которые ждут своего решения // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). М.: НИИРО, 2003. С. 267–270.

на уровне школьного образования. Льготы же, которые получают учащиеся профильных классов при поступлении в вузы, являются не самоцелью, а лишь следствием этой совместной деятельности²⁴.

Возникающая на этой основе социально-педагогическая проблема профильного обучения – опасность подмены профильного обучения узкопрофильным. Узкопрофильность, когда идёт натаскивание по отдельным разделам, темам, предметам, в которых заинтересован вуз, к сожалению, чрезвычайно распространённое ныне явление. Однако не следует забывать, что «основная цель профильных классов – не только дать углублённые знания для поступления в конкретный вуз или вузы этого профиля, но и развитие в целом творческих способностей личности»²⁵. Также неприемлемым представляется перенос части вузовской программы в школу.

Непосредственным следствием группы проблем, обозначенных, как «школа – вуз», выступает следующая группа социально-педагогических проблем: «школа – профессиональная сфера». Ориентируясь преимущественно на вузы, школы, особенно в больших городах, игнорируют реальный рынок труда и тенденции его развития. Возникает проблема структурной сбалансированности предлагаемых профилей, их соответствия социальному образовательному заказу к старшей ступени общего образования со стороны учреждений профессионального образования и профессиональной сферы региона. Во многих регионах налицо неравномерность в предложении школами различных профилей обучения.

Приведём выдержку из документа, иллюстрирующего ситуацию в г. Тольятти Самарской области:

«Общеобразовательные учреждения предоставляют разнообразный спектр направленности образовательных программ:

- художественно-эстетической – 30 %;
- физкультурно-оздоровительной – 31 %;
- экологической – 4 %;
- гуманитарной – 82 %;
- естественно-математической – 64 %.

Наблюдается дисбаланс в сторону гуманитарной направленности статусных общеобразовательных учреждений. Учитывая ситуацию «перевернутой пирамиды» на рынке труда и образовательные запросы старшеклассников, следует отметить недостаточность программ технологической, спортивной, технической направленности в старшей школе. Кроме того,

²⁴ Пауина М.В. Изучение физики в профильных классах // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы: матер. науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). М.: НИИРО, 2003. С. 244–248.

²⁵ Яшина Г.А. Из опыта работы средней общеобразовательной школы № 64 с лицейскими и гимназическими классами по организации профильного обучения // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы: материалы науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). М.: НИИРО, 2003. С. 260–261.

данные социологического опроса обучающихся и родителей по рейтингу специализаций профильного обучения и выбору профессиональной сферы для работы в будущем не соответствуют потребностям рынка труда. Так, рейтинг экономического, юридического, дизайнерского направления профессиональной сферы деятельности на 5–7 порядков выше «инженерного». 43 % респондентов – обучающихся отдают предпочтение профессиям в сфере бизнеса, 15 % – в сфере искусств, а сферу обслуживания и промышленное производство выбирают 6 и 11 опрошенных, соответственно, хотя последние являются наиболее значимыми для города в социально-экономическом плане.

Это свидетельствует о недостаточной эффективности системы профильно-ориентированного обучения в лицеях, гимназиях и школах с углубленным изучением предметов».

Очевидно, что подобная профилизация не является оправданной.

Причина обозначенного структурного дисбаланса – в используемых основаниях для выбора направлений профилизации в школе. Так, директора московских школ отмечают следующие основания для определения профилей: 1) свободный выбор учащихся – 49,9 %; 2) пожелания родителей – 49,2 %; 3) тестирование с учётом результатов психолого-педагогической диагностики – 47,7 %; 4) учёт материально-технических и кадровых возможностей школы – 36,4 %; 5) учёт рынка труда и развития муниципального хозяйства Москвы – 11,1 %²⁶.

В то же время в ряде случаев существует и противоположный риск уклонения профильного обучения в начальную профессиональную подготовку, когда цели и содержание профильного образования диктуются исключительно требованиями профессиональной сферы. Так, Г.К. Болотина отождествляет профильное образование с начальной профессиональной подготовкой, предлагая включить в качестве профильных курсов «дисциплины профессионального цикла», а требования к выпускнику профильной старшей школы выстроить в соответствии с требованиями профессионально-квалификационной характеристики²⁷.

Более широкий ракурс рассмотрения позволяет увидеть иные аспекты проблемы профильного обучения, обозначенной как «школа – профессиональная сфера». К настоящему времени продолжается процесс выстраивания «многопрофильности» общего и многоуровневость (многоступенча-

²⁶ Романовская М.Б. Маркуцкая С.Э., Короткова М.В., Денисова Е.Ю., Таргамадзе А.В. Результаты экспертного опроса руководителей общеобразовательных школ (гимназий, лицеев) города Москвы по проблемам введения профильного обучения на старшей ступени общего образования // Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. (14–15 мая 2003 г.): Ч. II. М.: НИИРО, 2003. С. 30–51.

²⁷ Болотина Г.К. Основы профилирования предметов естественнонаучного цикла // Перспективы создания системы непрерывного образования: матер. межрегион. межотрасл. науч.-практ. конф. 10 января 2000 г. Тюмень: ТОГиПРО, 2000. С. 108–111.

тость) профессионального образования. На сегодня иерархия предпрофессионального и профессионального образования включает в себя:

- старшую общеобразовательную школу различных типов, в том числе: «обычную» общеобразовательную школу; школу с углубленным содержанием отдельных предметов; школу, реализующую индивидуальные учебные планы учащихся на старшей ступени; лицеи, гимназии; однопрофильные школы; многопрофильные школы; муниципальные образовательные сети профильного обучения и т. д. Кроме того, общее образование реализуется по сетевому принципу в учреждениях начального и среднего профессионального образования. Значительную долю профилизации добавляют в содержание общего образования национально-региональные и местные компоненты его содержания;

- начальную профессиональную подготовку, осуществляемую либо на старшей ступени общеобразовательной школы, либо в учебно-курсовых комбинатах, в технических школах, на различного рода курсах, в том числе коммерческих, либо непосредственно на предприятиях и в организациях;

- три ступени в учреждениях начального профессионального образования: подготовка на уровне начальных первого и второго рабочего разряда квалификации; уровень начального профессионального образования (в традиционном понимании – уровень профессионального училища) – 3-й, 4-й квалификационные рабочие разряды; так называемый «повышенный уровень начального профессионального образования» – 4-й, 5-й рабочие разряды;

- два уровня в учреждениях среднего профессионального образования: базовый и повышенный;

- в учреждениях высшего профессионального образования действовавшая ранее система высшего образования со сроком обучения, как правило, 5 лет и единой квалификацией дополнена четырехлетней программой подготовки бакалавров и, сверх того, одно-двухлетней – магистров. Кроме того, введена и двухлетняя программа обучения, отнесенная к уровню неполного высшего образования.

Для того чтобы обучающийся, студент, специалист мог свободно и уверенно продвигаться в образовательном пространстве по уровням, ступеням (по вертикали) и этапам, формам (по горизонтали) необходимы согласование образовательных программ от базового общего образования до последипломного образования. Преемственность означает, что «выход» из одной ступени этапа образования должен естественным образом «сочетаться» с «входом» в последующую ступень, этап. Для этого необходима сквозная стандартизация уровней и ступеней образования, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного образования.

Многопрофильность и многоуровневость (многоступенчатость) образовательных программ уже складывается в общеобразовательных учреж-

дениях, в профессиональных лицеях, колледжах, вузах. Однако, разные звенья системы образования в силу традиционной разобщенности выстраивают свою многопрофильность и многоуровневость только в узком плане, разрозненно: в общем образовании она своя, в начальном профессиональном образовании своя, в среднем профессиональном – своя, в высшем – своя. Учреждения последиplomного образования работают сами по себе. Аналогично и профильное обучение общеобразовательная школа либо создаёт «для себя», либо вынуждена подстраиваться под специфику доминирующего в данном районе (регионе) уровня и типа высшего образования. В результате при всех положительных моментах роста многообразия образовательных систем и образовательных программ складывается ситуация разрыва образовательного пространства, разрушения базового принципа преемственности образования.

К числу социально-педагогических проблем III группы («школа – общество») относится прежде всего риск усиления социальной дифференциации общества вследствие введения профильного обучения. Как справедливо замечает по этому поводу П.С. Лернер, «профильное образование не должно способствовать социальной расслоенности: должен быть предоставлен общий старт равных возможностей, но разных результатов, например, с технико-технологического профиля можно идти дальше в МГТУ им. Н.Э. Баумана, отраслевой инженерный вуз, колледж, на курсы водителей автобусов или учеником в ремонтную бригаду... Аналогичный подход должен реализовываться, например, на медико-биологическом профиле... одни пойдут на вступительные экзамены в медицинские институты, другие – в медицинские училища (колледжи), третьи – на сестринские курсы и т.п.»²⁸.

Следует отметить, что процесс диверсификации образовательного пространства России изначально играет двойственную роль. В условиях усиливающейся поляризации общества происходит процесс закрепления социального неравенства посредством вариативного образования. По мнению члена-корреспондента РАН М.Н. Руткевича, социальная дифференциация приобретает характер «социальной поляризации, которая наиболее остро проявляется в процессе формирования молодого поколения». На данный момент сложилась практика поступления в «продвинутые» учебные заведения (или классы) не столько по врождённым способностям, сколько в соответствии с возможностями семьи создавать своим детям условия для полноценной учёбы, приобретать в достаточном количестве литературу, нанимать репетиторов, оплачивать дополнительные образовательные услуги и т.д.

²⁸ Лернер П.С. Плато эффективности профильного образования учащихся старших классов // Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. (14–15 мая 2003 г.): Ч. II. М.: НИИРО, 2003. С. 88.

В соответствии с приведённым мнением профилизация старшей ступени обучения (если она будет происходить по законам стихийно формирующегося рынка образовательных услуг) представляется фактором дальнейшего разделения российского общества по образовательному цензу.

Некоторые исследователи, опираясь на собственный опыт, указывают на опасность возникновения «квазипрофильных» классов с непопулярными профилями, куда будут собирать «слабых» и «трудных» обучающихся²⁹. Эта проблема известна по опыту реализации профильного обучения за рубежом. Так, Э.А. Аксенова отмечает, что во Франции остро стоит проблема социальной селекции и социально-престижной неравноценности профилей. Достаточно распространено мнение: «гуманитарный профиль – это тупик, естественнонаучный – это серьёзно». Однако не только естественнонаучный, но и гуманитарный профиль пользуются значительно большей популярностью, чем технические³⁰. В школах США около 85 % школьников, обучающихся не на академическом профиле, – это дети из низших слоёв американского общества³¹.

Таким образом, сложность теоретической разработки и практической реализации процесса профилизации образовательной среды определяется специфически неразрывным единством психолого-педагогических, организационно-педагогических и социально-педагогических аспектов.

Условия перехода к профильному обучению

А. Условия, связанные с существенными характеристиками образовательной деятельности:

Учителя – ученики:

- наличие у учителей опыта ведения курсов по выбору (факультативов, кружков дополнительного образования);
- наличие опыта выбора у учащихся (как минимум, заданий по уровню сложности);
- участие во внешкольных формах аттестации (олимпиадах);
- сотрудничество с МУК;
- профориентационная деятельность;
- наличие опыта в инновационной деятельности (психологическая готовность к изменению методов работы, освоению новых педагогических

²⁹ Соковнина Н.А. О приемах осуществления профильного образования // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). М.: НИИРО, 2003. С. 83–86.

³⁰ Аксенова Э.А. Профильное обучение старших школьников во Франции. В сб.: Зарубежный опыт профильного обучения в сельской школе: сб. науч. ст. / под ред. Э.А. Аксёновой. М.: ИСПС РАО, 2005. С. 5–18.

³¹ Серпецкая С.В. Система профильного обучения школьников в США. В сб.: Зарубежный опыт профильного обучения в сельской школе: сб. науч. ст. / под ред. Э.А. Аксёновой. М.: ИСПС РАО, 2005. С. 33–39.

технологий) при проведении учебных занятий, при текущей и промежуточной аттестации (в том числе опыт самооценивания), в организации внешкольной деятельности);

– взаимная готовность учителей и учащихся к изменениям, к достижению договоренности о путях и способах достижения целей и оценки образовательных результатов.

Б. Условия ресурсного обеспечения:

а) наличие высококвалифицированных педагогических кадров, готовых к инновациям в образовательном процессе и участию учащихся в планировании и определении результатов;

б) наличие библиотеки, кабинета информационных технологий (доступ к современным базам данных), современного оборудования предметных кабинетов, материального и информационного обеспечения (ТСО, реактивы, словари и т.д.);

в) наличие рабочих учебных программ по предметам факультативным курсам; возможность и готовность учителя к их адаптации к профильному и базовому уровням.

г) наличие современных учебников и методической литературы.

Развитие профильного обучения в дидактике

Профориентация является самостоятельной областью знания, но формируется на стыке педагогики, психологии, социологии, экономики, философии, медицины, права.

Осуществление системного подхода к управлению профориентацией позволяет учесть междисциплинарные её аспекты, открывает возможность систематического, организованного и упорядоченного расчленения и решения проблемы. На основе этого подхода определяются цели профориентации, задачи, функции, структура, содержание этого процесса, виды деятельности по формированию у школьников профессионального самоопределения³².

Профессиональная ориентация в нашей стране – сложная, динамичная, социально-педагогическая система, занимающаяся решением как теоретических, так и практических вопросов.

В соответствии с проектируемыми результатами профориентация на всех уровнях имеет свои цели и задачи. Профессиональное самоопределение у младших школьников является продолжением их знакомства с трудом и тружениками. Это дальнейшее развитие потребности в учебном, общественно-полезном труде, ознакомление с миром профессий, трудовой

³² Петровский А.В., Брушлинский А.В., Зимченко В.П. и др. Общая психология: учебник для студентов педагогических институтов /под ред. А.В. Петровского. 3-е изд.: пер. и доп. М.: Просвещение, 1986. 464 с.

деятельностью людей, овладение некоторыми доступными элементами труда по разным профессиям, формирование интереса к ним.

Создание целостной системы профориентации, способной решить возложенные на нее задачи, возможно лишь в том случае, когда каждый структурный компонент будет хорошо работать на всю систему, справляться с возложенными на него функциями. Можно выделить четыре функции профориентации, которые определяются ее целями: социальную, экономическую, психолого-педагогическую и медико-физиологическую.

Социальная функция профессиональной ориентации предполагает процесс усвоения школьниками определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих им осуществлять свою социально-профессиональную деятельность в качестве полноправного члена общества и самосовершенствоваться в соответствии с государственными, общественными отношениями.

Экономическая функция означает улучшение качественного состава рабочей силы, повышение труда, снижение текучести кадров, повышение профессиональной активности и производительности труда, экономию рабочего времени. Необходимо сформировать у подростков отношение к выбору профессии и дальнейшему образованию с учетом познанных необходимости овладения специальностью, имеющей первостепенное значение для развития народного хозяйства данного экономического района.

Психолого-педагогическая функция – это, прежде всего, появление и формирование интересов, склонностей, способностей школьников, помощи им в поиске призвания, выборе такой профессии, которая соответствовала бы индивидуальным особенностям личности, ее потенциальным возможностям; определение путей и условий эффективного управления профессиональным самоопределением школьников.

Медико-физиологическая функция – это реализация потребностей к здоровью и отдельным физиологическим качествам, необходимым для выполнения той или иной профессиональной деятельности. В условиях общеобразовательной школы важно своевременно определить имеющиеся отклонения в состоянии здоровья учащихся, предостеречь их от выбора противопоказанной профессии, в случае необходимости скорректировать профессиональные планы школьников таким образом, чтобы они максимально соответствовали их физическим возможностям.

Профессиональная ориентация является целостной системой, состоящей из взаимосвязанных компонентов, одним из которых являются направления профориентационной работы – это профессиональное просвещение, развитие интересов, склонностей школьников в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, основой которой является производительный труд, игровой, коммуникативной), профессиональная консультация, профессиональная адаптация.

В свою очередь, каждая подсистема включает в себя свои компоненты, имеющие свои цели, определенные общей целью.

Профессиональное просвещение предусматривает вооружение учащихся определенной совокупностью знаний о социально-экономических и психофизиологических особенностях различных профессий; об условиях правильного выбора одной из них; воспитание у школьников положительного отношения к различным видам профессиональной и общественной деятельности; формирование мотивированных профессиональных намерений, в основе которых лежит осознание ими социально-экономических потребностей общества и своих психофизиологических возможностей.

Профессиональное просвещение, в свою очередь, включает профессиональную информацию, состоящую из двух элементов: профессиональной пропаганды и профессиональной агитации.

Не менее важное значение в профессиональной ориентации обучающихся играет развитие их интересов и склонностей в различных видах профессиональной деятельности.

К предметно-практической деятельности, исходя из специфики содержания и структуры профориентации, следует отнести учебную (познавательную) деятельность и деятельность по усвоению норм человеческих отношений.

Учебная деятельность, бесспорно, познавательная, но, выделяя ее, мы тем самым подчеркиваем, что познавательная деятельность осуществляется не только на уроке, но во внеурочное время. Это знакомство обучающихся с миром профессий, труда, основами техники и технологии производства, формирование интересов, склонности к конкретному труду.

Профессиональная консультация имеет своей целью установление соответствия индивидуальных психологических и личностных особенностей специфическим требованиям той или иной профессии. Оно проводится в следующих формах:

– справочная консультация, в ходе которой учащимся сообщается о каналах трудоустройства, требованиях к приему на работу и учебу;

– диагностическая консультация, направленная на изучение личности обучающегося, его интересов, склонностей, способностей с целью выявления их соответствия избираемой ими близкой к ней профессии;

– формирующая профконсультация, имеющая целью руководство выбором обучающимися профессии, коррекцию этого выбора; она рассчитана на длительный период времени, предполагает систематическую регистрацию изменений личности школьника в отношении профессионального самоопределения;

– медицинская профконсультация, направленная на выявления состояния здоровья школьника, его психофизиологических свойств в отношении к избираемой профессии; его переориентацию (если необходимо) на дру-

гую или близкую к избираемой области деятельности, которой будут больше соответствовать его психофизиологические данные.

Профессиональная адаптация – это активный процесс приспособления молодого человека к производству, новому социальному окружению, условиям труда и особенностям конкретной специальности. Успешность профессиональной адаптации является одним из главных критериев правильного выбора профессии, оценкой всей профориентационной работы.

Система профориентационной работы строится с учетом влияния внешней среды на профессиональное самоопределение школьников и необходимости организации обратного влияния профессионального самоопределения на среду. Так, например, экономическая потребность в кадрах в данный, конкретный исторический период развития общества, существующая в настоящее время демократическая ситуация могут явиться препятствием для своевременного и равномерного распределения кадров в системе народного хозяйства, с другой стороны, упущения в профориентационной работе ведут к бессистемности в распределении кадров по объектам народного хозяйства.

Предпрофильная подготовка – первый этап профильного обучения. Составляющие предпрофильной подготовки

Предпрофильная подготовка в основной школе проводится в 9 классе основной школы и предусматривает ознакомление с:

- а) программами профильного обучения, реализуемыми в регионе проживания обучающегося;
- б) типами, формами и предлагаемыми организационными моделями профильного обучения в регионе проживания обучающегося;
- в) перспективами профессионального обучения или трудоустройства после завершения профильного обучения в регионе проживания обучающегося;
- г) условиями обучения по программам профильного обучения; а также включает подготовку к аттестации начальных знаний для обучения по программам профильного обучения.

Предпрофильное обучение, конечно, должно быть обязательным, поскольку все ученики 9 классов стоят перед выбором, как продолжить обучение. Предпрофильная подготовка в конечном итоге должна положительным образом отразиться на формировании учебной мотивации и готовности старшеклассников прикладывать усилия для получения образования по избранному профилю (прил. 2).

Предполагая, что система образования может обеспечить школьникам возможность попробовать себя в различных направлениях будущей образовательной деятельности, в течение учебного года, благодаря предпро-

фильным курсам, каждый 9-классник познакомится с тем, что будет ожидать его на старшей ступени обучения:

1. По своему желанию он сможет в различных школах посещать курсы, соответствующие разным профилям. Благодаря произведенным профильным пробам должно состояться самоопределение учащегося и формирование личной ответственности за сделанный выбор (прил. 3).

2. Каждый ученик должен вести портфолио, на основе конкурса которых и осуществляется прием в 10-й класс.

3. Каждого ученика района надо снабдить знаниями об открывающихся профилях обучения в ближайших школах, а отсюда должна формироваться система курсов по выбору, направленная на профили обучения близлежащих школ.

4. Во всех школах должна идти активная работа по знакомству учеников с профессиями и требованиями к ним, в том числе через курс «Моя профессиональная карьера».

Отсюда можно сделать вывод: только при тесном взаимодействии школ, при заинтересованности в судьбах детей, при выстраивании партнерских взаимоотношений можно говорить о системе предпрофильного обучения.

Технология профильной ориентации девятиклассников

Цель профильной ориентации – оказание психолого-педагогической поддержки в проектировании дальнейшего образования в профильных и непрофильных классах старшей школы, учреждениях профессионального образования.

Профильная ориентация включает в себя несколько составляющих:

1. Знакомство обучающихся с образовательной информационной картой образовательной сети, выпускаемой в виде проспекта или брошюры.

2. Знакомство обучающихся с картой маршрутов движения общественного транспорта, с помощью которого можно доехать до места обучения; знакомство с расписанием движения транспорта, стоимостью проезда.

3. Знакомство с визитной карточкой каждого образовательного учреждения.

4. Проведение профильных и профессиональных проб – профессиональных испытаний, моделирующих элементы конкретного вида профильного образования и соответствующей ему профессиональной деятельности. Пробы предусматривают следующие этапы:

– Трудовые задания, связанные с выполнением технологически завершенного изделия;

– Серия последовательных имитационных игр;

– Творческие задания исследовательского характера (рефераты, курсовые проекты и т.д.)

5. Проведение классных собраний для родителей девятиклассников.
6. Проведение индивидуальных бесед и консультаций.
7. Проведение ориентационных курсов.
8. Диагностические процедуры психологов.
9. Рекламные акции по выбору профиля (дни открытых дверей, выставки-ярмарки, сайт в Интернете и т.п.).

Таким образом, обучающимся в рамках предпрофильной подготовки необходимо предоставить выбор не только и не столько в рамках своей школы, а создать условия для самоопределения обучающихся 9 классов на основе выбора из множества существующих альтернатив.

Курсы в стенах собственной школы не дают необходимой информации для такого выбора, ведь ученику нужно знать не только то, насколько он готов к освоению профильных программ, но и в каком количестве и у каких учителей других учреждений он будет учиться, т.е. познакомиться с условиями дальнейшего обучения.

Не школа должна диктовать выбор обучающихся – а ученик должен выбрать, где он будет учиться, а школа должна ему в этом помочь.

Таким образом, для организации предпрофильной подготовки школам необходимо установить связь с другими учреждениями, т.е. интегрироваться в сеть.

Профильное обучение: организация воспитательно-образовательного процесса

Обучение в старших классах может быть как профильным, так и непрофильным (универсальным):

1. Профильное обучение – это система специализированной подготовки в старшем звене общего образования школы, ориентированная на индивидуализацию обучения, успешную социализацию обучающихся, а также на кооперацию старшей ступени школы с учреждениями среднего и высшего профессионального образования.

2. Универсальное (непрофильное) обучение – система универсальной подготовки в старшем звене общего образования школы в соответствии с государственным образовательным стандартом.

Три основные цели профильного обучения:

1) обеспечение возможности построения и реализации обучающимися индивидуальных образовательных программ (траекторий);

2) обеспечение успешной социализации обучающихся в семье, локальных и региональных социумах;

3) предоставление возможности углубленного изучения обучающимися отдельных дисциплин программы полного общего образования для подготовки к высшему и среднему профессиональному образованию.

Трём основным целям соответствуют три типа профильного обучения:

1. Индивидуальный, обеспечивает реализацию обучающимся личной образовательной траектории, не обязательно выводящей его на после-школьное образование.

2. Социализирующий, обеспечивает подготовку обучающегося к трудовой деятельности, а также к получению начального и (или) среднего профессионального образования.

3. Предвузовский, обеспечивает подготовку обучающегося к поступлению в ВУЗ.

Одна из главных задач профильного обучения – дифференциация и индивидуализация обучения, позволяющие за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Главный показатель, свидетельствующий о реализации целей профильного обучения, – **готовность** обучающихся к продолжению образования по избранному направлению и зрелость в выборе способа его получения после школы.

Требуемые результаты образования школьников:

– готовность жить в постоянно меняющихся рыночных условиях, желание и способность учиться всю жизнь (постоянно повышать квалификацию и быть готовым к переквалификации);

– высокая степень коммуникабельности и толерантности, так как постоянно меняются масштабы межкультурного взаимодействия;

– сформированность современного мышления (творческого и критического, компетентностная парадигма) в связи с ростом глобальных проблем;

– готовность к политическому и социальному выбору (формирование активной гражданской позиции);

– способность выпускников к самоопределению, выбору дальнейшего жизненного пути в соответствии с их склонностями, возможностями и способностями (прил. 3).

Современная школа недостаточно решает эти задачи. Введение профильной подготовки должно способствовать решению выше обозначенных задач.

Профильная подготовка – средство дифференцированного и индивидуального обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса, более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Профильное образование направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса.

Цель педагогического сопровождения профильной ориентации:

- оказать обучающимся психолого-педагогическую поддержку в принятии решения о выборе профиля обучения, направления дальнейшего образования и возможного трудоустройства с учетом ситуации на рынке труда;
- способствовать созданию условий для повышения готовности подростков к социальному профессионализму и культурному самоопределению в целом.

Принципы педагогического сопровождения профильной подготовки обучающихся:

- непрерывности, интеграции, дифференциации и индивидуализации, гибкости, сферности, открытости.

Функции педагогического сопровождения самоопределения подростков в условиях профильного обучения:

- диагностическая тактическая, практическая, аналитическая.

Задачи педагогического сопровождения профильного обучения:

- рассмотрение профильного обучения в одном контексте целостного развития личности;
- применение интегративного подхода для развития у школьников системного представления о природе, обществе, окружающей, в том числе и профессиональной, среде;
- использование комплекса средств диагностики и развития интересов, склонностей, способностей учащихся к разнообразным видам профессионального труда для формирования общих и специальных профессионально важных качеств;
- включение школьников в активную преобразовательную деятельность во взаимосвязи с формированием первоначального профессионального опыта средствами профильного обучения.

Основными педагогическими условиями формирования готовности субъектной основы к реализации процесса профилизации образовательной среды являются:

1. Личность учителя

На формирование у обучающихся интереса к знаниям и готовности к процессу их приобретения по определенной учебной дисциплине в условиях профильного обучения влияют такие факторы, как содержание учебного материала, эффективное сочетание различных методов, приемов и средств обучения, эрудиция педагога, использование различной наглядности, экспериментов, технических средств обучения и т.п. Широкое привлечение обучающихся к активной познавательной деятельности на занятии является одним из важнейших путей формирования у детей интереса к учению³³.

³³ Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 352 с.

Влияние мастерства педагога на познавательный интерес обучающихся – неоспоримый факт, подтверждаемый всей многовековой историей школы, современными исследованиями и повседневной практикой педагогов, которая доказывает единство и взаимообусловленность высокого качества обучения и систематического укрепления познавательных интересов³⁴.

Основная цель учителя – добиваться, чтобы каждый урок способствовал развитию познавательных интересов обучающихся и приобретению ими навыков самостоятельного пополнения знаний, готовить к труду и продолжению образования в специальной школе³⁵.

Мастерство педагога выражается, прежде всего, в умении так организовать учебный процесс, чтобы при всех, даже самых неблагоприятных условиях добиваться нужного уровня воспитанности, развития и знаний учащихся. Настоящий учитель сумеет по-особому подойти к ученику, зажечь мысль, взволновать его.

Искусство учителя особенно проявляется в умении учить на уроках. Опытный педагог добивается от учеников усвоения программного материала именно на уроке. Еще одним важным показателем мастерства является умение активизировать обучаемых, развивать их способности, самостоятельность, пытливость. Учитель-мастер должен обладать даром заставлять думать на уроке, используя разнообразные методы для активизации процесса обучения. Немаловажная роль отводится умению эффективно проводить воспитательную работу в процессе обучения, формировать у школьника высокую нравственность, чувство патриотизма, трудолюбие, самостоятельность.

Задача учителя – найти путь к выработке положительных эмоций в самом процессе учения. Это простые приемы: смена методов работы, эмоциональность, активность учителя, интересные приемы, остроумные замечания и т.п. Нельзя повторяться, нужно находить новые оригинальные способы. Эти приемы дают не только временный успех, они способствуют симпатии к учителю, решают главную задачу – вырабатывают устойчивый, постоянный интерес к предмету³⁶.

По окончании средней школы, обучающиеся должны достичь перспективной цели. Хорошо налаженная профессиональная работа помогает им правильно выбрать свой жизненный путь. Преподаватель каждого учебного предмета, зная склонности, способности, интересы детей, проявляющиеся как на уроке, так и во внеклассной работе, направляет, ориентирует

³⁴ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

³⁵ Ярошевский М.Г. Психология в 20 столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. 2-е изд. М., 1974 (Фрейдизм и категория мотивации: 219–252).

³⁶ Маркова А.К., Орлов Л.М., Фридман А.Б. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. М.: Педагогика, 1983. 64 с.

их на выбор профессии. Но при этом очень важно, чтобы учащиеся осознали: каждая профессия, которой они намереваются овладеть в будущем, требует прочных, глубоких и сознательных знаний, навыков и умений по основам наук в объеме средней школы, умственного развития и высокой культуры³⁷.

2. Средства обучения

Средства обучения – это материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний.

Среди многочисленных средств обучения, используемых в учебно-воспитательном процессе, центральное место занимает учебник, которым обучающиеся пользуются самостоятельно. В учебнике содержится полный объем материала, необходимого для усвоения программы, а также некоторые методы и средства обучения. На этом основании учебник называют обучающей системой, выполняющей образовательную, воспитательную, развивающую функции.

В сложной системе обучения учебник занимает важное место. Большинство методистов и дидактов относят его к средствам обучения, но его роль гораздо более значительна, чем роль таблиц, экранных пособий, приборов и т.д. Учебник формирует мировоззрение обучающихся, сообщая им определенные методические знания и философские идеи, обеспечивает развитие умственной деятельности учащихся, формирование учебных умений и навыков. В учебнике последовательно реализуются все требования комплексного подхода, которые предъявляются к обучению. В нем присутствуют все структурные элементы, которые присущи обучению определенной дисциплины в целом: содержание предмета, методы и средства обучения и элементы организации учебной деятельности учащегося.

В учебнике используются такие методические подходы, как проблемный, объяснительно-иллюстративный и пр. Использование в учебниках рассказов и объяснений, рисунков, изображений, чертежей приборов, таблиц, графиков свидетельствует о том, что многие методы и средства обучения нашли свое отражение в учебниках.

Особое значение для обучающихся имеет оформление учебника. Оно оказывает эмоциональное воздействие, что очень существенно. Рисунки в учебнике несут не только функциональную нагрузку, обеспечивая лучшее усвоение материала, они еще и «работают» на формирование эстетических чувств школьников и составляют около 15 % объема учебников.

Несмотря на особую роль в обучении, учебник, несомненно, является средством обучения и как таковое представляет собой материальный объект.

К методическим средствам формирования и развития внутренней мотивации изучения можно отнести и дидактические игры. Их роль, в первую очередь, заключается в создании комфортной атмосферы учебно-воспитательного процесса.

³⁷ Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 352 с.

Целесообразное использование всего комплекса методических средств позволяет добиваться положительных результатов в планомерном развитии внутренней мотивации изучения определенной дисциплины обучающихся учреждений системы начального профессионального образования.

3. Социализация

Социализация имеет некоторые общие характеристики с развивающим воспитанием. Эффективно осваиваются социальные нормы поведения и культурные ценности под влиянием авторитетного взрослого. Социальное взаимодействие с ним ведет к присвоению социального опыта путем воспроизведения культурных потребностей, желаний, сопровождаемых сообщениями престижа, выгоды, необходимости повиновения.

Есть конкретный общественный строй, конкретные условия жизни человека, его семья, школа, друзья. Естественно, человек достигает более высокого уровня развития там, где близкое и далекое окружение предоставляет ему наиболее благоприятные условия.

Значительное влияние на развитие человека оказывает домашняя среда. В семье обычно проходят первые и решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. Нравственные и социальные качества личности закладываются в семье³⁸.

Родители, особенно у подростка, возбуждают положительную мотивацию, ориентированную на будущую профессию. Родители могут в этом помочь, посоветовать.

Семья является своеобразным микроколлективом, играющую существенную роль в воспитании личности³⁹.

Выбор профессии в значительной мере обусловлен общественным мнением в отношении тех или иных видов труда. Роль радио, телевидения, печати, очевидно, должна заключаться в первую очередь в том, чтобы формировать правильное общественное мнение в отношении более нужных для народного хозяйства профессий, популяризировать их среди населения, заинтересовать в них молодежь.

Профориентация теснейшим образом связана с вопросами трудоустройства и планами набора в профессиональные учебные заведения. Между учреждениями народного образования и органами трудоустройства следует установить то сотрудничество, которое может дать школе четкую перспективу для воспитательной работы с целью подготовки обучающихся к выбору профессий, нужных данному региону (городу, области, республике)⁴⁰.

³⁸ Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. М.: Педагогика, 1983. 64 с.

³⁹ Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1982 (1975). (Мотивы, эмоции и личность: 189–206.)

⁴⁰ Булкин А.П. Социокультурная динамика образования [Исторический опыт России]. Дубна, 2001. 198 с.

1.2. Понятийная основа процесса формирования субъектной готовности к профильному образованию

Стремительное развитие научно-технического прогресса, внедрение новых информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека, увеличивающийся поток информации повышают значимость у молодых людей умений адекватно воспринимать сложные жизненные ситуации, правильно оценивать себя и свои поступки, быть готовыми к жизненному и профессиональному самоопределению.

Исходя из этого в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации в разделе «Новые социальные требования к системе российского образования» подчёркивается, что «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»⁴¹.

Успешность профессионального формирования и развития, как и любой другой сложной деятельности, зависит от многих условий, в том числе и от **готовности субъекта** к нему.

Проблеме формирования готовности человека к различным видам деятельности, оценке ее уровня посвящен ряд психолого-педагогических исследований. Значительное внимание уделяется учеными изучению конкретных форм готовности:

– готовности личности к трудовой деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, Л.А. Кандыбович и др.);

– психолого-педагогическим деятельности учителя, его готовности к различным аспектам педагогической деятельности (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.И. Пискунов и др.);

– готовности к предстартовому состоянию в спорте (О.А. Черникова, В.С. Селезнев, О.А. Сиротин и др.);

– готовность к выполнению боевой задачи (М.И. Дьяченко, А.М. Смолыренко и др.);

– установке как готовности к различным видам направленного реагирования (Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвили и др.).

Раскрывая сущность понятия «готовность к профессиональному самоопределению», обратимся к значению слова «готовность».

⁴¹ Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №1662-р).194 с. // Официальный сайт Министерства экономического развития Российской Федерации.

Так, толковый словарь Ожегова даёт следующее определение понятия «готовность»: «1. Согласие сделать что-нибудь. 2. Состояние, при котором всё сделано, всё готово для чего-нибудь»⁴².

Психологический словарь трактует понятие «готовность к действию» таким образом: «Состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определённых действий»⁴³.

Педагогический словарь определяет готовность к самоопределению как «готовность школьника к выбору своего трудового, профессионального пути, осознанию собственных интересов, индивидуальных психологических особенностей своей личности»⁴⁴.

Готовность характеризуется как один из показателей развития и становления личности, который определяется как качество личности и носит многоплановый, динамический характер.

Исследователи, рассматривающие проблему готовности личности к профессиональному самоопределению (Г.С. Костюк, А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров и др.), указывают на наличие следующих её аспектов: готовность личности к выбору конкретной профессиональной деятельности (сельскохозяйственной, педагогической, производственной и т.д.); готовность личности к выбору профессии на заключительном этапе профессионального самоопределения, когда личность стоит перед принятием окончательного решения о выборе той или иной профессии; активность субъекта, направленное на формирование и развитие у личности адекватной самооценки, необходимой для реализации сознательного выбора.

В психолого-педагогической литературе готовность личности к профессиональному самоопределению рассматривается как существенная предпосылка любой целенаправленной деятельности, её регуляции, устойчивости и эффективности.

Готовность личности к профессиональному самоопределению целесообразно формировать в старшем подростковом возрасте, в период, когда учащиеся способны на переориентацию самосознания с проблем познания себя на поиск и выделение своего места в жизни.

Способность к раскрытию и реализации собственных сил и потенциала, нахождение определённой позиции в различных сферах жизнедеятельности, определение планов на различные отрезки будущей жизни наиболее актуальны в старшем школьном возрасте – важном этапе становления человека.

⁴² Ожегов С.И. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М.: Высшая школа, 1993. 944 с. С. 142.

⁴³ Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2003 672 с. С. 75.

⁴⁴ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2007. 437 с. С.92.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволяет говорить о том, что понятие «готовность» не имеет однозначной трактовки.

Справочная литература указывает, что слово «готовность» чаще всего объясняется как состояние или свойство готового.

Изучение философских словарей и энциклопедий обнаруживает тот факт, что готовность, с точки зрения этой науки, также не содержит общепринятой формулировки. Однако в рамках осмысления понятия «самоопределение» оно расшифровывается с позиций экзистенциальной философии.

Неоднородность трактовок сути готовности свойственна психолого-педагогическим словарям. Так, Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров рассматривают готовность к самоопределению как готовность школьников к выбору своего трудового, профессионального пути, осознанию собственных интересов, индивидуальных психологических особенностей своей личности⁴⁵. Данное понятие раскрывается как «осознанная установка на предстоящую деятельность, обусловленная высоким уровнем развития мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых процессов личности и коллектива»⁴⁶. Именно эта установка обеспечивает успех предстоящей деятельности.

Д.Н. Узнадзе и его последователи объясняют общепсихическую готовность индивида к реализации активированной потребности в понятии «установка»⁴⁷.

Такой трактовки придерживается Л.А. Карпенко: «Установка – готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им определенного объекта (или ситуации) и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту»⁴⁸. Определено, что содержание установки зависит от того, на какой фактор деятельности она направлена. Таким образом, Л.А. Карпенко указывает на наличие трех уровней регуляции деятельности: уровень смысловых, целевых и операциональных установок.

Представленный подход характеризует готовность как психическое состояние личности, выражающее настроенность (установку) субъекта на выполнение определенного действия.

Вторая тенденция в рассмотрении данного вопроса базируется на деятельностном подходе.

⁴⁵ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. 448 с. С. 73.

⁴⁶ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. 448 с. С. 20.

⁴⁷ Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 449 с.

⁴⁸ Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2 изд., расш., испр. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 512с. С. 369.

В русской философской традиции объективный идеализм неразрывно связывает готовность с идеями гуманизма: движущая сила развития человека сокрыта в его умении сознать добро и зло, преобразовывать себя и окружающий мир. В работах Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, Е.Н. Трубецкого и других философов утверждается, что самоопределение, самопознание, саморазвитие возможно только через активную, деятельностную позицию человека. Готовность к самопреобразованию проявляется в воле совершать или не совершать действие, в умении дать себе отчет в переживаниях. В ней проявляется личный опыт оценки поступков. О ценностном (культурном) аспекте освоения действительности говорит В.С. Библер.

Таким образом, готовность человека к поступкам, действиям всегда оценочна. Данная оценка основана на эмоциональном восприятии предыдущего опыта выполнения аналогичного действия, на желании приложить волевое усилие к осуществлению последующих подобных действий, готовность тем выше, чем более личностью осознается ценность действия, деятельности.

Психологами также подчеркивается, что готовность – это регулятор деятельности. Акцент при этом ставится не на душевно-духовных характеристиках данного феномена, а на природе его проявления, его функциях. Так, А.Г. Ковалев в связи с этим выделяет готовность к умственной и физической деятельности. Ю.К. Васильев говорит о психологической и практической готовности, а Б.Г. Ананьев подразделяет ее на общую и специальную.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович указывают на то, что «готовность – активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи»⁴⁹. Авторы особо подчеркивают, что готовность к действиям базируется на знаниях, умениях и навыках человека; он должен иметь настроенность и решимость совершить эти действия. В свою очередь, становится очевидным, что субъект деятельности обладает определенными мотивами и способностями для совершения предполагаемых действий. Психологическими предпосылками последних являются понимание сути задачи, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов работы.

Рассматривая готовность к профессиональному самоопределению с позиции Л.И. Божович, Е.А. Климова, СП. Крягжде, Т.В. Кудрявцева, Л.И. Кундозеровой, А.Н. Леонтьева, В.А. Полякова, П.А. Шавир, В.Д. Шегуровой, В.В. Чебышевой, С.Н. Чистяковой и других ученых, обнаруживается, что формирование готовности к профессиональному самоопределению

⁴⁹ Дьяченко, М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психологический словарь-справочник АСТ, 2004. 573 с. С. 60.

происходит постепенно. В виде тезисов это можно обозначить следующим образом.

1. Для того чтобы профессиональное самоопределение и готовность к его осуществлению стало внутренним процессом развития личности необходимо самоактуализировать субъект средствами механизмов интериоризации.

2. Самоактуализация проявляется в активной позиции человека по отношению к самому себе и к окружающему миру. Активная позиция к себе предполагает осознание собственного образа «Я» – реального и возможного, что составляет суть личностного самоопределения. Активное отношение к миру связано с определением своего места в обществе, осознанием его требований и нахождением смыслов собственной деятельности в данном обществе. Последнее олицетворяет собой социальный аспект самоопределения.

3. Профессиональное самоопределение следует рассматривать как процесс и как результат определенного этапа развития человека. Как процесс данное самоопределение изучает механизмы формирования профессиональных интересов, намерений, стремлений; формирования личностно и профессионально значимых качеств личности; формирования умений ориентироваться в мире профессий и создавать образ «Я – будущего» или образ профессионала.

Таким образом, существуют различные определения понятия «готовность», которое трактуется как проявление способностей (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн); как личностное образование, качество, свойство (В.П. Бездухов, К.К. Платонов, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.); состояние (Н.Д. Левитов и др.). Вышеназванные авторы ведут свои исследования в контексте личностного подхода, рассматривая готовность в качестве неотъемлемого компонента становления личности в целом.

Анализ представленных выше точек зрения относительно трактовки понятие «готовность» свидетельствует о том, что основные разночтения сводятся к следующему: является ли готовность состоянием, отражающим функциональный уровень субъекта деятельности; качеством, отражающим личностный уровень субъекта деятельности; умением, обеспечивающим реализацию соответствующей ему способности субъекта деятельности.

Наиболее полное рассмотрение теоретические аспекты проблемы готовности личности в рамках личностного подхода нашли в работах Я.Л. Коломенского, Е.Н. Борисовой, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича. Данные ученые исследуют вопросы, связанные с онтогенезом готовности к деятельности, ее структурой, параметрами, функциями, возможностями и закономерностями формирования данного качества, а также внешними и внутренними условиями определяющими его динамику, длительность и устойчивость проявления.

Социально-психологическую готовность Я.Л. Коломенский определяет как уровень развития личности, который предполагает сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционально-поведенческих качеств личности.

Психологи В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, подчеркивая деятельностный характер готовности, выделяют ее структурные образования. Готовность личности исследователи рассматривают как качество, формируемое на основе внешних и внутренних условий. Под внешними условиями подразумевается та конкретная обстановка, в которой осуществляется деятельность, а под внутренней – устойчивые психические особенности свойственные данному человеку.

В результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что, несмотря на различные подходы к понятию «готовность» в него включаются как качества личности, так и собственно деятельность, в которой они проявляются.

Анализируя проблему готовности субъектной основы региональной системы образования к профилизации образовательной среды, следует обратиться к определению понятия готовности, представленному С.Ю. Головиным в «Словаре психолога-практика». Характеризуя понятие «готовность» через мотивационную составляющую, являющуюся ведущим элементом структуры процесса профилизации, автор отмечает, что «Готовность к действию – установка, направленная на выполнение некоего действия. Предполагает:

1) наличие определенных знаний, умений, навыков, а также готовность к противодействию возникающим в ходе выполнения действия препятствиям;

2) приписывание выполняемому действию некоего смысла личностного. Готовность к действию реализуется за счет проявления своих отдельных составляющих: нейродинамической сформированности действия; физической подготовленности; психологических факторов готовности»⁵⁰.

Применяя данное определение к специфике вопроса профилизации образовательной среды, под готовностью субъектной основы региональной системы образования к профилизации нами понимается установка на обучение в профильной среде образования, включающая в себя:

1) наличие определенных знаний об особенностях профильной среды образования, наличие умений и навыков по адаптации и самоорганизации личности в условиях профильной образовательной среды; готовность субъектов системы образования к преодолению негативного воздействия традиционной образовательной среды;

⁵⁰ Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Харвест, 2001. 976 с. (Библиотека практической психологии). С. 137.

2) опыт выявления личностного смысла, мотивационной установки на выбранный профиль обучения в условиях профилизации образовательной среды.

Анализ научной психолого-педагогической литературы (Е.В. Воробьева⁵¹, А.А. Пинский⁵² и др.) и опыт профессиональной деятельности также свидетельствуют о необходимости рассмотрения готовности к профилизации образовательной среды в виде триады, включающей в себя:

– информационную готовность – информационная насыщенность и умения использовать информационные потоки о возможных способах получения желаемого образования после школы, о профессиях, которыми можно овладеть благодаря получаемому образованию и т.д.;

– практическую готовность – владение субъектами образовательной среды умением делать выбор дальнейшего способа получения образования;

– мотивационно-ценностную готовность – сформированность у выпускника самооценки, адекватной способности и возможностям получить желаемой образование. Наличие ценностных ориентаций и целей, связанных с дальнейшим образованием и профессией⁵³.

В Концепции профильного обучения изложены следующие показатели готовности к профильному обучению, как:

«– готовность учащихся к продолжению образования по избранному направлению;

– зрелость в выборе способа получения образования после школы»⁵⁴.

На наш взгляд, анализируя понятие готовности субъектной основы педагогического процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды, необходимо рассмотреть некоторые ключевые категории, связанные с понятием готовности, а именно:

Готовность к школьному обучению – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребёнка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению. Обусловлена созреванием организма ребёнка, в частности его нервной системы, степенью сформированности личности, уровнем развития психических процессов (восприятия, внимания,

⁵¹ Воробьева Е.В. Ответы на вопросы форума // Официальный сайт ГОУ Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования. URL:<http://www.kubannet.ru>.

⁵² Пинский А.А. Комментарий к концепции профильного обучения // Вестник образования. 2002. №12. С. 38–46.

⁵³ Воробьева Е.В. Ответы на вопросы форума // Официальный сайт ГОУ Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования. URL:<http://www.kubannet.ru>.

⁵⁴ Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Одобрена на заседаниях Федерального координационного совета по общему образованию 24.04.2002 и 28.06.2002. Доработана по отзывам, поступившим из субъектов Российской Федерации (май–июнь 2002), и результатам 2-го Всероссийского совещания по профильному обучению (28.06.2002). С. 4

памяти, мышления) и т.д. Условия жизнедеятельности ребёнка, усвоение им социального опыта в ходе общения с взрослыми и сверстниками оказывают влияние на формирование готовности к школьному обучению⁵⁵.

В педагогической и психологической литературе наряду с термином «Готовность к школьному обучению» употребляется термин «школьная зрелость». Эти термины почти синонимичны, хотя второй в большей мере отражает психофизиологический аспект органического созревания.

Психологическая готовность определяется системой требований, предъявляемых к ребёнку школой: ответственное отношение к учёбе, произвольное управление поведением, систематическое и планомерное овладение знаниями, установление произвольных форм общения с учителем, налаживание контактов с товарищами по учёбе.

К концу дошкольного возраста происходит интенсивное наращивание тех психологических новообразований, которые обеспечивают переход к новой качеств, форме жизнедеятельности. Ведущей деятельностью дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра, в ней зарождаются и закрепляются важные психологические новообразования. В рамках игровой деятельности происходит познавательная и эмоциональная децентрация – меняется позиция ребёнка в отношении к окружающему миру и формируется координация своей точки зрения с другими возможными, что открывает путь для перехода мышления на новый уровень. Принятие роли и последовательное её осуществление приводят к становлению у ребёнка умения выделять правила и следовать им, что в свою очередь обеспечивает переход к сознательному управлению поведением. Большое значение имеют также продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование и др.), в которых развиваются высшие формы регуляции деятельности – планирование, коррекция, контроль.

Готовность включает следующие компоненты:

– Мотивационная готовность, которая предполагает отношение к учебной деятельности как к общественно значимому делу и стремление к приобретению знаний. Предпосылка возникновения этих мотивов – общее желание детей поступить в школу и развитие любознательности.

– Волевая готовность – умение ребёнка действовать в соответствии с образцом и осуществлять контроль путём сопоставления с ним как с эталоном (образец может быть дан в форме действий другого человека или в форме правила).

– Умственная готовность – достижение достаточно высокого уровня развития познавательных процессов (дифференцированное восприятие, произвольное внимание, осмысленное запоминание, наглядно-образное мышление, первые шаги к овладению логическим мышлением).

⁵⁵ Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

– Коммуникативная готовность – наличие произвольно-контекстного общения с взрослыми и кооперативно-соревновательного со сверстниками.

– Речевая готовность – овладение грамматикой и лексикой языка, определённая степень осознанности речи, становление форм (внешняя – внутренняя, диалогическая – монологическая) и функций (общения, обобщения, планирования, оценивания и т.д.) речи.

Достижение готовности к обучению определяется не просто усвоением знаний и навыков, а формированием у ребёнка таких психических свойств, которые необходимы для успешного начала учебной деятельности. Особое значение для достижения готовности к школе имеют специально организованные занятия с дошкольниками, которые следует проводить с учётом их психол. особенностей в адекватной для данного возраста форме (преимущественно игровой).

Готовность к выбору профессии – готовность к принятию решения о профессиональном выборе принимается как сформированность у субъекта выбора структуры личностных механизмов, обеспечивающих адекватный выбор одной из альтернатив его дальнейшего профессионального самоопределения⁵⁶.

Готовность к профессиональному выбору рассматривается как внутренняя убежденность школьника и осознанность им значения правильного выбора профессии в жизни, как элемент здорового образа жизни вообще, достаточность знаний и представлений о мире профессий, профессиональных требований к психологическим особенностям и состоянию здоровья человека⁵⁷.

Готовность школьника к выбору профессии достигается путем реализации специальных педагогических форм и средств по формированию процесса профессионального самоопределения.

Выделяются следующие компоненты готовности школьников к профессиональному выбору:

– мотивационно-ценностный компонент (потребность учащихся в правильном выборе будущего профессионального пути, формирование ведущих мотивов выбора, мотивов ценности профессиональной деятельности);

– личностный компонент (достаточное развитие комплекса профессионально важных качеств, адекватная самооценка личностью этих качеств, формирование индивидуального стиля принятия решения);

– волевой компонент (стремление учащихся к самовоспитанию, саморазвитию у себя профессионально важных качеств в соответствии с характером профессиональных требований интересующей профессии), операционный компонент (знание о мире профессий, профессиональных требований интересующей профессии, знания о развитии собственных способностей, навы-

⁵⁶ Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. М., 1991.

⁵⁷ Вершинин С.И. Основы принятия решения о профессиональном выборе. М., 1996.

ков и умений определения соответствия профессиональных требований интересующей профессии собственным функциональным, психологическим и индивидуально типологическим психофизиологическим особенностям).

Теоретическая готовность педагога – владение аналитическими умениями, т.е. способностью наблюдать происходящие процессы, анализировать их ход, выделять их составные компоненты и устанавливать между ними взаимные связи, осмысливать каждую часть любого процесса и находить присущие ему закономерности. Также на готовность влияет степень овладения прогностическими умениями. К таким умениям относится способность педагога предвидеть результат любого действия еще до его совершения в действительности. Например, нужно уметь прогнозировать развитие коллектива и педагогического процесса.

Помимо этого, педагог должен обладать проективными умениями, т.е. способностью переводить цели и содержание образовательного процесса в конкретные педагогические задачи. А для этого он должен уметь самостоятельно выбирать необходимые средства, компоновать содержание и использовать наиболее результативные с педагогической точки зрения методы работы.

Для того же, чтобы профессиональная деятельность педагога могла быть правильным образом оценена и имелась возможность подвести ее итоги, он должен также обладать рефлексивными умениями, т.е. способностями к корректной самооценке.

Практическая готовность педагога к труду в сфере образования определяется несколькими факторами. Прежде всего, он должен овладеть организаторскими умениями. Это означает, что он должен быть способным мобилизовать учащихся для выполнения учебных задач в рамках имеющейся программы. К этому типу умений относятся также информационные, развивающие и ориентационные навыки.

Наличие информационных навыков позволит педагогу быстро находить достоверную информацию, обобщать ее и выделять наиболее значимые сведения, а также доносить ее до учеников и адаптировать преподаваемые знания к особенностям конкретного коллектива. Развивающие навыки подразумевают способность запускать и развивать познавательные процессы, для чего необходимо уметь своевременно создавать учебные ситуации и контролировать процесс поиска их решения учащимися. Ориентационные навыки помогут преподавателю развивать и формировать у своих учеников систему моральных ценностных установок.

Современный педагог, помимо всего прочего, также должен обладать коммуникативными навыками. Он обязан видеть не внешние проявления личности, а понимать ее суть. На основе этих навыков строится умение педагогического общения, основной целью которого является достижение заинтересованности у ученика, позволяющей ему быстро закреплять получаемую учебную информацию.

1.3. Проблема оценки готовности образовательной системы к введению профильного обучения

Под готовностью к введению профильного обучения следует понимать состояние образовательной системы (региональной, муниципальной, школьной), характеризующее наличие в ней необходимых и достаточных условий (ресурсов, возможностей) внутреннего и внешнего характера, позволяющих в разумные сроки обеспечить на достойном качественном уровне и при рациональном расходовании ресурсов, времени и усилий участников образовательного процесса успешное (а на региональном и муниципальных уровнях и массовое) введение профильного обучения на старшей ступени общего образования⁵⁸.

Готовность образовательной системы (региональной, муниципальной, школьной) к введению профильного обучения – сложное, объективно-субъективное образование. В его составе можно выделить два основных компонента.

1. Готовность субъектов преобразований к решению задач введения профильного обучения, которая в свою очередь, включает:

- ценностную готовность (субъект разделяет и принимает ценности и цели работы);
- мотивационную готовность (субъект стремится к достижению поставленных целей и задач);
- исполнительскую готовность (субъект обладает требуемой компетентностью – знаниями, умениями, навыками, качествами, необходимыми для решения задач).

2. Готовность ресурсов и условий, используемых субъектами.

Готовность образовательной системы (региональной, муниципальной, школьной) к введению профильного обучения целесообразно рассматривать в строгой привязке к конкретному времени и на различных качественных уровнях:

- высокий уровень – полная готовность, когда имеются все необходимые и достаточные условия и речь идет только о временных условиях, которые требуются для массового перехода на профильное обучение;
- средний уровень – неполная готовность, когда существуют лишь некоторые из этих условий, и создание недостающих условий требует дополнительного времени и усилий;
- низкий уровень – нулевая готовность, при которой необходимые условия практически не созданы.

Три вышеназванных уровня можно применить и в отношении оценки готовности отдельных групп условий введения профильного обучения. В подобном случае может оказаться, что при общей неполной готовности

⁵⁸ URL: <http://www.profile-edu.ru/profilnoe-obuchenie-v-shkole.html>

существует, например, полная мотивационная готовность обучающихся при неполной готовности программно-методических и финансовых ресурсов, недостаточной компетентности кадров и нулевой готовности в сфере информационного сопровождения.

Анализ научно-педагогической литературы и статистической документации свидетельствует о том, что на сегодняшний день в большинстве регионов можно говорить о низком уровне готовности к массовому введению профильного обучения, в связи с чем, возникает необходимость осмысления данной ситуации и интенсификации усилий по созданию комплекса недостающих условий.

В качестве подтверждения недостаточного уровня готовности образовательной системы к введению профильного обучения следует пояснить сказанное характерными примерами. В одном из субъектов Российской Федерации начало эксперимента по введению предпрофильной подготовки и профильного обучения выявило ряд проблем, каждая из которых является показателем неготовности региона к введению профильного обучения: «1. Негативное отношение ряда родителей, учеников и педагогов к организации учебных занятий в режиме шестидневной недели. 2. Недостаточность финансовых средств для приобретения методической литературы, организации экскурсий в учебные заведения региона, деления классов на подгруппы для преподавания элективных курсов и т.д. 3. Недостаток методической литературы по преподаванию элективных курсов, курсов по профильной ориентации и др. 4. Отсутствие в большинстве школ педагогов-психологов для организации психологического сопровождения эксперимента. 5. Недостаточность времени для подготовки учащихся к государственной (итоговой) аттестации по новой форме. 6. Проблема набора в профильные десятые классы ввиду малочисленности выпускников в сельских школах»⁵⁹.

В одном из регионов, как наиболее острая проблема введения профильного обучения была осознана неготовность к этому педагогических кадров: «В начале эксперимента (сентябрь, октябрь 2003 г.) мы столкнулись с практической неготовности учителей работать в условиях предпрофильной подготовки девятиклассников»⁶⁰.

Исследование, проведённое А.Ю. Некрасовым (г. Казань), показало следующее: «Только 43 % учителей отметили, что они готовы к внедрению

⁵⁹ Вахрушев И.Г., Шакирова. Д.М. Профилизация образования: диагностика и формирование профессиональных интересов учащейся молодежи: учеб.-метод. пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2004. 204 с.

⁶⁰ Боговаров В.А. Профилизация как инновационный процесс в условиях взаимодействия учреждений общего и профессионального образования / под ред. А.Ю. Некрасов, С.А. Рыбаков. Казань: РИЦ «Школа», 2004. 108 с.

профильного обучения, а 22 % заявляют о своей полной неготовности (остальные 35 % затруднились с ответом)»⁶¹.

Также «к наиболее значимым проблемам профильного обучения следует отнести: ...неразработанность эффективных моделей профильного обучения в малокомплектных сельских школах; ... отсутствие обязательных требований к результатам профильного обучения; отсутствие критериев эффективности профильного обучения и системы мониторинга; недостаточное обеспечение массовых общеобразовательных учреждений вариативными учебниками и учебными пособиями; неэффективность системы подготовки и повышения квалификации педагогов для работы в профильных классах; недостаточность научно-методического обеспечения содержания и технологий профильного обучения; слабая материально-техническая база профильного обучения, особенно для технологического, естественнонаучного и физико-математического профилей»⁶².

Как показывает анализ документов регионального, муниципального и школьного уровня управления по введению предпрофильной подготовки и профильного обучения, унифицированным показателем готовности образовательной системы к введению данной инновации выступает отчёт руководителя (школы, муниципального района) о готовности. При этом остаются нерешёнными два существенных вопроса:

1. Каковы объективные критерии готовности образовательной системы к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения? (следует отметить, что ни факт проведения запланированных мероприятий «по подготовке к ведению профильного обучения», ни оценку руководителя образования нельзя считать таковыми).

2. Какие управленческие решения должны приниматься, если готовность образовательной системы к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения всё-таки окажется недостаточной? (В нормативной документации подобный вариант не предусмотрен).

Обозначенные отрицательные моменты связаны с тем, что на практике управление введением предпрофильной подготовки и профильного обучения исходит из ошибочной концептуальной предпосылки о том, что введение профильного обучения должно осуществляться фронтально, т.е. без учёта реальной готовности к этому системы образования (региональной, муниципальной, школьной). Такой подход характерен для особой модели управления введением и распространением предпрофильной подготовки и

⁶¹ Некрасов А.Ю. Образовательная область. Технология. Профессиональное самоопределение: учеб.-метод. пособие. Казань: РИЦ «Школа», 2003. –124 с.

⁶² Артемова Л.К. Профильное обучение: опыт, проблемы, пути решения // Школьные технологии. 2003. № 4. С. 22–31.

профильного обучения, которую можно обозначить как «модель прямого управления»⁶³.

Данная модель характеризуется следующими особенностями:

– для оперативного руководства процессами внедрения и распространения инновации в штате органа управления образованием назначается какое-либо одно административное лицо (как правило, заместитель руководителя, реже – сам руководитель);

– планирование осуществляется административным лицом как оперативное; долгосрочные планы носят вспомогательный характер; стратегическое планирование не используется;

– в ряде случаев при административном лице создаётся орган оперативного управления, включающий представителей технических работников органа управления образованием, а также представителей субъекта управления (например, руководители муниципальных органов управления образованием или директора школ); этот коллективный орган может носить совещательный характер, но используется в основном для решения технических вопросов;

– все управленческие решения принимаются ответственным административным лицом, делегирование полномочий и ответственности не осуществляется, все вопросы, связанные с отклонением от общей линии, требуют обязательного согласования с данным лицом;

– решения принимаются в порядке оперативного реагирования на поступающую информацию по линии обратной связи; эти решения носят по преимуществу директивный характер;

– оценка эффективности управления осуществляется в первую очередь по поверхностным показателям, приведённым в количественный вид, или по субъективным оценкам руководителя, при этом объективные качественные показатели, как правило, игнорируются.

Для введения предпрофильной подготовки и профильного обучения «модель прямого управления» малоэффективна. Очевидность этого положения связана с тем, что современным законодательством за региональным уровнем управления образованием сохранены лишь крайне ограниченные возможности «прямого управления», связанные с определением регионального компонента базисного учебного плана и выделением субвенций. Все остальные функции по управлению развитием регионального образования, в том числе и с введением и распространением предпрофильной подготовки и профильного обучения, могут осуществляться региональным органом управления образованием лишь через создание соответствующих условий⁶⁴. Это относится и к муниципальному органу управления образо-

⁶³ Безденежных, Т. Профильное обучение: реальный опыт и сомнительные // Директор школы. 2003. №1. С. 7–11.

⁶⁴ Буров М.В. Модель профильного пространства // Перемены. 2003. № 2. С. 135–160.

ванием. «Модель прямого управления» может быть использована для введения предпрофильной подготовки и профильного обучения лишь на уровне отдельной школы, в особо сложных ситуациях (школа-новостройка, не имеющая сформировавшегося ядра педагогического коллектива и т.д.).

Анализ практики различных регионов Российской Федерации показывает, что введение предпрофильной подготовки и профильного обучения должно проходить по мере готовности образовательных систем. Это требует соответствующих инструментов, среди которых следует выделить два взаимосвязанных:

- индикативное планирование введения предпрофильной подготовки и профильного обучения;
- мониторинг готовности к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Индикативное планирование – тип, способ планирования, противопоставляемый обычно жесткому директивному типу планирования и предполагающий, в частности, выделение главных оцениваемых параметров и индикаторов (прил. 1), планирующих желаемое состояние объекта (предмета) планирования, а также последующее отслеживание и оценку его реального состояния в соотношении с целевым (А.М. Моисеев⁶⁵). В рассматриваемом случае параметры и индикаторы могут относиться как к оценке собственно введения профильного обучения, так и к оценке готовности системы (школы) к такому введению (А.М. Моисеев, С.С. Кравцов).

Предмет индикативного планирования – система, явление, процесс, по отношению к функционированию, стабилизации и развитию которого осуществляются действия планирования (мониторинга, оценки). В данном случае таким предметом является введение профильного обучения (переход на профильное обучение) в системе общего образования, а в более широком понимании – обозначенное масштабное нововведение и его социальное окружение, контекст, в котором оно осуществляется.

Мониторинг – наблюдение за каким-либо процессом в динамике с целью выявления его соответствия желаемому результату; система организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о функционировании образовательной системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития⁶⁶.

В концептуальных и программных материалах по введению предпрофильной подготовки и профильного обучения большинства экспериментальных регионов организация мониторинга готовности образовательных

⁶⁵ Моисеев А.М. Управление образованием относительно самостоятельная научная дисциплина // Мир образования. 1997. №5. С. 78–82..

⁶⁶ Алексеева Р.М. Организационно–педагогические условия управления качеством образования на муниципальном уровне: дис. ... к.п.н. / ИОО МОН РФ. М., 2004. 168 с.

систем к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения не предусмотрена.

Опыт ряда регионов РФ показывает, что «в территориях, где были также определены критерии и показатели по отношению к образовательному учреждению, а у образовательного учреждения по отношению к отдельным педагогам – достигнуты положительные результаты»⁶⁷. Таким образом, вопрос эффективности мониторинга – это в значительной степени вопрос о качестве критериев мониторинга, показателей и соответствующих им индикаторов.

Оцениваемые параметры – отдельные значимые стороны, компоненты, аспекты, характеристики, переменные предмета планирования (мониторинга, оценки), специально выделяемые и отражаемые в индикативном плане и являющиеся основой для установления характерных индикаторов. Оцениваемые параметры обычно определяются путем системного анализа предмета планирования, выявляющего его ключевые компоненты, аспекты, важнейшие характеристики без потери целостности объекта.

Данные – первичная основа для получения значимой информации о предмете планирования и окружающей его среде, преобразуемой в требуемые (нормативные, плановые) характеристики этого предмета или служащие основой для выводов о его состоянии в соотношении с поставленными целями. В общем массиве данных выделяют релевантные данные, подходящие для выводов, относящиеся к делу, в отличие от избыточных, ненужных, не соответствующих решаемой задаче данных⁶⁸.

Индикатор – доступная наблюдению и измерению характеристика изучаемого объекта; в экспериментальной ситуации индикаторы замещают, обнаруживают и представляют другие характеристики измеряемого объекта, обычно недоступные наблюдению. Существенно наличие связи «Индикатор – характеристика». Система индикаторов – взаимосвязанная совокупность индикаторов, позволяющая получать необходимую и достаточную информацию о состоянии оцениваемых параметров и предмета планирования (мониторинга, оценки) в целом. Значения индикаторов – количественные величины или качественные характеристики, описывающие конкретное состояние индикатора. Единица измерения – количественное или качественное выражение оцениваемых параметров и индикаторов, соответствующее их специфическому характеру и позволяющее выявить, измерить и оценить его состояние. Целевые значения индикаторов – значения индикаторов, соответствующие поставленным целям и свидетельствующие об их достижении. Достижение целевых значений индикаторов

⁶⁷ О государственной (итоговой) аттестации выпускников IX и XI (XII) классов общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Положение, утвержденное приказом Минобрнауки России №1075 от 3 декабря 1999 г. с изменениями и дополнениями, внесенными приказами Минобрнауки России от 16 марта 2001 г. № 1022, от 25 июня 2002 г. № 2398 и от 21 января 2003 г. № 135.

⁶⁸ Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. СПб.: Образование-Культура, 1998. 344 с.

является признаком, на основании которого осуществляется оценка ситуации, или – критерием оценки (в нашем случае – оценки готовности образовательной системы к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения).

До установления набора (системы) индикаторов (прил. 1), свидетельствующих о характере протекания того или иного процесса или его промежуточных и итоговых результатах, необходимо сначала выделить наиболее значимые параметры оценки. Исходя из принятого за основу подхода, могут быть обозначены следующие основные и общие для разных уровней управления (региональный, муниципальный, школьный) параметры для оценки готовности к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Параметр 1 – готовность субъектов:

- ценностная готовность;
- мотивационная готовность;
- исполнительская готовность.

Параметр 2 – готовность необходимых условий и ресурсов:

- создание нормативной базы перехода на профильное обучение;
- использование имеющейся образовательной сети и инфраструктуры, аудиторного фонда и создание новых локальных образовательных сетей для организации профильного обучения;
- создание структурно-институциональных ресурсов перехода на профильное обучение;
- создание и использование концептуальных ресурсов;
- разработка и использование программно-методического обеспечения;
- подготовка, переподготовка, повышение квалификации, профессиональное развитие и целесообразная расстановка кадров, призванных организовывать, осуществлять, обеспечивать, сопровождать переход на профильное обучение;
- материально-техническое обеспечение, привлечение и использование оборудования, средств обучения, транспортных средств и т.д.;
- информационное обеспечение;
- рекламное и PR-сопровождение перехода на профильное обучение;
- финансовое обеспечение;
- управленческое сопровождение.

Такой набор параметров представляется достаточно полным. Включенные в него параметры-переменные предоставляют (хотя и в неодинаковой степени) возможность сбора отражающих их состояние данных и возможность осуществления на этой основе качественной и (или) количественной оценки, позволяющей при введении соответствующих индикаторов сделать обоснованные выводы о готовности региональной образователь-

ной системы и ее отдельных сторон к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Дальнейшим естественным шагом разработки системы оценки готовности образовательных систем к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения является разработка набора индикаторов введения профильного обучения. При этом в набор индикаторов были включены следующие виды индикаторов (по А.М. Моисееву⁶⁹):

1. Индикаторы наличия. О готовности к введению профильного обучения в ряде случаев можно судить по наличию или отсутствию определенных ресурсов, результатов и т.д.

2. Индикаторы количества. В случаях, когда информации о наличии определенных фактов недостаточно для выводов о готовности образовательной системы к введению профильного обучения, полезно использовать конкретизирующие образ ситуации количественные показатели.

3. Индикаторы качества. В случаях, когда с формальной и количественной стороны дела все обстоит более или менее благополучно, может возникать необходимость оценки качества разных предпосылок готовности к введению профильного обучения. Показатели качества обычно связаны с уровнем реализации определенных значимых требований, со степенью соответствия реальной ситуации этим требованиям. Использование таких индикаторов предполагает, как минимум, наличие сформулированных нормативных требований к разным сторонам готовности системы к введению профильного обучения. Показатели качества при определенных условиях могут быть выражены и в количественной форме. Например, если при оценке регионального плана введения профильного обучения (как составной части нормативно-правового и документационного обеспечения) фиксируется соответствие требованиям к такому плану по 10 позициям из 20, можно говорить о том, что на достаточном качественном уровне выполнены 50 % требований к плану.

4. Индикаторы эффективности/экономичности. С учетом немалых ресурсных затрат на введение профильного обучения и нежелательности решения этой задачи «любой ценой» важно оценивать также рациональность, эффективность, экономичность расходов используемых ресурсов. Здесь речь может идти об индикаторах, отражающих отношение полученного эффекта к затратам или отношение реальных затрат к нормативно установленным рациональным затратам.

5. Индикаторы времени. Введение профильного обучения и подготовка к нему – процессы, требующие определенного времени. Как уже отмечалось, если имеет место спешка и искусственное форсирование перехода на профильное обучение, возникает риск низкого качества, а то и про-

⁶⁹ Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / под ред. Е.И. Казаковой, А.М. Моисеева. М.: Росспэн, 2003.

фанации перехода на профильное обучение. Но и растягивать эти процессы на неопределенный срок также неразумно. Поэтому необходимо всегда увязывать достижение неких главных и промежуточных целей со временем.

К индикаторам, которые должны использоваться в рамках системы мониторинга готовности к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения, предъявляются следующие требования:

- способность отражать значимые, ключевые характеристики оцениваемых параметров;
- возможность назначения целевых значений индикатора;
- соответствие особенностям уровней системы образования;
- экономичность и минимизация системы индикаторов с учетом потребностей разных уровней управления системой образования;
- инструментальность и технологичность используемых индикаторов (с учетом существующих возможностей сбора данных, методик измерений, анализа и интерпретации данных, подготовленности потребителей к их восприятию);
- целостность и взаимодополняемость индикаторов;
- удобство применения и возможность использования индикаторов как во внешней оценке готовности к введению профильного обучения, так и для самооценки, внутреннего мониторинга и экспертизы.

При практическом использовании предложенной системы индикаторов представляется целесообразным следующее. Во-первых, необходимо иметь в виду, что работа с индикаторами ни в коем случае не самоцель, а лишь средство, инструмент для получения обоснованных выводов о готовности региона к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения. Во-вторых, при выводах о мере готовности региональной образовательной системы к введению профильного обучения желательно ориентироваться на укрупненные группы индикаторов, что заметно сокращает число обобщенных единиц оценки.

Это позволяет осуществлять комплексный анализ ситуации и выявлять проблемные зоны готовности к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения, т.е. те укрупнённые группы, по которым имеется наибольшая доля проблемных индикаторов. Именно в этих направлениях требуется принятие первоочередных управленческих решений. Наконец представляется полезным выделять в общем списке индикаторов приоритетные. Экспертно можно предположить, что к таковым относятся индикаторы, связанные с готовностью нормативно-правовой базы, программно-методического и кадрового обеспечения, а также с готовностью системы управления, при важной, но не столь критически, роли остальных индикаторов готовности к введению профильного обучения.

Методика работы с предложенным выше набором индикаторов в общем виде предполагает на любом уровне управления (региональном, муниципальном, школьном) выполнение следующих действий.

1. Изучение и осмысление базовых нормативных и методических документов о введении профильного обучения.

2. Изучение подходов к индикативному планированию и мониторингу введения профильного обучения.

3. Определение состава субъектов использования системы индикаторов и распределение обязанностей между ними.

4. Изучение предлагаемой системы индикаторов, выделение в них наиболее значимых.

5. Определение источников данных о состоянии индикаторов.

6. Определение способов получения данных о состоянии индикаторов.

7. Определение области возможных значений индикаторов, единиц их измерения.

8. Определение целевых значений индикаторов.

9. Организация сбора данных о состоянии индикаторов.

10. Обработка и анализ данных, получение выводов для общей оценки готовности региона к введению профильного обучения.

Анализ практики введения профильного обучения в 10 экспериментальных регионах показал, что в трёх из них в той или иной форме используются идеи индикативного планирования и мониторинга готовности образовательных систем к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения. Так, в Плане мероприятий по введению профильного обучения в Челябинской области предполагается «поэтапный переход на профильное обучение по мере готовности образовательного учреждения и по решению учредителя», при этом как одно из мероприятий регионального уровня обозначена «разработка критериев открытия профильных классов» на основе соответствующих организационно-педагогических условий. В этом же документе, в качестве промежуточных результатов подготовки к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения упоминаются такие показатели готовности, как «готовность руководителей образовательного учреждения к принятию управленческих решений», «информированность специалистов для организации предпрофильной подготовки и профильного обучения», «готовность учителей к проведению экзаменов и проверке экзаменационных работ», наличие программ элективных курсов и т.д.⁷⁰

В Кемеровской области в рамках подготовки к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения, была разработана методика

⁷⁰ Актуальные проблемы управления образованием в регионе: профессионально-педагогическое образование. Сб. материалов. Вып. 5. Челябинск: Образование, 1998. 151 с.

оценки готовности образовательных учреждений к реализации профильного обучения⁷¹.

В г. Тольятти Самарской области были выделены и используются следующие признаки готовности школы к введению профильного обучения⁷²: психологическая готовность всех субъектов образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей) к решению задач перехода на профильного обучение; наличие необходимой для перехода на профильного обучение нормативной базы; наличие необходимого программно-методического обеспечения для осуществления образовательного процесса в условиях профильного обучения; соответствие уровня квалификации кадров требованиям профильного обучения; материально-техническая база, позволяющая начать реализацию новых образовательных программ и внедрение профильно-ориентированных технологий; наличие связей с вузами, участие в межсетевом взаимодействии образовательного учреждения (при наличии в городской образовательной сети соответствующих механизмов, позволяющих интегрировать и рационально использовать ресурсы системы общего, дополнительного и профессионального образования в контексте задач профильного обучения); наличие в образовательном учреждении опыта уровневой и профильной дифференциации образовательного процесса с учетом потребностей и возможностей ребенка; наличие опыта работы образовательного учреждения по реализации программ углублённого изучения предметов или специальных курсов, выходящих за рамки основного учебного плана; наличие возможности использования дополнительных, внебюджетных финансовых ресурсов. Однако следует отметить, что оценку (мониторинг) готовности к введению профильного обучения не следует смешивать с оценкой (мониторингом) введения профильного обучения.

⁷¹ Проблемы и типовые решения создания информационной инфраструктуры регионального образовательного комплекса / К.Е. Афанасьев, А.М. Гудов, Ю.А. Захаров и др. Кемерово: КемГУ, 2001. 105 с.

⁷² Проектирование, обеспечение и контроль качества образования и образовательных услуг: материалы третьей всерос. конференции по качеству образования и пятой междунар. конференции «Развитие через качество» (Секция «Управление образованием через качество»). М.–Тольятти, 2000. 168 с.

2. АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Профессиональная готовность педагога к реализации профильного обучения

Профилизация образовательной среды является одним из видов дифференциации и индивидуализации обучения, форма организации учебной деятельности, при которой учитываются интересы, склонности, способности, состояние здоровья обучающихся, создаются условия для развития обучающихся в соответствии с их профессиональными интересами и склонностями.

В процессе реализации профильного обучения необходимо создание реальных предпосылок для реализации личностно-ориентированного учебного процесса. При этом построение индивидуальной образовательной траектории осуществляется на основе реальных запросов и возможностей обучающихся, которые сами определяют направления и углубление в конкретной предметной области.

Разработка и экспериментальная проверка организации профильного обучения обучающихся основывается на стратегии модернизации образования (индивидуализации и дифференциации образования, его личностной развивающей направленности, реализации деятельностного и компетентностного подходов, развитии коммуникативности, учете потребностей рынка труда и геоэкономического пространства региона).

Стратегия развития профильного обучения должна предусматривать⁷³:

– отработку и практическую реализацию в ближайшие 5 лет системы, обеспечивающей сознательный выбор учащимися направлений профильного обучения, ориентированного на индивидуализацию обучения, социализацию обучаемого, возможность дальнейшей профессиональной подготовки, а также учет региональных потребностей рынка труда;

– обеспечение непрерывности и преемственности предпрофильного и профильного обучения школьников;

– повышение социально-экономической и личностной эффективности профильного обучения за счет усиления его адресности, дифференциации и индивидуализации;

– консолидацию ресурсов общеобразовательных школ, профессиональных училищ, вузов, межшкольных учебных комбинатов, предприятий и фирм в осуществлении личностно-ориентированного профильного обучения и региональной кадровой политики;

⁷³ Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (Приказ Минобр-
ования России от 18.07.2002, №2783) // Дидакт. 2002. №5.

– учет локальных изменений в потребностях рынков труда и образования, удовлетворение запросов регионов в кадровом обеспечении в соответствии с перспективами их социально-экономического развития.

Основные задачи профильного обучения в старших классах:

– показать место и роль школьных предметов в структуре профессий. Более того, профильное обучение должно интегрировать школьные учебные предметы в актуальное знание, необходимое для эффективной трудовой деятельности;

– предоставить возможность старшим школьникам выполнить большую серию трудовых, технологических, социальных, профессиональных проб и получить минимальные представления о своих потенциальных возможностях и предпочтениях; осуществить социально-педагогическую диагностику готовности к принятию самостоятельных решений, связанных с профессиональным становлением;

– сформировать у подростков образы эффективного труженика, благополучной трудовой карьеры, «идеальной» профессии. Профильное обучение должно взять на себя компенсаторную функцию коррекции содержания общего среднего образования в контексте повышения готовности старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению.

Профильное обучение должно помочь школе преодолеть её закрытость для общества, способствовать становлению внешкольных отношений субъектов образовательного процесса, возродить практику наставничества, способствовать становлению института школьного тьюторства.

У значительной части выпускников школы, вступающих в современный рынок труда, формируется запрос на новый тип образования, интегрирующий традиционное для нашей школы гимназическое образование с реальным – позволяющим, как минимум, приобрести представления о характере профессионального труда людей на основе личного опыта. Представляется возможным соединение преимуществ гимназического и реального образования в профильном обучении старшеклассников.

Изменились требования к качеству трудовых ресурсов, диктуемые постиндустриальным обществом. В нем воспроизводство участников трудовых отношений осуществляется системой непрерывного образования, обладающей большой гибкостью, обеспечивающей удовлетворение образовательных запросов индивидуума и сообщества и характеризующейся высокой дифференциацией».

Растущие информационные потоки и высокотехнологичные производства требуют не исполнителей узкой специализации, а специалистов с базовым уровнем образованности, способных переключиться с одного вида деятельности на другой, с обширными коммуникативными умениями и навыками. Вместо узкого специалиста, ориентирующего только в своем узко профессиональном направлении, сейчас все чаще оказывается востребо-

ванным на рынке труда широко образованный, компетентный человек, уверенно ориентирующийся в различных сферах науки, техники и культуры, владеющим иностранным языком, информационными технологиями, экономическим мышлением. Специалист должен постоянно совершенствовать свои знания, уметь и желать учиться и переучиваться.

Мир вступает в новую фазу развития, переходя от индустриального общества к постиндустриальному информационному. Это с необходимостью ставит задачу изменения и образовательной парадигмы. Очевидно, что система образования, нацеленная на передачу молодому поколению фактических знаний и стандартных алгоритмов, в условиях доступности любой информации и мощных средств её обработки становится анахронизмом. Современное общее образование обслуживает, в основном, приобщение растущего человека к знаниевой культуре и весьма слабо ориентировано на жизненное и профессиональное самоопределение растущей личности.

На основе вышесказанного, внедрение профилизации образовательной среды вызывает следующие проблемы:

Проблема первая – быстрая изменчивость нормативно-правовой базы и слишком общий характер и разночтение рекомендательной документации. Это порождает нежелание работников образования изучать опыт внедрения профильного обучения. Педагоги аргументируют это занятостью, отсутствием времени и оплаты на разработку программ и т.д. У работников администрации нередко проявляется стереотип всезнания, предъявляется примитивный опыт, который выдается за образцы предпрофильной подготовки и профильного обучения

Проблема вторая – программно-методическое обеспечение. Если с программами и учебниками по предметам, которые планируются быть профильными, предполагается решение проблемы на государственном уровне (по всем предметам есть учебники и программы повышенного уровня), то проблеме элективных курсов внимание практически не уделяется.

Проблема третья, подготовка учителей к профильному обучению. Современная профильная школа может состояться только при условии наличия необходимых кадров, способных реализовать программу изучения профилирующих дисциплин и не перегружать обучение излишне детализированными материалами, а также избыточными требованиями к изучению непрофилирующих курсов.

В основе выделенных проблем лежит *проблема недостаточной готовности педагога – как субъекта образовательного процесса – к эффективной деятельности в условиях профилизации образовательной среды.*

Традиционная система подготовки будущего учителя, основной функцией которого являлась трансляция регламентированного объема знаний, перестала удовлетворять потребности общества и школы как в социокуль-

турном, так в организационно-педагогическом и научно-содержательном плане. Приоритетным направлениям модернизации российской системы образования является переход к профильному обучению. Концепция профильного обучения предполагает создание системы специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, отработку гибкой системы профилей, реализуемых на предпрофильном и профильном уровнях.

Реализация Концепции профильного обучения возможна лишь при условии формирования новой системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, готовых к работе в современной профильной школе. Формирующаяся система профильного обучения, составной частью которой является удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, их социализацию и самореализацию выдвигает требования обеспечить подготовку специалиста, способного к деятельности в условиях активно протекающих инновационных процессов.

Готовность педагога к внедрению нововведений в учебный процесс во многом определяется той базой, которая закладывается в период его обучения в вузе. В соответствии с системно-деятельностным подходом к подготовке будущего учителя процесс его обучения в вузе должен быть ориентирован на модель личности и деятельности педагога, позволяющую осуществлять целенаправленный процесс формирования специалиста.

В психолого-педагогической литературе представлены модели, отражающие как актуальные потребности школы и общества в педагоге нового типа, так и ориентированные на тенденции развития мирового образовательного пространства. Стратегия современного педагогического образования состоит в формировании личности учителя, способного ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных образовательных задач. Эта стратегия воплощается в направленности содержания, форм и методов учебного процесса на становление духовно развитой, культурной личности учителя, обладающего целостным гуманистическим мировоззрением, глубокими профессиональными знаниями, комплексно реализующего свой творческий потенциал в профессиональной деятельности.

Проблемы подготовки учителя в системе традиционного образования достаточно полно освещены в работах Б.Г. Ананьева, С.И. Архангельского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой, К.К. Платонова. Авторами рассмотрен процесс формирования профессионально значимых качеств личности будущего учителя, его знаний и умений, направленности на педагогическую профессию.

В современной научной литературе различные аспекты проблемы непрерывного образования исследуются в работах А.П. Владиславлева, Б.С. Гершунского, В.Г. Онушкина, В.Г. Осипова, В.Н. Турченко, Ф.Р. Филиппова – с общетеоретических позиций; Ю.Н. Кулюткина, А.А. Орлова,

Г.С. Сухобской – с позиций психологического самоопределения личности; Ю.А. Кустова, А.М. Лушникова – с позиций преемственности между различными звеньями системы непрерывного образования. Особенности обучения студентов в условиях многоуровневого педагогического образования отражены в работах В.В. Анисимова, Л.С. Казарина, И.А. Протасовой, Г.И. Саранцева, В.С. Ямпольского.

Несмотря на разнообразие направлений теоретических исследований, процесс обучения будущих учителей в условиях профильного обучения не достаточно исследован. При этом на практике значительная часть учителей, вне зависимости от их стажа и уровня квалификации, испытывает серьезные затруднения в осуществлении профильного обучения в современной школе. Это усложняет процесс адаптации и профессионального роста молодых специалистов в условиях новой образовательной ситуации. Сами учителя данные затруднения связывают с их недостаточной теоретической и практической подготовленностью в период обучения в вузе.

Становление учителя как субъекта инновационной деятельности в рамках реализации профильного обучения требует качественного изменения самого процесса его подготовки в системе высшего педагогического образования, изначальной ориентации вузовского обучения на характер и направленность происходящих в системе образования перемен.

В условиях становления новой образовательной модели происходит развитие педагогических функций учителя, связанных с овладением им инновационными видами деятельности, что актуализирует проблему подготовки педагога к работе в школе в условиях профильного обучения.

Согласно образовательной программе дополнительного профессионального образования, педагог профильной школы должен⁷⁴:

- быть готовым осуществлять обучение и воспитание школьников с учетом специфики преподаваемого предмета и на основе принципов вариативности и личностной ориентированности образовательного процесса в профильных группах (индивидуальных образовательных траекторий);
- способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ;
- использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения, обеспечивающие практическую ориентацию образовательного процесса;
- обеспечивать уровень подготовки учащихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта на базовом, профильном и углубленном уровнях;

⁷⁴ Тукмачева Е.А., Кошечева А.А. Педагог профильного обучения: образовательная программа дополнительного профессионального образования и методические материалы. Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2012. 120 с.

– осуществлять преподавание профильных и элективных курсов в условиях внутришкольной профилизации и в системе сетевого взаимодействия, дистанционного обучения;

– соблюдать права и свободы обучающихся, предусмотренные Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка;

– систематически повышать свою профессиональную квалификацию в области организации предпрофильной подготовки и профильного обучения обучающихся;

– быть компетентным в решении типовых задач профессиональной деятельности, соответствующих его квалификации, и специфических профессиональных задач профильного обучения;

– оказание помощи в профессиональной ориентации старшеклассников с использованием сетевых ресурсов;

– готовить обучающихся к поступлению в высшее (среднее специальное) учебное заведение по профилю с учетом требований к вступительным экзаменам;

– организовывать социальное партнерство, обеспечивающее реализацию индивидуальных запросов обучающихся;

– проектировать образовательный процесс, направленный на максимальную индивидуализацию обучения, усиливать самостоятельное творческое начало в деятельности обучающихся, развивать исследовательскую деятельность и социальную практик.

Значимыми представляются также следующие задачи педагога профильного обучения:

– формирование целей обучения во взаимосвязи с практикой профессиональной деятельности (по профилю), с позиций компетентностного подхода;

– разработка и организация элективных курсов в предпрофильной подготовке и профильном обучении;

– использование новых видов, форм, методов и средств определения динамики продвижения учащихся в учебном процессе, учитывающих индивидуальные особенности учащихся;

– введение интерактивных компонентов в обучение;

– формирование у обучающихся ключевых компетенций – социальной (информационной, коммуникативной, коммуникабельной, здоровьесберегающей и гражданской), предметной и др.;

– применение методов и технологий обучения, формирующих практические навыки сбора и анализа информации, стимулирующих самостоятельную работу учащихся, закрепляющих опыт ответственного выбора и ответственной деятельности, способствующих самоорганизации школьников, становлению их ценностных ориентаций;

- завершение самоопределения старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования;
- разработка параметров отбора материалов в портфолио обучающихся и критериев его оценивания;
- разработка примерного перечня работ по предмету, входящих в портфолио учащегося;
- помощь обучающемуся в создании и наполнении портфолио;
- проектирование программы профессионального саморазвития учителя по проблемам профильного обучения;
- содержательная и методическая подготовка, разработка и ведение дистанционных курсов профильного обучения.

Педагог профильного обучения должен знать:

- Конституцию Российской Федерации; законы Российской Федерации, в том числе Закон Российской Федерации «Об образовании», Конституцию, решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования, Конвенцию о правах ребенка, ФГОС нового поколения;
- Концепцию профильного обучения на старшей ступени общего образования и другие стратегические материалы в области профильного обучения;
- методологические основы личностно ориентированного, индивидуального и компетентностного подходов к обучению и механизмы их реализации;
- методику организации проектной, научно-исследовательской деятельности учащихся;
- основы общих и специальных теоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения типовых задач профессиональной деятельности и специфических задач профильного обучения;
- школьные программы и учебники, в т.ч. электронные учебно-методические пособия;
- требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений; средства обучения и их дидактические возможности;
- особенности организации образовательной сети и учебно-воспитательной работы в условиях сетевого взаимодействия;
- принципы и технологию построения элективных курсов в предпрофильной подготовке и профильном обучении;
- современные аутентичные способы оценивания и методику работы с портфолио обучающихся;
- основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки, основные направления развития практики профильного обучения в регионе и РФ;

– санитарные правила и нормы, правила техники безопасности и противопожарной защиты.

Руководители школ и специалисты муниципальных органов управления образованием должны овладеть основными положениями профильного обучения и предпрофильной подготовки учащихся в контексте современного их развития, а также методами планирования, организации и контроля процессов введения и реализации профильного обучения и мотивации кадров, уметь применять полученные знания для решения разнообразных задач своей практической деятельности.

Необходимо учитывать условия эффективной профессиональной адаптации педагогов и осуществлять подготовку будущих учителей с учётом характера и направленности социокультурных потребностей общества и школы в педагоге, способном к реализации профильного обучения и профессионально-педагогической деятельности в условиях активно протекающих инновационных процессов. Подготовка учителя должна быть ориентирована на модель теоретической и практической готовности учителя к инновационной деятельности, включающую содержательный и процессуальные аспекты профильного обучения. Использование прогностической модели даёт возможность осуществлять целенаправленный процесс формирования специалиста с заранее заданными параметрами, отвечающими современным требованиям школы и общества к учителю.

Процесс формирования теоретической и практической готовности будущего учителя к работе в школе в условиях профильного обучения необходимо выстраивать на основе следующих социально-педагогических условий:

– ориентация обучения на новое содержание требований к профессиональной деятельности педагога;

– построение модели подготовки студентов к работе в школе в условиях профильного обучения с учетом совокупности теоретических знаний и соответствующих умений (аналитико-прогностических, проективных и рефлексивных) на уровне целеполагания, позволяющих учителю осуществлять инновационный поиск в условиях профильного обучения;

– реализация преемственных связей процесса обучения студентов в системе педагогического образования и их профессиональной деятельности в школе в условиях профильного обучения.

Содержательный аспект модели подготовки будущих учителей должен включать готовность педагога к деятельности на уровне целеполагания, основанной на совокупности теоретических знаний и умений (аналитико-прогностических, проективных и рефлексивных) на новом качественном уровне, позволяющем учителю осуществлять инновационный поиск в условиях профильного обучения. Процессуальный (технологический) аспект модели предполагает поэтапную организацию процесса обучения студен-

тов, учитывающую особенности каждого из этапов многоуровневого педагогического образования, обеспечивающую преемственность постановки и решения дидактических задач на основе выбора на каждом из них содержания, форм, методов и средств обучения.

Под теоретической и практической готовностью учителя к работе в школе в условиях профильного обучения нами понимается способность учителя к деятельности на уровне целеполагания, предполагающая овладение им аналитико-прогностическими, проективными и рефлексивными умениями на основе теоретических знаний, их реализацию на практике в условиях новой образовательной ситуации. Модель теоретической и практической готовности учителя к работе в школе в условиях профильного обучения следует рассматривать как совокупность теоретических знаний и практических умений (аналитико-прогностических, проективных и рефлексивных) на новом качественном уровне.

Особую роль в процессе подготовки учителя играют психолого-педагогические практикумы, позволяющие интегрировать теорию и практику, актуализировать полученные знания, формировать основные профессионально значимые умения и навыки студентов. Деятельность студентов в ходе практических занятий должна быть направлена на моделирование инновационной деятельности учителя в условиях профильного обучения путём разработки системы педагогических задач, выбора объектов педагогического проектирования, широким использованием различных форм игрового моделирования, разработки индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в условиях профильного обучения.

Важное значение для подготовки будущего учителя имеют дисциплины по выбору по циклу общепрофессиональных дисциплин, спецкурсы и спецсеминары. Эти дисциплины расширяют и дополняют базовый уровень подготовки студентов педагогических вузов и призваны способствовать эффективной адаптации будущих учителей в профессиональной деятельности. В условиях профильного обучения особую актуальность приобретает интеграция предметных областей (педагогика, психология, методика преподавания) в рамках изучения дисциплин по выбору.

Закрепление приобретенных в ходе аудиторных занятий теоретических умений осуществляется в ходе педагогической практики на протяжении всех лет обучения, с учетом особенностей и специфики каждого этапа высшего педагогического образования. В условиях подготовки студентов к работе в школе, реализующей профильное обучение, оптимальным вариантом прохождения педагогической практики является практика, организованная на различных этапах обучения на базе образовательных учреждений, реализующих различные модели профильного обучения. При этом особую актуальность приобретает проведение педагогической практики одновременно с изучением теории. Дифференциация и индивидуализация

содержания и организации практики обеспечивается вариативностью заданий, предлагаемых студентам с учётом уровня их теоретической готовности и этапа образовательной подготовки.

Особую актуальность при этом приобретает разработка и реализация тьюторского сопровождения студентов в период педагогической практики, которое основывается на учете принципа открытости образования, предполагающего овладение каждым студентом педагогического вуза культурой выбора своего профессионального педагогического пути.

Проводя анализ опыта включения тьюторской деятельности в разные исторические контексты университетского образования, необходимо отметить, что в средневековых университетах тьютор выполнял наставническую функцию по отношению к менее опытным обучающимся. В университетах следующей формации, ориентированных на научную, а не на теологическую картину мира, тьютор превращается в ассистента, и его функции были сужены до локально-методических. Наконец, современные университеты нового типа, определяемые как проектно-исследовательские, выделяют в качестве главной ценности образования умение работать с управляемым будущим. Здесь вновь становится востребованной тьюторская деятельность, где тьютор начинает выступать как разработчик образовательных проектов или как консультант в сфере образовательных услуг, совмещая позиции наставника, ассистента и проектировщика.

В системе высшего педагогического образования введение тьюторского сопровождения представляется актуальным и эффективным. В роли тьюторов в период прохождения студентами педагогической практики могут выступать методисты по педагогике и методике преподавания соответствующего предмета, обеспечивая тем самым тьюторское сопровождение.

Основные функции тьюторского сопровождения по отношению к студентам педагогических вузов в процессе прохождения педагогической практики:

- проведение диагностики педагогической и методической готовности к педагогической практике (прил. 4, 5);

- помощь в осуществление целеполагания и проектирования конкретных учебных занятий (уроков, кружковых и факультативных занятий), а также внеурочных воспитательных мероприятий.

- мотивация и вовлечение студентов в процессы самообразования и саморазвития;

- консультирование и коррекция педагогической деятельности студентов;

- контроль за выполнением заданий в процессе прохождения педагогической практики;

- рефлексия педагогической деятельности в процессе педагогической практики.

На тьюторов при этом возлагается ответственность за организацию групповой и индивидуальной работы со студентами в период педагогической практики. В задачи тьюторов входят: психолого-педагогическое и методическое сопровождение педагогической практики; помощь в педагогической деятельности и установлении контактов с сотрудниками образовательного учреждения, оценка результатов педагогической деятельности студентов; консультации и другие формы профессиональной поддержки; индивидуальная помощь студентам, профессиональная ориентация и консультирование по вопросам педагогической карьеры.

Все это обеспечивает эффективную адаптацию будущих учителей в профессиональной деятельности и формирует теоретическую и практическую готовность будущих учителей к работе в школе в условиях профильного обучения.

Педагоги, работающие в условиях профильного образования, должны четко представлять:

- изменения в содержании образования в профильных классах;
- изменения в образовательных технологиях;
- нормативное обеспечение профильного обучения;
- учебно-методическое обеспечение;
- критерии оценки профильной подготовки учащихся.

В решении проблем подготовки педагогических кадров для введения профильного обучения старшекласников особая роль принадлежит образовательным учреждениям высшего педагогического образования и системе повышения квалификации педагогических кадров.

Кроме того, «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования» Министерства образования подчеркивает: «Учитель профильной школы обязан не просто быть специалистом высокого уровня, соответствующим профилю и специализации своей деятельности, но и должен обеспечивать:

- вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий);
- практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов);
- завершение профильного самоопределения старшекласников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования»⁷⁵.

Новые задачи, поставленные перед педагогом профильной школы, требуют от него мобилизации сил, умений, знаний, зачастую того, что приходит с годами педагогического труда. В регионах, где уже в настоящее вре-

⁷⁵ Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (Приказ Минобразования России от 18.07.2002, №2783) // Дидакт. 2002. №5.

мя внедряются предпрофильная подготовка и профильное обучение, обозначились типичные затруднения педагогов в процессе их реализации. В число таких затруднений входят:

- незнание нормативно-правовой базы, непонимание целей и задач профильного обучения;

- непонимание отличий в целях, задачах, средствах реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения;

- неполное знание содержания профильного образования, учебно-дидактического и методического его обеспечения;

- низкий уровень владения проектировочными умениями, педагоги не в состоянии спроектировать базовый, профильный или элективный курс, поставить адекватные цели к указанным курсам, разработать его содержание;

- недостаточность психологических знаний, не позволяющая грамотно организовать процессы самоопределения, самореализации и самоактуализации ученика, профильную и профессиональную ориентацию, процесс формирования его «Я-образа»;

- незнание методик и неумение проводить доступную диагностику;

- низкий уровень владения передовыми педагогическими технологиями на уровне использования в образовательном процессе;

- недостаточный арсенал методов активного обучения, включающий обозначенные на уровне базисного учебного плана метод проектов, исследовательскую деятельность, учебные практики;

- невысокий уровень компьютерной грамотности, не позволяющий включать в образовательный процесс интерактивные методы обучения, мультимедийные и Интернет-технологии, значительно расширяющие возможности использования субъектного опыта учащихся и самообразование и т.д.

Очевидна значимая роль системы повышения квалификации педагогов: очные и заочные курсы, теоретические семинары, стажировки, в которых находилось бы место для раскрытия обозначенных выше проблем.

Кадровое обеспечение в системе образования представляет собой управление кадровыми ресурсами, нацеленное на повышение профессионализма педагогических работников и, в конечном счёте, – на повышение педагогической и социальной эффективности образования. Проблема кадрового обеспечения любой отрасли, любой сферы деятельности на практике означает решение целого ряда организационных, информационных, научно-методических, материально-технических, финансово-экономических, социально-бытовых и иных вопросов.

Кадровое обеспечение введения профильного обучения в субъектах Российской Федерации включает в себя следующие основные блоки (этапы):

- определение показателей подготовки (количественных, структурных, качественных) учительских кадров по региону;

- подготовка учительских кадров в региональной системе непрерывного педагогического образования;
- их выпуск и распределение;
- эффективное использование педагогических кадров путём обеспечения соответствующих условий.

В соответствии с «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования» и документом «Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы»⁷⁶, для предпрофильной подготовки и профильного обучения необходим педагог, имеющий собственные идеи, проявляющий интерес к разработке и реализации новых учебных программ, обладающий высоким интеллектуальным потенциалом и научной компетенцией. Педагог профильного обучения должен иметь хорошую методическую подготовку, владеть различными методами организации познавательной деятельности обучающихся на уроке, проводить вместе с ними поисково-исследовательскую работу, укрепляющую их интерес к учебному предмету. Учитель в профильных группах / классах – это организатор учебной, поисковой работы, наставник и консультант.

Как показали результаты Федерального эксперимента по введению профильного обучения на старшей ступени общего образования, специфическими профессиональными задачами профильного обучения для педагога (по специальности) являются:

- проектирование образовательного процесса, направленного на индивидуализацию обучения, усиление самостоятельного творческого начала в деятельности учеников, развитие исследовательской деятельности и социальной практики;
- формирование целей обучения во взаимосвязи с практикой профессиональной деятельности (по профилю);
- разработка и реализация элективных курсов в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения;
- использование, дополнительно к традиционным формам, новых видов, форм, методов и средств определения динамики продвижения обучающихся в учебном процессе, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся;
- введение интерактивных компонентов в обучении;
- применение методов и технологий обучения, формирующих практические навыки сбора и анализа информации, стимулирующих самостоятельную работу обучающихся, закрепляющих опыт ответственного выбора и ответственной деятельности, способствующих самоорганизации школьников, становлению их ценностных ориентации;

⁷⁶ Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (Приказ Минобрнауки России от 18.07.2002, №2783) // Дидакт. 2002. №5.

- завершение самоопределения старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования;
- разработка параметров отбора материалов в портфолио обучающегося и критерии его оценивания;
- разработка примерного перечня работ по предмету, входящих в портфолио обучающегося;
- помощь обучающемуся в создании и наполнении портфолио;
- проектирование программы профессионального саморазвития педагога в контексте избранного профиля и на основе средств, доступных в системе профильного обучения;
- содержательная и методическая подготовка и ведение дистанционных курсов профильного обучения.

Изучение профессиональных затруднений педагогов показало, что успех профильного обучения зависит от готовности к качественным изменениям в своей профессиональной деятельности. К ним относятся:

- 1) освоение содержания предмета на профильном уровне;
- 2) повышение многообразия видов и форм деятельности на уроке и вне его (исследовательские и проектные работы обучающихся, групповые и индивидуальные формы организации познавательной деятельности);
- 3) готовность к изменению системы оценивания знаний;
- 4) освоение методики организации элективных курсов;
- 5) понимание сущности компетентностного подхода в обучении⁷⁷.

Т а б л и ц а 1

Основные функции педагогической и управленческой деятельности, возникающие и актуализирующиеся в системе профильного обучения

Группа функций	Функции, реализуемые в школе с профильной старшей ступенью	Функции, реализуемые в ресурсном центре профильного обучения
1	2	3
Организационные функции	<ul style="list-style-type: none"> – Организация участия школы в сети – Разработка внутришкольных ИУПов 	<ul style="list-style-type: none"> – Организация сетевых групп – Выделение сетевых преподавателей (кадровое обеспечение элективных курсов) – Выделение материальной (учебной, лабораторной) базы – Разработка сетевых образовательных программ и учебных планов – Разработка образовательных карт района

⁷⁷ Подготовка педагогических кадров к введению предпрофильного обучения: метод. пос. М.: АПК и ПРО, 2003. 120 с.

Окончание табл. 1

1	2	3
Психолого-педагогические функции	<ul style="list-style-type: none"> – Выявление образовательных потребностей учащихся – Подготовка индивидуальных образовательных программ – Диагностирование, консультирование обучающихся – Сопровождение ведения портфолио обучающихся – Обеспечение вариативности и личностной ориентации образовательного процесса за счёт индивидуального подхода к обучающимся – Обеспечение завершения профильного самоопределения старшеклассников 	
Собственно педагогические функции	<ul style="list-style-type: none"> – Подготовка и реализация авторских курсов по выбору в системе предпрофильной подготовки и элективных курсов профильного обучения – Обеспечение практической ориентации образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов) – Обеспечение формирования способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования 	Проведение учебных, трудовых и социальных практик
Научно-методические функции	<ul style="list-style-type: none"> – Подготовка рекомендаций по организации деятельности педагогов профильного обучения в школе – Разработка и адаптация к конкретным условиям личностно-ориентированных технологий профильного обучения 	<ul style="list-style-type: none"> – Обобщение опыта работы, разработка и реализация курсов по выбору в системе предпрофильной подготовки и элективных курсов в профильном обучении – Повышение квалификации педагогических кадров школ системы

В связи с этим на первом этапе введение профильного обучения в регионах РФ должны проводить специалисты высокого уровня – учителя первой и высшей категорий, закончившие курсы повышения квалификации по реализации профильного обучения на старшей ступени общего об-

разования и получившие соответствующий сертификат. На следующем этапе потребуется организация целевой подготовки кадров профильного обучения в вузах (квалификация «учитель профильного обучения» (по специальностям)), что потребует своего отражения в Государственном стандарте высшего профессионального образования по педагогическим специальностям и направлениям.

Таким образом, новые требования к педагогу в условиях перехода к профильному обучению диктуют необходимость дальнейшей модернизации педагогического образования и повышения квалификации действующих педагогических кадров. Для реализации данной задачи необходимо разработать модель структуры и содержания подготовки специалистов для профильного обучения на основе современных подходов к организации педагогического образования.

Основной целью подготовки кадров профильного обучения является подготовка педагога и администратора школы к реализации особых функций педагогической и управленческой деятельности, возникающих и актуализирующихся в системе профильного обучения.

Следует отметить, что все функции, относимые к образовательному учреждению в системе профильного обучения, реализуются не абстрактно безлично, а в реальной педагогической деятельности конкретных педагогов и управленцев.

Функции могут быть распределены по четырём группам (организационные, психолого-педагогические, собственно педагогические, научно-методические) условно, поскольку многие из них относятся к нескольким группам сразу. Тем не менее, такое распределение имеет смысл в ситуации, когда подготовка кадров профильного обучения осуществляется по различным профилям.

В этом случае подготовка кадров по определенному профилю нацелена на приоритетное формирование компетенции педагога по одной или двум из четырёх групп функций. При этом подготовка по остальным группам функций осуществляется на ознакомительном уровне, с перспективой обретения соответствующих компетентностей в дальнейшем, непосредственно в опыте работы.

Обозначенные проектируемые результаты подготовки кадров профильного обучения должны быть скорректированы на основе мониторинга кадрового обеспечения профильного обучения (прил. 4, 5). Такой мониторинг должен проводиться систематически (на региональном и федеральном уровнях), будучи нацелен на выявление как количественных, так и качественных показателей кадрового обеспечения профильного обучения.

Т а б л и ц а 2

Вариант специализации подготовки кадров профильного обучения

Специализация	Группа функций, по которой формируется компетентность на этапе подготовки	Группы функций, предусматривающих формирование компетентности в дальнейшей работе
Сетевой методист профильного обучения	– Научно-методические функции – Организационные функции	– Собственно педагогические функции – Психолого-педагогические функции
Учитель профильного обучения (с предметно-профильной специализацией)	Собственно педагогические функции	– Организационные функции – Научно-методические функции – Психолого-педагогические функции
Тьютор (педагог-психолог по сопровождению профильного обучения)	Психолого-педагогические функции	– Организационные функции – Собственно педагогические функции – Научно-методические функции

Рассмотрим возможные подходы к определению институциональной формы (модели) подготовки кадров профильного обучения. На переходном этапе, характеризующемся постепенным (по мере готовности регионов и районов) введением предпрофильной подготовки и профильного обучения, подготовка кадров профильного обучения должна осуществляться на основе смешанной модели. Это связано, во-первых, с тем, что в ближайшие несколько лет основной объем преподавательской работы в системе профильного обучения будет вести действующий педагогический корпус. В этой связи для обеспечения необходимого уровня профессиональной подготовки учителей при переходе на предпрофильной подготовки и профильного обучения предлагается всем учителям, намеченным к работе в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения, пройти повышение квалификации или переподготовку и получить соответствующее свидетельство (сертификат). Во-вторых, продолжающаяся институциональная реформа педагогического образования пока не позволяет выделить единого пути подготовки педагога профильного обучения ввиду существования принципиально разных моделей подготовки учителя (одноуровневая и двухуровневая; на базе педвуза и классического университета и т.д.).

Смешанная модель включает в себя следующие альтернативные пути подготовки учителя профильной школы: 1) на базе университетского образования; 2) на базе магистратуры педвуза; 3) повышение квалификации педагогов на базе региональных педвузов.

1. Подготовка кадров профильной школы на базе классического университетского образования исходит из следующих особенностей:

– усиление практического компонента подготовки педагога (введение обязательной школьной практики на старших курсах или годичная практика по окончании курса теоретической подготовки);

– подготовка кадров только по специальности «Учитель профильного обучения».

Основная общеизвестная особенность педагогических кадров, прошедших подготовку в классическом университете – сочетание высокой фундаментальности предметной подготовки и относительно слабой психолого-педагогической и методической подготовки. Прежде всего, как показывает практика, такие педагоги не умеют учитывать возрастные особенностей обучающихся. На занятиях они ориентируются преимущественно на мотивированных на обучение школьников. Как правило, они не видят необходимости в использовании широкой гаммы методических приемов или не умеют их применять.

Вместе с тем опыт многих школ, уже перешедших на профильное обучение, показывает, что перечисленные трудности практически всегда возникают на первоначальном этапе работы данной категории педагогов. В последующем происходит взаимная адаптация, большинство учащихся привыкают к требованиям учителя, к его манере вести занятия. Соответственно, происходит естественный отсев учащихся, которые приходят к выводу, что они не готовы работать в «университетском» режиме обучения, на относительно высокой степени сложности по данному профилю.

2. Подготовка кадров профильной школы на базе магистратуры педагогического университета может осуществляться по всем указанным специализациям. Это требует разработки специальных (двухлетних) магистерских программ, ориентированных на формирование (на том или ином уровне) всех четырех групп функциональных компетенций педагога профильной школы.

3. Подготовка кадров профильной школы как повышение квалификации работающих педагогов на базе региональных институтов повышения квалификации и педагогических вузов.

Эксперимент по внедрению профильного обучения актуализировал новые требования к системе повышения квалификации педагогических работников. На первый план выходит не предмет, а общепедагогическая цель, развитие таких качеств выпускника, которые обеспечивают его успешность в меняющейся жизни, – то, что составляет его компетентность. Стало особенно отчетливо видно, что традиционная предметная курсовая подготовка уже не отвечает современным запросам школы. Для эффективного внедрения в регионе профильного обучения уже недостаточно просто «повышения квалификации» педагогов в том или ином (отдельном)

направлении – требуется комплексная переподготовка на основе разработки и внедрения новых форм и механизмов переподготовки педагогов.

Так, по результатам проведённого мониторинга кадрового обеспечения профильного обучения по 10 экспериментальным регионам РФ были выявлены следующие замечания к работе региональной системы повышения квалификации кадров со стороны руководителей экспериментальных школ, реализующих модели профильного обучения:

- содержание подготовки педагогов отстаёт от практики, слабо связано с ней, построено на отвлечённых, общих моментах;
- недостаточный объём подготовки;
- отсутствует системность (целостность, комплексность) в подготовке педагога профильного обучения;
- недостаточная эффективность;
- отсутствует учёт преемственности между профилированной школой и вузом и др.

Повышение квалификации педагогов профильного обучения может осуществляться в двух основных формах: индивидуально-адресной и корпоративной. Первая из этих форм предполагает адресную подготовку специалистов для конкретных образовательных учреждений на основе делового, договорного сотрудничества, при широком использовании системы специализаций и дополнительного образования студентов. Необходимость введения корпоративных форм повышения квалификации связана с тем, что на этапе становления профильного обучения в школе требуется совместная работа всего коллектива по выработке цели, миссии, конструированию программы развития, поиску адекватных средств решения поставленных задач. В основе корпоративного повышения квалификации лежат такие методы работы, как проведение проблемных семинаров, конференций, индивидуальных консультаций, целевых курсов для целых коллективов образовательных учреждений или для отдельных предметных методических объединений / кафедр, служб. Корпоративное повышение квалификации позволяет создать единую инновационную среду образовательного учреждения, сформировать у совместно работающей команды педагогов следующие позиции: самооценку инновационной деятельности по профильному обучению; присвоение профессионального опыта работы по профильному обучению; возможность опоры на квалифицированные оценки своей педагогической деятельности.

Специализированная модель подготовки кадров профильного обучения рассматривается как перспективная (на ближнюю и среднюю перспективу).

Подобная модель в настоящее время реализуется в ряде стран Европы. Так, например, во Франции, для того чтобы занять штатную должность преподавателя лицея, необходимо после окончания университета пройти годичный курс обучения в региональном педагогическом центре, сдать

специальный государственный экзамен и получить звание «сертифье». В Великобритании уже несколько десятилетий существует модель подготовки учителей «обучение на основе школ» (school-based education). Первый вариант («школьная инициатива»): подписав договор с пединститутом при университете, школы выбирают и готовят студентов, оценивают их по своим стандартам и требованиям, потом выбирают лучших выпускников для работы в школах. Второй вариант («университетская инициатива»): подписывая договор и выбрав студентов с некоторыми местными школами, пединституты сами устраивают практику для студентов в нескольких школах, оценивают их по стандартам, созданным вместе со школами. Выпускники сами выбирают школы, в которых будут работать. Кроме того, с 1993 г. в школах Великобритании возникают «центры подготовки учителей внутри школы», т.е. учителя готовятся не в традиционных вузах, а в общеобразовательных школах. В связи с этим открылся новый путь для выпускников вузов, желающих работать в школах. Важность этого типа образования находится в сфере устранения дефицита количества учителей, стимулирования разнообразия, индивидуализации, эффективности подготовки учителей. В общем, 3–8 школ вместе создают один центр, свободно сотрудничают с близкими вузами или местными администрациями по образованию. Таким образом, реализуется идея корпоративного педагогического образования⁷⁸.

На основе результатов Федерального эксперимента по введению профильного обучения на старшей ступени общего образования и мониторинга кадрового обеспечения профильного обучения была разработана совокупность принципов подготовки кадров профильного обучения.

– **Принцип методологического обеспечения.** Научное обеспечение подготовки кадров профильного обучения не должно сводиться только к узким содержательным аспектам введения дополнительных спецкурсов. Оно должно быть построено на научно-методологической (общепедагогической, философской) базе.

– **Принцип комплексности** предполагает единство и равнозначность трёх основных содержательных блоков подготовки: предметного, психолого-педагогического, организационного. Этот последний блок является относительно новым для подготовки педагога (ранее вопросы школоведения и управления школой рассматривались в административном ключе и воспринимались как второстепенные). Он должен быть нацелен на формирование организационной группы компетентностей педагога профильной школы, включая принципы составления ИУП и работы с ним, основы сетевого взаимодействия школ и др.

⁷⁸ Реформы образования: Аналитический обзор / под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. 303 с.

– **Принцип функциональной полноты** предполагает функциональную подготовку кадров профильного обучения (независимо от конкретной специализации) к реализации всех основных инновационных компонентов реализуемой модели предпрофильной подготовки и профильного обучения: профильные и элективные курсы; индивидуальные учебные планы; оценивание успешности обучения на основе портфолио; тьюторское сопровождение; сетевое сотрудничество школ.

– **Принцип единства квалификации и компетенции** предполагает, что подготовленные кадры профильного обучения должны обладать как повышенным уровнем реальной профессиональной компетенции, так и соответствующей квалификацией, обозначенной квалификационной категорией и соответствующим разрядом ЕТС. Выпускнику системы подготовки кадров профильного обучения, успешно сдавшему Государственный экзамен, присваивается 1-я квалификационная категория и 13-й разряд ЕТС, а при наличии только отличных оценок (включая педагогическую практику) – Высшая квалификационная категория и 14-й разряд ЕТС. После трёх лет работы в системе профильного обучения предполагается, что педагог должен получить право на получение Особой квалификационной категории и 15 разряда ЕТС.

Рассмотрим содержательные направления подготовки кадров для профильного обучения. Могут быть выделены три основных направления усиления и углубления подготовки учителя профильной школы относительно имеющегося содержания педагогического образования.

1. **Специально-предметная подготовка.** Учителя профильной школы должны знать не только современные трактовки основ преподаваемых наук, но и характер их трансформации в современных компетенциях. Это требует подготовки специалиста, владеющего образовательными технологиями, которые ориентируют обучающихся в основах как научных знаний, так и востребованных современным обществом социально значимых практических умениях.

2. **Психолого-педагогическая подготовка** кадров профильной школы как в области знаний о психологии современных школьников, так и в области психологии своей профессиональной деятельности. Особое значение должно придаваться проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, работе с портфолио, тьюторской деятельности педагога (помощь и содействие детям в их учении, консультирование индивидуальной и групповой проектной и практической деятельности).

3. **Общепедагогическая подготовка** требует усиления блока знаний, умений и компетенций, связанного с педагогическими инновациями на уровнях идей, технологий, отдельных форм и методов работы.

Проведённый мониторинг кадрового обеспечения профильного обучения выявил ряд предпочтительных содержательных направлений для повышения квалификации педагогов профильной школы, обозначенных директорам школ (в порядке убывания частоты встречаемости в анкетах):

- использование новых, технологий обучения в профильной школе (информационные, интегрированная, разноуровневая и др.), дистантное обучение в профильной школе;

- предметная подготовка, «углубленное изучение предметов» для учителей гуманитарного цикла, естественнонаучного цикла, филологии, английского языка, математики, физики, информатики, естествознания, экономики, истории, обществознания и права, сельскохозяйственного труда и т.д.;

- особенности методики преподавания профильных и непрофильных предметов, элективных курсов;

- формирование ключевых компетенций, в том числе умений, необходимых для профессионального самоопределения;

- программное и учебно-методическое обеспечение профильных курсов;

- способы диагностики и оценивания результатов обучения в профильной школе;

- вопросы преемственности профильной школы и вуза;

- разработка программ элективных курсов;

- работа по ИУП;

- психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения;

- особенности работы тьютора.

В перечне обозначенных содержательных потребностей вполне естественным кажется преобладание методических аспектов профильного обучения. Однако налицо противоречие между относительной удовлетворённостью директоров предметно-методической подготовкой педагогов и постоянно встречающимися в анкетах требованиями к повышению квалификации учителей по конкретным предметам, обозначенным в перечне федерального компонента БУП. При этом требования психологической подготовки встречаются значительно реже, хотя степень удовлетворённости данными аспектами профессиональной деятельности, напротив, ниже. Кроме того, лишь в единичных анкетах встречаются (или совсем не встречаются) указания на принципиально новые содержательные блоки педагогической подготовки, характерные для разрабатываемой модели профильной школы (деятельность тьютора, работа по ИУ, работа в сетевом сотрудничестве, методика работы с портфолио и т.д.). В значительной степени это говорит о непонимании большинством руководителей сущностной специфики профильного обучения, (оно отождествляется с простым «углублением») и свидетельствует о необходимости целевого повышения квалификации самих руководителей школ, вводящих профильное обучение.

Таким образом, с учётом запросов практики, в содержании подготовки кадров профильной школы могут быть особо выделены следующие направления:

- системный обзор задач, элементов и инновационных особенностей системы профильного обучения (в особенности для обучающихся по специализации «Администратор ресурсного центра профильного обучения»);
- психолого-педагогические аспекты работы педагога профильной школы (учителя, классного руководителя, тьютора);
- особенности методики преподавания профильных и непрофильных курсов, их учебно-методического обеспечения;
- использование информационных технологий в системе профильного обучения.

Как показывает практика, в общем виде могут быть выделены следующие основные формы, методы и приёмы подготовки педагогов профильной школы:

- обязательное включение лектором в каждое занятие элементов новизны и поиска информации, проблемности, других «активных форм» слушания;
- практические занятия, деловые игры, решение ситуативных задач;
- проектная деятельность обучающихся, выполнение проектов совместно с учащимися профильной ступени, руководство проектной и научно-исследовательской деятельностью школьников;
- разработка студентами программно-методических материалов, которые помогут им в выработке технологий обучения, составлении элективных курсов;
- проведение производственной (педагогической) практики в школах с профильным обучением;
- метод экспериментирования как форма обучения;
- проведение выпускного экзамена в виде публичного (перед группой) отчета о деятельности в рамках эксперимента, проведённого во время практики или в форме защиты практико-ориентированного проекта по проблематике профильного обучения;
- выполнение магистерских (дипломных) работ, которые по своему содержанию отвечают задачам построения и совершенствования моделей профильного обучения, его содержания, форм и методов, а также различных аспектов сетевого взаимодействия школ;
- подготовка и публикация совместных сборников студентов, вузовских преподавателей и педагогов-практиков по проблематике профильного обучения.

В ходе мониторинга кадрового обеспечения профильного обучения были выявлены следующие формы повышения квалификации педагогов

профильной школы, предпочитаемые их директорами (в порядке убывания частоты встречаемости):

- курсы, проблемные курсы, краткосрочные курсы;
- обмен опытом, семинары, практические семинары во время каникул;
- лекции;
- дистантные формы;
- взаимопосещение школ, сотрудничество образовательных учреждений;
- лабораторный практикум по естественным наукам для учителей соответствующего профиля;
- тьюторская площадка.

Заметна преобладающая ориентация на традиционные формы. Формы, обозначенные директорами, вполне соответствуют предметно-методической и содержательной подготовке; отсутствующие же формы соответствуют организаторской и психологической подготовке педагогов, потребность в которой также не обозначена в анкетах.

В перспективе преобладающими формами подготовки учителя к реализации профильного обучения в старшей школе должны стать так называемые личностно-ориентированные образовательные технологии, опирающиеся на следующие положения:

- признание студента (учителя) главной действующей фигурой образовательного процесса;
- ориентация на субъективный опыт и психологические особенности студентов (слушателей);
- единство обучения и самообразования.

В наибольшей степени принципам личностно ориентированного образования соответствует «технология педагогических мастерских». Многолетний опыт использования этой технологии позволяет сделать вывод: педагогическая мастерская предоставляет каждому участнику, с опорой на его способности, интересы и субъективный опыт, возможность реализовать себя в учебной деятельности. Мастерская – творческая форма организации учебного процесса. Основные этапы работы мастерской: введение в проблемную ситуацию – индивидуальные задания для определения своих реальных возможностей в рамках поставленной проблемы – работа в группах по общему решению учебных проблем – общее обсуждение изучаемой проблемы, защита позиций (дискуссия) – творческое оформление результатов групповой деятельности – внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания новому – рефлексия (осмысление использованного метода). Из приведённого набора этапов могут быть созданы различные комбинации.

Важно, что используемые в педагогических мастерских групповые технологии могут быть впоследствии относительно легко перенесены в школьный учебный процесс.

Практика мастерских подтверждает:

- мастерская учит педагогов мыслить проблемно, аргументировать свой ответ;
- педагоги учатся работать в группе, ранжировать информацию по степени новизны и значимости, творчески интерпретировать ее;
- изучаемый материал четко структурирован и хорошо усваивается⁷⁹.

Региональными (муниципальными) органами управления образованием, а также на уровне образовательных учреждений осуществляется та или иная кадровая политика в области профильного обучения, включающая в себя следующие направления.

1. Планирование кадровых ресурсов: мониторинг потребности региона (района, школы) в кадрах профильного обучения (по профилям), осуществление заказа региональной системе непрерывного педагогического образования, разработка штатного расписания, планирование динамики его изменения.

2. Создание и учёт кадрового резерва профильного обучения по всем профилям, включая позиции администраторов, методистов, тьюторов.

3. Конкурсный отбор: оценка кандидатов на рабочие места в системе профильного обучения и отбор лучших из резерва.

4. Профессиональная адаптация: знакомство отобранных педагогов со спецификой работы; организация наставничества; обеспечение их психологически адекватного самоощущения в педагогических коллективах.

5. Обучение: разработка и реализация целевой подготовки кадров профильного обучения на базе региональных вузов, осуществляющих подготовку по педагогическим специальностям; повышение квалификации педагогов системы профильного обучения, формирование и развитие у них специфических функциональных компетенций (организация исследовательской и проектной деятельности с обучающимися, сопряжение требований преподавания профильных курсов с требованиями вступительных экзаменов в профильные вузы, разработка элективных авторских курсов, тьюторские функции и т.д.).

6. Оценка деятельности: комплексная аттестация научно-преподавательского состава педагогов профильного обучения.

7. Ротация: перемещения педагогов профильного обучения по результатам оценки деятельности, в том числе увольнение, перевод в основную общую школу, ротация по сети профильного обучения.

⁷⁹ Хлебунова С.Ф. Теория и практика дополнительного профессионального образования педагогических и управленческих кадров в условиях введения профильного обучения: дис. ... д.п.н. М., 2006. 404 с.

На муниципальном уровне, обеспечивающем функционирование реальных сетей профильного обучения, могут быть выделены субъекты кадровой политики:

1. Руководство муниципального органа управления образованием.
2. Методическая служба муниципального органа управления (районный научно-методический центр).
3. Ресурсный центр профильного обучения районной сети.
4. Администрация школ, осуществляющих профильное обучение.
5. Методические объединения / кафедры школ.

Перечисленные субъекты кадровой политики имеют следующие функции, которые могут несколько видоизменяться, в зависимости от особенностей региона.

Руководство муниципального органа управления образованием:

– организация взаимодействия структурных подразделений, всех субъектов образовательного пространства профильного обучения в рамках муниципального образования;

– административный контроль деятельности указанных подразделений и субъектов;

– материально-техническая поддержка деятельности по реализации кадровой политики профильного обучения;

– обеспечение социальной защиты бывших учителей профильного обучения, вышедших на пенсию (внимание к таковым учителям является одним из важнейших факторов, мотивирующих действующих учителей профильного обучения);

– формирование заказа на целевую подготовку педагогов профильного обучения для школ района региональной системе непрерывного педагогического образования.

Методическая служба муниципального органа управления:

– разработка концептуальных основ кадровой политики с учетом условий конкретного муниципального образования;

– сбор, систематизация и анализ данных, необходимых для реализации кадровой политики на муниципальном уровне;

– информационная поддержка деятельности по реализации кадровой политики профильного обучения;

– обеспечение повышения квалификации педагогов профильного обучения с учётом специфики муниципального образования, а также обеспечение заказа на повышение квалификации педагогов профильного обучения региональному ИПКиПРО, формирование состава учебных соответствующих групп педагогов;

– организация аттестации учителей профильного обучения;

– разработка и реализация системы обучения руководителей профильного обучения (директора и администраторы ресурсных центров и школ,

работники муниципального органа управления образования) управленческим навыкам;

- выработка рекомендаций для руководства школ, реализующих профильного обучения, по повышению эффективности кадровой политики.

Администрация школ, осуществляющих профильное обучение:

- разработка научно-методических основ кадровой политики с учетом условий конкретного образовательного учреждения (как раздела образовательной программы профильного обучения);

- кадровое делопроизводство;

- подбор педагогов профильного обучения в штат школы и выделение их для работы по сетевым механизмам;

- разработка внутришкольной системы стимулирования кадров профильного обучения;

- предотвращение и разрешение конфликтных ситуаций, возникновение которых может быть связано с реализацией кадровой политики школы.

Методические объединения школ:

- оценка потребностей методического объединения в научно-педагогических кадрах определённой специализации, предоставление соответствующей информации на региональный уровень;

- организация самооценки эффективности и качества работы методического объединения;

- доведение до членов методического объединения информации о кадровой политике в области профильного обучения на всех уровнях (федеральном, региональном, муниципальном, школьном).

Следует отметить, что в современной образовательной практике различных регионах РФ существует целый ряд проблем и противоречий, связанных с кадровой политикой в области профильного обучения. Так, согласно данным ВЦИОМ, среди трёх основных проблем в реализации схемы профильного обучения российские граждане выделяют (как ведущую) «отсутствие квалифицированных кадров, способных реализовать программы профильного обучения в пределах одного образовательного учреждения». Она заметно опережает две другие важные проблемы: «отсутствие возможности деления классов (параллелей) на необходимое количество профильных подгрупп» и «отсутствие опыта организации профильного обучения в школе с 1–2 классами в параллели». В большинстве регионов признаётся недостаточным (для реализации профильного обучения) профессиональный уровень многих работников образования, низкий уровень готовности учителей к осуществлению необходимых изменений в своей профессиональной деятельности, требующей в условиях профильного обучения нового уровня владения содержанием образования, образовательными технологиями (в том числе сетевыми и телекоммуникационными), индивидуализацией процесса обучения, профориентации и т.д.

Вторая проблема связана с уровнем информированности администрации школ и учителей о специфике профильного обучения. Наиболее типичный и традиционный путь прохождения информации – пересказ и интерпретация поступающих документов руководителями и специалистами образовательных систем разного уровня, что часто ведёт к возникновению так называемых «информационных фильтров». Традиция вертикально-иерархического распространения информации сформировала у руководителей образовательных учреждений и учителей ожидание, что все необходимые документы будут «спущены сверху», когда придёт время. Это затрудняет формирование информационной базы кадровой политики профильного обучения, определения функциональных обязанностей, особенно по новым позициям (сетевой педагог, «дистантный педагог», тьютор), затрудняет подбор кадров соответствующей квалификации.

Третья проблема связана с тем, что педагоги профильного обучения – особый контингент педагогов, они нуждаются в целевой помощи администрации, которая далеко не всегда им оказывается. Согласно одному из опросов, около 33 % педагогов профильного обучения указали, что их работу не оценивают никак или они просто этого не знают⁸⁰. Это показывает отсутствие линии обратной связи в системе управления кадровой политикой на уровне образовательного учреждения: администрация школы, безусловно, имея своё мнение и свою оценку работы любого специалиста, просто не доводит их до учителя и, таким образом, слабо стимулирует желание учителя совершенствовать свою работу. Администрацией школ должен быть взят на вооружение такой общий принцип кадровой политики, как проявление повышенного, доброжелательного внимания к каждому педагогу профильного обучения.

Доступность каждого из источников кадровых ресурсов профильного обучения определяется масштабом организации образовательного пространства профильного обучения.

Модель 1 – «Профильные классы / группы внутри школы». Данная модель может быть наиболее приемлемой для «продвинутой» школы (гимназии, лицея), обладающей высоким собственным кадровым потенциалом и готовой выступать ресурсным центром профильного обучения для своего муниципального района.

Модель 2 – «Профильные классы / группы внутри сети школ». Для организации профильного обучения привлекаются ресурсы более чем одного учреждения; например, школа берет на себя осуществление общеобразовательного уровня и какой-то части элективных и профильных курсов, преподавание другой их части проходит на базе учреждений дополнительного, специального и других видов образования, на базе соседних школ, обла-

⁸⁰ Хлебунова С.Ф. Теория и практика дополнительного профессионального образования педагогических и управленческих кадров в условиях введения профильного обучения: дис. ... д.п.н. М., 2006. 404 с.

дающих соответствующим кадровым потенциалом, куда направляются группы детей. Данная модель приемлема для «обычной» школы города или крупного поселка. Такая модель недоступна для многих сельских школ, пространственно удалённых от потенциальных участников образовательной сети.

Модель 3 – «Профильное обучение с элементами дистантной организации». Школа, исходя из потребностей обучающихся, выбирает несколько профилей и формирует образовательные программы для каждого из них. При этом реализация части профильных (и особенно элективных) курсов строится на основе дистантного обучения (или курсов-погружений, для реализации которых организуется разовый подвоз преподавателей или учащихся – «дистантные сессии»). Такая организационная форма может быть единственно приемлемой, например для сельских школ, территориально удаленных от других образовательных учреждений и имеющих объективно небольшой контингент старшеклассников.

С учётом результатов Федерального эксперимента по введению профильного обучения на старшей ступени общего образования и мониторинга кадрового обеспечения профильного обучения был определён набор принципов управления источниками кадровых ресурсов профильного обучения:

1. Принцип многовариантности требует использования всего спектра источников и механизмов кадровых ресурсов профильного обучения, на которые ориентируется образовательное учреждение. Чем шире и разнообразнее набор таких источников и механизмов, тем более эффективно решаются проблемы кадрового обеспечения старшей ступени данной конкретной школы.

2. Принцип сетевой кооперации требует организации взаимодействия, согласованности вклада всех участников муниципальной сети профильного обучения по совместному решению имеющихся кадровых проблем. Большинство проблем кадрового обеспечения могут быть решены на уровне не отдельного образовательного учреждения, а муниципальной образовательной сети профильного обучения, предполагающей в том числе взаимодействие педагогов различных школ, учреждений дополнительного образования, ссузов, вузов, регионального центра (института) повышения квалификации педагогов, ресурсного центра профильного обучения, а также родителей учащихся, представителей работодателей района, общественных организаций, органов местного самоуправления. Рассматриваемый принцип означает, что сетевые механизмы кадрового обеспечения профильного обучения в общем случае более эффективны, чем несетевые.

3. Принцип комплексности использования потенциала каждого педагога предполагает учёт целого ряда моментов:

– ряд педагогов профильного обучения имеют двойную специальность (например, «биология и география», «математика и информатика» и т.д.) и поэтому могут обеспечивать ведение базовых, профильных и элективных курсов в рамках каждой из этих специальностей, а также элективные курсы «на стыке» специальностей;

– некоторые педагоги профильного обучения имеют непедагогическое высшее образование и опыт работы в различных профессиональных сферах, что также должно быть использовано для построения и/или ведения ими соответствующих элективных курсов;

– для обеспечения набора элективных курсов предпрофильной подготовки и профильного обучения могут быть использованы творческие увлечения, хобби педагогов, так или иначе связанные с имеющимися в школе профилями.

4. Принцип единства кадрового обеспечения и решения других задач управления профильным обучением. Процесс управления кадровыми ресурсами приносит значительные и положительные результаты в плане улучшения качества образования, если он связан с другими процессами (основными, управленческими), едиными концептуальными установками, согласован с ними по срокам, выделяемым ресурсам, ориентирован на все этапы жизненного цикла, начиная от выявления потребности, запроса, и заканчивая этапом удовлетворения потребности, оценки полноты ее удовлетворения и т.д.

5. Принцип рефлексии и использования опыта субъектов системы (сети) профильного обучения как источника само- и взаиморазвития. Осмысление собственного опыта и опыта друг друга, обмен опытом – важнейшие формы повышения квалификации кадров профильного обучения. Для реализации данного принципа используются в первую очередь активные формы взаимодействия субъектов системы (сети) профильного обучения – обобщение и формулирование собственного опыта в виде публикаций, семинаров и т.д. Этот же принцип диктует необходимость постоянной рефлексии администрацией школы, реализующей профильное обучение, позитивных и негативных прецедентов практики, связанных с профильного обучения, т.е. необходимость работы в режиме «самообучающейся системы».

6. Принцип социальной открытости и обратной связи диктует необходимость участия всех типов заказчиков профильного обучения (учащиеся и их родители, представители системы профессионального образования региона, работодателей, органов местного самоуправления) в кадровом обеспечении профильного обучения и в оценке квалификации и педагогической деятельности педагогов профильного обучения. Механизмы такого социального партнёрства пока ещё только отрабатываются в различных ре-

гионах РФ (попечительские советы и другие формы государственно-общественного управления, самоуправления и самоорганизации в образовании, а также организация «PR» профильного обучения на основе взаимодействия с муниципальными СМИ – регулярная колонка в районной газете, периодические теле/радиопередачи и т.д.), однако важна сама ориентация на активное участие широкой общественности в выработке и осуществлении стратегии и тактики кадрового обеспечения профильного обучения в данном муниципальном образовании. Напротив, недопустимой и искажающей саму суть профильного обучения является ориентация на закрытые, внутриведомственные механизмы управления кадровым обеспечением, оценки квалификации педагогов, определения критериев педагогической эффективности и т.д.

Ответы директоров экспериментальных школ, полученные в рамках мониторинга кадрового обеспечения профильного обучения на вопрос анкеты «Каков, по вашему мнению, оптимальный путь формирования кадрового резерва профильной школы?», показали следующее. Во-первых, большая часть руководителей школ ориентируются на единственный путь формирования кадрового резерва, лишь в трети анкет предлагаются два или более путей. При этом наиболее часто директора выбирают вариант: «По преимуществу из собственных кадров путём их обучения на базе региональной системы повышения квалификации для педагогов профильной школы». 60,5 % (по всем экспериментальным территориям) директоров ориентированы именно на ИПК, однако, согласно ответам на другой вопрос анкеты, лишь около 25 % удовлетворены их работой. При этом почти 2/3 директоров возлагают свои надежды на неё как на единственную специализированную и профессиональную систему такого типа. Это указывает на то, что востребованность в деятельности региональных институтов повышения квалификации по подготовке кадров профильного обучения крайне высока.

Во-вторых, низка ориентация директоров на выпускников педвузов или университетов, прошедших целевую подготовку по профильному обучению – в среднем 14 %. Это означает, что лишь в одной школе из семи директор готов взять на работу в профильный класс / группу выпускника вуза, даже прошедшего специальную подготовку по профильному обучению. В остальных школах – ориентация на кадры с опытом. С одной стороны, это говорит о высоких требованиях, предъявляемых руководством к педагогам профильной ступени. С другой – ставит под вопрос целесообразность специальной подготовки учителей профильного обучения в системе высшего образования. Во всяком случае, большинству из выпускников придётся первые годы работать в менее престижной и не столь высокооплачиваемой средней ступени, что, безусловно, может лишь усилить отток молодых специалистов и снизить эффективность целевой подготовки.

В-третьих, практически отсутствуют механизмы обеспечения кадрового резерва, связанные с сетевым сотрудничеством школ. Даже привлечение специалистов из вузов, колледжей, предприятий обозначено лишь в 17,5 % анкет. В представленных анкетах практически полностью отсутствует выбор ответа: «Среди педагогов профильной ступени преобладают совместители» (выбран лишь одним директором). Таким образом, пока ещё преобладает ложное мнение о возможности кадрового обеспечения профильного обучения своими силами.

Рассмотрим характеристику отдельных механизмов.

1. Несетевые механизмы

Подготовка перспективного резерва из учащихся школы, ориентированных на педагогические профессии. Данный механизм может служить неотъемлемым элементом стратегии кадрового обеспечения профильного обучения, особенно для сельских и поселковых школ, удалённых от вузов, осуществляющих подготовку по педагогическим специальностям / направлениям. Реализация данного механизма тесно связана с организацией воспитательной и особенно профориентационной работы в школе, с общей внутришкольной атмосферой, традициями, сплочённостью школьного коллектива, осознанностью миссии и целей школы и т.д. Как примеры для подражания в каждом регионе РФ существуют школы, в которых по 20–30 % процентов учителей – бывшие свои ученики. Это наиболее кардинальный и эффективный путь к успеху в решении кадровых вопросов.

Внутришкольная система формирования кадрового резерва профильного обучения и повышения квалификации педагогов (творческие группы учителей, проблемные семинары, выполнение методических тем, опытно-экспериментальная работа). Использование данного механизма предполагает следующие направления и шаги управленческой деятельности школьной администрации:

- внедрение диагностических основ в работу с кадрами;
- развитие структуры методической службы;
- планирование и организация опытно-экспериментальной работы;
- разработку программы аттестации педагогических кадров;
- оценку эффективности методической работы;
- организацию повышения квалификации кадров в связи с профилизацией обучения.

Корпоративное обучение команды педагогов образовательного учреждения. Опыт, накопленный в ряде регионов РФ, позволяет сделать следующие выводы относительно проблемы управления качеством кадровых ресурсов в системе профильного обучения.

Во-первых, корпоративные механизмы повышения квалификации педагогов профильного обучения существенно более эффективны, чем индивидуально-точечное прохождение курсовой подготовки отдельными педа-

гонами. Это связано, прежде всего, с тем, что в результате корпоративной подготовки в школе появляется «критическая масса» инновационно и сопоставлено мыслящих, готовых к совместным действиям педагогов, которая способна реально изменить систему корпоративных традиций, атмосферы и культуры в школе. Кроме того, корпоративная подготовка, основанная на активных формах (таких, как проектная деятельность) позволяет непосредственно в процессе повышения квалификации вычленивать основные проблемы школы, осуществить коллективное целеполагание совместной деятельности и спроектировать основные направления развития образовательного пространства учреждения в целом. При этом важно, чтобы в корпоративную «учебную команду» вошли как рядовые педагоги, так и учителя-методисты (руководители методобъединений / кафедр) и представители администрации школы.

Во-вторых, повышение инновационности образовательной системы школы, связанное с введением профильного обучения, обуславливает изменение мотивов и стимулов профессионального совершенствования педагогических кадров школы. В мотивационном плане происходит сдвиг в направлении мотивов, связанных с необходимостью соответствовать ситуации в образовательной системе, определить степень своего личного участия в инновационных изменениях.

Целевой заказ (целевой набор) молодых специалистов для системы профильного обучения практикуется, в частности, в Калининградской области РФ. Это требует развития договорных отношений школы с педагогическим вузом, которые юридически закрепляют естественные отношения школы и педвуза как потребителя и производителя «продукта» – педагогических кадров профильного обучения. Отсутствие такого взаимодействия в регионе приводит к целому ряду тяжёлых проблем, связанных с несогласованностью подготовки педагогических кадров в вузе с количественными, качественными и структурными характеристиками реальных потребностей региона в педагогах различных специальностей.

Обучение по схеме «Учебный WEB-сайт + тьютор» возможно в том случае, если ресурс дистанционной поддержки профильного обучения используется автономно (без дистантного педагога). Такой ресурс может быть представлен как «функциональная модель учебного WEB-сайта».

Под дистанционной поддержкой понимается размещение на WEB-сайте материалов учебно-методической направленности, которые могут использоваться при проведении занятий а) эпизодически; б) на регулярной основе (например, для хранения учебных программ, домашнего задания и т.д.). Высшей формой использования такого ресурса является дистанционное обучение. При этом, если отсутствует доступ к дистанционному педагогу, некоторые функции педагога (организационную, контролируемую, функцию педагогической поддержки, отчасти мотивационную) выполняет тью-

тор, другие (собственно обучающую, оценочную, отчасти мотивирующую) – собственно учебный WEB-сайт.

В данном случае кадровое обеспечение профильного обучения осуществляется опосредованно, с использованием продуктов профессиональной деятельности территориально удалённых высококвалифицированных педагогов и методистов – создателей учебного WEB-сайта. Однако личное участие тьютора в процессе обучения не может быть исключено.

2. Сетевые механизмы

Сетевой кадровый ресурс (сетевые педагоги профильного обучения). К началу 2000-х гг., в силу социальной и последовавшей за ней образовательной стратификации в РФ усилилась неравномерность кадрового обеспечения школ. В городах это заметно даже в масштабах небольшой территории, когда «обычная» общеобразовательная школа, испытывающая острый дефицит кадров, соседствует со школой-гимназией, обеспеченной высококвалифицированными педагогами, позволяющими ей собственными силами обеспечить профильное обучение сразу по нескольким профилям. Таким образом, в муниципальной сети вырисовываются две типичных позиции школ – «донор кадров» и «акцептор кадров». Функции «донора» в сети очевидны (выделение сетевых педагогов, приём «на своей территории» сетевых профильных групп, выполнение функций ресурсного центра). По-видимому, функции школы-«акцептора» должны быть не только потребительскими; возможно, такие школы должны выступать своего рода «организационными узлами» сети (в отличие от «ресурсных узлов» – «продвинутых» школ). Будучи в наибольшей степени заинтересованы в сетевом сотрудничестве, именно школы – «доноры» кадровых ресурсов должны разрабатывать механизмы и обеспечивать условия (организационные, нормативно-правовые, информационные) сетевого взаимодействия.

Привлечение кадровых ресурсов системы дополнительного образования детей. Дополнительное образование обладает значительным потенциалом для решения задачи введения предпрофильной подготовки и профильного обучения. Разнообразие программ, реализуемых в учреждениях дополнительного образования детей, может составить основу практически любого профиля – от эстетического до информационно-технологического. Элективные курсы в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения требуют и особых педагогических технологий обучения, например, таких, как: игровые, поисковые, моделирующие, практико-ориентированные, а также особых методов, например, метод проектов, проблемный метод обучения и другие. Обучение на курсах по выбору основано на личностно-деятельностном и субъект-субъектном подходе, т.е. требует большего внимания к личности учащегося, равноправного взаимодействия учителя и ученика. Этим же требованиям соответствуют методики и технологии обучения в условиях дополнительного образования детей, поэтому

есть основания предположить, что педагоги дополнительного образования вполне подготовлены к преподаванию элективных курсов для учащихся общеобразовательной школы.

Как отмечается в письме Департамента общего и дошкольного образования Минобрнауки РФ от 13.11.2003, «широкий спектр и разнообразный характер элективов может поставить отдельную школу в затруднительное положение из-за нехватки педагогических кадров, отсутствия соответствующего учебно-методического обеспечения. В этих случаях особую роль приобретают сетевые формы взаимодействия образовательных учреждений. Сетевые формы предусматривают объединение, кооперацию образовательного потенциала нескольких образовательных учреждений, включая учреждения начального, среднего, высшего профессионального и дополнительного образования»⁸¹.

Таким образом, налицо с одной стороны, трудности общеобразовательных школ в осуществлении преподавания профильных и предпрофильных курсов, с другой стороны – возможности учреждений дополнительного образования. Решение проблемы видится в интеграции разных типов образовательных учреждений. На основе договора со школой учреждение дополнительного образования может реализовывать программы профильного обучения, элективных курсов для предпрофильной подготовки силами своих педагогов на базе своего учреждения или на базе школы.

Сетевой (муниципальный, региональный) банк данных о кадровых ресурсах профильного обучения можно рассматривать как прообраз своего рода «сетевого кадрового агентства». В таком банке данных может быть размещена информация: 1) о работающих в сети педагогах профильного обучения; 2) о резерве кадров профильного обучения, имеющихся в школах сети; 3) о преподавателях учреждений дополнительного образования, колледжей и вузов, привлекаемых к обеспечению профильного обучения в школах сети; 4) о дистантных ресурсах профильного обучения, используемых в данной сети или потенциально пригодных к использованию. «Досье» на каждого педагога в сетевом банке данных должно включать как минимум следующие позиции:

– Анкетные данные, включая все пройденные ступени профессионального образования и специальности, в том числе дополнительные.

– Формальные характеристики опыта работы и квалификации (категория, учёная степень, учёное звание и т.д.).

– Владение базовыми компетенциями педагога профильного обучения (информационные технологии, проектная деятельность, составление авторских элективных курсов и т.д.).

– Профили, в рамках которых может работать педагог.

⁸¹ Об элективных курсах в системе профильного обучения на старшей ступени общего образования: Письмо Департамента общего и дошкольного образования № 14–51–277/13 от 13.11.2003.

- Какие элективные и профильные курсы обеспечивает.
- Личное портфолио учителя (достижения учащихся – поступление в вуз, победы в олимпиадах и конкурсах и т.д., достижения учителя – победы в конкурсах типа «Учитель года», публикации и т.д.).
- Основные профессиональные предпочтения и внепрофессиональные интересы.

Сетевые сессии и семинары по обмену опытом. По проблемам, представляющим наибольший интерес для образовательных учреждений, школы в рамках аттестации, обмена опытом, в соответствии с муниципальными планами и программами, по желанию организуют в соответствующие сроки открытые семинары для других участников эксперимента и для школ своего муниципального образования. Список предлагаемых школами семинаров передаётся во все учреждения, участвующие в системе профильного обучения, для того чтобы педагоги, работающие по родственной тематике, могли посетить семинары и обменяться опытом.

Сетевые сессии организуются в режиме «погружения», как правило, на каникулах, что актуально для удалённых сельских школ, педагоги которых для полноценного профессионального общения и обмена опытом с коллегами должны выезжать в центр района или региона.

Сетевые центры подготовки и повышения квалификации кадров профильной школы (на базе ресурсных центров, ИПК, педвузов – участников сети). Как показывает практика, единый городской (районный) ресурсный центр профильного обучения может быть создан различными путями – на базе: а) регионального ИПК; б) педвуза/педколледжа; в) наиболее «продвинутой» школы; г) сети школ, реализующих профильное обучение; г) районного научно-методического центра. Такой центр может параллельно выполнять и функции единого центра повышения квалификации педагогов профильного обучения, сочетая теоретическую подготовку за счёт привлечения научно-педагогических и профессорско-преподавательских кадров педвузов и практическую, используя потенциал опытных педагогов-практиков, работающих в сети.

Сетевые дистантные образовательные программы и педагоги дистантного обучения. Профильное обучение тесно связано с развитием дистанционных технологий. Производителями электронных образовательных ресурсов создаётся и уже создан целый ряд программ, имеющих целевую направленность на поддержку профильного обучения. Кроме того, сейчас организуются многочисленные локальные сети, в частности, касающиеся связи «школа-вуз», где высшее учебное заведение предоставляет школам свои электронные ресурсы по самым разным направлениям, чтобы дети могли изучать какие-то предметы или отдельные темы в дистанционном режиме. В качестве примера можно привести совместную разработку проекта дистантной поддержки профильного обучения, созданную Москов-

ским государственным колледжем информационных технологий (МГКИТ) и Центром интенсивных технологий образования (ЦИТО).

Проект предполагает возможность обучения по двум профилям: социально-экономическому и информационно-технологическому. Каждый профиль включает профильные предметы и элективные курсы для X–XI классов, разработанные на основе программ профессионального образования. Количество, набор, объем предметов и курсов определяет школа. Возможна и организация предпрофильной подготовки.

Следует отметить, что работа по дистантным образовательным программам (с «дистантными педагогами») в системе профильного обучения точно так же требует тьюторского обеспечения со стороны школы, как это было ранее отмечено по поводу работы с учебными WEB-сайтами.

«Дистантные сессии» («курсы-погружения») – форма, связанная с организацией краткосрочных элективных курсов-«погружений», когда организуется выезд преподавателя ресурсного центра в удалённую школу. Возможен и обратный вариант – организация (при наличии соответствующих условий) серии «дистантных сессий» на базе ресурсного центра с подвозом учащихся соответствующего профиля из удалённых школ.

Для анализа данных, полученных в ходе мониторинга кадрового обеспечения эксперимента по введению профильного обучения используется методика, условно названная «кадровый дифференциал». Данная методика основана на выделении во всей выборке материалов двух особых групп: относительно более успешных и относительно менее успешных школ. При этом «успешность» определялась через субъективную удовлетворённость директорами экспериментальных школ кадровой ситуацией в школе.

Анализ анкет директоров на основе данной методики показал следующее.

1. В «успешных» школах несколько активнее ведётся работа с кадровой документацией. Отвечая на вопрос анкеты: «Какая внутришкольная документация была подготовлена в вашем образовательном учреждении для обеспечения реализации эксперимента по профильному обучению?» – их директора чаще, чем директора «неуспешных» школ указывают на то, что в школах существует специально разработанная кадровая документация, связанная с введением предпрофильной подготовки и профильного обучения: индивидуальное штатное расписание образовательного учреждения; должностные инструкции, функциональные обязанности.

2. Яркую выраженную тенденцию выявил анализ ответа на вопрос о наиболее слабом месте учителей профильных классов. Один из наиболее часто встречающихся вариантов ответов в анкетах директоров «неуспешных» школ: «Недостаточное умение находить подход к учащимся, пробелы в психолого-педагогической компетентности» (50 % анкет данной группы). В то же время в среднем по выборке из 55 экспериментальных школ этот

ответ содержится всего в 15 % анкет, а среди «успешных» школ – отсутствует вовсе. Примечательно и то, что чисто психологические требования («подход к обучающимся») предъявляются здесь к педагогам старшей ступени, а не, например, начальной, что было бы вполне предсказуемо (традиционно считается, что для более младших возрастов важнее психолого-педагогическая компетентность учителя, а для более старших – предметно-специальная). Однако старшая школа, реализующая профильное обучение и ориентированная на индивидуальный подход в обучении (ИУП, портфолио, индивидуализированная профориентация и т.д.), разрушает этот стереотип. Приведённые данные ещё раз указывают на объективную приоритетность психолого-педагогической подготовки педагогов профильного обучения. Это – рекомендация для всех ступеней системы непрерывного педагогического образования, от которых будет зависеть подготовка, повышение квалификации и переподготовка педагогов профильного обучения.

Анализ вышеприведённых данных позволяет выдвинуть следующую гипотезу. Если руководитель школы формирует свой педагогический коллектив, опираясь, прежде всего, на психологические способности и умения педагогов, этот коллектив становится более успешным. Если же приоритеты выстраиваются иначе (во главу угла ставится предметно-методическая компетентность педагогов), то успешность такого коллектива ниже, и, соответственно, меньше удовлетворённость со стороны руководителя.

3. Отвечая на вопрос: «Каков, по вашему мнению, оптимальный путь формирования кадрового резерва профильной школы?» – директора «успешных» школ предлагают, как правило, несколько путей формирования такого резерва, тогда как учителя «неуспешных» школ скорее ориентируются на один-единственный путь (и этот путь, чаще всего – повышение квалификации собственных кадров путём их обучения на базе соответствующей региональной системы). Однако здесь тенденция не столь заметна, как в предыдущем случае; многое зависит от расположения школы – городской или сельской. Тем не менее, можно сделать определённый вывод: повышение квалификации директоров школ, реализующих профильное обучение, должно развивать их вариативное мышление, обучая, в том числе, и альтернативным путям решения кадровой проблемы профильного обучения.

4. Наиболее отчётливо прослеживается следующая закономерность: все «успешные» школы включены в сетевые формы сотрудничества, тогда как среди «неуспешных» школ доля участвующих в сетевом сотрудничестве составляет меньшинство (одна анкета – активное сетевое взаимодействие; ещё три анкеты – частичное сетевое взаимодействие). Можно сделать вывод, что именно сетевое сотрудничество позволяет:

– во-первых, решать проблемы открытия нужных профилей за счёт привлечения в качестве совместителей преподавателей вузов, учреждений

начального и среднего профессионального образования, сотрудников производственных предприятий;

– во-вторых, компенсировать недостатки собственного кадрового обеспечения за счёт взаимодействия с другими школами, включёнными в сеть, когда учащийся профильной ступени может посещать курсы в нескольких школах.

Три показателя (доля совместителей, доля педагогов профильного обучения, работающих в вузе и имеющих учёную степень) характеризуют активное использование школами сетевых механизмов решения кадровых проблем. Доля совместителей, вузовских работников и учителей со степенями кандидата и доктора наук в «успешных» школах существенна, тогда как в «неуспешных» стремится к нулю.

Эти данные убедительно показывают, что кадровое обеспечение профильного обучения в рамках одной школы оказывается малоэффективным. Чем больше людей «со стороны» привлекается к профильному обучению, тем более широкие и разнообразные возможности обучения и профориентации открываются перед учащимися профильной ступени. Причина здесь во многом в том, что профильная ступень имеет принципиально иную, чем предыдущие ступени обучения, нагрузку социализации. Среди её задач – ознакомить учащихся с разными типами профессий, сферами приложения труда, стилями работы, жизненными путями и т.д. Сделать это силами одних только школьных педагогов вряд ли возможно, поскольку для этой группы людей характерен единый стиль жизнедеятельности (авторитарно-репродуктивно-рутинный). Значительно более успешно названные задачи могут решаться с привлечением (для ведения элективных и профильных курсов) преподавателей и научных сотрудников вузов, преподавателей колледжей, специалистов и работников различных предприятий – реальных субъектов профессиональной деятельности и относительно успешных обладателей профессиональной карьеры.

5. Ни в одной из «успешных» школ не было указано ни на избыток, ни на дефицит педагогических кадров, тогда как в «неуспешных» школах нередко встречается то одна, то другая из этих проблем. По-видимому, в «успешных» школах кадровые проблемы решаются как за счёт собственной активности руководства, так и с использованием возможностей сетевого сотрудничества.

6. В «успешных» школах вдвое выше, чем в «неуспешных», доля педагогов профильных ступеней наиболее активного возраста – 35–45 лет, находящихся в «золотой середине» между неопытностью и старостью. При этом средний возраст педагогов профильной ступени по обеим группам школ почти равен: 44 года для более «успешных» школ и 45 лет – для менее «успешных». Соответственно почти не отличается средний педагогический стаж педагогов профильного обучения (18 лет и 20 лет), т.е. в менее

«успешных» школах на активно-трудоспособную группу педагогов приходится своеобразный «провал», а большинство контингента составляют, примерно в равной пропорции, молодые специалисты и педагоги предпенсионного (и пенсионного) возраста.

Таким образом, существующая на практике модель кадрового обеспечения профильного обучения является моносистемной, поскольку ориентирована на один источник кадров – на повышение их квалификации в региональном учреждении непрерывного педагогического образования. Данная модель должна уступить место более эффективной полисистемной (открытой) модели, в рамках которой профильное обучение обеспечивается сразу несколькими различными источниками кадров, и, прежде всего, на основе механизмов сетевого сотрудничества.

2.2. Определение готовности обучающихся к выбору образовательной траектории в условиях профильного обучения

В последние годы понятие компетентности старшеклассника все чаще употребляется в одном контексте с его профориентационными проблемами. Например, в некоторых экспериментальных школах компетентности, актуальные для совершения профессионального выбора, определяются как один из результатов создания профориентационного пространства старшей школы. Более того, появляются в обиходе необычные сочетания «профильная компетентность старшеклассника», «допрофессиональная компетентность старшеклассника». Словосочетание «профориентационно значимая компетентность», возможно, также не совсем полно отражает смысл такой компетентности и может вызывать ассоциации с профессиональной ориентацией «доперестроечного периода». Тем не менее, имеет смысл разрабатывать как содержательные, так операциональные характеристики компетентностей, значимых как для профессионального самоопределения старшеклассника в целом, так и для проектирования им ближайшего образовательного профессионального будущего. В противоположном случае придется признать, что решение старшеклассником профориентационных проблем является всего лишь проекцией применения им комплекса имеющихся у него ключевых компетентностей на ситуацию конструирования планов продолжения образования и профессионального становления⁸².

Решению обозначенных проблем препятствуют следующие противоречия:

– противоречие между реально сложившейся системой профильного обучения в средней школе и целями, задачами, сущностью профилизации общего образования;

⁸² Родичев Н.Ф. Профориентационно значимая компетентность старшеклассника // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября.

– противоречие между созданием необходимых условий организации профильной подготовки школьников и реально имеющейся ресурсной базой общеобразовательных школ;

– противоречие между имеющимися дидактическими условиями профильного обучения старшеклассников и потребностью образовательного процесса в обеспечении программно-методических материалов специальных курсов профильной подготовки старшеклассников;

– противоречие между потребностью старшеклассников испытать свои профессионально важные качества в профессиональной деятельности и отсутствием возможности организации в школах прохождения старшеклассниками профессиональных проб в рамках профильного обучения;

– противоречие между насущной необходимостью оптантов в получении своевременной действенной психолого-педагогической помощи и отсутствием налаженной системы поддержки старшеклассников в вопросах выбора профессии и профессионального самоопределения.

На основе изучения вопросов профессионального самоопределения личности в психолого-педагогической литературе, и исходя из педагогической практики, можно сделать вывод о том, что логичным результатом профессионального самоопределения школьников на этапе профильного обучения должен стать выбор конкретной профессии в определённом профиле обучения.

В настоящее время в отечественной педагогической науке очевиден дефицит концептуального осмысления проблемы подготовки подростка к после школьной социально востребованной деятельности в стремительно меняющихся социокультурных и профессионально-производственных условиях. Для преодоления этого дефицита необходимо обеспечить, во-первых, культуросообразие профориентационной концепции, и, во-вторых – ее адекватность общемировым социально-экономическим изменениям, внутригосударственным и региональным деформациям. Одной из этих тенденций является проникновение не только в теорию, но и в массовую практику российского образования идей и технологий компетентностного подхода.

В практической деятельности педагога необходимо таким образом организовать образовательное пространство развития ребенка, чтобы в нем сочетались подходы, ориентированные на различные педагогические парадигмы.

Охарактеризованные процессы имеют место на фоне развития кризиса «знаниевых» подходов к результатам общего образования, который стал в настоящее время более чем очевиден. Чем более сложным и объемным становится информационное пространство образования, тем более дифференцированным становится вырабатываемое учениками знание. По этой причине в педагогике постепенно складываются и оформляются принци-

пиально отличающиеся подходы к результатам образовательного взаимодействия, например – компетентности подходов.

Соответствующая этому подходу задача общего образования состоит в том, чтобы создать общие условия для образовательного диалога личности с разными областями культуры. В свою очередь, качество образования определяется тем, насколько ученик может актуализировать и развить свои образовательные потребности и способности в разных областях.

В соответствии с этими подходами – важнейшая задача современного общего образования – не обеспечение «усвоения знаний», а создание условий для становления и развития индивидуальных образовательных и культурных потребностей. Школа должна предоставить обучающемуся не только доступ к соответствующей образовательной среде, но и помочь ему самореализоваться в ней. Поэтому, например, компетентностный подход к общему образованию, оперирует такими «общими для всех» результатами образования, как ключевые и иные компетентности, универсальные умения, базовые способности. При этом культивируемая традиционной школой способность запоминать и накапливать информацию, являясь, несомненно, весьма актуальной, не является, безусловно, ведущей и наиболее значимой. Тем не менее, стандартные процедуры проверки академической успешности во многом остаются ориентированными на старые цели и ценности образования и деформируют процессы становления в практике новых подходов к оценке результативности.

При реализации средств педагогической поддержки не школа директивно обеспечивает обучающегося в знаниях и умениях, ценностях и нормах, а учащийся сам в них определяется. Педагогический результат в случае реализации средств обучения и воспитания предопределен учебной программой, исключающей развертывание спонтанного действия, необходимое по времени следование вопросу или интересу, а эффект педагогических усилий заранее запланирован, то есть формируется то, что заранее предполагалось сформировать. Результат педагогических усилий, тем не менее, может лежать не в точке приложения сил.

Практико-ориентированной задачей поддержки становится внесение в образовательный процесс средств, помогающих детям и подросткам «открывать» себя в различных видах деятельности, вхождение подростка в сложноорганизованное широкое социокультурное пространство и, соответственно, восприятия им окружающего мира через призму собственных ценностей. Задача педагога, осуществляющего поддержку – обнаружить субъективные и объективные препятствия, с которыми сталкивается подросток в процессе этой сложной деятельности, и помочь ему подойти к ее самостоятельному разрешению.

Анализ трактовок «педагогической поддержки» свидетельствует, с одной стороны, о неоднозначном их толковании и несводимости педагогиче-

ской поддержки к единой универсальной модели, с другой – позволяет проследить единство смыслового поля в понимании ее сущности. Это единство отражается в рассмотрении педагогической поддержки как нового явления в массовом образовании, предполагающее либо «содействие» «самопроцессам» с целью выявления и преодоления как объективных, так и субъективных препятствий, либо «защита» от них. Поскольку подросток уже имеет опыт взаимодействия с культурой, социумом, природой, референтной группой, другими людьми и самим собой, то это взаимодействие не может происходить беспрепятственно. Задача осуществляющего поддержку – обнаружить проблему и помочь подростку подойти к самостоятельному ее разрешению.

Одной из наиболее сложных проблем, встающих перед подростками и требующих квалифицированной педагогической помощи, является проектирование вариантов послешкольного образовательно-профессионального маршрута. Она требует адаптации идей и технологий педагогической поддержки, наработанных в теории и практике, с одной стороны – к изменяющимся социокультурным и профессионально-производственным условиям, с другой – собственно к специфике профориентационной проблематики⁸³.

Всё вышесказанное послужило основанием для рассмотрения педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников как компенсации недостаточности и несогласованности внешних и внутренних ресурсов саморазвития при последовательном принятии жизнеопределяющих решений, в том числе, связанных с после школьным образовательно-профессиональным маршрутом.

Такая компенсация, выстроенная на основе индивидуально-центрированной образовательной парадигмы, предусматривает не заранее преопределенную последовательность технологических операций, а способ согласования спонтанной и организованной составляющих с целью организации диалога между человеком и окружающей его образовательно-профессиональной средой.

Компенсаторный характер поддержки отличает её от сопровождения, предполагающей не столько защиту или помощь в преодолении проблемы, сколько соединение действий сопровождаемого с сопутствующими действиями сопровождающего с целью достижения более оптимального результата.

Оказывая поддержку образовательно-профессионального маршрута, предполагающую согласование педагогически predetermined со спонтанным, случайным, непредвиденным, педагогу приходится сталкиваться не только с поступательным движением вперед, но также с возвратными движениями, забеганием вперед, рывками в сторону. Данная модель в наибольшей мере соответствует именно идее поддержки подростка в си-

⁸³ Родичев Н.Ф. Профориентационно значимая компетентность // Эйдос. 2007. 30 сентября.

туациях проектирования послешкольного образовательно-профессионального маршрута как естественных кризисов профессионального самоопределения, под которым понимается процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ ее самореализации, согласование внутри личностных и социально-профессиональных потребностей.

Для современной профессиональной культуры характерен переход к «мозаичной» структуре: происходит движение от отраслевого характера общественного и промышленного производства к интегративному.

Положительно зарекомендовавшие себя в 70-80-х годах технологии отечественной профориентационной работы часто оказываются малоэффективными из-за существенного изменения рынка профессионального труда и образовательных услуг. Профориентация, создававшаяся в условиях индустриального общества и ориентированная на тоталитарное педагогическое мышление, себя во многом скомпрометировала, а «новая» профориентация, сообразная требованиям изменившейся социокультурной ситуации, себя еще положительно не зарекомендовала.

Для индустриальной культуры в большей степени был характерен поиск своего места в мире типовых рабочих мест, реализация типичных образовательно-профессиональных маршрутов. В постиндустриальной культуре все чаще и чаще имеет место создание собственного образовательно-профессионального «формата» путем мозаичной комбинации набора профессиональных компетентностей. Более того, наряду с феноменом профессионального подбора и отбора человека под имеющиеся задачи производства, в наступившем веке появляется феномен отбора и перенастройки производственной задачи под человека, в котором работодатель видит большой потенциал. Это происходит потому, что производительность труда всё в большей степени определяется конкурентоспособными кадрами, а не только материальной базой.

Кроме того, наблюдаются выраженные деформации рынка труда и образовательных услуг, а также отношения к нему подростков, их родителей и потенциальных работодателей, осложняющие использование устаревших профориентационных подходов. Так, вместо привычных форм профессионального образования решающую роль начинает играть доучивание на рабочем месте, обеспечиваемое непосредственно работодателем. Поляризация высшего образования и девальвация его качества определяет массовое появление «общего высшего образования», компенсирующего недостаточность школьного образования в отношении готовности к социально востребованной деятельности и выполняющего иную социальную роль, нежели профессиональное образование в прежнем его понимании. Обучение в учреждениях начального и среднего профессионального образования ассоциируется в массовом сознании не с произвольным их выбором выпускни-

ком школы, а с неудачным образовательно-профессиональным стартом. Если раньше их выпускник оказывался более мобильным на рынке труда, то сейчас, обязательным условием социализации является наличие вузовского диплома.

Столь привычный стереотип профориентационной помощи, заключающийся в помощи в ответе на вопрос «кем быть», в изменившихся условиях не может являться приоритетным для поддержки профессионального самоопределения. Не всем подросткам необходимо навязывать необходимость совершения личных профориентационно значимых «открытий» – каждый из них может воспользоваться правом на их сознательное избегание, перенесения груза ответственности за выбор образовательно-профессионального маршрута на внешние обстоятельства. Однако условия для совершения этих «открытий» должны быть предусмотрены для каждого, кто решится на них. Создание этих условий, ориентированное и на кадровый запрос региона и муниципалитета, и на становление субъектной позиции будущего игрока на рынке труда, должно быть одним из главных векторов реформирования как старшей, так и основной школы.

Поддержка профессионального самоопределения как особая категория педагогики, как забота об индивидуальном благополучии человека предполагает изменения в представлениях о методологии педагогической деятельности, в оценках эффективности проведенной работы.

Отход от логики предопределенности, свойственной для обучения и воспитания, является для поддержки профессионального самоопределения необходимым условием. В ее процессе происходит не линейное развитие каких-либо качеств личности, а объемное изменение трудноописуемых параметров, реально проявляющееся в показателях индивидуального поведения, эмоционального состояния, продуктивной деятельности и т.д.

Представление педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников как компенсации недостаточности и несогласованности внешних и внутренних ресурсов саморазвития при последовательном принятии решений, связанных с после школьным образовательно-профессиональным маршрутом, определяет необходимость охарактеризовать эти ресурсы.

Ресурсом, в широком смысле слова, называют ту или иную возможность, к которой можно прибегнуть при возникновении соответствующей необходимости.

Что относится к внешним ресурсам педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников?

Во-первых, это регулярно обновляемый путеводитель по регионально-муниципальному спектру возможностей продолжения образования и профессионального становления. Желательно, чтобы он был создан с исполь-

зованием современных информационных технологий, гипертекста, средств мультимедиа.

Во-вторых, это официальная организационная и правовая информация – т.е. «подводные камни» профилизации делают часть будущих старшеклассников уязвимыми в отношении возможного нарушения их прав на получение «образовательной услуги».

В-третьих, это характеристики и координаты любых потенциальных «помощников». Можно предположить, что в меняющихся условиях будет наблюдаться значительный рост числа и разнообразия коммерческих инициатив, связанных с оказанием помощи подросткам в проектировании профессионального будущего. Так, ряд конкурентоспособных университетов, совершенствуя довузовскую подготовку, пытаются предусмотреть в своей работе и грамотную профориентационную составляющую, не связанную напрямую с «вербовкой» исключительно в своё учебное заведение.

Для использования внешних ресурсов необходимо использование потенциала предпрофильной подготовки обучающихся, профориентационных курсов, проектного метода в ходе изучения учащимися различных образовательных областей, в том числе – с использованием специально организованных деформаций классно урочно-предметной системы.

Какие ресурсы являются внутренними?

Во-первых, это формализованное отражение сертифицированных и не сертифицированных образовательных достижений. В обновляющейся старшей школе пакет таких материалов сейчас все чаще называют словом «портфолио». Это открытая, презентационная часть внутренних ресурсов.

Во-вторых, это процесс и результаты диагностико-консультационного взаимодействия подростка с психологами и врачами. Это закрытая, конфиденциальная часть внутренних ресурсов.

Необходимым условием использования ресурсов педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников является социальное партнерство учреждений общего образования с представителями социокультурного и профессионально-производственного окружения, в особенности – дополнительного образования.

Обеспечить условия для такого партнерства предоставляется возможным в ходе реализации таких государственных инициатив по реформированию старшей школы, как развертывание сетевых форм обучения и создание новых механизмов участия общественных структур в управлении общим образованием.

Именно создание прецедентов согласования кадровой и молодежной политики через изменение содержания образования на школьном, муниципальном и региональном уровне с использованием инструментов общественного управления образованием является одним из условий становления институтов гражданского общества.

Таким прецедентами могут являться, например, проведение муниципальной или региональной общественной и профессиональной экспертизы нормативного и научно-методического обеспечения деятельности по педагогической поддержке профессионального самоопределения с учетом социально-демографической ситуации и кадрового запроса; анализ источников и факторов формирования запроса на педагогическую поддержку профессионального самоопределения подростков.

Важной проблемой является разработка региональных программ подготовки кадров, желающих и способных осуществлять эту работу в условиях сетевой организации основной и старшей школы. Ожидаемый недостаток таких педагогических работников может быть скомпенсирован созданием технологий дистанционной работы по оказанию поддержки профессионального самоопределения, а также регионально ориентированных версий тематических учебно-методических комплектов, использующих возможности информационных технологий. Помимо компенсации недостатка педагогических кадров, учебно-методическое обеспечение, использующее возможности коллекций цифровых образовательных ресурсов, средств мультимедиа, Интернет-конференций, электронных версий портфолио создает привлекательный для подростка имидж поддержки профессионального самоопределения, позволяет достичь принципиально иных педагогических результатов, связанных с возможностями проектной и продуктивной деятельности подростков.

Эффективное использование внешних ресурсов педагогической поддержки профессионального самоопределения предполагает их целевую концентрацию и высокую технологическую организацию.

Результатом педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников являются сформированность профориентационно значимой компетентности и способности выступать в качестве субъекта образовательно-профессионального выбора, выражающиеся в готовности подростка:

- испытывать и удовлетворять потребность во взвешенном выборе направления продолжения образования, в последующей самореализации в избранном образовательном профиле; в самовыражении в образовательном и профессиональном сообществе, в продуктивном освоении образовательной среды;

- выделять варианты выбора из предлагаемых образовательным пространством или конструировать собственные версии образовательного и профессионального самопродвижения;

- ставить образовательную и профессиональную цель, использовать и координировать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели;

- приобретать опыт создания лично значимых образовательных продуктов, играющих роль профильных и профессиональных проб, проводить его рефлексивное осмысление;
- владеть комплексом способов деятельности по обеспечению принятия решения о продолжении образования и профессиональном становлении в условиях изменяющегося общества и рынка труда;
- выявлять ограничители свободы выбора направления продолжения образования и определять пути их преодоления;
- распознавать и преодолевать внешнее манипулятивное влияние на процесс становления субъектной позиции, затрагивающей проблемы проектирования образовательного и профессионального маршрута.

Таким образом, профориентационно значимые компетентности – результат образования, выражающиеся в адекватности подростка ситуации совместного с педагогами и родителями проектирования образовательно-профессионального маршрута: в приобретении опыта составления «персонального пакета» внутренних и внешних ресурсов и использования минимально необходимых способов его использования. При этом необходимо ожидать, что для оценки сформированности профориентационно значимых компетентностей может оказаться необходим внешний эксперт: либо специалист по профориентации, либо представитель той или иной образовательно-профессиональной сферы, с которой связан вероятный выбор обучающихся данного региона, муниципалитета, образовательного учреждения. Реализация социально-адаптационного подхода в большей степени способствует формированию профориентационно значимых компетентностей, а ценностно-смыслового подхода – становлению способности выступать в качестве субъекта образовательно-профессионального выбора, то есть осознавать себя носителем этих компетентностей, проявлять волю, авторское начало, инициативу, нести ответственность за свободу действия.

В свою очередь, связь школы и рынка труда в изменяющемся обществе приобретает иной характер, чем раньше. При этом школа в меньшей степени, нежели раньше, выполняет роль буфера между находящимися в хронологической последовательности общим образованием и трудовым становлением. Одновременно возрастает значимость ее как инструмента, обеспечивающего формирование у подростка способности организовать и координировать ресурсы формального, неформального и неформального образования для целей проектирования собственного образовательно-профессионального маршрута.

Основной компетентностью, значимой для социально-профессионального самоопределения будущего выпускника школы является способность к созданию собственного продукта, значимого для проектирования персонального после школьного образовательно-профессионального маршрута.

Такое понимание ключевой компетентности, значимой для социально-профессионального самоопределения подростка может быть конкретизировано как:

- рефлексивная компетенция – способность, осознавать, прогнозировать и планировать свои профориентационно значимые действия;
- социальная компетентность – способность действовать в социуме;
- коммуникативная компетентность – способность вступать в коммуникацию с представителями социокультурного и профессионально-производственного окружения;
- предметная компетентность – способность анализировать и интерпретировать изучаемое содержание общего среднего образования в контексте образовательно-профессиональных маршрутов

В тоже время критериями готовности подростка к профессиональному самоопределению, используемыми в традиционной школьной профессиональной ориентации, выступают:

- сформированность мотивационно-потребностных компонентов;
- необходимый уровень информированности о способах решения профориентационных проблем;
- наличие профориентационно значимого деятельностно-практического опыта.

Результатом интеграции «компетентностной» и «профориентационной» структур готовности подростков к проектированию профессионального будущего является матрица результатов поддержки профессионального самоопределения подростков.

Таким образом, рассмотрение проблемы формирования у подростка ключевых компетентностей в контексте педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения демонстрирует необходимость изменения содержания образования с учетом происходящих цивилизационных изменений. Однако, для того, чтобы такие изменения оказались востребованными и реализованными в массовой практике, необходимо учитывать специфику компетентностей: педагогов – в вопросах поддержки профессионального самоопределения будущих выпускников; представителей территориальных администраций, бизнеса, общественности – в вопросах профориентационно значимого социального партнерства со школой; представителей региональной и федеральной образовательной политики – в вопросах согласования её с политикой кадровой и профильной подготовки.

В настоящее время многие общеобразовательные учреждения организовали предпрофильную подготовку и профильное обучение старшеклассников и добились определённых результатов в этом направлении.

Несмотря на некоторые положительные результаты, действующая в настоящее время система профориентации пока не достигла главной цели – формирование у школьников способностей к профессиональному самооп-

ределению, соответствующему индивидуальным особенностям каждой личности и общественным потребностям в профессиональных кадрах соответствующих современным требованиям, предъявляемым к профессиональным работникам.

Существующая в общеобразовательных учреждениях система профильного обучения не в полной мере решает поставленные перед ней задачи формирования готовности старшеклассников к выбору профессии, она лишь углубляет знания учеников по отдельным предметам, а собственно выбор профессии при этом сводится лишь к определению будущей сферы профессиональной деятельности, но не конкретной профессии.

Профильное обучение недостаточно раскрывает сущность какой-либо конкретной профессии; не в полной мере формирует представления старшеклассников о квалификационных требованиях, предъявляемых к профессионалу; не всегда показывает ученикам степени соответствия их личных качеств качеств профессиональных работников; чаще использует теоретические методы, без предоставления возможностей каждому обучающемуся испытать себя, свои силы в различных видах деятельности и определиться с выбором на основе сравнительного анализа предложенных альтернатив профессий в профиле.

Поэтому профильное обучение не оказывает реальной, действенной помощи старшеклассникам в решении проблемы выбора профессии в процессе профессионального самоопределения.

В результате проявления таких негативных моментов теряется заявленный смысл и искажается идея профилизации общего образования.

В педагогической практике в рамках общеобразовательных школ предпринимаются определённые действия с целью исправить существующие проблемы в профессиональном самоопределении школьников. Но эти меры малоэффективны из-за отсутствия: соответствующей материально-технической базы; подготовленных педагогов производственного обучения; педагогов, прошедших специальную подготовку в вузах, позволяющую вести образовательную деятельность в профильной школе; и других ресурсов, необходимых для создания образовательной среды способствующей развитию и становлению профильной школы и профессионального самоопределения школьников.

Современный взгляд на профессиональную успешность заключается в том, что она формируется в трудовой деятельности, а не дана человеку от рождения. Для овладения профессиональным мастерством необходимы соответствующие способности, на основе которых формируются навыки, а также положительная профессиональная мотивация, то есть интерес к работе⁸⁴.

⁸⁴ Печерина Н.К. Диагностика готовности школьников к выбору профиля обучения и направления продолжения образования. URL: <http://festival.1september.ru/articles/530811/>

К сожалению, многие выпускники школ вступают в жизнь, не имея достаточного представления о профессиях, затрудняясь мотивировать свой выбор, и не располагают возможностью прогноза соответствия собственных индивидуальных особенностей требованиям выбранной профессиональной деятельности. Этот выбор в подростковом возрасте может быть осуществлен под влиянием родителей, под действием случайно возникшего интереса или внешних обстоятельств.

В связи с этим образовательная деятельность школы направлена на формирование независимой личности, способной неординарно мыслить, активно действовать, принимать решения и нести за них ответственность, анализировать и прогнозировать ситуации. Все это и определяет необходимость введения системы профильного обучения в старших классах, ориентированной на индивидуализацию обучения, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда. Профильное обучение содействует процессу самоопределения старшеклассников в плане построения долгосрочных жизненных планов, помогает им в их взрослении, в выборе и освоении основ знаний по профессии. Откликаясь на потребности и склонности наших учащихся, мы корректируем направленность их интересов, ориентируем молодых людей на максимальное познание своих способностей, возможностей, ресурсов, а также потенциалов и ограничений их развития и применения.

Серьезной трудностью на этапе введения профильного обучения в школе является распределение старшеклассников по профилям, различающихся по определенным психофизиологическим и личностным свойствам. В связи с этим целесообразно выделение следующих направлений психолого-педагогической диагностики:

1. Изучение психических свойств личности.
2. Анализ успеваемости обучающихся по предметам трех основных циклов: естественнонаучному, гуманитарному и технологическому.
3. Психолого-педагогический анализ готовности обучающихся к профессиональному самоопределению (когнитивный и аффективный компоненты).
4. Работа с родителями (анкетирование и беседы). Она позволяет выявить заинтересованность родителей в определенной образовательной траектории и прояснить их собственную оценку способностей и возможностей детей.
5. Анализ здоровья обучающихся.

Особо следует отметить актуальность мониторинга, который включает в себя оценку личностного продвижения школьника при реализации образовательного маршрута. При формировании профильных классов мы обязательно учитываем индивидуальность каждого ученика. В педагогической науке индивидуализация определяется как «организация учебного процес-

са, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия обучающихся, уровня развития их способностей к учению».

Следует исходить из того, что у каждого человека свои возможности нервной системы (сила, подвижность), темперамент, ведущая модальность.

Рассмотрим эти показатели:

Показателями силы возбудительных процессов может служить сохранение высокой работоспособности при длительной умственной работе, быстрое ее восстановление, высокая помехоустойчивость, настойчивость и упорство в достижении цели, быстрая мобилизация в случае неудачи. Сила процессов торможения выражается в способности к сохранению самообладания в условиях опасности, спорах и конфликтах, в умении на длительное время задерживать и подавлять неадекватные реакции.

Дети с сильной нервной системой нечувствительны к признакам усталости и надвигающегося утомления. У них завышенные требования к себе.

Дети со слабой нервной системой отличаются невысокой работоспособностью, быстро возникающим утомлением, неустойчивостью по отношению к раздражителям, высокой сенсорной чувствительностью, впечатлительностью, уязвимостью. Это спокойные, тихие, осторожные, послушные дети, склонные к аккуратности.

Подвижность нервной системы характеризует скорость смены процессов возбуждения и торможения и наоборот. На поведенческом уровне показателями подвижности нервных процессов могут служить способность быстро реагировать на изменения окружающей среды, умение быстро переходить от деятельности в состояние покоя и обратно, быстрота речевых и двигательных навыков.

Методики изучения темперамента позволяют изучить характерные признаки поведения, в значительной мере обусловленного особенностями психофизиологической конституции.

Широко распространенной методикой исследования темперамента является «Опросник для определения структуры темперамента» В.М. Русалова. Цель данного опросника: диагностика свойств нервной системы, особенностей поведения и деятельности для эффективной организации учебного процесса и прогноза успешности в той или иной профессиональной сфере.

Кроме методики В.М. Русалова возможно применение опросника темперамента Я. Стреляу. Данный опросник является одним из наиболее часто применяемых в психодиагностической практике инструментов для исследования характеристик типа нервной деятельности. Автор опросника Я. Стреляу основывается на дифференциально-психофизиологической концепции Павлова-Теплова. Необходимость такого рода диагностики обусловлена значимостью особенностей типов нервной деятельности в про-

цессе формирования индивидуального стиля деятельности, особенностей поведения школьника в различных жизненных ситуациях. Стиль учебной деятельности, особенности реагирования на те или иные способы учебных действий, психические, психофизиологические реакции школьника на различные виды нагрузок – все это можно понять и более точно спрогнозировать, если знать особенности его типа нервной деятельности.

Наиболее полезной работа по выявлению гендерных аспектов мотивации выбора профессии и профиля обучения является в классах с однородным или смешанным составом. Кроме индивидуально-психологических особенностей при формировании профильных классов необходимо учитывать профессиональные предпочтения старшеклассников их учебных интересов.

Профессиональные предпочтения старших школьников связаны с направленностью их познавательной сферы. Профессиональные предпочтения выражаются в избирательном положительном отношении личности к будущей сфере трудовой деятельности. Избирательность такого отношения проявляется в интересе к определенным учебным предметам в количестве затраченного на их изучение времени.

Существенный важный фактор развития способностей человека – устойчивые специальные интересы. Специальный интерес – это интерес к содержанию определенной области человеческой деятельности, который перерастает в склонность профессионально заниматься этим родом деятельности. Познавательный интерес здесь стимулирует действенное овладение приемами и способами деятельности.

Возникновение интереса к той или иной трудовой или учебной деятельности тесно связано с пробуждением способности к ней и служит отправной точкой для их развития. Упрочившиеся интересы ребенка – это показатель его способностей, сигнал, который должен заставить педагога задуматься – не дают ли себя знать зарождающиеся способности. На этапе выбора профиля обучения целесообразно использовать следующие методики:

– Анкеты, составленные педагогом-психологом, классным руководителем, в том числе стандартизированные, они составляют первую группу диагностических методик.

– «Анкета старшеклассника» Б.А. Федоршина. Целью данной анкеты является изучение осознанности выбора профиля обучения и сформированность профессиональных интересов.

– «Карта интересов» А.Е. Голомштока. Цель: определение выраженности интересов учащихся к учебным предметам (сферам знаний) их склонностей.

– «Ориентировочно-диагностическую анкету» С.Я. Карпиловской.

Анкетирование, кроме предварительных статистических и демографических сведений о старшекласснике, позволяет получить информацию об осознанности его выбора и сформированности профессиональных предпочтений.

Опросники составляют вторую группу методик. Она включает в себя:

– Разработанный Е.А. Климовым «Дифференциально-диагностический опросник» и его модифицированный вариант – «Профессионально-диагностический опросник». Целью применения опросников являются ранее выявление интересов и склонностей обучающихся, распределение их предпочтений по основным типам профессий, классифицируемых по предмету труда: «человек – природа», «человек – техника», «человек – человек», «человек – знак», «человек – художественный образ».

– Опросники Е.А. Климова дополняется методикой определения типа личностной направленности Дж. Холланда. Этот опросник изучает преобладающий тип личностной направленности в профессиональной деятельности.

– «Опросник профессиональной готовности» Л.Н. Кабардовой. В основу данного опросника положен принцип самооценки обучающимися одновременно своих возможностей в реализации задаваемых опросником умений. Своего реального, пережитого и сформированного в личном опыте эмоционального отношения, возникающего всякий раз при выполнении описанных в опроснике видов деятельности и своего предпочтения или нежелания иметь оцениваемые виды деятельности в своей будущей профессии.

Тесты составляют третью группу диагностических процедур, более сложных в проведении, обработке данных и интерпретации. Сложность состоит в количестве утверждений для выбора или вопросов, на которые следует дать осмысленный ответ. Например, в «Структуре интересов» В. Хеннинга в модификации О.П. Елисеева их 136. Они отражают профили интересов испытуемых в 17 областях. «Тест интересов и склонностей» С.И. Вершинина требует много времени на обработку и интерпретацию результатов. Данный тест определяет степень выраженности интересов в каждой из сфер профессиональной деятельности: «человек – природа», «человек – техника», «человек – человек», «человек – знак», «человек – художественный образ»; выявляет численные характеристики профессиональных интересов и сравнивает их с требованиями различных профессий.

Трудоемким по обработке является «Тест определения профпригодности подростков», однако полученные после его применения результаты представляют определенную значимость. Индивидуальные профили испытуемых можно соотнести с более чем 150 современными профессиями. К этой же группе методик следует отнести предложенные Е.А. Климовым и Н.С. Пряжниковым исследовательские задания «Моды» – проверка вы-

бранных профессий на перспективность, «Восьмиугольник выбора профессии», «Схема анализа профессий» – проведение сравнительного анализа трех или более предпочитаемых профессий для более полного понимания содержания труда, определения преимуществ и недостатков каждой из них. В строгом смысле они диагностическими методиками не являются. Однако полученные с их помощью результаты служат более глубокому познанию интересов, склонностей, предпочтений старшеклассников.

Итак, профессиональные предпочтения старших школьников часто меняются, поэтому их выявление – это тщательная работа, требующая много времени и использования разных методик. Но, выявив профессиональные предпочтения, дают возможность правильно выбрать профиль обучения.

По завершении проведения всех тестовых исследований необходимо заполнить табл. 3, по которой отслеживается профиль, наиболее подходящий для каждого обучающегося.

Т а б л и ц а 3

Профессиональные предпочтения обучающихся

Ф.И.О.	Предмет с высоким баллом	ШТУР	Свойство нервной системы	Темперамент	Ведущая модальность	Ценностные ориентации	Мотив выбора	Профессиональные предпочтения				Результат
								Анкета старшеклассника	Карта интересов	ДЮ	ОПГ	
1												

Следует отметить, что при формировании профильных классов необходимо учитывать индивидуально-типологические особенности обучающегося, его склонности, интересы, учебно-познавательные и функциональные возможности, профессиональные предпочтения, мотивы выбора профессии, ценностные ориентации, а также самооценку.

Важность и необходимость диагностики готовности обучающихся к деятельности в условиях профилизации образовательной среды не умень-

шается с переходом на более высокую ступень обучения. Так, диагностика готовности первокурсников к продолжению обучения в вузе / ссузе предполагает изучение психологических особенностей студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Определение готовности первокурсников включает в себя:

– диагностику мотивационного компонента по методике С.А. Пакулиной, С.М. Кетько⁸⁵, адаптированной и модифицированной для студентов всех профилей подготовки;

– диагностику когнитивного компонента с помощью теста интеллекта Р. Амтхауэра⁸⁶ (вербальный, математический и пространственный интеллект);

– диагностику личностного компонента с использованием пятифакторного личностного опросника⁸⁷ (оценка степени выраженности личностных качеств по пяти факторам: интроверсия – экстраверсия; эмоциональная устойчивость – нейротизм; закрытость новому опыту – открытость; несобранность – сознательность; враждебность – доброжелательность).

С целью оптимизации процедуры тестирования образовательная организация может самостоятельно выбрать методики диагностики определенных компонентов готовности.

Формы представления результатов: диаграмма уровня развития мотивации к обучению; индивидуальный профиль интеллекта первокурсника; диаграмма выраженности свойств личности и черт характера.

Результаты диагностики готовности студентов первого курса предназначены: психологам психологических служб образовательных организаций; кураторам академических групп; специалистам отделов по воспитательной работе в вузе / ссузе; заведующим кафедрами и деканам.

По итогам диагностики в целях успешного обучения для студентов первого курса могут быть организованы: социально-психологические тренинги; индивидуальные психологические консультации; дополнительные учебные занятия.

⁸⁵ Кетько С.М. Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2010. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010.1.Pakulina.phtml>.

⁸⁶ 1. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности Псков: Изд-во Псков. обл. ин-та усоверш. учителей, 1994. С. 153–179.

2. Сенин И.Г., Сорокина О.В., Чирков В.И. Тест умственных способностей (ТУС). Ярославль: Психодиагностика, 1996. 18 с.

3. Туник Е.Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2009. 96 с.

4. Ясюкова Л.А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST): метод. руководство. СПб.: ИМАТОН, 2002. 80 с.

⁸⁷ 1. Грецов А.Г. Абзель А.А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2012. 201 с.

2. Грецов А.Г., Е Попова.Г. Выбери профессию сам. Практикум: информационно-методические материалы для подростков. СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2005. 36 с.

3. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт: психологический практикум. СПб.: Речь, 2002. 480 с.

3. ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТНОЙ ОСНОВЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

3.1. Критерии и показатели готовности субъектов образования к реализации профильного обучения

Организация профильного обучения на всех этапах обучения диктует изменения в образовании, обусловленные поиском эффективных моделей организации данных процессов.

Формирование всех компонентов готовности к обучению в конкретном профиле на этапе предпрофильной подготовки должно происходить как в элективных курсах, так и при изучении учебных предметов.

Технологическая цепь предпрофильной подготовки может включать три функциональных звена:

- подготовительное звено, нацеленное на выявление образовательного и профессионального запросов обучающихся;
- основное звено, ориентированное на подготовку к освоению программ профильной школы и моделирование видов деятельности, соответствующих различным профилям;
- диагностическое звено.

Диагностическое звено предпрофильной подготовки, ориентированно на оценку готовности обучающегося к принятию решения об адекватном выборе конкретного профиля и успешному обучению в этом профиле в старшей школе.

Анализ сведений, содержащих информацию о способах определения степени готовности к деятельности в условиях профилизации образовательной среды, говорит о наличии двух тенденций.

Представители первого направления выделяют компонентный состав формируемой готовности с описанием входящих в него характеристик и в соответствии с ним определяют критериальную систему их оценки. Например, М.В. Ретивых выделяет содержательный аспект готовности к выбору профессии и критерии, с помощью которых оценивается эффективность ее формирования. Такие аспекты готовности, как способность к выбору профессии, практическая подготовленность старшеклассников и их стремление к реализации профессионального намерения анализируются в соответствии с критериями нравственной, психофизиологической и практической готовности.

В.В. Коробкова и А.И. Санникова обосновывают свой выбор критериев, опираясь на концепцию развития потенциала учащихся в образовательном процессе, с одной стороны, и на тезис М.М. Поташника о необходимости минимизации количественного состава критериального аппарата – с другой. В связи с этим эффективность готовности к развитию творческого потенциала определяется авторами посредством 3–4 критериев.

Говоря о жизненном и профессиональном самоопределении старшеклассников, А.В. Мордовская выделяет только два критерия их оценки: активность личности при выборе жизненного пути и профессии и степень творческого отношения личности к данному процессу.

Перечисленные примеры формирования критериальной системы имеют рациональное начало. Разграничение структур исследуемой готовности и способов отслеживания эффективности их формирования помогает лучше уяснить как природу самого изучаемого явления, так и результаты работы с ним. В то же самое время логическая цепочка теоретических умозаключений может оказаться сложной для понимания читателя.

Вторая тенденция определения критериального аппарата исследования заключается в выявлении основополагающих характеристик готовности и подборе критериев определения уровня их сформированности.

Такой подход можно обнаружить, например, у А.П. Верховой и А.Н. Кузибецкого. Характеристики готовности личности к жизненному самоопределению соотносятся с ценностно-смысловым, мотивационно-целевым, рефлексивно-оценочным и деятельностно-регулятивным критериями.

Такого же мнения придерживаются С.В. Костюкова, И.В. Рябцева и др. Главными критериями здесь являются когнитивный, мотивационно-потребностный и деятельностно-практический.

При определении критериальной основы исследуемого процесса следует учитывать следующие основополагающие системные блоки: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, рефлексивный.

Одним из основополагающих критериев оценки сформированности готовности обучающихся к деятельности в условиях внедрения профильного обучения является мотивационно-ценностный критерий. Мотивационно-ценностный критерий призван определить ценностные ориентации старшеклассников, связанные с гуманитарным образованием.

Ценности в учебной сфере взаимосвязаны, в первую очередь, с предметными интересами обучающихся. Психолого-педагогическая литература указывает на то, что интерес является стимулом для избирательной активности по отношению к определенным областям объективной реальности. Так, заинтересованные гуманитарными науками девятиклассники облада-

ют устойчивой волевой установкой на овладение одним или несколькими предметами данного цикла. Соответственно, уровень развития предметно-ориентированных интересов подростков может показать, на какой стадии готовности к выбору гуманитарного профиля обучения находятся обучающиеся.

Оценка интересов осуществляется комплексно. Во-первых, применяются опросники, посредством которых возможно определить уровень популярности гуманитарных предметов. Данные опросники составлены самим диссертантом в соответствии с темой и предметом исследования. Как правило, это комплексные опросники, используемые в начале и в конце экспериментальных действий. Результаты письменных опросов интерпретируются в виде шкалы рангов.

Рассмотрим критерии и показатели уровня сформированности готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды на трех основополагающих уровнях: дошкольное, общее, профессиональное образование. Исследовательскую базу составили 2 группы по 50 человек на каждом уровне: контрольная (традиционные учебные заведения) и экспериментальная (учебные заведения, входящие в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства как варианта многопрофильного образовательного комплекса).

На этапе дошкольного образования показателями рассматриваемого процесса явились: мотивация участников профилированного образовательного процесса; сформированность умений педагогов по профилизации образовательной среды; информационная насыщенность участников профилированного образовательного процесса; качество развития познавательных функций участников профилированной образовательной среды.

В целях изучения мотивации участников образовательного процесса дошкольникам была предложена методика «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора» (прил. 6). В двух сериях испытаний по данной методике было выявлено доминирование личной направленности мотивации как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Результаты теста «Изучение зрелости детей, поступающих в первый класс» (прил. 7) свидетельствуют о среднем качестве развития познавательных функций дошкольников контрольной (78 %) и экспериментальной (84 %) групп (табл. 4).

Для определения степени готовности к обучению детей в условиях профильной образовательной среды среди родителей дошкольников контрольной и экспериментальной групп было проведено анкетирование «Изучение готовности к профилизации» (авторская разработка – прил. 8).

Уровень готовности дошкольников
к профилизации образовательной среды

Уровень готовности	Показатели эффективности профилизации образовательной среды			
	Мотивация участников профилизируемого образовательного процесса		Качество развития познавательных функций участников профилизируемой образовательной среды	
Высокий	+	+	—	—
Средний	—	—	+	+
Низкий	—	—	—	—

Родителям были заданы вопросы, касающиеся: необходимости введения профилизации образовательной среды, оптимального возраста для вхождения ребенка в профильную среду обучения, субъективного взгляда родителей на готовность своей семьи к профилизации обучения, семейных ориентиров при выборе профиля обучения.

Проведенный опрос не показал значительного различия в степени готовности к обучению в условиях профилизации образовательной среды у родителей детей, посещавших детские сады, входящие в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс» (экспериментальная группа) и у родителей детей из обычных детских садов (контрольная группа). Причинами выбора конкретного дошкольного образовательного учреждения явилось: отсутствие мест в других детских садах, близость места проживания и т.д.

Анализ результатов анкетирования показал, что родители практически не осознают детский сад как начальную ступень профильного образования. Этому способствует ряд объективных, на наш взгляд причин: поступления в вуз и получения профессии; недостаточность (а в ряде дошкольных заведений – полное отсутствие) просветительской работы среди родителей относительно возможностей дошкольного профильного обучения и алгоритма получения профессии в профильной образовательной среде.

На вопрос о возможностях профилизации образования 47 % родителей экспериментальной группы и 48 % родителей детей контрольной группы ответили, что профилизация ничего не может дать ребенку. Соответственно, 50 % и 46 % положительно оценили возможности профильного образования: «Профилизация – это возможность для ребенка выбрать кратчайший путь вхождения в профессию» (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

Оценка родителями возможностей профилизации образовательной среды в вопросе профессионального становления ребенка

Оценка возможностей профилизации	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Достаточно высокие	57	60
Практически отсутствуют	60	56
Воздержались от ответа	7	4
Всего родителей	124	120

Определим достоверность совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале. Вычислим для сравниваемых выборок эмпирическое значение критерия χ^2 Пирсона по формуле

$$\chi^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}.$$

Представив данную формулу в числовом выражении, получим:

$$\begin{aligned} \chi^2 &= 120 \cdot 124 \cdot \left[\frac{\left(\frac{60}{120} - \frac{57}{124} \right)^2}{60 + 57} + \frac{\left(\frac{56}{120} - \frac{60}{124} \right)^2}{56 + 60} + \frac{\left(\frac{4}{120} - \frac{7}{124} \right)^2}{4 + 7} \right] = \\ &= 14880 \cdot \left[\frac{(0,5 - 0,46)^2}{117} + \frac{(0,467 - 0,484)^2}{116} + \frac{(0,033 - 0,056)^2}{11} \right] = \\ &= 14880 \cdot (0,000136 + 0,000024 + 0,000048) = 14880 \cdot 0,000064 = 0,95. \end{aligned}$$

Сравним полученное эмпирическое значение $\chi^2 = 0,95$ с критическим значением $\chi^2_{0,05}$: $0,95 < 5,99$. Данное неравенство позволяет сделать вывод о том, что характеристики сравниваемых выборок на момент констатирующего эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05, т.е. как родители, входящие в состав контрольной группы, так и родители из экспериментальной группы не видят перспектив реализации профилизации образовательной среды в вопросе профессионального становления ребенка в будущем.

О том, что родители еще не задумываются о профессиональном будущем детей свидетельствует и тот факт, что в качестве оптимального возраста для профильного определения был назван старший школьный (81 %

родителей экспериментальной группы и 94 % родителей контрольной группы) (табл. 6).

Т а б л и ц а 6

Оценка родителями оптимального возраста
для профильного самоопределения

Возрастной период	Родители экспериментальной группы	Родители контрольной группы
Дошкольный	1 %	0 %
Мл. школьный	5 %	1 %
Ср. школьный	13 %	5 %
Ст. школьный	81 %	94 %

Считая дошкольный возраст слишком ранним для профильного самоопределения, родители, тем не менее, осознают необходимость принятия решения в будущем о профиле обучения совместно с психологами и педагогами (57 % родителей экспериментальной группы и 52 % родителей контрольной группы). 29 % родителей экспериментальной группы и 34 % родителей контрольной группы считают выбор будущей профессии делом только самого ребенка. Соответственно, 14 % родителей экспериментальной группы и 14 % родителей контрольной группы готовы полностью взять на себя проблему выбора будущей профессии для своего ребенка, считая его недостаточно опытным для самостоятельного принятия решения.

В выборе профильного класса в ответах родителей преобладают прагматичные настроения: 68 % родителей экспериментальной группы и 54 % родителей контрольной группы считают наиболее перспективным вариантом обучение в школе, имеющей контакты с вузом. 3 % и 14 % соответственно выбирают профильные классы в школе, расположенной близко от места жительства. Лишь 29 % родителей экспериментальной группы и 32 % родителей контрольной группы предпочитают выбрать школу, где есть профиль, отвечающий интересам ребенка.

В выборе будущей профессии семьи ориентируются на следующие моменты (табл. 7).

Т а б л и ц а 7

Ориентиры в выборе будущей профессии

Ориентир в выборе профессии	Родители экспериментальной группы	Родители контрольной группы
Семейные традиции	2 %	0 %
Престиж профессии	8 %	10 %
Желание ребенка	39 %	42 %
Реальность поступления в вуз	51 %	48 %

Родителям был задан вопрос о реалиях и перспективах процесса профилизации образования. Низко оценивая возможности профилизации для профессионального становления будущего специалиста, родители, тем не менее, признают, что профильная образовательная среда через 3 года станет неотъемлемой частью образования (табл. 8).

Т а б л и ц а 8

Данные анкетирования родителей по вопросу сроков внедрения профилизации в процесс образования

Сроки	Д/с УУК	Д/с
Через 3 года	95 %	98 %
Через 10 лет	0 %	0 %
Никогда	0 %	1 %
В настоящее время	5 %	1 %

Родителям дошкольников был задан вопрос об их субъективной оценке своей готовности к обучению ребенка в условиях профильной образовательной среды. Результаты анкетирования не показали однозначной оценки родителями своей позиции в данном вопросе. Большая часть родителей детей экспериментальной группы – 50 % считает свои семьи субъективно готовыми к профилизации образования, соответственно 46 % родителей ответили отрицательно. 4 % родителей воздержались от ответа. В контрольной группе анкетирование дало следующие результаты: 41 % родителей готовы к обучению детей в условиях профилизации, 40 % – не готовы, 19 % – воздержались от ответа. Таким образом, родители не уверены в своей готовности к профилизации образования, что выразилось в практически равном разделении ответов на положительные и отрицательные и в значительном количестве нейтральных ответов (19 % родителей контрольной группы).

Исходя из определения готовности к профилизации, приведенного выше, причиной неуверенности родителей будущих первоклассников в необходимости профилизации образовательной среды и в своей готовности к обучению профильных условиях, является, на наш взгляд, отсутствие информационной обеспеченности родителей о возможностях и особенностях профилизации.

О том, что родители будущих первоклассников положительно настроены на принятие нового, в частности, в образовании свидетельствуют результаты теста Т. Элерса «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» (прил. 4), опросник родительского отношения (прил. 10). Результаты предложенных родителям тестовых методик представлены в таблицах 9, 10. Достаточно молодой возраст родителей будущих первоклассников (согласно результатам анкетирования 92 % родителей – до 30 лет) также

является положительным моментом в готовности родителей к модернизации системы образования, а именно, в аспекте ее профилизации.

Т а б л и ц а 9

Результаты тестирования родителей дошкольников с помощью методики Т. Элерса «Мотивация к успеху»

Уровень мотивации	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	3 %	6 %
Средний	54 %	63 %
Умеренно высокий	41 %	28 %
Слишком высокий	2 %	3 %

Проведение тестовой методики «Воспитание детей» дало следующие результаты (табл. 10).

Т а б л и ц а 10

Результаты тестовой методики «Воспитание детей» на этапе констатирующего эксперимента на уровне дошкольного образования

Стиль воспитания	Родители дошкольников	
	КГ, %	ЭГ, %
Консервативный	20	20
Либеральный	41	19
Прогрессивный	39	61

По результатам проведенной тестовой методики «Воспитание детей» в контрольной группе родителей доминирует либеральный стиль воспитания (41 %), для которого характерно стремление к использованию современных методов воспитания. Недостатком данного стиля является недостаточное внимание развитию самостоятельности мышления ребенка, его уверенности в себе. В экспериментальной группе родителей преобладает прогрессивный стиль воспитания (61 %), целью которого является воспитание таких ценностей личности как инициатива, независимое мышление, собственное мнение.

Полученные по данной методике результаты подтверждаются результатами опросника родительского отношения (прил. 10). Так, в контрольной группе максимальное количество баллов получено по шкале «принятие», отражающей уважение родителями индивидуальности ребенка, стремление проводить много времени с ним, одобрение его интересов и планов.

В экспериментальной группе родителей дошкольников высокое количество баллов набрано по шкале «кооперация», раскрывающейся содержательно в виде высокой оценки интеллектуальных и творческих способностей ребенка, поощрения его инициативы и самостоятельности.

Следовательно, результаты тестирования родителей будущих первоклассников с помощью методики Т. Элерса «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» (прил. 9), а также изучение стиля воспитания в семье показывают, что у родителей будущих первоклассников преобладает средний уровень мотивации к успеху и либеральный или прогрессивный стиль воспитания в семье. Данные показатели свидетельствуют о том, что при повышении уровня информационного обеспечения родителей о возможностях профилизации образовательной среды (см. пункт 1 определения понятия «готовность к профилизации – наличие определенных знаний об особенностях профильной среды образования) возможно повышение уровня готовности родителей будущих первоклассников к обучению детей в условиях профильной образовательной среды.

Анализируя уровень готовности родителей к обучению детей в условиях профильного образования, можно сделать следующие выводы (табл. 11):

1. Проведенное исследование не показало значительного различия в степени готовности к обучению в условиях профилизации образовательной среды у родителей контрольной и экспериментальной групп. Родители практически не осознают детский сад как начальную ступень профильного образования.

2. Причиной неуверенности родителей будущих первоклассников в необходимости профилизации образовательной среды и в своей готовности к обучению в профильных условиях, является, на наш взгляд, отсутствие информационной обеспеченности родителей о возможностях и особенностях профилизации.

Т а б л и ц а 1 1

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса (родителей) к профилизации образовательной среды на уровне дошкольного образования

Уровень проявления	Показатели					
	Мотивация участников профил. образовательного процесса		Информационная насыщенность участников профил. образовательного процесса		Качество развития познавательных функций участников профил. образовательной среды	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	—	—	—	—	—
Средний	+	+	—	—	+	+
Низкий	—	—	+	+	—	—

В контексте вопроса готовности участников образовательного процесса к профилизации образовательной среды необходимо рассмотреть проблему готовности педагогов к работе в условиях профильного образования.

В ходе констатирующего эксперимента была изучена готовность педагогов к работе в условиях профильной образовательной среды. Педагогам экспериментальной и контрольной группы были предложены задания (прил. 11) на теоретическое владение основами профильного обучения (наличие знаний об особенностях профилизации – как первый интегративный элемент понятия готовности) и тест Т. Элсера «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» (прил. 9) (мотивационная установка на принятие новых форм обучения – как второй интегративный элемент понятия готовности).

В целях изучения информационной готовности субъектной основы к профилизации образовательной среды преподавателям контрольной и экспериментальной групп были предложены задания в тестовой форме на знание основ профилизации. В зависимости от количества данных правильных ответов выделены три уровня готовности преподавателей к реализации процесса профилизации образовательной среды на информационном уровне (табл. 12).

Т а б л и ц а 1 2

Результаты констатирующего эксперимента по изучению готовности педагогов к профилизации образовательной среды на информационном уровне

Уровень готовности	Кол-во правильных ответов	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	1–19	39	35
Средний	20–38	16	29
Высокий	39–56	26	22
Всего преподавателей		81	86

Определим достоверность совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале. Вычислим для сравниваемых выборок эмпирическое значение критерия χ^2 Пирсона:

$$\begin{aligned} \chi^2 &= 86 \cdot 81 \cdot \left[\frac{\left(\frac{35}{86} - \frac{39}{81}\right)^2}{35 + 39} + \frac{\left(\frac{29}{86} - \frac{16}{81}\right)^2}{29 + 16} + \frac{\left(\frac{22}{86} - \frac{26}{81}\right)^2}{22 + 26} \right] = \\ &= 6966 \cdot \left[\frac{(0,406 - 0,481)^2}{74} + \frac{(0,337 - 0,198)^2}{45} + \frac{(0,256 - 0,321)^2}{48} \right] = \\ &= 6966 \cdot (0,000076 + 0,000429 + 0,000088) = 6966 \cdot 0,000593 = 4,13. \end{aligned}$$

Сравним полученное эмпирическое значение $\chi^2 = 4,13$ с критическим значением $\chi^2_{0,05}$: $4,13 < 5,99$. Данное неравенство позволяет сделать вывод о том, что характеристики сравниваемых выборок на момент констатирующего эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05.

Как преподаватели контрольной группы, так и преподаватели, входящие в экспериментальную группу, показали недостаточную степень готовности к преподаванию в условиях профильной образовательной среды. В частности, лишь 26 % преподавателей контрольной группы и 22 % преподавателей экспериментальной группы владеют теоретическими основами профильного обучения на достаточно высоком уровне.

В целях дальнейшего изучения готовности субъектной основы к профилизации образовательной среды нами была разработана и предложена преподавателям анкета «Изучение готовности к профилизации» (прил. 11). Обработка результатов анкетирования позволила сделать следующие выводы: значительная часть преподавателей (68 % в контрольной группе и 89 % – в экспериментальной) признают необходимость прохождения дополнительных курсов по переподготовке.

На вопрос об этапах профильного обучения в контрольной и экспериментальной группах были получены различные ответы. Так, преподаватели (93 %), входящие в состав экспериментальной группы, выделяют следующие основные этапы профильного обучения: детский сад – школа (лицей, гимназия и т.д.) – вуз. Преподаватели контрольной группы (87 %) не считают необходимым применение принципа преемственности в профильном обучении, т.е. признают достаточным профилизацию лишь на этапе старших классов школы.

Являясь сторонниками профилизации на различных этапах, преподаватели как контрольной (71 %), так и экспериментальной (92 %) групп признают профилизацию как возможность для ребенка выбрать кратчайший путь вхождения в профессию. Оценивая сроки окончательного внедрения профилизации в обучение, значительная часть преподавателей выделяют срок «до 3 лет» как наиболее реальный.

Таким образом, анализ готовности преподавателей к профильному образованию показал, что преподаватели и контрольной и экспериментальной групп не имея достаточной теоретической подготовки, не владея основами профилизации на необходимом уровне, признают, тем не менее, ее ведущее значение в вопросе подготовки будущего специалиста.

Оценка мотивационной составляющей готовности преподавателей к работе в условиях профильной образовательной среды показала, что и в контрольной (47 %) и в экспериментальной (53 %) группах преобладает стремление к достижению успеха (хотя процентное разделение групп «стремление к успеху» – «стремление к избеганию неудач» незначительно), т.е. практически половина педагогов положительно настроена на при-

нятие нового (в частности, в образовании) и будет готова к работе в условиях профилизации при наличии достаточной теоретической базы. Результаты исследования данного критерия представлены в табл.13.

Т а б л и ц а 13

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса (педагогов) к профилизации образовательной среды на уровне дошкольного образования

Уровень проявления	Показатели					
	Мотивация участников профил. образовательного процесса		Информационная насыщенность участников профил. образовательного процесса		Качество развития познавательных функций участников профил. образовательной среды	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	—	—	—	+	+
Средний	+	+	—	—	—	—
Низкий	—	—	+	+	—	—

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса к профилизации образовательной среды была изучена также на этапе общего образования, показателями при этом явились: мотивация участников профилированного образовательного процесса; сформированность умений участников профилированного педагогического процесса по восприятию и реализации дидактически значимых информационных потоков; возможность интеллектуального развития участников профилированной образовательной среды; личностный смысл образования в профилированной образовательной среде.

Для оценки показателя мотивации участников профилированного образовательного процесса были использованы результаты тестовых методик «Направленность на приобретение знаний» (прил. 12), «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» (прил. 13), на основании которых были сделаны выводы:

– как в контрольной, так и в экспериментальной группе на основе результатов тестовой методики «Направленность на приобретение знаний» отмечена средняя степень выраженности мотивации на приобретение знаний (средний балл – 5–7), что свидетельствует о средней степени мотивации участников профилированного образовательного процесса в целом;

– первый вывод подтверждается результатами методики «Диагностика школьной мотивации учащихся»: как в контрольной, так и в экспериментальной группе преобладает доля учащихся со средним уровнем сформированности мотивации (44 % и 56 % соответственно). Значительна также

доля учащихся с низким уровнем мотивации и направленности на учебную деятельность (36 % – в контрольной группе, 29 % – в экспериментальной);

– на основании теста «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» в мотивации учащихся как контрольной, так и экспериментальной групп отмечено доминирование коммуникативных, эмоциональных и внешних мотивов;

– выявленный на основе данных методик средний уровень мотивации школьников как участников профилированного образовательного процесса является показателем среднего уровня сформированности личностного смысла образования опрошенных в профилированной образовательной среде

Результаты исследования готовности школьников к профилизации образовательной среды представлены в табл. 14а, 14б.

Т а б л и ц а 14 а

Эффективность профилизации образовательной среды
в соответствии с критерием готовности участников образовательного
процесса (учащихся) к профилизации образовательной среды
на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели							
	мотивация участников профил. образовательного процесса		сформированность умений участников профил. пед. процесса по восприятию и реализации дидактически значимых информационных потоков		возможность интеллектуального развития участников профил. образоват. среды		личностный смысл образования в профил. образоват. среде	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	–	–	–	–	–	–	–	–
Средний	+	+	–	–	–	–	+	+
Низкий	–	–	+	+	+	+	–	–

Т а б л и ц а 14 б

Эффективность профилизации образовательной среды
в соответствии с критерием готовности участников образовательного
процесса (учащихся) к профилизации образовательной среды
на уровне общего образования

Уровень готовности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	3	2
Средний	76	73
Низкий	12	19
Всего учащихся	91	94

Определим достоверность совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале. Вычислим для сравниваемых выборок эмпирическое значение критерия χ^2 Пирсона:

$$\begin{aligned}\chi^2 &= 91 \cdot 94 \left[\frac{\left(\frac{3}{91} - \frac{2}{94}\right)^2}{3+2} + \frac{\left(\frac{76}{91} - \frac{73}{94}\right)^2}{76+73} + \frac{\left(\frac{12}{91} - \frac{19}{94}\right)^2}{12+19} \right] = \\ &= 8554 \cdot \left[\frac{(0,033 - 0,021)^2}{5} + \frac{(0,835 - 0,777)^2}{149} + \frac{(0,132 - 0,202)^2}{31} \right] = \\ &= 8554 \cdot (0,000029 + 0,000023 + 0,000158) = 1,79.\end{aligned}$$

Сравним полученное эмпирическое значение $\chi^2 = 0,95$ с критическим значением $\chi^2_{0,05}$: $1,79 < 5,99$. Данное неравенство позволяет сделать вывод о том, что характеристики сравниваемых выборок на момент констатирующего эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05.

В целях определения уровня готовности родителей учащихся к профилизации образовательной среды были использованы методики аналогичные методикам, предложенным родителям дошкольников. На этапе общего образования на основе использования данных методик не было выявлено значительных изменений в уровне готовности участников образовательного процесса в сравнении с уровнем дошкольного образования, а именно: среди родителей учащихся контрольной (60 %) и экспериментальной (58 %) групп доминирует средний уровень мотивации.

По результатам проведенной тестовой методики «Воспитание детей» в контрольной группе родителей продолжает доминировать либеральный стиль воспитания (40 %) и максимальное количество баллов по шкале «принятие». В экспериментальной группе родителей по-прежнему преобладает прогрессивный стиль воспитания (64 %) и высокое количество баллов по шкале «кооперация».

Родители учащихся, как и родители дошкольников на предыдущем этапе не уверены в своей готовности в профилизации образовательной среды (результаты анкеты для родителей «Изучение готовности к профилизации»). Оценка возможностей профилизации в вопросе профессионального становления учащихся возросла по сравнению с этапом дошкольного образования: с 46 % до 53 % в контрольной группе и с 50 % до 57 % – в экспериментальной, т.е. личностный смысл образования в профилизированной образовательной среде видит лишь около половины всех родителей учащихся.

Результаты исследования готовности родителей учащихся к профилизации образовательной среды представлены в табл. 15.

Таблица 15

Эффективность профилизации образовательной среды
в соответствии с критерием готовности участников образовательного
процесса (родителей) к профилизации образовательной среды
на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели							
	мотивация участников профил. образоват. процесса		сформированность умений участников профил. пед. процесса по восприятию и реализации дидактически значимых информационных потоков		возможность интеллектуального развития участников профил. образоват. среды		личностный смысл образования в профил. образоват. среде	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	—	—	—	—	—	—	—
Средний	+	+	—	—	—	—	+	+
Низкий	—	—	+	+	+	+	—	—

Нами был также исследован уровень готовности преподавателей как субъектов педагогического процесса к профилизации образовательной среды

Для изучения уровня мотивации преподавателей к профилизации образовательной среды была использована «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса (прил. 9), тест «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (прил. 14) и тест «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (прил. 15).

Оценка мотивационной составляющей готовности преподавателей к работе в условиях профильной образовательной среды показала доминирование в контрольной (47 %) и в экспериментальной (53 %) группах стремления к достижению успеха (хотя процентное разделение групп «стремление к успеху» – «стремление к избеганию неудач» незначительно).

Определить возможность интеллектуального развития участников профилированной образовательной среды (в частности, преподавателей) позволяет адаптированный вариант теста «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (прил. 15), направленный на оценку качественных характеристик личности педагога. Результаты исследования по данной методике свидетельствуют о среднем уровне профессионально-педагогической мотивации как в контрольной (69 %), так и в экспериментальной (67 %) группах, что позволяет оценить возможность интеллектуального развития педагогов на среднем уровне.

Использование результатов теста «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (прил. 14) позволила оце-

нить показатель личностного смысла образования в профилированной образовательной среде, а именно: число баллов по данной методике свидетельствует о доминировании в экспериментальной группе среднего уровня стремления к саморазвитию (от 35 до 39 баллов), в контрольной группе уровень стремления к саморазвитию – ниже среднего (от 30 до 34 баллов). При этом проекты педагогической поддержки рассматриваются педагогами с низкой степенью заинтересованности: в экспериментальной группе они оцениваются как «скорее перспективные для самореализации» (75 %), в контрольной группе дана неопределенная оценка, «скорее как неперспективного для самореализации» (68 %). Полученные результаты свидетельствуют о среднем уровне возможности интеллектуального развития преподавателей в экспериментальной группе и низком уровне – в контрольной.

В целях изучения сформированности умений педагогов по восприятию и реализации дидактически значимых информационных потоков преподавателям контрольной и экспериментальной групп были предложены анкета «Изучение готовности к профилизации» (прил. 11) и задания в тестовой форме на знание основ профилизации. На основе количества данных правильных ответов нами был определен низкий уровень готовности преподавателей к реализации процесса профилизации образовательной среды на информационном уровне: средний балл в контрольной группе – 11, в экспериментальной – 16. Данные результаты являются показателем низкого уровня сформированности умений преподавателей по восприятию и реализации дидактически значимых информационных потоков (табл. 16).

Т а б л и ц а 1 6

Эффективность профилизации образовательной среды
в соответствии с критерием готовности участников образовательного
процесса (педагогов) к профилизации образовательной среды
на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели							
	мотивация участников профил. образоват. процесса		сформированность умений участников профил. пед. процесса по восприятию и реализации дидактически значимых информационных потоков		возможность интеллектуального развития участников профил. образоват. среды		личностный смысл образования в профил. образоват. среде	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	–	–	–	–	–	–	–	–
Средний	+	+	–	–	–	+	–	+
Низкий	–	–	+	+	+	–	+	–

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса к профилизации образовательной среды была изучена также на этапе профессионального образования, показателями при этом явились: мотивация и направленность взаимодействия участников профилированного образовательного процесса; сформированность умений участников педагогического процесса по профилизации образовательной среды; личностный смысл профессиональной подготовки в профилированной образовательной среде; профессиональная направленность информатизации профилированного образовательного процесса.

При изучении показателя мотивации и направленности взаимодействия участников профилированного образовательного процесса были использованы результаты теста «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (прил. 16), которые позволяют сделать вывод о низком уровне сформированности мотивации как контрольной, так и экспериментальной групп. В исследуемых группах доминируют мотивы получения диплома, стипендии, признания со стороны сокурсников и семьи. Мотивы, выражающие личностный смысл профессиональной подготовки в профилированной образовательной среде, занимают низкие позиции в иерархии мотивов учебной деятельности студентов.

Результаты изучения критерия готовности участников образовательного процесса (студентов) к профилизации на уровне профессионального образования представлены в табл. 17.

Т а б л и ц а 17

Эффективность профилизации образовательной среды
в соответствии с критерием готовности участников образовательного
процесса (студентов) к профилизации образовательной среды
на уровне профессионального образования

Уровень проявления	Показатели							
	Мотивация и направленность взаимодействия участников профил. образоват. процесса		Сформированность умений участников пед. процесса по профил. образоват. среды		Личностный смысл профессиональной подготовки в профил. образоват. среде		Профессиональная направленность информатизации профил. образоват. процесса	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	—	—	—	—	—	—	—
Средний	—	—	—	—	—	—	—	—
Низкий	+	+	+	+	+	+	+	+

На этапе профессионального образования не было выявлено значительных изменений в уровне готовности участников образовательного процесса в сравнении с предыдущими уровнями образования, а именно:

среди родителей учащихся контрольной (54 %) и экспериментальной (51 %) групп доминирует средний уровень мотивации.

По результатам проведенной тестовой методики «Опросник родительского отношения» (прил. 10) в контрольной группе родителей продолжает доминировать либеральный стиль воспитания (52 %) и максимальное количество баллов по шкале «принятие». В экспериментальной группе родителей по-прежнему преобладает прогрессивный стиль воспитания (60 %) и высокое количество баллов по шкале «кооперация».

Родители учащихся, как и родители школьников на предыдущем этапе не уверены в своей готовности в профилизации образовательной среды (результаты анкеты для родителей «Изучение готовности к профилизации»), при этом оценка возможностей профилизации в вопросе профессионального становления студентов возросла: 57 % родителей в контрольной группе и 63 % – в экспериментальной, т.е. личностный смысл профессиональной подготовки в профилированной образовательной среде видит около половины всех родителей студентов. По результатам анкеты для родителей «Изучение готовности к профилизации» значительная часть родителей как контрольной (84 %), так и экспериментальной групп (69 %) признают отсутствие умений по профилизации образовательной среды. Затруднения в определении необходимых для данного процесса умений среди родителей обеих групп является показателем низкого уровня качества профессиональной направленности информатизации профилированного образовательного процесса (табл. 18).

При оценке мотивационной составляющей готовности преподавателей к работе в условиях профильной образовательной среды было выявлено доминирование в контрольной (51 %) и в экспериментальной (59 %) группах стремления к достижению успеха.

Т а б л и ц а 1 8

Эффективность профилизации образовательной среды
в соответствии с критерием готовности участников образовательного
процесса (родителей) к профилизации образовательной среды
на уровне профессионального образования

Уровень проявления	Показатели							
	Мотивация и направленность взаимодействия участников профил. образоват. процесса		Сформированность умений участников пед. процесса по профил. образоват. среды		Личностный смысл профессиональной подготовки в профил. образоват. среде		Профессиональная направленность информатизации профил. образоват. процесса	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	—	—	—	—	—	—	—
Средний	+	+	—	—	+	+	—	—
Низкий	—	—	+	+	—	—	+	+

Определение возможности интеллектуального развития преподавателей на уровне профессионального образования на основе адаптированного варианта теста «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» показало преобладание среднего уровня профессионально-педагогической мотивации как в контрольной (61 %), так и в экспериментальной (67 %) группах, что позволяет оценить показатель мотивации и направленности взаимодействия участников образовательного процесса на среднем уровне.

Личностный смысл профессиональной подготовки в профилированной образовательной среде был оценен по результатам теста «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности». Как и на предыдущих этапах профилированной образовательной среды, в экспериментальной группе доминирует средний уровень стремления к саморазвитию (от 35 до 39 баллов), в контрольной группе уровень стремления к саморазвитию – ниже среднего (от 30 до 34 баллов). Проекты педагогической поддержки, как и прежде, рассматриваются педагогами с низкой степенью заинтересованности. Полученные результаты свидетельствуют о среднем уровне сформированности личностного смысла профессиональной подготовки в профилированной образовательной среде в экспериментальной группе и низком уровне – в контрольной.

В целях изучения сформированности умений педагогов по профилизации образовательной среды преподавателям были предложены анкета «Изучение готовности к профилизации» (прил. 11) и задания в тестовой форме на знание основ профилизации. Результаты тестирования показали сохранение низкого уровня готовности преподавателей к реализации процесса профилизации образовательной среды на уровне сформированности умений: средний балл в контрольной группе – 14, в экспериментальной – 16.

Низкий уровень сформированности умений преподавателей по профилизации образовательной среды является, на наш взгляд, следствием низкого уровня профессиональной направленности информатизации профилированного образовательного процесса (табл. 19).

Т а б л и ц а 19

Эффективность профилизации образовательной среды
в соответствии с критерием готовности участников образовательного
процесса (преподавателей) к профилизации образовательной среды
на уровне профессионального образования

Уровень проявления	Показатели							
	Мотивация и направленность взаимодействия участников профил. образоват. процесса		Сформированность умений участников пед. процесса по профил. образоват. среде		Личностный смысл профессиональной подготовки в профил. образоват. среде		Профессиональная направленность информатизации профил. образоват. процесса	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	–	–	–	–	–	–	–	–
Средний	+	+	–	–	–	+	–	–
Низкий	–	–	+	+	+	–	+	+

На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента данных разработана программа формирования готовности субъектной основы педагогического процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды. Программа формирования готовности субъектной основы к деятельности в условиях профилизации образовательной среды, разработанная для реализации на уровне дошкольного образования, включает в себя следующие основные пункты:

1. Принимая во внимание тот факт, что степень готовности ребенка-дошкольника к деятельности в условиях профилизации образовательной среды непосредственно связана с уровнем сформированности готовности родителей, на этапе дошкольного образования нами уделялось значительное внимание организации лекториев, тренингов с родителями по вопросам профилизации образовательной среды с приглашением психологов школ, куда планируется поступление детей.

2. Разъяснение родителям перспектив обучения в учебных заведениях, входящих в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс», участия в социально-педагогических проектах комплекса. Обсуждение путей получения профессии в рамках комплекса. Посещение учебных заведений Университетского учебного комплекса.

3. Беседы-консультации родителей и детей с психологами, учителями образовательных учреждений, входящих в состав комплекса, с целью определения ведущих интересов, способностей и потенциальных возможностей детей.

4. Организация занятий детей с учителями начальной школы Университетского учебного комплекса и экскурсии детей в школу. Вхождение детского сада в состав Университетского учебного комплекса способно сыграть важную роль не только в формировании начальной профессиональной мотивации, преемственности начальных знаний, умений, навыков, но и облегчает и сокращает период адаптации к начальному обучению в школе, так как развивает необходимые качества, свойства и умения личности, составляющие базис ее готовности к эффективному профессиональному самовыражению. Шефство Университетского комплекса и школы над детским садом, экскурсии дошкольников в школу, частое пребывание в детском саду учителей школы или даже преподавателей вуза снимает психологический барьер при поступлении в школу.

5. Знакомство детей с миром профессии в доступной для дошкольного возраста форме. Представление ребенку в игровой форме знаний об интересующей профессии. Игровые занятия с детьми при участии родителей по тематике «Мир профессий», «Кем быть?», в частности, игровые упражнения «Профессия на букву», «Самая-самая», целью которых является увеличение у детей знаний о мире профессионального труда и актуализация уже имеющихся знаний о профессиях. Элементарные знания, умения и на-

выки, полученные в раннем детстве влияют на дальнейшее самоопределение и профессиональный выбор личности.

6. Отбор детей в мини-группы с определенным направлением обучения и воспитания. В частности, реализация социально-педагогического проекта «Одаренные дети» – архитектура», имеющего следующий алгоритм: Детский сад №71 → лицей Архитектуры и дизайна №3 → художественное училище им. Савицкого → Пензенский государственный университет архитектуры и строительства.

7. Данные пункты программы, направленной на повышение уровня готовности субъектной основы педагогического процесса к деятельности в условиях профилизации, были реализованы в работе с дошкольниками и их родителями в экспериментальных группах (в дошкольных образовательных учреждениях, входящих в состав Ассоциации «Университетского учебного комплекса»).

Логическим завершением обучения в дошкольном заведении Ассоциации «Университетский учебный комплекс» является поступление в общеобразовательное учреждение Ассоциации. Начальные знания, представления о профилизации образовательной среды, полученные в дошкольном учреждении, дифференцируются, конкретизируются, углубляются. Продолжается формирование готовности школьников к деятельности в условиях профилизации образовательной среды на основе профессионально ориентационной работы с обучающимися.

Основываясь на выделенных в исследованиях В.Д. Симоненко, Т.Б. Суравицкой, М.В. Ретивых, Е.Д. Волоховой⁸⁸, Е.В. Ворониной⁸⁹ этапах и задачах профессионального самоопределения учащихся, а также согласно правилам выбора профессии, рекомендуемым Н.И. Шевандриным⁹⁰, условно (с учетом психологических и возрастных особенностей учащихся) выделены следующие этапы, содержание, методы предпрофильного обучения: 1–4 классы; 5–7 классы; 8–9 (10) классы.

1–4 классы: формирование у младших школьников ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и обществе; развитие интереса к учебно-познавательной деятельности, основанной на сильной практической включенности в различные ее виды, в том числе социальную, трудовую, игровую, исследовательскую (социально-педагогический проект «Одаренные дети» – архитектура»).

5–7 классы: развитие у школьников интереса к профессиональной деятельности; представления о собственных интересах и возможностях (фор-

⁸⁸ Симоненко В.Д. Суравицкая Т.Б., Ретивых М.В., Волохова Е.Д. Профессиональное самоопределение школьников. Брянск, 1995. 100 с. С.7.

⁸⁹ Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. М.: «5 за знания», 2006. 256 с. С. 30. («Методическая библиотека».)

⁹⁰ Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 512 с. С. 270.

мирование образа «Я»). Включение обучающихся в деятельность развивающего характера, ориентированную на приобретение первоначального опыта в различных сферах социально-профессиональной практики на основе выполнения обучающимися профессиональных проб, которые позволяют соотнести свои индивидуальные возможности с требованиями, предъявляемыми к человеку в данной профессии. Они могут осуществляться в образовательном процессе и во внеучебной работе, выполняя не только познавательную функцию, но и развивающую, диагностическую.

8–9 (10) классы: уточнение образовательного запроса в ходе факультативных занятий и других курсов по выбору; групповое и индивидуальное консультирование с целью выявления и формирования адекватного принятия решения о выборе профиля обучения; формирование образовательного запроса, соответствующего интересам и способностям, ценностным ориентациям.

Следует отметить, что самостоятельность учащегося как субъекта профессионального самоопределения не является абсолютной. Задача педагогов и психологов заключается в подготовке подростка к сложным жизненным выборам.

Основываясь на том факте, что совокупный характер профессионального самоопределения субъекта определяется влиянием на его важные жизненные выборы установок родителей, сверстников, специалистов (педагогов, психологов) и т.п., следующим этапом в формировании готовности к обучению детей в профильной образовательной среде стала работа с семьями самоопределяющихся подростков, основными моментами которой стали:

1. Обсуждение возможных перспектив профессионального самоопределения школьников на родительских собраниях. На собраниях в форме активного обсуждения и дискуссий были рассмотрены вопросы, связанные с выбором вариантов предпрофильной и профильной подготовки в школе, входящей в состав Университетского учебного комплекса, участия в социально-педагогических проектах комплекса, информирование родителей о той профориентационной работе, которая ведется в данной школе и в данном классе.

2. Продолжение организации лекториев и тренингов с родителями по вопросам профориентации, начатых на ранних этапах обучения в дошкольных учреждениях университетского учебного комплекса. Занятия с родителями проводились не только специалистами данной школы и вуза, но и приглашенными психологами из Центров профориентации, Центров занятости, из психолого-педагогических вузов.

4. Индивидуальные беседы и профконсультации в виде консультаций для самих родителей, а также совместных консультаций с присутствием родителей и их детей.

3. Организация диспутов и дискуссий по вопросам профессионального и личностного самоопределения с приглашением учащихся, родителей, преподавателей вузов и колледжей, по возможности, и представителей организаций, деятельность которых соответствует профилям обучения. С целью формирования готовности родителей и учащихся к обучению в профильной образовательной среде целесообразно использовать дискуссионный метод – обсуждение специально подготовленных ситуаций, предлагаемый Н.С. Пряжниковым⁹¹. Дискуссионный метод используется в тех случаях, когда требуется актуализировать значимую проблему в сознании учащихся. Применительно к вопросу профилизации образовательной среды – это неоднозначные вопросы ценностно-смыслового самоопределения на современном рынке труда и на пути получения будущей профессии.

Формирование готовности преподавателей к деятельности в условиях профилизации образовательной среды выделяется нами в качестве отдельного этапа решения данной задачи формирующего эксперимента, в ходе которого нами были разработаны и реализованы следующие мероприятия:

1. Организация лекториев и семинаров для преподавателей по вопросам профилизации образования.

Тематика лекториев затрагивает следующие основные проблемы: вариативность образовательных программ, формирование профессиональной потребности будущего специалиста, личностная направленность профильного обучения, этапы профильного обучения, пути получения профессии в условиях профилизации и др.

2. Обеспечение курсовой подготовки (повышение квалификации учителей и руководителей образовательных учреждений по технологии профильного обучения и предпрофильной подготовки) в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Новые требования к преподавателю в условиях перехода к профильному обучению диктуют необходимость дальнейшей модернизации педагогического образования и повышения квалификации действующих педагогических кадров. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что ряд исследователи (Т.И. Шамова, А.Н. Худин, Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина, С.Н. Белова и др.) относят данный вопрос к числу ведущих педагогических и организационных условий профильного обучения и предпрофильной подготовки.

3. Реализация внутриорганизационной системы повышения квалификации педагогических и управленческих кадров по проблемам организации профильного обучения и предпрофильной подготовки.

Современный темп развития общества в целом и образования в частности диктует необходимость пересматривать структуру и методы преподавания с определенной периодичностью.

⁹¹ Пряжников, Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). М.: ВАКО, 2006. 288 с. С. 30. (Педагогика. Психология. Управление.)

4. Разработка модели структуры и содержания подготовки специалистов для профильной школы на основе современных подходов к организации педагогического образования, что должно включать опережающее рассмотрение модели стандартов высшего педагогического образования третьего поколения.

Согласно Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, «новые модели высшего педагогического образования задают необходимую средне- и долгосрочную перспективу. Вместе с тем в ближайшие несколько лет основной объем преподавательской работы в профильной школе будет вести действующий педагогический корпус. В этой связи для обеспечения необходимого уровня профессиональной подготовки учителей при переходе на профильную школу предполагается всем учителям, изъявившим желание работать в профильной школе, пройти повышение квалификации или переподготовку и получить соответствующее свидетельство (сертификат).

Важным представляется организовать на базе педагогических вузов профессиональную подготовку специалистов (учителей, педагогов), а также магистров образований с целью обеспечения профильной школы высококвалифицированными кадрами. Следует в рамках подготовки по специальностям и направлениям педагогического образования ввести необходимые специализации и магистерские программы с учетом потребностей профильной школы»⁹².

5. Соблюдение при подборе преподавателей для работы в профильной образовательной среде на начальной стадии становления профилизации следующих критериев:

- стартовая профессиональная готовность педагога;
- желание педагога работать на более высоком профессиональном уровне;
- склонность к творческой деятельности и стремление к профессиональному росту;

– возраст, стаж работы педагога (в предпенсионном и пенсионном возрасте даже профессионалу трудно перестроиться, и поэтому необходимо привлекать молодых учителей). Е.В. Воронина в качестве одной из проблем выделяет ситуации, когда опытные преподаватели отказываются от предложения работать в профильных классах, так как понимают сколь отличен уровень проведения урока, как велика степень затрат на подготовку к урокам в профильных классах и сколь огромна мера ответственности за полученный результат⁹³.

⁹² Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Одобрена на заседаниях Федерального координационного совета по общему образованию 24.04.2002 и 28.06.2002. Доработана по отзывам, поступившим из субъектов Российской Федерации (май–июнь 2002), и результатам 2-го Всероссийского совещания по профильному обучению (28.06.2002). С. 4.

⁹³ Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. М.: «5 за знания», 2006. 256 с. С. 41. («Методическая библиотека».)

Невозможно говорить о качественном методическом сопровождении учебных планов без подготовки квалифицированных кадров, их желания и стремления работать на существенно более высоком профессиональном уровне. При выполнении вышеперечисленных критериев необходим анализ работы учителя в течение 1–2 лет с обязательным посещением уроков завучем, заведующим кафедрой, проведение независимые срезы знаний. Результаты и итоги работы должны обсуждаться на заседании кафедры (на постоянно действующих семинарах-практикумах по предмету). В результате на третий год педагог формируется как профессионал профильного обучения.

Для учителя профильного класса необходимо посещение семинаров и консультаций в вузах, подбор и накопление методической литературы и как высший результат профессиональной деятельности – разработка учебно-методических пособий и тестов.

6. Подготовка к работе в условиях профильной образовательной среды не только непосредственно преподавателей, но и психологов.

Обучение в условиях профильного образования предполагает не только передачу определенных знаний, умений и навыков, но и формирование личности будущего специалиста, его профессиональной потребности и направленности. Данная задача может быть решена в процессе индивидуальной работы психолога с учащимся. Н.С. Пряжниковым подчеркивается необходимость формирования готовности психолога профильного учреждения образования к индивидуальной работе с учащимися⁹⁴.

По завершении программы формирования готовности субъектной основы образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды данный критерий эффективности рассматриваемого процесса был исследован на уровне завершающего констатирующего этапа эксперимента.

Исследование уровня сформированности готовности субъектной основы образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды на этапе дошкольного образования дало следующие результаты:

В целях изучения показателя мотивации участников профилированного образовательного процесса дошкольникам была предложена методика «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора» (прил. 6). В двух сериях испытаний по данной методике в экспериментальной группе при разрешении ситуаций выбора было выявлено доминирование общественной направленности мотивации (76 % дошкольников), в контрольной группе – доминирование личной направленности мотивации (69 % дошкольников).

Оценка мотивации продолжения обучения в учреждениях общего образования была произведена на основе методики «Кому что подходит?» и

⁹⁴ Пряжников Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). М.: ВАКО, 2006. 288 с. С. 37. (Педагогика. Психология. Управление.)

«Веселый – грустный». В экспериментальной группе было выявлено общее положительное отношение (92 %) к следующему после дошкольного этапа профилированной образовательной среды и отмечена положительная мотивация к школьному обучению. В контрольной группе 46 % дошкольников были даны «тревожные» ответы (выбор грустных выражений лиц детей на картинках и их негативное описание: «мальчика ругают за плохое поведение, поэтому он грустный», «он опоздал в школу, его будут ругать», «домашнее задание большое, мальчик боится, что не успеет его выполнить и его накажут»). Подобного рода ответы свидетельствуют о «болезненном» отношении почти половины дошкольников контрольной группы к предстоящему поступлению в школу. Для них этот этап в жизни связан с сильными эмоциональными переживаниями и характеризуется низким уровнем мотивации к школьному обучению.

Результаты теста «Изучение зрелости детей, поступающих в первый класс» (прил. 7), использованного при исследовании предыдущих критериев эффективности профиликации образовательной среды, свидетельствуют о среднем качестве развития познавательных функций дошкольников в контрольной (87 %) и экспериментальной (88 %) группах.

Уровень готовности дошкольников как участников образовательного процесса к деятельности в условиях профиликации образовательной среды отражен в табл. 20.

Вторым этапом исследования эффективности профиликации образовательной среды в соответствии с данным критерием явилось изучение готовности к деятельности в условиях профиликации родителей детей контрольной и экспериментальных групп на этапах дошкольного образования, начального и среднего звеньев общего образования. Целью исследования явилось выявление эффективности проведенной работы по формированию у родителей детей указанных возрастных групп готовности к деятельности в условиях профиликации образования.

Т а б л и ц а 2 0

Уровень готовности дошкольников к деятельности в условиях профиликации образовательной среды на этапе результативно-оценочного эксперимента

Уровень готовности	Показатели эффективности профиликации образовательной среды			
	Мотивация участников профилицированного образовательного процесса		Качество развития познавательных функций участников профилицированной образовательной среды	
Высокий	—	+	—	—
Средний	—	—	+	+
Низкий	+	—	—	—

Субъективным подтверждением эффективности проведенной в процессе формирующего эксперимента работы с родителями дошкольников и с самими будущими первоклассниками явился выбор для дальнейшего обучения общеобразовательных учреждений, входящих в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс» (89 % всех дошкольников, посещавших детские сады Ассоциации).

Мотивационная составляющая готовности родителей к профилизации образовательной среды была исследована на основе теста «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» (прил. 9), «Опросник родительского отношения» (прил. 10). Доминирование в экспериментальной группе родителей стремления к достижению успеха (77 % всех родителей) свидетельствует об их положительном отношении и готовности к принятию нового, в частности, в области образования. В контрольной группе родителей дошкольников процентное соотношение родителей со стремлением к успеху (42 %) и стремлением к избеганию неудач (44 %) не позволяет сделать однозначного вывода о доминирующем виде мотивации.

Результаты тестовых методик «Воспитание детей и «Опросник родительского отношения» (прил. 10) были представлены при анализе первого показателя данного критерия. Преобладание в контрольной группе либерального стиля воспитания (46 %) и наибольшее количество баллов по шкале «принятие» свидетельствуют о недостаточном внимании со стороны родителей развитию самостоятельности детей, их уверенности в себе. На основании полученных результатов можно предположить, что родителями контрольной группы будет предоставлена детям минимальная возможность выбора, их самостоятельность в принятии решений будет ограничена родительским выбором, следствием чего является, на наш взгляд, защитная мотивация детей и их стремление к избеганию неудач на последующих этапах.

В экспериментальной группе родителей дошкольников доминирует прогрессивный стиль воспитания (72 % всех родителей) и максимальное количество баллов по шкале «кооперация». Следовательно, уровень мотивации родителей можно оценить как низкий в контрольной и высокий – в экспериментальной группе.

В целях изучения степени готовности к деятельности в условиях профилизации образовательной среды родителям была также предложена анкета (авторская разработка – прил. 8). Ответы родителей экспериментальной группы показывают более высокий уровень готовности к профилизации и отличаются большей осознанностью роли профилизации образовательной среды в вопросе выбора и приобретения профессии, чем ответы родителей контрольной группы. В ответах родителей контрольной группы не отмечено значительных изменений (табл. 21).

Таблица 21

Изучение готовности родителей к деятельности
в условиях профилизации образовательной среды

	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Дошколь- ное звено	Млад- шее школь- ное зве- но	Среднее школь- ное звено	Дошколь- ное звено	Млад- шее школь- ное зве- но	Среднее школь- ное звено
Оценка готовности к профилизации	50 %	77 %	91 %	41 %	49 %	56 %
Оценка роли школы в выборе профессии	57 %	68 %	84 %	52 %	54 %	58 %
Оценка возможностей профилизации	46 %	86 %	96 %	50 %	69 %	71 %

Результаты формирующего эксперимента по оценке родителями возможностей профилизации образовательной среды в вопросе профессионального становления ребенка представлены в табл. 22.

Таблица 22

Оценка родителями возможностей профилизации образовательной среды
в вопросе профессионального становления ребенка
на этапе результативно-оценочного эксперимента

Оценка возможностей профилизации	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Достаточно высокие	69	86
Практически отсутствуют	51	30
Воздержались от ответа	4	4
Всего родителей	124	120

Определим достоверность совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале. Вычислим для сравниваемых выборок эмпирическое значение критерия χ^2 Пирсона:

$$\chi^2 = 120 \cdot 124 \cdot \left[\frac{\left(\frac{86}{120} - \frac{69}{124} \right)^2}{86 + 69} + \frac{\left(\frac{30}{120} - \frac{51}{124} \right)^2}{30 + 51} + \frac{\left(\frac{4}{120} - \frac{4}{124} \right)^2}{4 + 4} \right] =$$

$$= 14880 \cdot \left[\frac{(0,717 - 0,556)^2}{155} + \frac{(0,25 - 0,411)^2}{81} + \frac{(0,033 - 0,032)^2}{8} \right] =$$

$$= 14880 \cdot (0,0001672 + 0,00032 + 0,0000001) = 14880 \cdot 0,0004873 = 7,25.$$

Сравним полученное эмпирическое значение $\chi^2 = 7,25$ с критическим значением $\chi^2_{0,05} : 7,25 > 5,99$. Данное неравенство позволяет сделать вывод о том, что достоверность различий характеристик сравниваемых выборок в экспериментальной и контрольной группах родителей по завершении формирующего эксперимента составляет 95 %.

Таким образом, изучение готовности родителей к обучению детей в условиях профильной образовательной среды (табл. 23) показало более высокий уровень качества ответов родителей учащихся учреждений, входящих в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс» в сравнении с ответами родителей традиционных учебных заведений.

В контексте вопроса готовности участников образовательного процесса к профилизации нами была исследована готовность педагогов всех уровней к работе в условиях профильного образования.

Т а б л и ц а 23

Эффективность профилизации образовательной среды
в соответствии с критерием готовности участников
образовательного процесса (родителей) к деятельности в условиях
профилизации образовательной среды на уровне дошкольного образования

Уровень проявления	Показатели					
	Мотивация участников профил. образовательного процесса		Информационная насыщенность участников профил. образовательного процесса		Качество развития познавательных функций участников профил. образов. среды	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+	—	+
Средий	—	—	—	—	—	—
Низкий	+	—	+	—	+	—

В целях оценки результатов эксперимента по формированию готовности субъектной основы к профилизации образовательной среды преподавателям были предложены задания в тестовой форме на знание основ профилизации. В зависимости от количества правильных ответов были выделены три уровня готовности преподавателей к реализации процесса профилизации образовательной среды на информационном уровне (табл. 24).

Т а б л и ц а 24

Готовность преподавателей к деятельности в условиях профилизации образовательной среды на информационном уровне на этапе результативно-оценочного эксперимента

Уровень готовности	Кол-во верных ответов	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	1–19	16	9
Средний	20–38	20	13
Высокий	39–56	45	64
Всего преподавателей		81	86

Определим достоверность совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале. Вычислим для сравниваемых выборок эмпирическое значение критерия χ^2 Пирсона:

$$\begin{aligned} \chi^2 &= 86 \cdot 81 \cdot \left[\frac{\left(\frac{9}{86} - \frac{18}{81}\right)^2}{9+18} + \frac{\left(\frac{13}{86} - \frac{25}{81}\right)^2}{13+25} + \frac{\left(\frac{64}{86} - \frac{38}{81}\right)^2}{64+38} \right] = \\ &= 6966 \cdot \left[\frac{(0,105 - 0,222)^2}{27} + \frac{(0,151 - 0,309)^2}{38} + \frac{(0,744 - 0,469)^2}{102} \right] = \\ &= 6966 \cdot (0,000507 + 0,000657 + 0,000741) = 6966 \cdot 0,001905 = 13,2. \end{aligned}$$

Сравним полученное эмпирическое значение $\chi^2 = 13,2$ с критическим значением $\chi^2_{0,05}$: $13,2 > 5,99$. Данное неравенство позволяет сделать вывод о том, что достоверность различий характеристик сравниваемых выборок в экспериментальной и контрольной группах преподавателей по завершении формирующего эксперимента составляет 95 %.

Мотивационная составляющая готовности педагогов к профилизации образовательной среде была изучена на основе теста «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху». В экспериментальной группе педагогов нами определено доминирование стремление к успеху (89 %), в контрольной группе – также стремления к успеху, но в меньшем процентном соотношении (53 %). Ведущие стили воспитания совпадают со стилями воспитания родителей (согласно результатам методики «Воспитание детей»), а именно, в контрольной группе и родителей и педагогов доминирует либеральный стиль воспитания и большее количество баллов по шкале «принятие» (51 %), в экспериментальной группе – прогрессивный стиль воспитания и шкала «кооперация» (81 %).

Данные выводы подтверждаются результатами тестовых методик «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (прил. 15) и «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (прил. 14). На основе данных методик нами был определен высокий уровень профессионально-педагогической мотивации и заинтересованность в проектах педагогического сопровождения в экспериментальной группе; низкий уровень мотивации и признание педагогических проектов неперспективными для самореализации в контрольной группе педагогов.

Таким образом, изучение готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях профильной образовательной среды показало более высокий уровень качества ответов педагогов учреждений, входящих в

состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс» (экспериментальная группа) в сравнении с ответами педагогов традиционных учебных заведений (контрольная группа). В ответах педагогов контрольной группы не отмечено значительных изменений (табл. 25).

Т а б л и ц а 2 5

Эффективность профилизации образовательной среды
в соответствии с критерием готовности участников
образовательного процесса (педагогов) к деятельности в условиях
профилизации образовательной среды на уровне дошкольного образования

Уровень	Показатели					
	Мотивация участников профил. образовательного процесса		Информационная насыщенность участников профил. образовательного процесса		Качество развития познавательных функций участников профил. образовательной среды	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+	—	+
Средний	—	—	—	—	—	—
Низкий	+	—	+	—	+	—

Повышение уровня готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды стало результатом работы, организованной в ходе формирующего эксперимента, в экспериментальной группе дошкольников (организация занятий детей с учителями начальной школы Университетского учебного комплекса, экскурсии в школы Ассоциации, знакомство в игровой форме с миром профессий, отбор детей в мини-группы с определенным направлением обучения и воспитания), в экспериментальной группе родителей дошкольников (организация тренингов, лекториев по вопросам профилизации образовательной среды, разъяснение перспектив обучения в образовательных учреждениях комплекса, совместные беседы-консультации родителей и детей с психологами с целью определения ведущих интересов, способностей и потенциальных возможностей детей), в экспериментальной группе педагогов (обеспечение курсовой подготовки педагогов, организация лекториев, семинаров и тренингов с педагогами по вопросам профилизации образовательной среды). «Горизонтальная» и «вертикальная» преемственность педагогического сопровождения формирования готовности участников педагогического процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды обеспечила высокую результативность проявления всех показателей рассматриваемого критерия на этапе дошкольного образования.

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса к деятельно-

сти в условиях профилизации образовательной среды была изучена также на этапе общего образования.

Мотивации учащихся была проанализирована нами на основании результатов тестовых методик «Направленность на приобретение знаний» (прил. 12), «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» (прил. 13), использованных при исследовании эффективности профилизации образовательной среды в соответствии с предыдущим критерием. На основании чего были сделаны следующие выводы:

- в экспериментальной группе на основе методики «Направленность на приобретение знаний» (прил. 12) отмечена высокая степень выраженности мотивации на приобретение знаний (средний балл – 10 из 12 возможных). Средний балл (7 из 12 возможных), полученный школьниками контрольной группы, свидетельствует о доминировании в данной группе средней степени мотивации на приобретение знаний;

- на основании теста «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» в мотивации учащихся экспериментальной группы отмечено доминирование познавательных мотивов, мотивов саморазвития, мотивов достижения. В контрольной группе сохранилась иерархия мотивов, выявленная на момент констатирующего эксперимента: коммуникативные, эмоциональные, внешние мотивы, не связанные со стремлением учащихся получить глубокие и прочные знания для успешности будущей профессиональной деятельности.

Выявленный на основе данных методик уровень мотивации учащихся характеризуется нами как высокий в экспериментальной группе и достаточно низкий – в контрольной группе. Аналогично оценен нами показатель личностного смысла образования в профилированной образовательной среде.

Низкие позиции познавательных мотивов, мотивов саморазвития и достижения в иерархии мотивов учащихся контрольной группы свидетельствует о низком уровне сформированности умений учащихся исследуемой группы по восприятию и реализации дидактически значимых информационных потоков и возможности интеллектуального развития учащихся (как и на этапе констатирующего эксперимента).

Основываясь на доминировании в мотивации учащихся экспериментальной группы познавательных мотивов, мотивов достижения и саморазвития, реализацию обозначенных выше показателей можно оценить на высоком уровне.

Результаты исследования готовности школьников к деятельности в условиях профилизации образовательной среды представлены в табл. 26а, 26б.

Таблица 26а

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса (учащихся) к деятельности в условиях профилизации образовательной среды на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели							
	Мотивация участников профил. образоват. процесса		Сформированность умений участников профил. пед. процесса по восприятию и реализации дидактически значимых информ. потоков		Возможность интеллектуального развития участников профил. образоват. среды		Личностный смысл образования в профил. образоват. среде	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+	—	+	—	+
Средний	—	—	—	—	—	—	—	—
Низкий	+	—	+	—	+	—	+	—

Таблица 26б

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса (учащихся) к профилизации образовательной среды на уровне общего образования

Уровень готовности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	60	37
Средний	46	49
Низкий	3	21
Всего учащихся	109	107

Определим достоверность совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале. Вычислим для сравниваемых выборок эмпирическое значение критерия χ^2 Пирсона:

$$\begin{aligned} \chi^2 &= 109 \cdot 107 \left[\frac{\left(\frac{60}{109} - \frac{37}{107} \right)^2}{\frac{60+37}{60+37}} + \frac{\left(\frac{46}{109} - \frac{49}{107} \right)^2}{\frac{46+49}{46+49}} + \frac{\left(\frac{3}{109} - \frac{21}{107} \right)^2}{\frac{3+21}{3+21}} \right] = \\ &= 11663 \cdot \left[\frac{(0,550 - 0,345)^2}{97} + \frac{(0,422 - 0,458)^2}{95} + \frac{(0,028 - 0,196)^2}{24} \right] = \\ &= 11663 \cdot (0,00043 + 0,00001 + 0,00118) = 18,9. \end{aligned}$$

Сравним полученное эмпирическое значение $\chi^2 = 18,9$ с критическим значением $\chi^2_{0,05} : 18,9 > 5,99$. Данное неравенство позволяет сделать вывод о том, что достоверность различий характеристик сравниваемых выборок в экспериментальной и контрольной группах преподавателей по завершении формирующего эксперимента составляет 95 %.

Уровень готовности родителей учащихся младшего и среднего школьного звена к деятельности в условиях профилизации образовательной среды был проанализирован нами выше (см. табл. 21). Нами отмечался более высокий уровень готовности родителей учащихся экспериментальной группы в сравнении с уровнем готовности родителей учащихся контрольной группы, характеризующимся как стабильно низкий с момента констатирующего эксперимента по всем показателям.

Продолжение работы по формированию готовности к деятельности в условиях профильного обучения с родителями подростков также показало более высокие результаты в экспериментальной группе родителей, а именно, 92 % родителей подростков высоко оценивают возможности профилизации образования для профессионального становления своих детей и считают себя готовыми к профилизации образовательной среды. 81 % родителей подростков контрольной группы не видят преимуществ профильного образования.

Выводы об уровне готовности преподавателей как субъектов педагогического процесса к профилизации образовательной среды на этапе общего образования сделан на основании результатов проводимых ранее методик, а именно: мотивационная составляющая готовности была оценена на основе тестов «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» (прил. 9), «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (прил. 14), «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (прил. 15). Информационная составляющая, умения и навыки преподавателей по работе в условиях профилизации были изучены на основе теста задания в тестовой форме на знание основ профилизации и анкеты «Изучение готовности к профилизации» (прил. 11).

Т а б л и ц а 27

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса (родителей) к деятельности в условиях профилизации образовательной среды на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели							
	Мотивация участников профил. образоват. процесса		Сформированность умений участников профил. пед. процесса по восприятию и реализации дидактически значимых инф. потоков		Возможность интеллектуального развития участников профил. образоват. среды		Личностный смысл образования в профил. образоват. среде	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+	—	+	—	+
Средний	—	—	—	—	—	—	—	—
Низкий	+	—	+	—	+	—	+	—

Результаты исследования готовности педагогов к деятельности в условиях профилизации представлены в табл. 28.

Т а б л и ц а 28

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса (педагогов) к деятельности в условиях профилизации образовательной среды на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели							
	Мотивация участников профил. образоват. процесса		Сформированность умений участников профил. пед. процесса по восприятию и реализации дидактически значимых инф. потоков		Возможность интеллектуального развития участников профил. образоват. среды		Личностный смысл образования в профил. образоват. среде	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+	—	+	—	+
Средний	—	—	—	—	—	—	—	—
Низкий	+	—	+	—	+	—	+	—

Согласно данным исследования, отраженным табл. 28, на этапе общего образования в экспериментальной группе сохранился высокий уровень проявления всех показателей критерия готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды, что обусловлено преимуществом работы по формированию готовности на этапах дошкольного и общего образования. На качественно новом уровне была продолжена работа с семьями школьников по определению и реализации траектории получения профессионального образования в учреждениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс», организованы совместные тренинги школьников и их родителей по вопросам личностного и профессионального самоопределения, проведены индивидуальные профессиональные консультации школьников, что позволило сохранить высокий уровень мотивации участников профилированного образовательного процесса, достигнутый на этапе дошкольного образования. Продолжение лекториев, семинаров для родителей и педагогов, курсовая подготовка педагогов по вопросам профилизации образовательной среды, начатые на этапе дошкольного образования, позволили сохранить на высоком уровне сформированность умений участников профилированного образовательного процесса по восприятию и реализации дидактически значимых информационных потоков, а также возможность интеллектуального развития участников профилированного образовательного процесса.

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды была изучена также на этапе профессионального образования.

При изучении показателя мотивации и направленности взаимодействия участников профилированного образовательного процесса использованы результаты теста «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (прил. 16), результаты анкетирования студентов. Доминирование в экспериментальной группе мотивов обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности, становления высококлассным специалистом являются показателями высокого уровня мотивации и направленности студентов исследуемой группы. В контрольной группе определен низкий уровень мотивации и направленности, о чем свидетельствует доминирование мотивов получения диплома, стипендии, признания однокурсниками и семьей.

Полученные результаты позволяют оценить следующие показатели данного критерия – показатель личностного смысла профессиональной подготовки в профилированной образовательной среде и показатель профессиональной направленности информатизации профилированного образовательного процесса – как низкие в контрольной группе и высокие – в экспериментальной (табл. 29).

Т а б л и ц а 29

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса (студентов) к деятельности в условиях профилизации образовательной среды на уровне профессионального образования

Уровень проявления	Показатели							
	Мотивация и направленность взаимодействия участников профил. образоват. процесса		Сформированность умений участников пед. процесса по профил. образоват. среды		Личностный смысл профессиональной подготовки в профил. образоват. среде		Профессиональная направленность информатизации профил. образоват. процесса	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	–	+	–	+	–	+	–	+
Средний	–	–	–	–	–	–	–	–
Низкий	+	–	+	–	+	–	+	–

О высоком уровне сформированности умений студентов экспериментальной группы по профилизации образовательной среды и профессиональной направленности информатизации профилированного образовательного процесса свидетельствуют результаты методики «Мотивация обучения в вузе» (прил. 17), а именно: доминирование мотивов «получение знаний и профессий», низкие позиции мотива «получение диплома». Обратный результат является показателем низкого уровня реализации обозначенных показателей в контрольной группе.

Результаты обработки материалов анкетирования экспериментальной группы показывают их более высокий уровень готовности к профилизации и отличаются большей осознанностью роли профилизации образовательной среды в вопросе выбора и приобретения профессии, чем показатели контрольной группы (табл. 30 и рис. 1). В целях определения уровня готовности родителей учащихся к деятельности в условиях профилизации образовательной среды применены методики аналогичные методикам, использованным на предыдущих этапах. Как в контрольной, так и в экспериментальной группах выявлена преемственность результатов с уровнями дошкольного и общего образования.

Т а б л и ц а 3 0

Изучение готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды

Показатели	Контрольная группа					Экспериментальная группа				
	Дошк. обр.	Млад. кл.	Сред. кл.	Стар. кл.	Проф. обр.	Дошк. обр.	Млад. кл.	Сред. кл.	Стар. кл.	Проф. обр.
1. Оценка готовности к профилизации	41 %	43 %	51 %	54 %	55 %	50 %	77 %	87 %	93 %	99 %
2. Оценка роли школы в выборе профессии	16 %	22 %	26 %	34 %	38 %	22 %	42 %	78 %	87 %	91 %
3. Оценка возможностей профилизации	52 %	54 %	56 %	60 %	63 %	57 %	68 %	84 %	89 %	96 %



Рис. 1. Готовность участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды

В экспериментальной группе родителей сохранился высокий уровень готовности к деятельности в условиях профилизации образовательной среды, в контрольной группе родителей – низкий (табл. 31).

Т а б л и ц а 3 1

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса (родителей) к деятельности в условиях профилизации образовательной среды на уровне профессионального образования

Уровень проявления	Показатели							
	Мотивация и направленность взаимодействия участников профил. образоват. процесса		Сформированность умений участников пед. процесса по профил. образоват. среды		Личностный смысл профессиональной подготовки в профил. образоват. среде		Профессиональная направленность информатизации профил. образоват. процесса	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	–	+	–	+	–	+	–	+
Средний	–	–	–	–	–	–	–	–
Низкий	+	–	+	–	+	–	+	–

В целях определения уровня готовности преподавателей к профилизации образовательной среды были использованы методики аналогичные методикам, предложенным педагогам на уровне дошкольного и общего образования.

Сохранение высокого уровня проявления всех показателей рассматриваемого критерия на этапе профессионального образования (табл. 32) является результатом продолжения работы по формированию готовности к профилизации, начатой на этапах дошкольного и общего образования.

Т а б л и ц а 3 2

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием готовности участников образовательного процесса (преподавателей) к деятельности в условиях профилизации образовательной среды на уровне профессионального образования

Уровень проявления	Показатели							
	Мотивация и направленность взаимодействия участников профил. образоват. процесса		Сформированность умений участников пед. процесса по профил. образоват. среды		Личностный смысл профессиональной подготовки в профил. образоват. среде		Профессиональная направленность информатизации профил. образоват. процесса	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	–	+	–	+	–	+	–	+
Средний	–	–	–	–	–	–	–	–
Низкий	+	–	+	–	+	–	+	–

Высокий уровень реализации показателей с профессионально значимой составляющей является следствием преемственности педагогического сопровождения профессионально-направленного развития личности на этапах дошкольного, общего и профессионального образования, а также работы по формированию самодостаточной субъектной основы личности в условиях профилизации образовательной среды.

При определении достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, были получены следующие значения критерия χ^2 Пирсона (табл. 33).

Т а б л и ц а 3 3

Эмпирические значения критерия χ^2 для определения уровня готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды

	Контрольная группа до начала эксперимента			Экспериментальная группа до начала эксперимента			Контрольная группа после окончания эксперимента			Экспериментальная группа после окончания эксперимента		
	У	Р	П	У	Р	П	У	Р	П	У	Р	П
Контрольная группа до начала эксперимента	0	0	0	1,8	0,95	4,13	3,1	2,7	4,35	19,1	16,6	34,8
Экспериментальная группа до начала эксперимента	1,8	0,95	4,13	0	0	0	2,4	0,8	9,8	13,9	12,6	15,64
Контрольная группа после окончания эксперимента	3,1	2,7	4,35	2,4	0,8	9,8	0	0	0	18,9	7,25	13,2
Экспериментальная группа после окончания эксперимента	19,1	16,6	34,8	13,9	12,6	15,64	18,9	7,25	13,2	0	0	0

Примечание. У – учащиеся, Р – родители, П – педагоги

Анализируя данные таблицы, следует отметить, что начальные состояния экспериментальной и контрольной групп совпадают, а конечные – различаются. Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен реализацией разработанной Концепции профилизации образования.

3.2. Методология формирования и развития субъектной готовности к деятельности в профильной образовательной среде

В целях обеспечения эффективности процесса формирования и развития субъектной готовности к деятельности в профильной образовательной среде необходимо обеспечение следующих **условий профильного обучения**:

Педагогические: наличие опыта работы по программам углубленного изучения предмета; наличие опыта предоставления ученикам выбора (курсов, заданий, форм оценивания, форм контроля); наличие у обучающихся опыта построения пути своего образования; знание учащимися своих познавательных возможностей и интересов, понимание смысла своего образования и его взаимосвязи с будущей профессиональной карьерой и личным жизненным успехом; наличие опыта диагностики познавательных интересов и возможностей учащихся, их склонности к тем или иным профессиям.

Ресурсные: наличие высококвалифицированных педагогических кадров, имеющих опыт инновационной деятельности; учебно-методическое сопровождение (наличие учебно-методических комплексов по профильным предметам и элективным курсам, готовность учителя к их адаптации на профильный и базовый уровни); связь с учреждениями профессионального образования, с иными учреждениями образования, культуры, которые могут содействовать реализации профильного обучения; материально-техническое обеспечение программ профильного обучения (наличие библиотеки, современного оборудования предметных кабинетов, кабинета информационных технологий, обеспечивающего доступ к современным базам данных).

Организационные: наличие опыта организации предпрофильной подготовки учащихся, в частности через введение предпрофильных курсов по выбору (курсы должны носить краткосрочный характер, быть чередующимися, обеспечивающими учебные интересы обучающихся); наличие внутришкольных механизмов комплектования 10-х профильных классов; наличие опыта введения накопительной оценки (портфолио учащегося), учитывающей разнообразные достижения обучающегося, подтверждающей его учебные успехи и ориентацию на освоение того или иного профиля; наличие внутренних нормативных документов (приказов, распоряжений, договоров и т.п.) для организации профильного обучения.

Этапами перехода школы на профильное обучение являются:

– Информация и изучение документов учителями, желающими участвовать в профильном обучении.

– Выявление творческого потенциала, желаний и квалификации учителей, курирующих и ведущих профильные предметы, а также составление списка элективных курсов. Подготовка анонсов элективных курсов.

– Определение возможного набора профилей, соответствующего ожиданиям обучающихся, их родителей и кадровому составу школы.

– Сбор информации о профилизации соседних учебных заведений, подготовка вариантов сетевого взаимодействия образовательных учреждений.

– Организация предпрофильного обучения в 8–9 классах, введение модульных (8 кл.) и предпрофильных элективных (9 кл.) курсов по триместрам.

– Реализация надпредметной программы «Выбор» – цель которой создание разнообразных учебных, модельных и реальных ситуаций, в которых учащиеся делают выбор и его аргументируют. Осуществление анализа успешности выбора, выявление предпочтений учащихся, подтверждаемых материалами портфолио.

– Введение в содержание образовательных программ Младшей подростковой школы (5–7 кл.) и Начальной школ (1–4 кл.) положений, отражающих работу по формированию психологической и деятельностной готовности к осуществлению выбора, понимание вариативности школьной жизни, поляризации образовательного пространства.

– Информирование обучающихся 9-х классов и их родителей не позднее, чем за полугодие до окончания основной школы о перспективах профильной школы.

– Организация информационного обеспечения обучающихся и их родителей о сущности профильного обучения и его формах в данной школе, о событиях и результатах образовательной деятельности предшественников.

– Разработка системы формирования профильных групп в процессе перехода из основной в профильную школу (например, подготовка и представление обучающимися портфолио и резюме), проведение собеседование с приемной комиссией, составление индивидуального учебного плана на 2 года, организация работы в период адаптации.

– Составление кураторами профилей совместно с ведущими преподавателями примерного календарного плана работы профильной группы с учетом учебных и внеучебных мероприятий: модульное преподавание ряда курсов (в течение семестра), введение безотметочной и зачетной систем, оценивание по рейтинговой и накопительной шкалам, инновационные формы обучения (профильные лаборатории, мастерские и т.д.), участие в олимпиадах, турнирах и конференциях, проведение праздников и внеклассных образовательных мероприятий и т.д.

Методология формирования и развития субъектной готовности к деятельности в профильной образовательной среде обуславливает необходимость следующих категорий обеспечения:

1) **организационное обеспечение** предполагает использование имеющихся и создание новых ресурсов, образовательных, сервисных и управленческих структур для работы по профильному обучению. На школьном

уровне в данном случае речь идет о создании (подборе) школьной команды по введению профильного обучения, распределении полномочий и функциональных обязанностей между участниками образовательного процесса в области введения профильного обучения.

2) **научно-методическое обеспечение** включает создание, использование и трансляцию идей и опыта организации профильного обучения. Предполагает также наличие школьной концепции и программы введения профильного обучения, связанных с программой развития школы.

3) **методическое обеспечение введения** в школе предпрофильной подготовки и профильного обучения включает:

- наличие школьного учебного плана, включающего предпрофильную подготовку и профильное обучение;

- разработку программы перехода школы к профильному обучению, описывающей основные параметры и особенности введения предпрофильной подготовки и профильного обучения;

- обеспечение учебными (рабочими) программами профильного и базового уровней по каждому вводимому профилю;

- обеспечение учебными (рабочими) программами элективных курсов;

- обеспечение учебниками, учебными пособиями, пособиями для самостоятельной работы обучающихся и методическими пособиями и рекомендациями для учителей по профильным, базовым и элективным курсам;

- разработку или отбор имеющихся методик диагностики обучающихся в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения;

- разработку или обеспечение имеющимися рекомендациями по контролю и оценке достижений обучающихся в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения.

4) **кадровое обеспечение** – управление кадровыми ресурсами, нацеленное на повышение профессионализма педагогических работников и эффективности образовательного процесса школы. На уровне школы предполагает:

- создание ситуации востребованности введения предпрофильной подготовки и профильного обучения в педагогическом коллективе школы, формирование и развитие мотивационной готовности педагогических кадров к введению профильного обучения;

- поиск и подбор кадров, имеющих опыт работы в системе профильного обучения (в том числе – опыт разработки авторских программ);

- разработку и организацию школьной системы методической работы с кадрами по сопровождению введения профильного обучения (включая программы, формы и методы организации обучения, учебные материалы);

- выявление потребности в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических работников для работы в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения; подготовку планов направле-

ния кадров на повышение квалификации, профессиональную переподготовку в области профильного обучения в региональном ИПКиПРО и др.

5) **информационное обеспечение** перехода на профильное обучение включает:

– разработку и реализацию механизмов информирования всех участников образовательного процесса о цели, задачах, преимуществах профильного обучения, инновационных прецедентах практики и т.д.;

– активизацию связей школы с федеральными, региональными и муниципальными структурами и конкретными специалистами, обеспечивающими концептуальное, ресурсное и управленческое сопровождение введения предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Исследуя проблему формирования и развития субъектной готовности к деятельности в профильной образовательной среде, необходимо *структурировать методологию рассматриваемого процесса относительно категорий участников профильного обучения.*

Эффективность реализации профильного обучения старшеклассников во многом зависит от **профессиональной готовности педагога** к данной инновации. Одним из приоритетных направлений модернизации российского образования является повышение качества и доступности общего образования за счет введения профильного обучения, которое является системой специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

Эффективность введения профильного обучения во многом будет зависеть от профессиональной готовности педагогических кадров, участвующих в инновационной деятельности по реализации данной системы обучения старшеклассников.

Определяя профессиональную готовность педагога к реализации профильного обучения как единство его личностного и деятельностного компонентов, следует учитывать тот факт, что педагог как личность уникален и неповторим, а также обладает определенным набором субъективных качеств, которые будут способствовать или препятствовать данному виду инновационной деятельности. Это положение позволяет раскрыть содержание профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения посредством выявления его субъективных и объективных характеристик, обусловленных спецификой педагогической системы профильного обучения, с одной стороны, а с другой – закономерностями протекания эффективной инновационной деятельности⁹⁵.

⁹⁵ URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-gotovnosti-pedagoga-k-realizatsii-profilnogo-obucheniya>

Анализ работ В.И. Загвязинского⁹⁶, Н.А. Подымова⁹⁷, В.А. Сластёнина⁹⁸, А.В. Хуторского⁹⁹ позволяет сделать вывод о том, что для эффективной инновационной деятельности по реализации профильного обучения старшеклассников педагогу необходимы положительная субъективная оценка внедряемых идей, эмоциональная устойчивость, креативность и педагогическая гибкость. Понятием, объединяющим все субъективные качества педагога, является его педагогическая направленность¹⁰⁰, которая определяет его профессиональную готовность при наличии оптимального уровня научно-теоретических знаний и практических умений, необходимых ему для работы в системе профильного обучения.

Содержание профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения старшеклассников позволило уточнить данное понятие с позиции личностно-деятельностного подхода как интегративное личностное качество, характеризующееся осознанием необходимости и устойчивым желанием педагога работать в системе профильного обучения, наличием теоретических знаний и практических умений для обеспечения качественного и доступного образования учащихся на старшей ступени общеобразовательной школы.

В структуре профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения старшеклассников можно выделить следующие компоненты:

- 1) мотивационно-личностный – совокупность мотивов и субъективных характеристик педагога, важных для инновационной деятельности по реализации профильного обучения старшеклассников;
- 2) научно-теоретический – совокупность знаний, необходимых для реализации профильного обучения старшеклассников;
- 3) деятельностно-практический – совокупность умений и навыков практического решения задач профильного обучения старшеклассников.

Стержневым компонентом в структуре профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения старшеклассников является мотивационно-личностный, так как без положительной мотивации и личностного осмысления идей профильного обучения невозможно формирование других компонентов.

В настоящее время вопросы подготовки педагога для системы профильного обучения активно исследуются учеными. Однако в теории профессионального образования недостаточно полно разработаны принципы, способы, средства системы дополнительного педагогического образования,

⁹⁶ Загвязинский В.И. Как учителю подготовить и провести. М.: Пед. общ-во России, 2004. 168 с.

⁹⁷ Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности. М.: Просвещение, 1998. 129 с.

⁹⁸ Сластёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.

⁹⁹ Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.

¹⁰⁰ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2001. 384 с.

направленные на формирование профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения. В связи с этим актуальным является поиск и научное обоснование содержания, форм и методов системы дополнительного педагогического образования для формирования профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения старшеклассников. Систему дополнительного педагогического образования можно рассматривать как часть системы дополнительного профессионального образования, институтированную на федеральном, региональном и муниципальном уровнях¹⁰¹; составляющую системы непрерывного образования, которой присущи характеристики феномена «непрерывное образование»¹⁰²; самостоятельную образовательную систему, ориентированную на взрослую аудиторию и имеющую специфические черты организации образовательного (андрагогического) процесса¹⁰³. Под возможностями системы дополнительного педагогического образования следует понимать возможности образовательного процесса данной системы (содержание, технологии, организацию), достаточные и необходимые для формирования профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения старшеклассников.

Ориентиром для определения возможностей системы дополнительного педагогического образования в формировании профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения старшеклассников служит нормативная модель его инновационной деятельности. Рассмотрение проблемы нормирования инновационной деятельности педагога при реализации профильного обучения старшеклассников объясняется отсутствием на современном этапе государственного образовательного стандарта повышения квалификации специалистов в системе дополнительного профессионального образования. Полученная с помощью праксеологического подхода¹⁰⁴ нормативная модель инновационной деятельности педагога системы профильного обучения старшеклассников включает цели, задачи, результаты данной деятельности.

В соответствии с нормативной моделью определяются принципы построения образовательного процесса системы дополнительного педагогического образования для формирования профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения: научности; индивидуализации; дифференциации; диалогичности; последовательности и системности; актуализации результатов обучения; элективности. Данные принципы позволяют оп-

¹⁰¹ Савинова Л.Ф. Проектирование современной системы профессиональной переподготовки педагога: автореф. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2003. 24 с.

¹⁰² 1. Вершловский С. Г. Образование взрослых: перспективы развития // Новые знания. 2003. №2. С.2–4.

2. Сухобская Г.С. Современная ценностно–целевая направленность непрерывного педагогического образования // Постдипломное образование в системе непрерывного образования: материалы Пятой международной науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики (12–13 апреля 2005 г.). СПб.: СПбАППО, 2005. С.15–18.

¹⁰³ Практическая андрагогика. Кн. 1. Адаптивные системы и технологии обучения взрослых / под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2003. 414 с.

¹⁰⁴ Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студентов высш. педагогич. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 256 с.

ределить: содержание образовательного процесса системы дополнительного педагогического образования; гуманитарные технологии как наиболее эффективные для формирования профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения; организационно-педагогические условия, оптимизирующие процесс формирования профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения старшеклассников.

Обозначенные теоретические основы могут быть представлены в виде структурно-функциональной модели формирования профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения в системе дополнительного педагогического образования, включающей ряд компонентов (рис. 2).

ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ	<p>ЦЕЛЬ: формирование профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения</p> <p>ЗАДАЧИ:</p> <p><i>Формирование:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – ценностных ориентаций – положительной мотивации относительно инновационной деятельности по реализации профильного обучения – системы теоретических знаний и научных представлений о системе профильного обучения – комплекса практических умений, необходимых для решения задач инновационной деятельности по реализации профильного обучения
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Информация о целях и смыслах инновационной деятельности по реализации профильного обучения 2. Совокупность психолого-педагогических и специальных знаний о системе профильного обучения 3. Информация о способах решения задач инновационной деятельности по реализации профильного обучения
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ	<p>Технологии:</p> <ul style="list-style-type: none"> – построения проблемных лекций – игровая – проектирования – кейс-стади – педагогических мастерских
ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ	<p>Этапы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Подготовительный – Обучающий – Практический – Экспертный
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ	<ul style="list-style-type: none"> – Учет специфики профессиональной деятельности педагога при реализации профильного обучения – Систематическая координация и регуляция процесса реализации педагогом профильного обучения в образовательном учреждении – Научно-методическая поддержка процесса реализации педагогом профильного обучения
РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ	<p>Критерии:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Мотивационно-личностный – Научно-теоретический – Деятельностно-практический
Уровни:	<ul style="list-style-type: none"> – Элементарный – Функциональный – Компетентностный

Рис. 2. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной готовности к реализации профильного обучения старшеклассников

Целевой компонент ориентирует на достижение конкретной цели – формирование профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения.

Содержательный компонент включает комплекс научно-теоретических знаний о системе профильного обучения. Содержание, представленное в данном компоненте модели, получает отражение в модульной дополнительной профессиональной образовательной программе повышения квалификации педагогических и управленческих кадров.

Технологический компонент включает комплекс гуманитарных технологий обучения педагога основным аспектам реализации профильного обучения старшеклассников: проблемные лекции, кейс-стади, педагогические мастерские, проектная и игровая технологии.

Организационный компонент предусматривает этапы формирования профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения старшеклассников: подготовительный (планирование обучения); обучающий (обучение педагога); практический (включение педагога в инновационную деятельность по реализации профильного обучения старшеклассников непосредственно в его образовательном учреждении); экспертный (подведение результатов).

Результативный компонент содержит систему критериев, позволяющую выявить уровни профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения старшеклассников: элементарный; функциональный; компетентностный.

На первом – подготовительном – этапе формирующего эксперимента реализация первого организационно-педагогического условия (учёт специфики профессиональной деятельности педагога при реализации профильного обучения старшеклассников) потребовала выявления у педагогов экспериментальной группы основных профессиональных затруднений, возникающих при введении новшеств профильного обучения; конкретизации профессиональных потребностей каждого педагога; определения индивидуальных образовательных маршрутов.

В ходе второго – обучающего – этапа эксперимента, ориентируясь на индивидуальные образовательные потребности слушателей и учитывая специфику профессиональной деятельности каждого педагога при реализации профильного обучения (первое организационно-педагогическое условие), необходимо обеспечить дифференциацию обучающихся групп (руководители районных и городских отделов управления образованием; руководители и методисты районных и городских методических кабинетов; учителя-предметники; психологи; руководители методических объединений), определяя для неё конкретные цели (результаты), адекватное содержание, оптимальные технологии и организацию обучения в системе дополнительного педагогического образования. Результаты контрольно-

диагностических процедур, полученные на данном этапе (динамичное формирование научно-теоретического компонента профессиональной готовности педагога), подтверждают эффективность первого организационно-педагогического условия – необходимости учета специфики профессиональной деятельности педагога при реализации профильного обучения старшекласников.

На третьем – практическом – этапе согласно второму организационно-педагогическому условию (систематическая координация и регуляция процесса реализации педагогом профильного обучения старшекласников в образовательном учреждении) педагогические кадры должны быть включены в инновационную деятельность непосредственно на местах их постоянной работы в образовательных учреждениях. Реализация второго организационно-педагогического условия обеспечивает: постепенный «выход» педагога из учебной ситуации и включение его в реальную практическую деятельность; консультирование педагога по основным аспектам введения профильного обучения для снятия возникающих профессиональных затруднений; снижение напряженности, неуверенности у педагога в процессе реализации новшеств профильного обучения; помощь в осмыслении полученных результатов и продуктов инновационной деятельности.

На данном этапе происходит динамический процесс формирования у педагогов положительной субъективной оценки профильного обучения, а это, в свою очередь, влияло на формирование мотивационно-ценностного компонента профессиональной готовности. Появление позитивных результатов (чувство профессиональной удовлетворенности из-за положительной оценки администрации, признания коллег, восхищения учащихся и т. д.) после определенного периода практической деятельности влияет на формирование у педагога положительной субъективной оценки профильного обучения. И наоборот, если педагог сталкивается с профессиональными трудностями в инновационной деятельности и не получает своевременной помощи по их преодолению, то он остается на этапе беспричинного затруднения. Это в дальнейшем может привести к возникновению сопротивления участию в реализации профильного обучения или к возникновению имитаций инновационной деятельности.

Реализация третьего организационно-педагогического условия (научно-методическая поддержка процесса реализации педагогом профильного обучения старшекласников) требует разработки: программы научно-методической поддержки региональных образовательных учреждений, осуществляющих профильное обучение; информационных ресурсов (дистанционная образовательная программа повышения квалификации педагогов-предметников по проблеме профильного обучения, методические рекомендации по созданию и экспертизе авторских программ элективных курсов).

Таким образом, система дополнительного педагогического образования, обладающая соответствующими возможностями, способна оперативно решать проблему формирования профессиональной готовности педагога к реализации профильного обучения.

Формирование и развитие готовности обучающихся, как субъектов образовательного процесса, к деятельности в профильной образовательной среде осуществляется на каждом этапе обучения.

Введение профильного обучения в средней школе активизирует процесс **профессионального самоопределения обучающихся**. В этот процесс вовлекаются обучающиеся девятых классов. Они должны выбрать и обозначить траекторию своего дальнейшего образования. В силу того, что у школьников отсутствует опыт осуществления подобного выбора, в Концепции профильного обучения сформулирована главная цель и задачи допрофильной подготовки девятиклассников. Согласно указанному документу, данная подготовка призвана содействовать самоопределению обучающихся относительно избираемых ими направлений дальнейшего обучения. В первоочередные задачи учебного заведения входит создание условий для выявления индивидуальных особенностей девятиклассников и определения возможностей их успешной самореализации в избираемом профиле. Итогом целенаправленной педагогической работы становится готовность выпускников к сознательному выбору профиля обучения и возможной области будущей профессиональной деятельности¹⁰⁵.

Для того чтобы выбор профессии старшеклассниками состоялся и был осознанным, свободным и правильным необходимо, на наш взгляд, в процессе профильной подготовки сформировать готовность к выбору предпочитаемой профессии. Готовность обучающихся к выбору будущей профессии может быть более устойчивой, если её формирование происходит при выполнении организационно-педагогических условий:

– В образовательном учреждении имеются в достаточном объёме и используются необходимые для организации профильного обучения внутренние ресурсы, а также задействованы внешние и инновационные ресурсы, обеспечивающие реализацию индивидуально-личностного, личностно-деятельного, практико-ориентированного и проблемного подходов в формировании готовности к выбору профессии.

– Формирование готовности к выбору профессии осуществляется в логической взаимосвязи учебно-познавательной, учебно-практической и исследовательско-познавательной деятельности обучающихся.

– Старшеклассники осваивают основы знаний родственных профессий в рамках разработанной и апробированной в учебном процессе программы профильного практико-ориентированного спецкурса.

¹⁰⁵ Игумнова, О.В. Формирование готовности учащихся основной школы к выбору профиля обучения (На примере гуманитарного направления): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новокузнецк, 2006. 237 с.

– Предоставляется возможность прохождения профессиональных проб по каждой профессии профиля в два этапа: 1) отработка профессиональных навыков в рамках практических занятий на уроках, 2) проверка умений и профессионально важных качеств личности в рамках социально-производственной практики.

– В качестве ключевого метода используется метод учебных проектов.

– На всех этапах формирования готовности старшеклассников к выбору профессии осуществляются психолого-педагогические сопровождение и поддержка оптантов.

В связи с введением профильного обучения в общеобразовательных школах, актуализировались вопросы подготовки обучающихся к профильному самоопределению¹⁰⁶. С этой целью, предполагая один из возможных вариантов формирования готовности учащихся к профильному самоопределению, была сконструирована модель¹⁰⁷. Структурными элементами модели являются следующие взаимосвязанные блоки: целевой, содержательный, технологический и результативный.

Согласно модели, схема процесса подготовки к профильному самоопределению может быть представлена в виде ряда последовательных этапов: мотивационного, познавательного и диагностического.

Цель первого – мотивационного этапа формирования готовности к профильному самоопределению заключается в формировании положительной мотивации овладения знаниями, необходимыми для профильного самоопределения. На этом этапе реализуются следующие задачи: информирование обучающихся о необходимости, важности и значимости профессионального самоопределения в целом и профильного самоопределения в частности; раскрытие сущности процесса профильного самоопределения как этапа профессионального самоопределения.

Второй этап – познавательный, целью которого является освоение и систематизация знаний, умений и навыков, необходимых для профильного самоопределения. Познавательный этап призван решить следующие задачи: осуществление процесса самодиагностики обучающихся; знакомство со способами получения профильного и профессионального образования; получение информации о мире профессий; знакомство с понятийным аппаратом процесса профильного самоопределения; рассмотрения вариантов использования полученных знаний на практике.

¹⁰⁶ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.: распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 №1756-р // Модернизация российского образования: документы и материалы. М., 2002. С. 236–282.

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: приказ Минобразования России от 18.07.2002. № 2783 // Официальные документы в образовании. 2002. № 27. С. 13–33.

¹⁰⁷ Иванова М.М. Реализация модели формирования готовности учащихся к профильному самоопределению // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 1.

Целью третьего – диагностического этапа – является определение уровня сформированной готовности обучающихся к профильному самоопределению.

Задачами диагностирующего этапа являются: проведение диагностических процедур; стимулирование обучающихся к самостоятельному овладению знаниями в области профильного и профессионального самоопределения.

I. Мотивационный этап предназначен для формирования мотивационной готовности – настроения, актуализации и приспособления возможностей обучающихся для овладения знаниями, умениями и навыками. Возникновение и формирование состояния готовности определяется пониманием задач предлагаемой деятельности, осознанием ответственности, желанием добиться успеха не только при обучении в школе, а также и в дальнейшей профессиональной деятельности. При формировании положительной мотивации к осуществлению профильного самоопределения главная педагогическая задача состоит в том, чтобы перевести внешнее стимулирование в появление внутренних мотивов к самоопределению в отношении профиля обучения, а в дальнейшем и самоопределении в выборе профессии.

На этом этапе при проведении первого занятия с обучающимися необходимо провести беседу для мотивации на самоопределение, на выбор профессии. Таким образом, ставится целевая установка на весь период обучения в профильной образовательной среде. Это позволит организовать целенаправленную и осознанную работу по усвоению основных содержательных компонентов готовности к профильному самоопределению, решения поставленных задач. Далее педагог постоянно возвращается к этим вопросам, подчеркивая важность приобретаемых знаний, умений и навыков для достижения поставленной цели.

II. Познавательный этап является наиболее продолжительным по сравнению с мотивационным и диагностическим, так как именно в этот период происходит усвоение основного объема содержания образования.

Достижению цели познавательного этапа способствует использование комплекса наиболее приемлемых методов: беседа, выполнение самостоятельных заданий, диагностика, диалог, объяснение, рассказ, игровые ситуации, упражнения. Помимо теоретического материала, предлагаемого на данном этапе обучения, школьникам предлагаются диагностические процедуры для выявления своих индивидуальных особенностей, знание которых помогает обучающимся в осуществлении профильного самоопределения. После подобной работы с обучающимися необходимо проводить индивидуальные консультации, связанные с разъяснением полученных результатов и формулированием соответствующих рекомендаций, поскольку, как показывает практика проведения подобной работы, полученные ре-

результаты анкет, опросников, тестов и т.д. вызывают неоднозначное понимание обучающимися.

Обучение на познавательном этапе может быть организовано в следующих формах: тематический урок, выставки, игры, конкурсы, классные часы, консультации, кружки, родительские собрания, сотрудничество с организациями, экскурсии. В курсе обучения предполагается организация различных типов уроков как в традиционной форме (уроки ознакомления с новым материалом, закрепления знаний, обобщающего, комбинированного и так далее), так и с использованием нестандартных уроков (урок-игра, уроки-конференции). Выбор типа урока обусловлен характером изучаемого материала, индивидуальными особенностями учащихся и всего класса.

Система уроков дополняется рядом разнообразных форм организации обучения: игры, выставки, конкурсы, классные часы, консультации, сотрудничество с организациями, экскурсии.

Особое место среди форм обучения отводится экскурсиям в образовательные учреждения и предприятия. Организация и проведение экскурсий в полной мере способствуют реализации принципа «связи обучения с жизнью и практикой». На предприятиях обучающиеся получают новую информацию: знакомятся с организацией производства, техникой, технологией и профессиями, задействованными на предприятии.

Наряду с урочной и внеурочной формами организации обучения необходимо осуществление учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Данная деятельность школьников в целом должна соответствовать всем основным требованиям, предъявляемым для любого уровня научного исследования (курсовой, дипломной работы студента или диссертации аспиранта). Однако ее реализация в рамках общеобразовательной школы имеет свою специфику, поскольку подобное исследование решает не только научно-познавательные задачи, но и специфические – учебные и воспитательные. Главным в этом процессе является педагогический аспект. Обучающиеся впервые сталкиваются с подобной деятельностью и поэтому должны освоить методику проведения исследовательской работы. Ученику необходима постоянная помощь со стороны руководителя, который должен помочь организовать, провести исследование, оформить его в соответствии со всеми требованиями и представить полученный результат.

Чтобы вовлечь школьников в творческую деятельность, нужно, в первую очередь, предложить им интересные темы исследовательской работы. Объектом исследования может стать конкретная профессия, личность профессионала, труд как ценность или как деятельность, процесс самоопределения и так далее. К тематике ученических исследований предъявляются определенные требования. Тема исследования должна иметь важное образовательно-воспитательное значение: быть тесно связанной с программой

школьного образовательного курса, способствовать глубокому пониманию общих закономерностей профессионального самоопределения, быть обеспеченной необходимым количеством разнообразных источников.

В процессе обучения на уроках педагогу следует использовать разнообразный арсенал педагогических форм взаимодействия с учащимися: фронтальная, работа в парах, работа в группах, индивидуальная и так далее. Выбор формы следует осуществлять в соответствии с образовательными задачами. Так, фронтальная работа применяется, когда педагог опрашивает учащихся. Обращаясь к отдельному обучающемуся, педагог учитывает весь класс, учитывая также значение ответа ученика для всего класса.

Групповую работу характеризует непосредственное взаимодействие между учащимися, их совместная согласованная деятельность, которая отсутствует при фронтальной и индивидуальной работе. Сотрудничество участников в выработке единой идеи осуществляется при решении разнообразных проблемных задач. Сотрудничество происходит по следующему алгоритму:

1. В ответ на созданную педагогом проблемную ситуацию (задание) происходит мыслительная деятельность, и возникает вариант решения проблемы.

2. В процессе коллективной учебной деятельности в парах или группах, когда все обучающиеся являются активными участниками процесса учения, осуществляется процесс коммуникации.

3. Выход на коллективный диалог (полилог) предполагает защиту интеллектуального продукта.

4. Осуществляется контроль совместной деятельности.

Преимущества группового способа обучения заключаются в следующем: осуществляется процесс общения; развивается умение слушать и слышать, способность понимать и принимать точку зрения другого и разрешать конфликтную ситуацию; совершенствуется навык совместной работы для достижения общей цели; воспитывается самоуважение и ценность взаимопомощи; создается оптимальная обстановка для продуктивной учебной деятельности; процесс познания нового становится мотивационно-обоснованным, а не стимулированным со стороны преподавателя; учебный процесс направлен не только на передачу информации, но и на активное овладение новыми знаниями.

III завершающий – диагностирующий этап формирования готовности школьников к профильному самоопределению – организован в девятом классе. На двух завершающих уроках обучающимся предлагается диагностический инструментальный аналогичный тому, что был использован на мотивационном этапе.

Полученные результаты должны быть обработаны и систематизированы. В зависимости от полученных итогов работы все обучающиеся класса распределяются по трем уровням сформированной готовности к деятельности в условиях профилизации образовательной среды: высокому, среднему и низкому. Выделенные уровни позволяют определить реальную ситуацию готовности обучающихся к профильному самоопределению и осуществить дальнейшую работу.

После получения результатов с обучающимися, у которых выявлен низкий уровень готовности к профильному самоопределению, необходимо проводить коррекционную работу, содержание которой обусловлено недостаточной сформированностью какого-либо структурного компонента готовности. Эти занятия проводятся в режиме индивидуального сотрудничества, их содержание определяется потребностями каждого обучающегося, после чего необходимо провести повторную диагностическую процедуру с этой группой для определения динамики.

Построенная таким образом работа позволяет:

- организовать целенаправленную работу по подготовке обучающихся к профильному самоопределению;
- дать объективную оценку результатам подготовки обучающихся к профильному самоопределению.

Приведем варианты программ мероприятий по формированию и развитию готовности субъектной основы (обучающиеся, педагогический коллектив, социум) образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды.

Мероприятия по формированию и развитию готовности обучающихся к деятельности в условиях профилизации:

1. Информирование обучающихся 10, 11 классов о профильном обучении и его организации в школе.
2. Анкетирование уч-ся по выявлению образовательных потребностей.
3. Презентация элективных курсов, определение индивидуальных образовательных траекторий.
4. Включение обучающихся в органы ученического самоуправления в целях самовыражения каждого.
5. Организация встреч с людьми разных профессий, со студентами средних и высших учебных заведений.
6. Информирование о рынке труда, спросе на профессии.
7. Связь с Региональным центром занятости населения и отделом социальных отношений.
8. Включение обучающихся в интеллектуальные конкурсы, предметные олимпиады.
9. Организация довузовской подготовки (подготовительные курсы).

10. Система классных часов по профессиональному и жизненному самоопределению в 10 классе: «Дела молодых – добрые дела»; «Мои способности и возможности»; «Справедливость – основа доверия»; «Умение быть самим собой»; «Дело мастера боится»; «Компромисс-показатель слабости или признак зрелости личности человека»; «Совершенствуя себя»; «Ориентация в жизни».

11. Система классных часов в 11 классе: «Я выбираю профессию»; «Мои права»; «Мой характер и выбор профессии»; «Учение: наши возможности и наше будущее в наших руках»; «Как успешно подготовиться к экзаменам» (советы психолога); «Как претворить мечты в реальность».

12. Диагностика обучающихся 10, 11 классов: профессиональный тип личности; матрица выбора профессии; изучение профессиональной направленности; выявление мотивов выбора профессии; выявление самоопределения обучающихся.

13. Наглядная агитация через общешкольный стенд «В мире профессий».

14. Составление портфолио каждым обучающимся.

Мероприятия по формированию и развитию готовности социума к функционированию в условиях профилизации образовательной среды:

1. Информирование родителей о целях и содержании профильной подготовки обучающихся.

2. Анкетирование родителей о выявлении образовательных потребностей.

3. Изучение возможностей социума и потребностей рынка труда, составление плана совместной работы.

4. Информирование родителей об организации профильного обучения.

5. Ознакомление с нормативно-правовой базой профильной подготовки на старшей ступени обучения.

6. Сотрудничество с Региональным центром занятости населения и отделом социальных отношений.

7. Связь с внешкольными учреждениями (ДК, библиотека и др.), со средними и высшими учебными заведениями

8. Классные родительские собрания по проблемам профилизации

9. Выявление степени удовлетворённости родителей образовательными услугами школы

Мероприятия по формированию и развитию готовности педагогического коллектива к деятельности в условиях профилизации образовательной среды:

1. Создание, обновление и систематизация банка информации по профильной подготовке учащихся.

2. Информирование педагогов по проблемам профильной подготовки.
3. Выявление готовности педагогов к профильному обучению.
4. Консультирование педагогов по проблемам: разработка программ элективных курсов; отбор содержания материала в условиях профильного обучения; моделирование уроков в системе профильного обучения; технологии профильного обучения; работа с портфолио обучающихся.
5. Экспертиза программ элективных курсов, рабочих учебных программ по предметам.
6. Контроль за качеством преподавания, выполнением учебных планов и программ профильной подготовки.
7. Рефлексия деятельности. Круглый стол по проблеме профильной подготовки обучающихся на 3-ей ступени обучения.

СЛОВАРЬ. ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ТЕРМИНЫ, ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Введение предпрофильной подготовки и профильного обучения – система мер и мероприятий, направленных на создание в образовательной системе того или иного масштаба первичных прецедентов практики предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Деятельность – мотивированное, целенаправленное и опосредствованное преобразование людьми условий своего существования.

Дополнительная образовательная программа – программа, направленная на реализацию различных образовательных потребностей и индивидуальных запросов обучающихся (воспитанников) помимо деятельности в рамках основной образовательной программы ступени.

Дифференциация – указывает на необходимость деления, структурирования, выделения частей; преимущественно термин употребляется в контексте разделения программ, курсов и характеризует содержательную сторону обучения; в этом контексте дифференциация обозначает выделение профилей, элективных курсов и т. д.

Дифференцированное обучение по направлениям, профильное обучение (образование) или фуркация – это обучение учащихся старших классов средней общеобразовательной школы по разделенным учебным планам, предусматривающим право и возможность выбора старшеклассниками различных профилей образования с учетом личных интересов, склонностей и способностей и позволяющих им сосредоточивать преимущественное внимание на углубленном изучении блока дисциплин, соответствующих избранному профилю образования.

Индивидуальная образовательная программа (траектория) ученика – персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании, который может включать в себя выбор обучающимся (совместно с родителями и педагогами) индивидуального содержания учебной дисциплины (курса), своего стиля учения, оптимального темпа и ритма, способов предъявления и оценки результатов.

Индивидуальный учебный план – совокупность учебных предметов (курсов), выбранных для освоения обучающимся из учебного плана общеобразовательного учреждения, составленного на основе федерального базисного учебного плана.

Индивидуализация обучения – отражает нацеленность образовательного процесса на личность, на интересы ученика, на его склонности. В этом подходе опора делается на персональные особенности деятельности, на характеристику качеств личности, ее индивидуальные свойства, т. е. принимаются во внимание особенности каждого индивидуума.

Ключевые компетентности – компетентности, которые имеют множество сфер применения и необходимы каждому субъекту деятельности. Возможности, которыми обладают люди по включению в современные процессы, а также в специфические человеческие формы мышления, деятельности, кооперации и коммуникации, определяющие «лицо» современного мира и современной экономики.

Компетентность – качество действий индивида, проявляющееся в адекватном и эффективном решении некоторого класса социокультурно значимых задач в ситуациях ненормированного характера. Компетентность не сводима к обобщенному способу действия и не может быть сформирована как навык или умение: она формируется в результате личного опыта действия как индивидуализированная способность. Компетентность представлена в культуре в виде прецедентов, т. е. реальных персонализированных образцов компетентного действия. Компетентность – возможность человека по саморазмещению (или по капитализации) своего или коллективного накопленного ресурса и потенциала.

Концепция – это система взглядов на что-либо, смысловая часть будущей программы, исходное предполагаемого проекта; концепция обозначает важнейшие подходы к решению проблемы, включает основные существенные направления, по которым и предполагается движение школы.

Модуль – фрагмент образовательной программы или учебной дисциплины, характеризующийся структурно-содержательной завершенностью и относительной самостоятельностью.

Непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества.

Непрерывное профессиональное образование – понятие «непрерывное образование», используемое применительно к сфере профессионального образования и профессиональной подготовки; непрерывное профессиональное образование лиц старшего школьного возраста и взрослых создает условия постоянного профессионального, карьерного и личностного роста в течение всей жизни.

Образовательная область – совокупность дисциплин, курсов, модулей учебного плана основной образовательной программы, обеспечивающих усвоение знаний и умений, формирование компетентностей и социального опыта в разных видах человеческой деятельности.

Образовательная программа образовательного учреждения – комплексный документ, фиксирующий согласованные с общественным (управляющим) советом образовательные цели (социокультурную миссию) образовательного учреждения. Основные и дополнительные образовательные программы всех ступеней образования, реализация которых гаранти-

рует достижение заявленных целей (результатов образования); программу развития учреждения.

Образовательная деятельность – складывающаяся совокупность действий людей, направленная на культурное оформление, позитивную социализацию и капитализацию собственных склонностей, способностей и интересов за пределами урочных занятий.

Основная образовательная программа ступени образования – системно организованное единство целей и содержания образования, система образовательных задач и условий организации образовательного процесса, которая фиксируется следующей учебно-методической документацией: учебным (образовательным) планом; рабочими программами учебных курсов, модулей и дисциплин; программами внеурочных видов деятельности, социальных практик; календарным учебным графиком; другими материалами, определяющими единые цели, вариативное содержание и возможные технологии образовательного процесса.

Образовательные сети – совокупность образовательных учреждений, решающих за счет обмена ресурсами и др. взаимодействия стоящие перед ними общие цели; при сетевой организации профильное обучение учащихся конкретной школы осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов иных образовательных учреждений.

Предметные знания, умения и навыки – результат целенаправленных действий обучающихся по освоению учебного курса (дисциплины).

Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования

Предпрофильная подготовка – система педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующая их самоопределению по завершении основного общего образования.

Профильная ориентация – это специально организованная деятельность, направленная на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения образования в профильных и непрофильных классах старшей школы, в учреждениях профессионального образования.

Профильные общеобразовательные предметы – предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Базовые общеобразовательные предметы являются обязательными для всех учащихся во всех профилях обучения.

Портфолио – индивидуальный «портфель» образовательных достижений; способ фиксации, накопления, оценки индивидуальных достижений школьников.

Профиль – направленность основной образовательной программы на конкретный вид человеческой деятельности; профиль есть та или иная комбинация (сочетание) базовых, профильных и элективных курсов, отвечающая общим, рамочным требованиям, существующим в отношении норм учебной нагрузки.

Педагогическая технология – запрограммированный (алгоритмизированный) педагогический процесс, гарантирующий достижение запроектированных образовательных целей; педагогических технологий может быть много: в зависимости от назначения педагогических систем, от исходных научных, педагогических, дидактических, методических концепций, от целевых установок разработчиков и т. д.

Распространение предпрофильной подготовки и профильного обучения – система мер и мероприятий, направленных на распространение практики предпрофильной подготовки и профильного обучения, вплоть до полного охвата ею всех общеобразовательных учреждений территории.

Социальный опыт – опыт, приобретенный субъектом в собственной деятельности по решению общественно значимых задач, опыт по осознанию своих социальных позиций и социальных коммуникаций.

Тьютор – педагог-наставник, способный обеспечить социально-педагогическое сопровождение учащихся при выборе и осуществлении индивидуальных образовательных программ (траекторий).

Эксперт – человек, компетентный в некоторой области общественной практики, т. е. обладающий опытом, позволяющим в рамках этой области выдвигать осмысленные предположения и предлагать адекватные решения относительно ситуаций ненормированного характера.

Экспертная оценка – заключение эксперта, содержащее качественную оценку достижений учеников в тех областях образовательной деятельности, где невозможен формализованный количественный подход.

Элективный курс (от лат. *electus* – избранный) – курс по выбору обучающихся, направленный на индивидуализацию учения в соответствии с интересами и склонностями обучающихся; элективные курсы могут решать задачу опережающего построения и введения новых учебных предметов в систему образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профилизация образовательной среды дает выпускнику возможность выстроить профессиональную траекторию, учитывая свои индивидуально-психологические особенности, интересы, склонности и потребности.

Однако, на практике управление введением предпрофильной подготовки и профильного обучения исходит из ошибочной концептуальной предпосылки о том, что введение профильного обучения должно осуществляться фронтально, т.е. без учёта реальной готовности к этому системы образования (региональной, муниципальной, школьной). Анализ практики различных регионов Российской Федерации показывает, что введение профильного обучения должно проходить по мере готовности образовательной системы и ее субъектной основы.

Под готовностью субъектной основы региональной системы образования к профилизации нами понимается установка на обучение в профильной среде образования, включающая в себя:

1) наличие определенных знаний об особенностях профильной среды образования, наличие умений и навыков по адаптации и самоорганизации личности в условиях профильной образовательной среды; готовность субъектов системы образования к преодолению негативного воздействия традиционной образовательной среды;

2) опыт выявления личностного смысла, мотивационной установки на выбранный профиль обучения в условиях профилизации образовательной среды.

Готовность к профилизации образовательной среды целесообразно рассматривать в виде триады, включающей в себя:

– информационную готовность – информационная насыщенность и умения использовать информационные потоки о возможных способах получения желаемого образования после школы, о профессиях, которыми можно овладеть благодаря получаемому образованию и т.д.;

– практическую готовность – владение субъектами образовательной среды умением делать выбор дальнейшего способа получения образования;

– мотивационно-ценностную готовность – сформированность у выпускника самооценки, адекватной способности и возможностям получить желаемой образование. Наличие ценностных ориентаций и целей, связанных с дальнейшим образованием и профессией.

Формирование и развитие готовности субъектной основы образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды в единстве трех ее обозначенных разновидностей является основой для построения индивидуальной образовательной траектории обучающихся и их эффективной профессиональной самореализации в будущем с учетом личностных возможностей и реальных потребностей рынка труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксенова, Э.А. Профильное обучение старших школьников во Франции. В сб.: Зарубежный опыт профильного обучения в сельской школе [Текст]: сб. науч. ст. / под ред. Э.А. Аксёновой. – М.: ИСПС РАО, 2005. – С. 5–18.
2. Алексеева, Р.М. Организационно-педагогические условия управления качеством образования на муниципальном уровне [Текст]: дис. ... к.п.н. / Р.М. Алексеева // ИОО МОН РФ. – М., 2004. – 168 с.
3. Артемова, Л.К. Профильное обучение: опыт, проблемы, пути решения [Текст] / Л.К. Артемова // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 22–31.
4. Афанасьева, Т.П. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Кн. 1. Система профильного обучения старшеклассников [Текст]: метод. пособие / Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова. – М.: АПКИПРО, 2004. – 73 с.
5. Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности [Текст]: учеб. пособие / В.П. Бедерханова, П.Б. Бодарев. – Краснодар, 2000.
6. Безденежных, Т. Профильное обучение: реальный опыт и сомнительные нововведения [Текст] / Т. Безденежных // Директор школы. – 2003. – №1. – С. 7–11.
7. Бердоносков, С.С. Ранняя специализация в школе – проблемы, которые ждут своего решения [Текст] / С.С. Бердоносков // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы, перспективы: матер. н.-пр. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). – М.: НИИРО, 2003. – С. 267–270.
8. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М., 1998.
9. Боговаров, В.А. Профилизация как инновационный процесс в условиях взаимодействия учреждений общего и профессионального образования [Текст] / В.А. Боговаров; под ред. А.Ю. Некрасова, С.А. Рыбакова. – Казань: РИЦ «Школа», 2004. – 108с.
10. Болотина, Г.К. Основы профилирования предметов естественнонаучного цикла [Текст] / Г.К. Болотина // Перспективы создания системы непрерывного образования: матер. межрегион. межотрасл. науч.-практ. конф. 10 января 2000 г. – Тюмень: ТОГиПРО, 2000. – С. 108–111.
11. Болотова, Е.Л. Профильное обучение в старшей школе: учебное пособие повышения квалификации работников образования [Текст] / Е.Л. Болотова [и др.] / под. ред. Г.А. Бордовского, И.Б. Ротской, А.А. Жокрина. – М.: УРАО, 2005. – 252 с.

12. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Евроник, 2003. – 672 с.
13. Борисова, Е.М. Индивидуальность и профессия [Текст] / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М., 1991.
14. Броневщук, С.Г. Профильное обучение в школе. Вопросы организации и содержания [Текст] / С.Г. Броневщук. – М.: Творческий центр, 2004. – 238 с.
15. Булкин, А.П. Социокультурная динамика образования [Исторический опыт России] [Текст] / А.П. Булкин. – Дубна, 2001. – 198 с.
16. Буров, М.В. Модель профильного пространства [Текст] / М.В. Буров // Перемены. – 2003. – № 2. – С. 135–160.
17. Васильева, Н.В. Новая стратегия профильной школы Великобритании. В сб.: Зарубежный опыт профильного обучения в сельской школе [Текст]: сб. науч. ст. / Н.В. Васильева; под ред. Э.А. Аксёновой. – М.: ИПС РАО, 2005. – С. 19–32.
18. Вахрушева, И.Г. Профилизация образования: диагностика и формирование профессиональных интересов учащейся молодежи [Текст]: учеб.-метод. пособие / И.Г. Вахрушева, Д.М. Шакирова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 204 с.
19. Вершинин, С.И. Основы принятия решения о профессиональном выборе [Текст] / С.И. Вершинин. – М., 1996.
20. Воронина, Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение [Текст] / Е.В. Воронина. – М.: «5 за знания», 2006. – 256 с. – («Методическая библиотека»).
21. Воронина, Е.В. Разработка модели профильной подготовки учащихся как направление обновления содержания общего образования [Текст] / Е.В. Воронина // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы: матер. науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). – М.: НИИРО, 2003. – С. 56.
22. Воронина Ю.В. Нормирование процесса формирования профессиональной готовности педагогов к реализации идей профильного обучения в системе дополнительного педагогич. образования [Текст] / Ю.В. Воронина // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2006. – №10. – С.69–73.
23. Грецов, А.Г. Выбери профессию сам. Практикум: информационно-методические материалы для подростков [Текст] / А.Г. Грецов, Е.Г. Попова. – СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2005. – 36 с.
24. Грецов, А.Г. Психологические тесты для старшеклассников и студентов [Текст] / А.Г. Грецов, А.А. Абзель. – СПб.: Питер, 2012. – 201 с.

25. Давыдов, В.В. Культура, образование, мышление [Текст] / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // Перспективы. Вопросы образования. – ЮНЕСКО, 1992. – № 1–2.

26. Давыдов, В.В. Новому времени – новое образование [Текст] / В.В. Давыдов, В.П. Лебедева; под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова // Учителю о психологии. – М., 1996. – С. 7.

27. Данилова, Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний [Текст] / Н.Н. Данилова. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 192 с.

28. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – АСТ, 2004. – 573 с.

29. Елисеев, О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности [Текст] / О.П. Елисеев. – Псков: Изд-во Псков. обл. ин-та усовершенств. учителей, 1994.

30. Загорский, В.В. Профильное обучение – полноценное образование для избранных? // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы, перспективы: матер. н.-пр. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.) [Текст] / В.В. Загорский, Е.А. Менделеева. – М.: НИИРО, 2003. – С. 270–272.

31. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.

32. Зуева, С.П. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / С.П. Зуева [и др.]; под ред. Н.Э.Касаткиной, С.П. Зуевой. – Кемерово, 1995. – 437 с.

33. Иванова, М.М. Реализация модели формирования готовности учащихся к профильному самоопределению [Текст] / М.М. Иванова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – № 1. – 2010.

34. Игумнова, О.В. Формирование готовности учащихся основной школы к выбору профиля обучения (На примере гуманитарного направления) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Игумнова. – Новокузнецк, 2006. – 237 с.

35. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.– (Серия «Мастера психологии»).

36. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1996.

37. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд.центр «МарТ», 2005. – 448 с.

38. Кондратьева, М.А. Становление и тенденции развития школ РСФСР с углублённым изучением учебных предметов: (кон. 50-х – вторая пол. 80-х гг.) [Текст]: автореф. дис. ... к.п.н / М.А. Кондратьева / АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики. – М., 1990. – 21 с.

39. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №1662-р) [Текст] – 194 с. – Официальный сайт Министерства экономического развития Российской Федерации.

40. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Одобрена на заседаниях Федерального координационного совета по общему образованию 24.04.2002 и 28.06.2002. Доработана по отзывам, поступившим из субъектов Российской Федерации (май-июнь 2002), и результатам 2-го Всероссийского совещания по профильному обучению (28.06.2002).

41. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е.Е. Кравцова. – М., 1991.

42. Краткий психологический словарь [Текст] / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 512 с.

43. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1982.

44. Лернер, П.С. Плато эффективности профильного образования учащихся старших классов [Текст] / П.С. Лернер // Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. (14–15 мая 2003 г.): Ч. II. – М.: НИИРО, 2003. – С. 88.

45. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании [Текст] / А.Н. Майоров. – СПб.: Образование-Культура, 1998. – 344 с.

46. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР [Текст] / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.

47. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

48. Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования [Текст] / под ред. Е.И. Казаковой, А.М. Моисеева. – М.: Росспэн, 2003.

49. Некрасов, А.Ю. Образовательная область. Технология. Профессиональное самоопределение [Текст]: учеб.-метод. пособие / А.Ю. Некрасов. – Казань: РИЦ «Школа», 2003. – 124 с.

50. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е.С. Полат. – М., 2003.

51. Новые ценности образования [Текст]: тезаурус для учителей и школьных психологов / под ред. Н.Б. Крыловой. – М., 1995.

52. Об элективных курсах в системе профильного обучения на старшей ступени общего образования: Письмо Департамента общего и дошкольного образования № 14-51-277/13 от 13.11.2003 [Текст].

53. Основные модели введения и распространения на региональном и муниципальном уровнях различных форм организации предпрофильной подготовки и профильного обучения [Текст] / авт. колл.: И.В. Абанкина, В.И. Блинов, С.С. Кравцов [и др.] / под ред. А.А. Пинского. – М.: Изд-во ИОО МО РФ, 2005. – 153 с.

54. Павлова, И.В. Конференция «Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы» [Текст] / И.В. Павлова // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы: материалы науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). – М.: НИИРО, 2003. – С. 261–266.

55. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад [Текст]. – М., 2007. – 437 с.

56. Печерина, Н.К. Диагностика готовности школьников к выбору профиля обучения и направления продолжения образования [Электронный ресурс] / Н.К. Печерина. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/530811/>

57. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М., 1972.

58. Пинский, А.А. Комментарий к концепции профильного обучения [Текст] / А.А. Пинский // Вестник образования. – 2002. – №12. – С. 38–46.

59. Подготовка педагогических кадров к введению предпрофильного обучения [Текст]: метод. пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 120 с.

60. Подымов, Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности [Текст] / Н.А. Подымов. – М.: Просвещение, 1998. – 129 с.

61. Проблемы и типовые решения создания информационной инфраструктуры регионального образовательного комплекса [Текст] / К.Е. Афанасьев [и др.]. – Кемерово: КемГУ, 2001. – 105 с.

62. Пряжников, Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8–11 классы) [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: ВАКО, 2006. – 288 с. – (Педагогика. Психология. Управление).

63. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст]: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ –М», 2006. – 672 с.

64. Реформы образования: Аналитический обзор [Текст] / под ред. В.М. Филиппова. – М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. – 303 с.

65. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст]: учеб. пособие / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1996. – 529 с.

66. Родичев, Н.Ф. Профориентационно значимая компетентность старшеклассника [Текст] / Н.В. Родичев // Эйдос. – 2007. – 30 сентября.

67. Романовская, М.Б. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования в городе Москве [Текст] / М.Б. Романовская, С.Э. Маркуцкая // Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. (14–15 мая 2003 г.): Ч. II. – М.: НИИРО, 2003. – С. 9–29.

68. Романовская, Т.И. Организационно-педагогические условия создания профильных классов для старшеклассников с низким уровнем обученности [Текст]: автореф. дис. ... к.п.н. / Т.И. Романовская. – Самара, 2003. – 20 с.

69. Романовская, М.Б. Результаты экспертного опроса руководителей общеобразовательных школ (гимназий, лицеев) города Москвы по проблемам введения профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст] / М.Б. Романовская, С.Э. Маркуцкая, М.В. Короткова, Е.Ю. Денисова, А.В. Таргамдзе // Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. (14–15 мая 2003 г.): Ч. II. – М.: НИИРО, 2003. – С. 30–51.

70. Рягин, С.Н. Проектирование процесса обучения старшеклассников на основе профильной компетентности [Текст]: автореф. дис. ... к.п.н. / С.Н. Рягин // Омский гос. пед. университет. – Омск, 2001. – 21 с.

71. Савинова, Л.Ф. Проектирование современной системы профессиональной переподготовки педагога [Текст]: автореф. ... д-ра пед. наук / Л.Ф. Савинова. – Волгоград, 2003. – 24 с.

72. Самоварщиков, Ю.В. Взаимодействие вуза и школы в создании профильного обучения [Текст] / Ю.В. Самоварщиков // Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. (14–15 мая 2003 г.): Ч. II. – М.: НИИРО, 2003. – С. 152–162.

73. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы [Текст]: моногр. / В.В. Сериков. – Волгоград: ВГПУ, 2005. – 72 с.

74. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. – М., Логос, 1999. – 272 с.

75. Серпецкая, С.В. Система профильного обучения школьников в США. В сб.: Зарубежный опыт профильного обучения в сельской школе [Текст]: сб. науч. ст.; под ред. Э.А. Аксёновой / С.В. Серпецкая. – М.: ИСПС РАО, 2005. – С. 33–39.

76. Симоненко, В.Д. Профессиональное самоопределение школьников [Текст] / В.Д. Симоненко, Т.Б. Суровицкая, М.В. Ретивых, Е.Д. Волохова. – Брянск, 1995. – 100 с.

77. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

78. Словарь психолога-практика [Текст] / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с. – (Библиотека практической психологии). – С. 137.

79. Смакотина, Н.Л. О социальной эффективности проведения эксперимента по предпрофильной подготовке учащихся (по результатам социологических исследований) [Текст] / Н.Л. Смакотина // Профильная школа. – 2005. – №1. – С. 27–34; №2. – С. 34–39.

80. Соковнина, Н.А. О приемах осуществления профильного образования [Текст] / Н.А. Соковнина // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). – М.: НИИРО, 2003. – С. 83–86.

81. Сухобская, Г.С. Современная ценностно-целевая направленность непрерывного педагогического образования // Постдипломное образование в системе непрерывного образования: материалы Пятой международной науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики (12–13 апреля 2005 г.) [Текст] / Г.С. Сухобская. – СПб.: СПбАППО, 2005. – С.15–18.

82. Тукмачева, Е.А. Педагог профильного обучения: образовательная программа дополнительного профессионального образования и методические материалы [Текст] / Е.А. Тукмачева, А.А. Кошечева. – Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2012. – 120 с.

83. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 449 с.

84. Управление школой: теоретические основы и методы [Текст] / под ред. В.С. Лазарева. – М.: ЦСЭН, 1997. – 336 с.

85. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М., 1995.

86. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2002.

87. Хлебунова, С.Ф. Теория и практика дополнительного профессионального образования педагогических и управленческих кадров в условиях введения профильного обучения [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / С.Ф. Хлебунова. – М., 2006. – 404 с.

88. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

89. Шамаева, А.М. Педагогическая специфика профильного обучения в общеобразовательной школе [Текст]: автореф. дис. ... к.п.н. / А.М. Шамаева. – Елец, 2005. – 22 с.

90. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / Н.И. Шевандрин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

91. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт: психологический практикум [Текст] / А.Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

92. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

93. Ярошевский, М.Г. Психология в 20 столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки [Текст] / М.Г. Ярошевский. – 2-е изд. – М., 1974.

94. Яшина, Г.А. Из опыта работы средней общеобразовательной школы № 64 с лицейскими и гимназическими классами по организации профильного обучения [Текст] / Г.А. Яшина // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы: материалы науч.-практ. конф. г. Москвы (14–15 мая 2003 г.). – М.: НИИРО, 2003. – С. 260–261.

95. <http://www.profile-edu.ru/profilnoe-obuchenie-v-shkole.html>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Индикаторы и методические средства определения готовности к введению профильного обучения на школьном уровне¹⁰⁸

Индикаторы процесса:

1. Количество и удельный вес классов, в которых обучающиеся проходят предпрофильную подготовку и профильное обучение, относительно общего числа классов соответствующих ступеней в школе
2. Количество и удельный вес обучающихся, осваивающих программы предпрофильной подготовки и профильного обучения, относительно общего числа обучающихся на соответствующих ступенях в школе
3. Количество и удельный вес обучающихся, завершивших освоение программ предпрофильной подготовки и профильного обучения, относительно общего числа обучающихся на соответствующих ступенях
4. Количество профилей, предлагаемых образовательным учреждением
5. Количество и удельный вес учащихся удовлетворенных профильным обучением

Индикаторы результативности профильного обучения:

1. Количество и удельный вес обучающихся, успешно закончивших школу
2. Количество и удельный вес выпускников, продолжающих образование или трудоустроенных по профилю
3. Результативность обучения по профильным предметам
4. Интенсивность и успешность участия в предметных олимпиадах
5. Количество и удельный вес обучающихся, выразивших пожелания сменить первоначально избранный профиль обучения

Индикаторы, характеризующие готовность к введению профильного обучения на уровне образовательного учреждения

1. Готовность нормативной базы перехода на профильное обучение

Наличие легитимно принятых и утвержденных нормативных актов школьного уровня, регламентирующих:

- (1) общие вопросы организации предпрофильной подготовки и профильного обучения;
- (2) содержание, технологии и методическую поддержку введения предпрофильной подготовки и профильного обучения;

¹⁰⁸ URL: <http://eng.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/moiseev2006/02.php>

(3) вопросы организации текущей и итоговой аттестации учащихся; вхождение школы в межшкольную локальную сеть для совместной территориально распределенной организации предпрофильной подготовки и профильного обучения;

(4) вопросы транспортировки, обеспечения питания, безопасности и охраны здоровья учащихся при сетевой межшкольной модели профильного обучения;

(5) вопросы кадрового обеспечения предпрофильной подготовки и профильного обучения;

(6) финансово-экономические вопросы, вопросы оплаты труда педагогов, занятых в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения;

(7) вопросы управленческого сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения в школе.

2. Полнота номенклатуры нормативных актов (рекомендуемая номенклатура отработана в ходе эксперимента по введению профильного обучения)

3. Наличие / отсутствие и количество важных вопросов, не урегулированных созданной нормативной базой

4. Количество и процент от потребности нормативных актов

5. Действенность нормативных актов

2. Готовность к использованию имеющейся образовательной сети и инфраструктуры, аудиторного фонда и создание новых локальных образовательных сетей для организации профильного обучения

6. Наличие в школе достаточной инфраструктуры и аудиторного фонда для организации предпрофильной подготовки и профильного обучения в соответствии с избранными в регионе, муниципалитете и школе моделями организации профильного обучения

7. Наличие регламентов сетевого взаимодействия в рамках межшкольной сети профильного обучения

8. Количество и процент обучающихся, которым предоставлена транспортная доступность для получения услуг профильного обучения в школе

3. Готовность структурно-институциональных ресурсов перехода школы на профильное обучение

9. Наличие школьной команды введения профильного обучения, распределения обязанностей между участниками образовательного процесса в области введения профильного обучения

4. Готовность концептуальных, научно-методических ресурсов

10. Наличие школьной рабочей концепции и программы перехода на профильное обучение, связанных с программой развития школы

5. Готовность программно-методических ресурсов перехода школы на профильное обучение

11. Наличие школьного учебного плана, отражающего соответствующий БУП и включающего организацию предпрофильной подготовки и профильного обучения

12. Наличие образовательной программы школы, описывающей основы введения предпрофильной подготовки и профильного обучения

13. Количество и процент от потребности учебных программ профильного уровня для организации предпрофильной подготовки и профильного обучения (в целом и по отдельным профилям)

14. То же для базового уровня

15. Количество и процент от потребности учебных программ элективных курсов (в целом и по отдельным профилям)

16. Количество и процент от потребности учебников и учебных пособий для профильного обучения (в целом и по отдельным профилям)

17. То же по пособиям для самостоятельной работы учащихся

18. То же по методическим пособиям и рекомендациям для учителей

19. То же по методикам диагностики обученности учащихся в системе профильного обучения

20. То же по рекомендациям по контролю и оценке достижений учащихся в системе профильного обучения

6. Готовность кадровых, человеческих ресурсов

21. Количество и удельный вес педагогических работников, прошедших подготовку, профессиональную переподготовку или повышение квалификации для работы в системе профильного обучения

22. То же по методическим кадрам

23. То же по управленческим кадрам

24. Количество и удельный вес кадров с высокой ценностной готовностью к введению профильного обучения

25. Количество и удельный вес кадров с высокой мотивационной готовностью к введению профильного обучения

26. Количество и удельный вес кадров с высокой исполнительской готовностью к введению профильного обучения

27. Количество и удельный вес кадров, имеющих опыт работы в системе профильного обучения

28. Количество и процент от потребности специалистов, призванных осуществлять сопровождение введения профильного обучения

7. Готовность кадровой инфраструктуры, системы работы с кадрами

29. Наличие системы методической работы с кадрами по сопровождению введения профильного обучения (программы, формы и методы организации обучения, учебные материалы)

30. Мощностъ школьной инфраструктуры работы с кадрами

31. Наличие планов направления кадров на повышение квалификации, профессиональную переподготовку в области профильного обучения за пределы школы

32. Действенность работы с кадрами

8. Готовность материально-технических ресурсов

33. Количество и процент от потребности учебных курсов и учебных кабинетов, оснащенных оборудованием и средствами обучения, необходимыми для введения профильного обучения

34. Количество и процент от потребности транспортных средств, используемых для подвоза учащихся

35. То же по водителям соответствующей квалификации

9. Готовность информационного, рекламного и PR-сопровождения

36. Количество и процент от потребности участников образовательного процесса, достаточно информированных о цели, задачах, преимуществах профильного обучения, лучших практиках

37. Наличие у школы информационных ресурсов и каналов, систематически занимающихся информационным, рекламным и PR-сопровождением введения профильного обучения

38. Действенность информационного, рекламного и PR-сопровождения, наличие общественной поддержки введения профильного обучения в школе

10. Готовность финансовых ресурсов

39. Наличие расчета потребностей в финансовых ресурсах на введение предпрофильной подготовки и профильного обучения, учитывающей все основные статьи расходов

40. Наличие утвержденной схемы финансирования основных расходов по введению предпрофильной подготовки и профильного обучения с учетом возможностей бюджета и внебюджетных средств

41. Включенность вопросов финансирования введения профильного обучения в программу развития школы

42. Объемы и процент от потребности финансовых ресурсов, необходимых для введения профильного обучения

11. Коммуникационная готовность

43. Наличие связей с федеральными, региональными и муниципальными структурами и конкретными специалистами, обеспечивающими ресурсное и управленческое сопровождение введения предпрофильной подготовки и профильного обучения

12. Управленческая готовность

44. Наличие документированной модели управления введением предпрофильной подготовки и профильного обучения, содержащей распределение целей, функций управления, описание организационной структуры, регламентов и механизмов управления

45. Наличие школьной системы мотивации, поддержки кадров к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения

46. Владение системой индикаторов оценки готовности к введению предпрофильной подготовки и профильного обучения

47. Наличие системы мониторинга и оценки готовности к введению профильного обучения

**Карта самодиагностики степени готовности
к выбору профиля обучения учащихся 9-х классов**

Вы знаете, что в 10–11 классах предполагается введение профильного обучения. Какие профили оказались наиболее востребованными и нужна ли Вам наша дополнительная помощь.

А Вы хорошо себе представляете особенности профильного обучения в 10-11 классах? Безусловно, да (3), Отчасти (2), Пока нет (1)

Б Вы уже выбрали желаемый профиль обучения, и можете указать наиболее интересную для изучения предметную область?

Безусловно, да (3), Отчасти (2), Пока нет (1)

В Вам помогли занятия по профильной ориентации определиться в выборе возможной сферы профессиональной деятельности?

Безусловно, да (3), Отчасти (2), Пока нет (1)

Г На какой профиль (профили) Вы хотели бы пойти в 10 классе?

_____ (взвешенное основное намерение (3))

_____ (запасной вариант (2))

_____ не знаю (1)

Д Какие четыре фактора, из ниже перечисленных, имели для вас определяющее значение при выборе профиля образования?

1. Интуиция, предчувствие профессиональной успешности именно в той или иной сфере образовательной и трудовой деятельности (1)

2. Я до не смог определиться с выбором профиля образования (1)

3. Примеры и опыт друзей, знакомых, советы родителей и т.п. (1)

4. Территориальная близость места будущей учебы или работы (1)

5. Желание проявить собственные качества и способности (2)

6. Рекомендации учителя (2)

7. СМИ, литература, кино, видеофильмы (2)

8. Школьные предметы, которыми хотелось бы углубленно заниматься в процессе продолжения образования (2)

9. Ориентация на конкретный ВУЗ (или его факультет), лицей, колледж, осознанное желание продолжить образование исключительно в данном учебном заведении (3)

10. Собственный практический опыт профессиональной работы, трудовые действия или учебная деятельность в данной области (3)

11. Мой профессиональный выбор сделан, и сейчас вышеперечисленные факторы на него уже не сильно влияют (3)

12. Ориентируюсь на собственные особенности, возможности и желания, которые трезво оцениваю (3)

Шкала оценок:

Степень психологической готовности к выбору профиля обучения		
Высокая	Удовлетворительная	Низкая
24–20	19–13	12–8

Приложение 3

Критерии и показатели готовности старшекласников к профессиональному самоопределению

Кр.	Показатели	
	9 класс	10–11 классы
Когнитивные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знание своих склонностей, способностей, индивидуальных качеств 2. Владение способами самодиагностики и саморазвития 3. Знание многообразия мира труда и профессий; необходимости профессионального выбора в соответствии со своими желаниями, способностями 4. Понимание специфики профильного обучения 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Знание предметной стороны профессионально-деятельности; общих и специальных профессионально важных качеств (ПВК) 4. Знание своих интересов, способностей
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Заинтересованность в получении знаний 2. Положительное отношение к продолжению обучения в соответствии с избираемым профилем 3. Осознанная мотивация на профильное обучение как условие для достижения поставленной цели выбора желаемой профессиональной деятельности 4. Осознание необходимости выбора профиля обучения на основе сопоставления профессиональных намерений с личными склонностями 5. Адекватное отношение к себе как субъекту выбора профиля, самостоятельность в выборе 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Устойчивые познавательные интересы 2. Отношение к избираемой профессиональной деятельности (понимание общественной и личной значимости избираемой профессиональной деятельности, присутствие интереса к избираемой профессии в системе ценностных ориентаций) 3. Адекватная самооценка ПВК
Мотивационно-ценностные		
Деятельностные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проявление волевых усилий в достижении поставленных профессионально-ориентированных целей. 2. Проявление своего творческого потенциала, коммуникативности и самостоятельности в достижении наивысших результатов по интересующим, профессионально значимым учебным дисциплинам 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Готовность к исследовательской, преобразовательной и коммуникативной деятельности в избранной сфере 3. Ориентация на творчество 4. Стремление к совершенствованию ПВК

Этапы реализации проекта

Этапы	Сроки	Мероприятия
Подготовительный		<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание творческой группы 2. Изучение методической литературы 3. Изучение опыта работы по данному вопросу других образовательных учреждений, соотношение его с собственными возможностями школы 4. Определение уровня профориентационных знаний учащихся
Организационный		<ol style="list-style-type: none"> 1. Диагностика и анкетирование 2. Разработка структуры конечного результата 3. Выбор диагностического инструментария 4. Разработка программ и описание технологий по созданию предпрофильного и профориентационного обучения 5. Планирование воспитательных мероприятий по проблеме 6. Планирование диагностики и контроля учебно-воспитательного процесса в рамках данного проекта 7. Создание условий для обучения и развития 8. Комплексная диагностика учащихся 9. Информирование родителей, общественности 10. Проведение методических семинаров по теме проекта
Практический		<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение профориентационных часов 2. Диагностирование учащихся 3. Проведение консультаций для учащихся, родителей и учителей 4. Проведение игровых уроков по профориентации 5. Проведение экскурсий на предприятия города 6. Практика на производстве для старшеклассников 7. Круглые столы 8. Встречи с представителями наиболее интересных профессий 9. Семинары и лектории 10. Родительские собрания 11. Портфолио учащихся
Обобщающе-аналитический		<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование профильных классов 2. Совмещенный анализ выявления профрекомендаций и выбранной профессии (для выпускников)

АНКЕТА:

**диагностика уровня готовности педагога к деятельности
в условиях профильного обучения**

1. Насколько полно Вы понимаете концепцию профильного обучения? (Необходимое подчеркнуть.)

- 1.1. Понимаю достаточно полно.
- 1.2. Понимаю, но не представляю пути ее введения в нашей школе.
- 1.3. Только слышал, но ничего не знаю конкретно.
- 1.4. Ничего не знаю.

2. Какое направление профильного обучения, с Вашей точки зрения, наиболее приемлемо для Вашей школы? (Необходимое подчеркнуть.)

- 2.1. Естественнонаучное.
- 2.2. Физико-математическое.
- 2.3. Информационно-технологическое.
- 2.4. Спортивно-оздоровительное.
- 2.5. Художественно-графическое (эстетическое).
- 2.6. Социально-экономическое.
- 2.7. Универсальное обучение (непрофильные классы).
- 2.8. Филологическое.
- 2.9. Оборонно-техническое.
- 2.10. Гуманитарное.
- 2.11. Ваш вариант профиля _____

3. Почему Вы выбрали указанное вами направление?

4. Что, по-вашему, необходимо для перехода на выбранный профиль? Проранжируйте по степени значимости:

1 – не имеет значения, 5 – наиболее значим.

	1	3	5
4.1. Наличие материально-технической базы, обеспечивающей обучение по профилю			
4.2. Наличие хорошо проработанного учебно- методического комплекта			
4.3. Наличие преподавателей для данного профиля с соответствующей ему переподготовкой			
4.4. Определенный задел в школе в области углубленного изучения тех или иных предметов			
4.5. Единство мнений при возможном переходе на профиль среди учеников, учителей и родителей			
4.6. Связи со среднеспециальными и с высшими учебными заведениями соответствующего направления			
4.7. Достаточная подготовка и уровень знаний учеников по предметам профиля			
4.8. Ваш вариант			

5. Как, на Ваш взгляд, должен осуществляться выбор направлений профилизации? Проранжируйте по степени предпочтительности: 1 – не имеет значения, 5 – наиболее предпочтителен.

	1	3	5
5.1. Через свободный выбор учащихся			
5.2. С помощью тестирования учащихся с учетом результатов психолого-педагогической диагностики их личности и предварительных бесед с психологом			
5.3. На основе пожеланий родителей			
5.4. С учетом материально-технических возможностей школы			
5.5. С учетом кадровых возможностей школы			
5.6. По результатам обучения учащихся по предметам будущего профильного направления			
5.7. Ваш вариант			

6. Какие преимущества и недостатки Вы видите в профильном обучении?

6.1. Преимущества: _____

6.2. Недостатки: _____

7. Считаете ли Вы для себя престижным участие в работе по введению профильного обучения в школе? Да. Нет.

(Нужное подчеркнуть.)

8. Какие, на Ваш взгляд, возможны варианты вознаграждения за участие в организации профильного обучения в школе?

9. Какая помощь требуется учителю для его успешного включения в работу по программе профильного обучения?

**Диагностика опыта и методических потребностей педагогов
в предпрофильной подготовке и профильном обучении
(по материалам практического пособия И.С. Сергеева «Руководителю
образования о введении профильного обучения». – М.: АРКТИ, 2007)**

Прочитайте вопросы анкеты. Какую реакцию они у Вас вызвали?

Как Вы считаете, насколько готовы Вы к ответам на поставленные вопросы?

Выберите вопросы, на которые Вы можете ответить. Ответы занесите в соответствующую графу. Напротив вопросов, на которые не можете ответить, поставьте прочерк.

Элементы диагностики	Сформированный опыт	Резерв опыта	Нерешенные проблемы
1	2	3	4
1. Организационно-педагогическая деятельность			
1.1. Оцените опыт, накопленный педагогическим коллективом в реализации собственной модели профильного обучения. Охарактеризуйте кратко эту модель (на отдельной странице)			
1.2. Насколько успешно организована работа по изучению концептуальных и нормативно-правовых документов, обеспечивающих введение профильного обучения и предпрофильной подготовки учащихся: – концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования – проект предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы – федеральный компонент Государственного стандарта общего образования (2004, 2008 гг.) – базисный учебный план (БУП– 2004, 2008 гг.) для среднего полного общего образования			
1.3. Оцените уровень достижений в работе по программе элективного курса			
1.4. Охарактеризуйте степень освоения инновационных методов преподавания профильных и элективных курсов. В случае наличия положительного опыта назовите успешно применяемые технологии, методы или приемы обучения (на отдельной странице)			

Продолжение прил. 5

1	2	3	4
1.5. Есть ли в школе опыт отбора учебников из ныне действующих для обучения по профильным общеобразовательным курсам?			
2. Мотивация учащихся и педагогов к введению профильного обучения			
2.1. Оцените опыт проведения: – опроса (анкетирования) учащихся по выбору профиля и элективных курсов предпрофильной подготовки и профильного обучения – исследований, выявляющих источники и силу сопротивления педагогов введению предпрофильной подготовки и профильного обучения в ОУ			
2.2. Определите эффективность: – системы поощрений и вознаграждений учителей за достижение высоких результатов в профильном обучении – работы администрации и методслужб школы в оказании помощи педагогам			
2.3. Оцените свою готовность к нововведениям: – портфолио ученика; – новая форма итоговой аттестации в 9 классе (муниципальный экзамен) – создание программ элективных курсов; – участие в создании сетевого учебного плана – готовность к работе в качестве сетевого преподавателя			
3. Стратегия управления			
3.1. Созданы ли в школе документы нового образца, отражающие систему деятельности по введению предпрофильного и профильного обучения: – обновленные концепция и программа развития ОУ – образовательная программа – учебный план переходного периода – учебный план профильной школы или профиля – план введения предпрофильной подготовки и профильного обучения			

Окончание прил. 5

1	2	3	4
<p>3.2. Оцените опыт разработки локальных актов в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Положение о портфолио – Положение о муниципальном экзамене в 9 классе – Положение о наборе в профильные классы 			
<p>3.3. В школе должен быть специалист, ответственный за создание системы предпрофильной подготовки и профильного обучения. Есть ли такой специалист в Вашей школе? Да. Нет. (нужное подчеркнуть)</p> <p>Оцените в целом опыт его работы в качестве организатора профильного обучения. Оцените свой вклад в развитие системы профильного обучения в Вашем образовательном учреждении</p>			

Методика «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора»¹

Методика направлена на выявление у ребенка преобладания личной или «общественной» направленности.

Подготовка исследования

Исследование состоит из двух серий. Перед первой серией необходимо подобрать несколько игрушек, интересных для старшего дошкольника и продумать малоинтересную для ребенка, но нужную для других людей деятельность (например, разложить по коробочкам полоски бумаги разной ширины). Для второй серии необходимо приготовить мел, нарисовать на бумаге 2 круга диаметром не менее 50 см с расстоянием между ними 20 см; над первым кругом нарисовать 1 человека, над вторым – 3.

Проведение исследования

Первая серия. Испытуемых ставят в конфликтную ситуацию – они должны сделать выбор: заняться малопривлекательным делом или поиграть интересными игрушками. Эксперимент проводится индивидуально, с каждым ребенком отдельно.

Вторая серия. Участвуют те же дети, объединенные в 2 группы (с учетом желаний детей). Проводится соревнование на точность попадания мячом в цель. Дается инструкция: «Каждый член команды может бросить мяч 5 раз. Если он бросит мяч в левый круг (над которым нарисован 1 человек), то очки идут в его пользу, если в правый – в пользу команды; если мяч не попадает в цель, можно, по желанию, вычитать очки или из личных, или из командных». Перед каждым броском экспериментатор спрашивает ребенка, в какой круг он бросит мяч.

Обработка данных

Подсчитывается, сколько детей в первой и второй сериях проявляли личную мотивацию, сколько общественную. Результаты сводятся в таблицу. Определяется, насколько эти виды мотивации устойчивы, в какой степени общественная мотивация зависит от характера экспериментальной ситуации. При этом учитывается, что в первой серии ребенок делает выбор индивидуально, а во втором – в присутствии сверстников.

Выводы

Если ребенок сделает выбор в пользу малопривлекательного дела или будет бросать мяч в «командный» круг, значит, у него уже имеется преобладание общественной направленности мотивации. В противном случае следует говорить о преобладании личной направленности мотивации.

¹ Методика взята из кн.: Урунтаева, Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М., 1995.

Изучение зрелости детей, поступающих в первый класс

Шкалы: уровень психосоциальной зрелости, уровень развития аналитического мышления и речи, мера развития способности к произвольному поведению

Назначение теста

Программа содержит четыре методики, направленные на выявление психосоциальной зрелости, уровня развития аналитического мышления и речи, а также школьно-необходимых функций в форме способности к произвольному поведению.

Успешность выполнения каждой из методик оценивается в баллах, общий показатель успешности работы ребенка по программе оценивается суммарным баллом по всем методикам.

Методика №1. Оценка психосоциальной зрелости по тестовой беседе

В процессе беседы психолог получает сведения об общих представлениях ребенка, о его способности ориентироваться в простых жизненных ситуациях, о положении в семье. Беседа необходима для установления контакта с ребенком, создания атмосферы доверия в процессе обследования. Психолог, независимо от успехов ребенка, подает ему положительные, одобрительные оценки, подбадривает его.

Психологу лучше заранее знать состав семьи, наличие или отсутствие кого-либо из родителей. По окончании беседы анализируется вся информация, полученная при ответах на вопросы, особое внимание обращается на контрольные вопросы.

Тестовый материал

1. Назови свою фамилию, имя, отчество
2. Назови фамилию, имя, отчество папы, мамы
3. Кем работает твоя мама (папа)?
4. Где ты живешь, назови свой домашний адрес?
5. Ты девочка или мальчик? Кем ты будешь, когда вырастешь: тетей или дядей?
6. У тебя есть брат (сестра)? Кто старше?
7. Сколько тебе лет? Сколько будет через год, через два года?
8. Сейчас утро или вечер (день или утро)?
9. Когда ты завтракаешь – вечером или утром? Обедаешь – утром или днем? Что бывает раньше – обед или ужин?
10. Какое сейчас время года: зима, весна, лето или осень? Почему ты так считаешь?
11. Когда можно кататься на санках – зимой или летом?
12. Почему снег бывает зимой, а не летом?

13. Что делают почтальон, врач, учитель?
14. Зачем нужны в школе звонок, парта, портфель?
15. Ты сам(а) хочешь пойти в школу? Почему?
16. Какую руку поднимают ученики в школе, когда хотят ответить?
17. Ты любишь рисовать? Какого цвета этот карандаш, ленточка, платье и т. д.?
18. Покажи свой левый глаз, правое ухо. Для чего нужны глаза, уши?
19. Каких зверей ты знаешь, каких птиц?
20. Кто больше: корова или коза? Птица или пчелка? У кого больше ног: у собаки или у петуха?
21. Что больше: 8 или 5; 5 или 3? Посчитай от 6 до 9; от 5 до 3.
22. Что нужно сделать, если нечаянно сломаешь чужую вещь?

Обработка результатов теста

За правильный ответ на все подвопросы одного пункта ребенок получает 1 балл. Например, при ответе на п. 5: «Я девочка. А когда вырасту, буду тетей», – начисляется 1 балл. Исключение составляют контрольные вопросы.

Ребенок может получить 0,5 балла за правильные, но неполные ответы на подвопросы пункта. Правильными считаются ответы, соответствующие поставленному вопросу и достаточно полные, например: «Папа работает инженером на «Азоте», «У собаки больше ног, чем у петуха, потому что у собаки их четыре, а у петуха – две». Ошибочными считаются ответы: «Мама Люда», «Папа работает на работе», а также, если ребенок путает времена года, их признаки, «больше – меньше» без наглядных примеров.

К контрольным относятся пункты-вопросы: 4, 7, 10, 22. Они оцениваются следующим образом:

- Вопрос №4 – за полный домашний адрес с названием города – 2 балла;
- Вопрос №7 – если ребенок может вычислить, сколько ему будет лет – 1 балл, если он отвечает с точностью до месяцев – 3 балла;
- Вопрос №10 – за обоснованный ответ с перечислением признаков (не менее 3 признаков) – 2 балла, до 3 признаков – 1 балл; 14 – за каждое правильное указание применения школьной атрибутики – 1 балл;
- Вопрос №22 – за правильный ответ « Попрошу прощения. Отдам свою – 2 балла. Пункт 15 оценивается совместно с п. 14 и п. 16. Если в п. 14 ребенок набрал 3 балла и дал положительный ответ в п. 15 или 16, то отмечается положительная мотивация к обучению в школе (за п. 14–16 надо набрать 4 балла).

Дети, желающие учиться, могут ориентироваться на саму учебу (что является наиболее благоприятным фактором), другие – на внешние атрибуты (красивые форма, портфель, веселые друзья и перемены и т.д.).

Нежелание детей идти в школу может быть связано с боязнью строгих правил, установленных в ней или критическим отношением к себе, а также нежелание расставаться с привычными условиями, с положением дошкольника, страхом перед новизной – все это отмечается в их высказываниях.

Общая оценка результатов методики

Итоговый балл вычисляется суммированием всех баллов, полученных ребенком по всем пунктам.

– «Школьно-зрелыми «считаются дети, получившие в сумме 24–29 баллов, – средний уровень школьной зрелости определяется 20–23 баллами;

– условно-неготовыми к школьной жизни можно считать детей, получивших 15–19 баллов.

Следует отметить, что по результатам данной методики школьный психолог имеет право сделать только предварительные выводы, которые должны быть подтверждены и проверены результатами диагностики по другим трем методикам программы.

Дети с низким уровнем психосоциальной зрелости нуждаются в расширении кругозора, содержательном общении с взрослыми и сверстниками, обогащении жизненных впечатлений, стимулировании познавательного интереса. Адаптация таких детей может быть осложнена конфликтными отношениями со сверстниками, учителем из-за сохранения ребенком стремления, потребности в игре. Все это требует внимания учителя, психолога, родителей.

Методика 2. Имитация написанного текста

Вариант задания из теста «Школьной зрелости» А.Керна и И. Ирасека.

Выполнение заданий этой методики требует от ребенка проявить волевое усилие при исполнении не очень интересной работы, выполнять задание в форме подражания образцу. Способности ребенка к такого рода действиям важны для овладения учебной деятельностью. Важно также в процессе выполнения такого рода заданий выявление особенностей тонкой моторики кисти руки, двигательной координации. Благодаря этому можно не только прогнозировать успешность овладения навыками письма и рисунка, но и сделать заключение (ориентировочное) о развитии у ребенка способности к саморегуляции и управлению своим поведением в целом. Известно, что уровень развития тонкой моторики, мелких движений является одним из важных показателей психического развития.

Диагностическая процедура заключается в предъявлении ребенку заранее написанной на белом листе бумаги фразы: «Он ел суп». Фраза должна быть написана обычным почерком, крупно и ясно. Ребенку предлагается следующая инструкция:

«Посмотри: здесь на листе что-то написано. Ты еще пока не умеешь писать. Но попробуй – не смог (смогла) бы ты это написать? Посмотри внимательно и постарайся рядом написать точно также».

Для каждого ребенка может быть приготовлен отдельный лист с образцом надписи, можно воспользоваться одним образцом для всех детей, давая каждому ребенку для работы чистый лист бумаги. Желательно, чтобы скопированная ребенком фраза уместилась на одной строке. Если же так не получается, ребенок может последнее слово написать выше или ниже предыдущих.

Обработка результатов методики

Оценка результатов работы по данной методике проводится следующим образом.

– 1 балл – скопированную ребенком фразу можно прочитать. Она отчетливо разделяется на три слова, размеры букв не более чем в 2 раза могут быть больше размеров букв образца. Отклонение записи от горизонтальной линии не должно превышать 30°.

– 2 балла – предложение еще можно прочитать. Величина букв и их наклон могут не соответствовать образцу.

– 3 балла – в записи ребенка можно выделить хотя бы 2 группы, прочесть не менее 4 букв.

– 4 балла – на буквы образца похожи, по меньшей мере, 2 буквы. Скопированное изображение отдаленно напоминает буквы, письмо.

– 5 баллов – отдельные или сплошные «каракули», среди которых нельзя выделить нечто, похожее на буквы.

По результатам данной методики можно сделать следующие выводы:

1. Дети, получившие 5 баллов, нуждаются в дополнительных занятиях, особенно пристальном внимании в начальный период обучения. У них, скорее всего, возникают проблемы с пониманием заданий учителя, освоением рисунка и письма.

2. Дети, получившие 3 балла, считаются готовыми к обучению в школе при условии контроля и внимания в первоначальный период обучения. Им может быть предложена в качестве развивающей процедуры работа, связанная с совершенствованием тонкой моторики – рисование узоров по образцу, занятия с мелкими деталями (составление мозаик, сборка моделей, вязание, вышивание, рисунок).

3. Дети, получившие 1–2 балла, считаются зрелыми для школьного обучения.

Следует отметить, что при использовании результатов данной методики в целях ранжирования и отбора с учетом результатов по другим методикам, применяются обратные баллы: самое успешное выполнение оценивается 5 баллами, самое неуспешное – 1 баллом, так как в большинстве других методик соблюдается пропорциональная система оценок: чем успешнее – тем большее количество баллов начисляется.

Анкета для родителей: «Изучение готовности к профилизации»

1. Ваш пол:	А) мужской Б) женский
2. Ваш возраст:	А) до 30 лет Б) 30-40 лет В) старше 40 лет
3. Ваша семья:	А) полная Б) неполная
4. Профилизация образования, на Ваш взгляд, это:	А) очередная «прихоть» министерства образования; ничего нового это не даст Б) возможность для ребенка выбрать кратчайший путь вхождения в профессию В) свой вариант
5. Ваша семья:	А) готова к профильному обучению Б) не готова к обучению в профильной образовательной среде В) свой вариант ответа
5. Лучший возраст для профильного самоопределения:	А) дошкольный Б) младший школьный В) средний школьный Г) старший школьный
6. Выбор будущей профессии:	А) дело самого ребенка Б) решение нужно принимать совместно с родителями, психологами, педагогами В) дело родителей, у ребенка не достаточно опыта для принятия самостоятельного решения
7. Выбирать профильный класс лучше:	А) в школе по месту жительства Б) в школе, имеющей контакты с вузом, куда запланировано поступление В) в школе, где есть профиль, отвечающий интересам ребенка
8. Выбирать профиль обучения необходимо:	А) только самостоятельно Б) проконсультировавшись с психологами и педагогами
9. В выборе будущей профессии Ваша семья ориентируется:	А) на семейные традиции Б) на престиж профессии В) на желание ребенка Г) на реальность поступления в вуз
10. Профилизация прочно войдет в образование:	А) через 3 года Б) никогда В) уже сейчас можно считать неотъемлемой частью образования

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ НА МОТИВАЦИЮ К УСПЕХУ Т. ЭЛЕРСА²

Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых: ответьте «ДА» или «НЕТ».

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на 100 % выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.

² Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: Издательский дом «БАХРАХ –М», 2006. 672 с.

27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять,
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения,
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Многого, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

КЛЮЧ

Вы получили по 1 баллу за ответы «ДА» на следующие вопросы 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28. 29, 30, 32, 37, 41. Вы также получили по 1 баллу за ответы «НЕТ» на вопросы 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11. 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Подсчитайте сумму набранных баллов.

РЕЗУЛЬТАТ

От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху;
от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации;
от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации;
свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)³

Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков.

Структура опросника.

Опросник состоит из 5 шкал:

1. «Принятие-отвержение». Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы; родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

2. «Кооперация» – социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается принять его точку зрения в спорных вопросах.

3. «Симбиоз» – шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так – родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, ограждать его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.

³ Методика взята из кн.: Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие М.: Владос, 1996. 529 с.

4. «Авторитарная гиперсоциализация» – отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале и родительском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

5. «Маленький неудачник» – отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Текст опросника

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.
3. Я уважаю своего ребенка.
4. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
5. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
6. Я испытываю к ребенку чувство расположения.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто неприятен мне.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.
11. Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые, кроме презрения, ничего не стоят.
15. Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.

16. Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок впитывает в себя все дурное как «губка».
18. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.
19. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я принимаю участие в своем ребенке.
22. К моему ребенку «липнет» все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.
24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.
29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.
31. Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.
33. При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
35. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.
36. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребенком.
38. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.
39. Основная причина капризов моего ребенка – эгоизм, упрямство и лень.
40. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.
41. Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство.
42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.

43. Я разделяю увлечения своего ребенка.
44. Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.
45. Я понимаю огорчения своего ребенка.
46. Мой ребенок часто раздражает меня.
47. Воспитание ребенка – сплошная нервозность.
48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
49. Я не доверяю своему ребенку.
50. За строгое воспитание дети благодарят потом.
51. Иногда мне кажется, что ненавижу своего ребенка.
52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.
53. Я разделяю интересы своего ребенка.
54. Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.
55. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.
56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.
57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.
58. Нередко я восхищаюсь своим ребенком.
59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.
60. Я не высокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.
61. Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Ключи к опроснику:

- Принятие-отвержение: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.
- Образ социальной желательности поведения: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.
- Симбиоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
- Авторитарная гиперсоциализация: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
- «Маленький неудачник»: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Порядок подсчета тестовых баллов

При подсчете тестовых баллов по всем шкалам учитывается ответ «верно». Высокий тестовый балл по соответствующим шкалам интерпретируется как: отвержение, социальная желательность, симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация (инвалидизация).

Тестовые нормы проводятся в виде таблиц процентильных рангов тестовых баллов по соответствующим шкалам = 160

1 шкала: «принятие-отвержение»

«Сырой балл»	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Процент. ранг	0	0	0	0	0	0	0,63	3,79	12,02
«Сырой балл»	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Процент. ранг	31,01	53,79	68,35	77,21	84,17	88,60	90,50	92,40	93,67
«Сырой балл»	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Процент. ранг	94,30	95,50	97,46	98,10	98,73	98,73	99,36	100	100
«Сырой балл»	27	28	29	30	31	32			
Процент. ранг	100	100	100	100	100	100			

2 шкала

«Сырой балл»	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Процент. ранг	1,57	3,46	5,67	7,88	9,77	12,29	19,22	31,19	48,82	80,93

3 шкала

«Сырой балл»	0	1	2	3	4	5	7	8
Процент. ранг	4,72	19,53	39,06	57,96	74,97	86,63	92,93	96,65

4 шкала

«Сырой балл»	0	1	2	3	4	5	6
Процент. ранг	4,41	13,86	32,13	53,87	69,30	83,79	95,76

5 шкала

«Сырой балл»	0	1	2	3	4	5	6	7
Процент. ранг	14,55	45,57	70,25	84,81	93,04	96,83	99,37	100,0

Анкета для преподавателей: «Изучение готовности к профилизации»

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:

1. Ваш пол:	А) мужской Б) женский
2. Ваш возраст:	А) до 30 лет Б) 30-40 лет В) старше 40 лет
3. Профилизация образования, на Ваш взгляд, это:	А) очередная «прихоть» министерства образования; ничего нового это не даст Б) возможность для ребенка выбрать кратчайший путь вхождения в профессию В) свой вариант
4. На Ваш взгляд, у вашего учебного заведения достаточно материальных и человеческих ресурсов для функционирования в условиях профильной образовательной среды?	А) достаточно Б) отчасти В) не достаточно
5. Лучший возраст для профильного самоопределения:	А) дошкольный Б) младший школьный В) средний школьный Г) старший школьный
6. Для преподавания в условиях профильной образовательной среды:	А) достаточно высшего педагогического образования Б) необходимо пройти курсы переподготовки
7. Выбирать профиль обучения необходимо:	А) по желанию ребенка Б) после консультации с психологом и педагогом, учитывая склонности ребенка В) по рекомендации родителей
8. Достаточно ли у Вас знаний для рекомендаций по выбору профиля обучения?	А) достаточно Б) не достаточно В) не уверен(а)
9. На что Вы будете опираться в случае, если родители попросят порекомендовать ребенку профиль обучения?	А) на собственный жизненный опыт Б) не возьму на себя ответственность В) на желание ребенка Г) на опросные методики (тесты по профориентации и т.д.)
10. Профильное обучение должно быть:	А) «сквозным»: д/с – школа – вуз Б) достаточно старших классов школы

Методика «Направленность на приобретение знаний»⁴

Методика предложена Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой.

Инструкция

Дается ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса написать букву (а или б), соответствующую выбранному ответу.

Текст опросника

1. Получив плохую отметку, ты, придя домой: а) сразу садишься за уроки, повторяя и то, что плохо ответил; б) садишься смотреть телевизор или играть на компьютере, думая, что урок по этому предмету будет еще через день.

2. После получения хорошей отметки ты: а) продолжаешь добросовестно готовиться к следующему уроку; б) не готовишься тщательно, так как знаешь, что все равно не спросят.

3. Бывает ли, что ты остаешься недоволен ответом, а не отметкой: а) да; б) нет.

4. Что для тебя учеба: а) познание нового; б) обременительное занятие.

5. Зависят ли твои отметки от тщательности подготовки к уроку: а) да; б) нет.

6. Анализируешь ли ты после получения низкой отметки, что ты сделал неправильно: а) да; б) нет.

7. Зависит ли твое желание готовить домашнее задание от того, выставляют ли за него отметки: а) да; б) нет.

8. Легко ли ты втягиваешься в учебу после каникул: а) да; б) нет.

9. Жалеешь ли ты, что не бывает уроков из-за болезни учителя: а) да; б) нет.

10. Когда ты, перейдя в следующий класс, получаешь новые учебники, тебя интересует, о чем в них идет речь: а) да; б) нет.

11. Что, по-твоему, лучше – учиться или болеть: а) учиться; б) болеть.

12. Что для тебя важнее – отметки или знания: а) отметки; б) знания.

Обработка результатов

За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл. О мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы «а» на вопросы 1–6, 8–11 и ответы «б» на вопросы 7 и 12. Сумма баллов (от 0 до 12) свидетельствует о степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

⁴ Методика взята из кн.: Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с. С.431. (Серия «Мастера психологии»).

Диагностика структуры учебной мотивации школьника

Оцени, насколько значимы для тебя причины обучения в школе:

- 0 баллов – почти не имеет значения;
- 1 балл – частично значимо;
- 2 балла – заметно значимо;
- 3 балла – очень значимо.

Тест

1. Чтобы я хорошо учил предмет, мне должен нравиться учитель.
2. Мне очень нравится учиться, расширять свои знания о мире.
3. Общаться с друзьями, с компанией в школе интереснее, чем учиться.
4. Для меня совсем немаловажно получить хорошую оценку.
5. Все, что я делаю, я делаю хорошо – это моя позиция.
6. Знания помогают развить ум, сообразительность, смекалку.
7. Если ты школьник, то обязан учиться хорошо.
8. Если на уроке царит строгость, у меня пропадает желание учиться.
9. Я испытываю интерес только к отдельным предметам.
10. Успех в учебе – важная основа для признания среди одноклассников.
11. Приходится учиться, чтобы избежать надоевших нравоучений.
12. Я испытываю чувство удовлетворения, подъема, когда сам решу трудную задачу, хорошо выучу правило и т. д.
13. Хочу знать как можно больше, чтобы стать интересным, культурным человеком.
14. Хорошо учиться, не пропускать уроки – моя гражданская обязанность на данном этапе моей жизни.
15. На уроке не люблю болтать и отвлекаться, потому что для меня очень важно понять объяснение учителя, правильно ответить на его вопросы.
16. Мне нравится, если на уроке организуют совместную работу с ребятами.
17. Я чувствителен к похвале учителя, родителей за мои школьные успехи.
18. Учусь хорошо, так как всегда стремлюсь быть в числе лучших.
19. Я много читаю книг, кроме учебников (по истории, природе и т.д.).
20. Учеба в моем возрасте – самое главное дело.
21. В школе весело, интереснее, чем дома, во дворе.

Обработка и интерпретация результатов теста. Ключ к тесту

Мотивы Номера ответов

Познавательные	2	9	15
Коммуникативные	3	10	16
Эмоциональные	1	8	21
Саморазвития	6	13	19
Позиция школьника	7	14	20
Достижения	5	12	18
Внешние (поощрения, наказания)	4	11	17

**Диагностика уровня саморазвития
и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова)**

Инструкция. Ответьте на все 18 вопросов, выбирая только один из предложенных вариантов ответа. Для этого после каждого вопроса нужно обвести букву а, б или в.

1. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

- а) целеустремленный;
- б) трудолюбивый;
- в) дисциплинированный.

2. За что вас ценят коллеги?

- а) за то, что я ответственный;
- б) за то, что отстаиваю свою позицию и не меняю решений;
- в) за то, что я эрудированный, интересный собеседник.

3. Как вы относитесь к идее педагогической поддержки?

- а) думаю, что это пустая трата времени;
- б) глубоко не вникал в проблему;
- в) положительно, активно включаюсь в проект.

4. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться?

- а) недостаточно времени;
- б) нет подходящей литературы и условий;
- в) не хватает силы воли и упорства.

5. Каковы лично ваши типичные затруднения в осуществлении педагогической поддержки?

- а) не ставил перед собой задачу анализировать затруднения;
- б) имея большой опыт, затруднений не испытываю;
- в) точно не знаю.

6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

- а) требовательный;
- б) настойчивый;
- в) снисходительный.

7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

- а) решительный;
- б) сообразительный;
- в) любознательный.

8. Какова ваша позиция в проекте педагогической поддержки?

- а) генератор идей;
- б) критик;
- в) организатор.

9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас развиты в большей степени.

- а) сила воли;
- б) упорство;
- в) обязательность.

10. Что вы чаще всего делаете, когда у вас появляется свободное время?

- а) занимаюсь любимым делом;
- б) читаю;
- в) провожу время с друзьями.

11. Какая из нижеприведенных сфер для вас в последнее время представляет познавательный интерес?

- а) методические знания;
- б) теоретические знания;
- а) инновационная педагогическая деятельность.

12. В чем вы могли бы себя максимально реализовать?

- а) если бы работал так, как и прежде;
- б) считаю, что в новом проекте педагогической поддержки;
- в) не знаю.

13. Каким вас чаще всего считают ваши друзья?

- а) справедливым;
- б) доброжелательным;
- в) отзывчивым.

14. Какой из трех принципов вам ближе всего и какого вы придерживаетесь чаще всего?

а) жить надо так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы;

- б) в жизни всегда есть место самосовершенствованию;
- в) наслаждение жизнью в творчестве.

15. Кто ближе всего к вашему идеалу?

- а) человек сильный духом и крепкой воли;
- б) человек творческий, много знающий и умеющий;
- в) человек независимый и уверенный в себе.

16. Удастся ли вам в профессиональном плане добиться того, о чем вы мечтаете?

- а) думаю, что да;
- б) скорее всего да;
- в) как повезет.

17. Что вас больше привлекает в проекте педагогической поддержки?

а) то, что большинство учителей одобряют идею педагогической поддержки;

- б) не знаю еще;

в) новые возможности преподавательской деятельности и перспектива самореализация.

18. Представьте, что вы стали миллиардером. Что бы вы предпочли?

- а) путешествовал бы по всему миру;
- б) построил бы частную школу и занимался любимым делом;
- в) улучшил бы свои бытовые условия и жил в свое удовольствие.

Обработка результатов:

Вопрос	Оценочные баллы ответов	Вопрос	Оценочные баллы ответов
1	а — 3; б — 2; в — 1	10	а — 2; б — 3; в — 1
2	а — 2; б — 1; в — 3	11	а — 1; б — 2; в — 3
3	а — 1; б — 2; в — 3	12	а — 1; б — 3; в — 2
4	а — 3; б — 2; в — 1	13	а — 3; б — 2; в — 1
5	а — 2; б — 3; в — 1	14	а — 1; б — 3; в — 2
6	а — 3; б — 2; в — 1	15	а — 1; б — 3; в — 2
7	а — 2; б — 3; в — 1	16	а — 3; б — 2; в — 1
8	а — 3; б — 2; в — 1	17	а — 2; б — 1; в — 3
9	а — 2; б — 3; в — 1	18	а — 2; б — 3; в — 1

Суммарное число баллов распределяется в следующем порядке:

Суммарные баллы	Уровень стремления к саморазвитию
18–24	Очень низкий
25–29	Низкий
30–34	Ниже среднего
35–39	Средний
40–44	Выше среднего
45–49	Высокий

2. Самооценка личностью своих качеств, способствующих саморазвитию, определяется по ответам на вопросы 1, 2, 6, 7, 9, 13:

Суммарные баллы	Самооценка личностью своих качеств
18–17	Очень высокая
16–15	Завышенная
14–12	Нормальная
11–9	Заниженная
8–7	Низкая
6	Очень низкая

3. Оценка проекта педагогической поддержки как возможности профессиональной самореализации определяется по ответам на вопросы 3, 5, 8, 12, 17:

Сумма	Оценка проекта пед. поддержки
15–14	Как возможности профессиональной самореализации
13–11	Как необходимого и достаточного для самореализации
10–8	Скорее как перспективного для самореализации
7–6	Неопределенная оценка, скорее как неперспективного
5	Как недостойного внимания в плане самореализации

Самооценка профессионально-педагогической мотивации⁵

Инструкция. Оцените, пожалуйста, приведенные ниже утверждения. Вам необходимо обвести букву, соответствующую вашему ответу. Если вы всегда делаете то, что написано в утверждении, то обведите букву В, если вы поступаете так не всегда, но часто, то обведите букву Ч, если вы считаете целесообразным ответить «не очень часто», то обведите буквы НОЧ, если вы так поступаете редко, то обведите букву Р и, наконец, если вы этого не делаете никогда, то обведите букву Н.

Бланк ответов

А	Люблю слушать лекции (рассказы) о работе учителей	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Б	Жду с нетерпением «дня школы», ситуаций общения с ребятами и педагогами, когда можно активно учиться, работать в школьных условиях	В	Ч	НОЧ	Р	Н
В	Считаю, что лекции по педагогике содержат весьма простой материал, их можно и не переписывать, на семинарах стараюсь не выступать	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Г	Останавливаюсь и читаю материал, представленный в школьном методическом уголке, только тогда, когда получаю задание от преподавателя	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Д	Покупаю по возможности книги и брошюры о педагогическом опыте, по психологии	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Е	Обращаю внимание на педагогические ситуации только тогда, когда в них имеются интересные факты	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Ж	Делаю выписки (по возможности и вырезки) из журналов и газет о работе школ и учителей, о проблемах молодежи.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
З	Читаю «Учительскую газету», другие педагогические газеты, журналы, книги; собираю собственную библиотечку из них	В	Ч	НОЧ	Р	Н
И	Читаю только отрывки из статей о педагогическом опыте; на чтение пед. литературы время не трачу	В	Ч	НОЧ	Р	Н
К	Наблюдаю за опытом работы умелых педагогов только в часы, отведенные на педпрактику	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Л	Охотно принимаю участие в анализе ситуаций, возникающих в школе; стараюсь при этом кое-что записать	В	Ч	НОЧ	Р	Н
М	Принимаю участие в организационных беседах с учителями, когда требует руководитель педпрактики	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Н	Ищу материал, освещающий инновационные процессы в образовательных учреждениях	В	Ч	НОЧ	Р	Н

⁵ Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

О	Люблю работать с педагогической литературой в читальном зале, дома люблю решать педагогические задачи	В	Ч	НОЧ	Р	Н
П	К семинарским и практическим занятиям делаю прежде всего то, за что надо отчитаться (что будут проверять)	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Р	Обложку педагогического реферата стараюсь оформить красиво, так как это показывает мое прилежание, мое лицо	В	Ч	НОЧ	Р	Н
С	Соглашаюсь выступать на педагогическом кружке, на конференции	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Т	Проявляю любопытство в работе с классом моих товарищей по группе, которые неважно учатся	В	Ч	НОЧ	Р	Н

Обработка и интерпретация результатов

Ответ «всегда» оценивается 5 баллами, ответ «часто» – 4 баллами, ответ «не очень часто» – 3 баллами, ответ «редко» – 2 баллами, ответ «никогда» – 1 баллом.

Ключ к определению профессионально-педагогической мотивации:

Б+З+О = профессиональная потребность;

Д+Л+С = функциональный интерес;

А+Ж+Н = развивающаяся любознательность;

Г+К+Р = показная заинтересованность;

Е+М+Т = эпизодическое любопытство;

В+И+П = равнодушное отношение.

Оценка уровней ППМ;

11 и более баллов – высокий уровень ППМ;

10–6 – средний уровень ППМ;

5 и менее – низкий уровень ППМ.

**Изучение мотивов учебной деятельности студентов
(А.А. Реан, В.А. Якунин)⁶**

Оцените по 7-балльной шкале приведенные в списке мотивы учебной деятельности по их значимости для вас. При этом считается, что 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, а 7 баллов – максимальной. Оценивайте все приведенные в списке мотивы, не пропуская ни одного.

Список мотивов

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла.
9. Не отставать от сокурсников.
10. Обеспечить успешность профессиональной деятельности.
11. Выполнять педагогические требования.
12. Достичь уважения преподавателей.
13. Быть примером для сокурсников.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
16. Получить интеллектуальное удовлетворение.

Для группы подсчитывается среднее арифметическое значение и среднее квадратическое отклонение для каждого мотива. Это дает возможность узнать о достоверности выявленных различий в частоте предпочтения группой того или иного мотива.

Группа № ($n =$) где n – количество обследованных

ФИО	Номер мотива по списку															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
И-в	7	4	6	2	2	3	1	1	7	4	5	6	2	1		

Сумма баллов _____

Среднее арифметическое значение мотива _____ σ^2 _____

Чем больше сумма баллов, тем предпочтительнее (более значим) данный мотив. С учетом среднегрупповых значений, сигмы и количества студентов в сравниваемых группах высчитывается t -критерий по Стьюденту и определяется достоверность различий между группами студентов по выраженности у них того или иного мотива учебной деятельности.

⁶ Методика взята из кн.: Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с. С.434. (Серия «Мастера психологии»).

Методика «Мотивация обучения в вузе»⁷

Инструкция: Отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие – знаком «-» с нижеследующими утверждениями:

1. Лучшая атмосфера на занятии – атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ.
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.
9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.
10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих вам качеств вы хотели бы избавиться? Напишите ответ рядом.
14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки, записи, формулы).
15. Самое замечательное время жизни – студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.
18. При возможности я поступил бы в другой вуз.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на конец.
20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной.
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.
22. Я твердо уверен, что моя профессия даст мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.
23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.

⁷ Методика взята из кн.: Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с. С. 433. (Серия «Мастера психологии»).

24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.
26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания.
27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.
28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.
29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.
30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напишите ответ рядом.
31. Я увлекающийся человек, но все мои увлечения связаны с работой.
32. Беспокойство об экзамене или работе, часто мешает мне спать.
33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.
34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.
35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.
36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.
37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.
38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.
39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом.
40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.
41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют.
43. Мой выбор данного вуза окончателен.
44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отстать от них.
45. Чтобы убедить группу, мне приходится самому работать интенсивно.
46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.
47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.
48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией.
49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.
50. Мои знания об этой профессии были достаточны для выбора вуза.

Обработка результатов. Ключ к опроснику:

Шкала «приобретение знаний» – за согласие («+») с утверждением по п. 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 – 3,6 балла; по п. 26 – 2,4 балла; за несогласие («-») с утверждением по п. 28 – 1,2 балла; по п. 42 – 1,8 балла. Максимум – 12,6 балла.

Шкала «овладение профессией» – за согласие по п. 9 – 1 балл; по п. 31 – 2 балла; по п. 33 – 2 балла, по п. 43 – 3 балла; по п. 48 – 1 балл и по п. 49 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Шкала «получение диплома» – за несогласие по п. 11 – 3,5 балла; за согласие по п. 24 – 2,5 балла; по п. 35 – 1,5 балла; по п. 38 – 1,5 балла и по п. 44 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Вопросы по пп. 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

Выводы: Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТНОЙ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	5
1.1. Профилизация образовательной среды как комплексная педагогическая проблема	5
1.2. Понятийная основа процесса формирования субъектной готовности к профильному образованию.....	35
1.3. Проблема оценки готовности образовательной системы к введению профильного обучения	45
2. АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	56
2.1. Профессиональная готовность педагога к реализации профильного обучения	56
2.2. Определение готовности обучающихся к выбору образовательной траектории в условиях профильного обучения ...	95
3. ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТНОЙ ОСНОВЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	112
3.1. Критерии и показатели готовности субъектов образования к реализации профильного обучения	112
3.2. Методология формирования и развития субъектной готовности к деятельности в профильной образовательной среде.....	151
СЛОВАРЬ. ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ТЕРМИНЫ, ОПРЕДЕЛЕНИЯ..	168
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	172
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	173
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	181

Научное издание

Каргина Елена Михайловна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТНОЙ ОСНОВЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ
ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Монография

В авторской редакции

Верстка Т.А. Лильп

Подписано в печать 4.03.15. Формат 60×84/16.

Бумага офисная «Снегурочка». Печать на ризографе.

Усл.печ.л. 12,79. Уч.-изд.л. 13,75. Тираж 500 экз. 1-й завод 100 экз.

Заказ № 73.

Издательство ПГУАС.
440028, г. Пенза, ул. Германа Титова, 28.