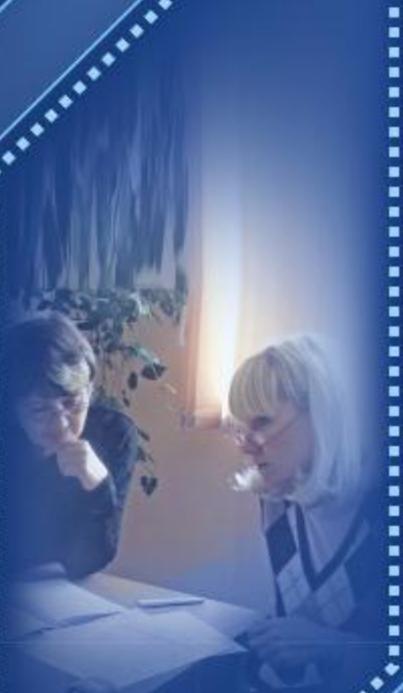




НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ



научно-теоретический журнал

2(7)2011





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
2(7)/2011**

Главный редактор: В. Н. Кеспилов, доктор педагогических наук, Заслуженный учитель РФ

Заместитель главного редактора: Д. Ф. Ильясов, доктор педагогических наук

Редакционная коллегия:

Беленцов С. И., доктор педагогических наук

Едакова И. Б., кандидат педагогических наук,

Заслуженный учитель РФ

Занина Л. В., доктор педагогических наук

Казакова Г. М., доктор культурологии

Киприянова Е. В., доктор педагогических наук

Кисляков А. В., кандидат педагогических наук

Криволапова Н. А., доктор педагогических наук

Кузнецов В. М., кандидат исторических наук

Милованова Н. Г., доктор педагогических наук

Никитина И. М., кандидат педагогических наук

Обоскалов А. Г., кандидат педагогических наук,

Отличник народного просвещения

Резанович И. В., доктор педагогических наук

Семиздралова О. А., кандидат психологических наук

Солодкова М. И., Отличник народного просвещения

Тараданов А. А., доктор социологических наук

Щербачев А. В., кандидат педагогических наук

Яковлева Г. В., кандидат педагогических наук

НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Редакционно-издательская группа:

Кудинов В. В.

Обжорин А. М.

Федоров П. В.

Научно-теоретический журнал

2(7)/2011

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 4 номера в год.

ISSN 2076-8907

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-38201
от 26.09.09г.

Адрес редакции:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88, ГОУ ДПО

«Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования».

<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

© Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2011



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
2(7)/2011**

Chief editor : V. N. Kespikov, Doctor of Pedagogy, Honored teacher of Russia

Deputy chief editor: D. F. Ilyasov, Doctor of Pedagogy

Editorial board:

Belentsov S. I., Doctor of Pedagogy

Edakova I. B., Candidate of Pedagogy,

Honored teacher of Russia

Zanina L. V., Doctor of Pedagogy

Kazakova G. M., Doctor of Cultural Studies

Kiprianova E. V., Doctor of Pedagogy

Kisliakov A. V., Candidate of Pedagogy

Krivolapova N. A., Doctor of Pedagogy

Kuznetsov V. M., Candidate of History

Milovanova N. G., Doctor of Pedagogy

Nikitina I. M., Candidate of Pedagogy

Oboskalov A. G., Candidate of Pedagogy,

Excellent of Public Education

Rezanovich I. V., Doctor of Pedagogy

Semizdralova O. A., Candidate of Psychology

Solodkova M. I., Excellent of Public Education

Taradanov A. A., Doctor of Sociology

Sherbakov A. B., Candidate of Pedagogy

Yakovleva G. V., Candidate of Pedagogy

SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
2(7)/2011**

Editorial and Publishing group:

Kudinov V. V.

Obzhorin A. M.

Fedorov P. V.

The journal is registered in the Paris international transaction directory
Reprinting material from the journal is allowed only in agreement with the editorial

Link to the journal is required.

Publication frequency is 4 issues per year.

ISSN 2076-8907

Certificate of registration of the media SP № ФС 77-38201
26.09.09.

Editorial:

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88,
«The Chelyabinsk Institute of Retraining
and Improvement of professional skill of Educators», r. 203.
<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

Научные сообщения

УДК 37.018.46
ББК 74.584

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Ильясов Д.Ф., Ильясова О.А.

Аннотация. В соответствии с требованиями к отбору содержания дополнительного профессионального образования разработана технология проектирования образовательных программ повышения квалификации учителей общеобразовательных учреждений. Описаны три основных этапа проектирования образовательных программ: подготовка целевого заказа на проектирование; изготовление программ; их оценка.

The technology of projecting teacher training educational program created in accordance with the requirements for the selection of the content of additional vocational education. Three main stages of educational programs creation are described: preparing the target order on the creation, creation of programs and their assessment.

Ключевые слова: образовательная программа, повышение квалификации, проектирование образовательной программы, целевой заказ, изготовление образовательной программы, оценивание образовательной программы.

Educational program, teacher training, projection of the educational program, the target order, creation of the educational program, assessment of educational programs.

Проектирование образовательных программ повышения квалификации осуществляется в соответствии с требованиями к минимуму содержания дополнительного профессионального образования и уровню профессиональной квалификации кадров, устанавливаемым федеральным органом управления образованием и уточняемыми региональными органами управления образованием, а также с уче-

том потребностей самих учителей общеобразовательных учреждений.

Это обстоятельство дает основания утверждать, что в качестве субъектов проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников, наряду с учреждениями дополнительного профессионально-педагогического образования, целесообразно рассматривать федеральный и региональные органы управления образованием, а также педагогических работников образовательных учреждений. В соответствии с этим мы охарактеризуем технологию проектирования образовательной, функции соответствующих субъектов и разграничение между ними полномочий.

В процессуальном плане проектирование образовательной программы характеризуется собственными этапами и специфическими технологиями. В упрощенном виде можно выделить три основных этапа:

- формирование целевого заказа на проектирование образовательной программы;
- изготовление образовательной программы;
- оценивание образовательной программы.

Проектирование образовательной программы повышения квалификации начинается с уточнения процесса целеполагания. На этом этапе речь идет об определении того, для чего проектируется новая образовательная программа, какова ее направленность, какие характерные признаки следует реализовывать в ней. Вполне определенные ответы на эти вопросы можно рассматривать как целевой заказ на про-

ектирование соответствующей образовательной программы.

С позиции повышения эффективности достижения целевого заказа важно определиться с его принципиальными характеристиками. В качестве принципиальных характеристик целевого заказа в нашем случае целесообразно рассматривать принципиальную концепцию образовательной программы, которая подлежит проектированию. Разработка такой концепции, по нашему мнению, является прерогативой не только государственных органов управления образованием, но и других субъектов управления повышением квалификации кадров (например, учреждений дополнительного профессионально-педагогического образования, муниципальных органов управления образованием и руководителей образовательных учреждений). Здесь речь идет об организованном в форме сотрудничества взаимодействии различных субъектов управления повышения квалификации кадров.

Взаимодействие субъектов управления повышением квалификации может осуществляться в различных аспектах. В одном случае, например, региональные органы управления образованием обращаются к учреждению дополнительного профессионально-педагогического образования с обоснованным заказом на проектирование некоторой образовательной программы. При этом они предлагают свою концепцию заказываемой образовательной программы. Учреждение дополнительного профессионально-педагогического образования вправе уточнять этот заказ. Например, оно может предлагать какие-то фрагменты, способствующие уточнению вносимого целевого заказа. В результате такого взаимодействия рождается принципиальная концепция заказываемой образовательной программы.

В другом случае, инициатором целевого заказа на образовательную программу может выступать учреждение дополнительного профессионально-педагогического образования. Опираясь на опыт своей деятельности, на некоторые данные о состоянии повышения квалификации педагогических работников, а также научные достижения, специалисты учреждения могут представить свою концепцию образовательной программы. В принципе, учреждение дополнительного профессионально-педагогического

образования соответствующую концепцию могут воплощать в образовательную программу самостоятельно. Однако сразу встает проблема востребованности такой образовательной программы. Поэтому важно согласование концепции на образовательную программу с органами управления образованием. В том случае, когда содержание концепции не согласуется (или согласуется не в полной мере) с проводимой органом управления образованием политикой в области повышения квалификации педагогических работников, первые вправе вносить коррективы в соответствующую концепцию (регулирование).

Таким образом, взаимодействия субъектов управления повышением квалификации учителей направлено на уточнение концепции целевого заказа на проектирование образовательной программы. При этом порядок взаимодействия устанавливается в соответствии с методами проведения экспертиз [5].

Так или иначе, на первом этапе (формирование целевого заказа) проектирования образовательной программы ведущая роль отводится взаимодействию субъектов управления повышением квалификации. При этом в основу такого взаимодействия целесообразно, на наш взгляд, положить идею обслуживания. В рассматриваемом нами аспекте эта идея может быть проинтерпретирована следующим образом. Пользователями (потребителями) образовательных программ являются все субъекты управления повышением квалификации педагогических работников. Органы управления образованием пользуются образовательными программами в том смысле, что они выражают их требования в области повышения квалификации и являются результатом достижения соответствующего целевого заказа. Учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования используют образовательные программы при организации и осуществлении курсовой подготовки и переподготовки педагогических работников. Сами же педагогические работники образовательных учреждений осваивают образовательные программы либо в процессе курсовой подготовки или переподготовки, либо в процессе самообразования в межкурсовой период.

Поскольку все субъекты управления повышением квалификации являются пользовате-

лями образовательных программ, то их потребности (и (или) требования) необходимо рассматривать как главный ориентир при определении целесообразности проектирования тех или иных образовательных программ. Другими словами, целевой заказ на проектирование образовательной программы следует направить на удовлетворение потребностей субъектов управления повышением квалификации педагогических работников. При этом специалисты учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования могут рассматриваться в качестве «обслуживающего персонала», так как при проектировании образовательных программ они стремятся удовлетворить, с одной стороны, требования федерального и регионального органов управления образованием, а с другой стороны, – потребности педагогических работников в повышении квалификации. Однако следует учитывать тот факт, что и специалисты учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования, обладая свободой действий и самостоятельностью, стремятся к профессиональной самореализации. Поэтому можно утверждать, что идея обслуживания может быть продуктивной лишь при условии тесного сотрудничества всех субъектов управления повышением квалификации. На этом основании можно сделать вывод о развитии между ними системного взаимодействия, направленного на взаимосодействие друг с другом в управлении повышением квалификации педагогических работников.

Опираясь на научные исследования в системном управлении образованием [1–2; 4; 6–7 и др.], а также исходя из собственного опыта проектирования образовательных программ, можно выделить основания, в соответствии с которыми может быть осуществлена систематизация взаимодействия субъектов управления повышением квалификации. К таким основаниям могут быть отнесены:

– общее согласие в том, что в практику повышения квалификации педагогических работников необходимо внедрять образовательные программы, которые способствуют достижению целей и реализации принятой политики в сфере дополнительного профессионального образования;

– общее понимание необходимости взаимного содействия друг другу в том, чтобы определиться с концепцией образовательной программы;

– взаимная готовность к компромиссам, направленная на поиск наилучших вариантов концепции образовательной программы;

– взаимное понимание приоритетности отношений субъектов управления повышением квалификации к проектируемым образовательным программам;

– способности считаться с фактами, проявляющимися во взаимодействии субъектов управления повышением квалификации педагогических работников.

Итак, взаимодействие субъектов управления повышением квалификации обуславливает появление взаимосогласованной концепции образовательной программы, подлежащей проектированию. Заметим, что формы ее выражения могут быть различными. Например, концепция может быть представлена в виде описания отличительных признаков, как в содержании образовательной программы, так и в ее оформлении. Концепция может быть представлена и в виде модели, в которой выражены характерные особенности проектируемой образовательной программы.

Суть же концепции проектируемой образовательной программы состоит в том, что в ней выражен своеобразный договор между субъектами управления повышением квалификации, предусматривающий:

– взаимное согласие «сторон» на проектирование образовательной программы;

– взаимные обязательства «сторон» (например, учреждение дополнительного профессионально-педагогического образования берет на себя подготовить проект образовательной программы, а орган управления образованием выражает намерения использовать в практике повышения квалификации педагогических работников).

Принятием концепции образовательной программы заканчивается этап целеполагания (формирования целевого заказа). Оформленная соответствующим образом концепция представляет собой целевой заказ на проектирование образовательной программы и является не-

обходимой предпосылкой перехода к этапу изготовления образовательной программы.

Изготовление образовательной программы является прерогативой учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования. Оно является исполнителем соответствующего целевого заказа. На этом этапе также может происходить взаимодействие исполнителя с заказчиком. Например, взаимодействие может осуществляться по инициативе исполнителя, если у него возникает потребность сделать какие-то уточнения, получить дополнительные сведения и т.д. Взаимодействие может инициировать и орган управления образованием. Тем не менее, главным субъектом на этапе изготовления образовательной программы выступает учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования.

Изготовление образовательных программ осуществляется силами специалистов учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования, которые могут быть объединены в различные структурные подразделения (кафедры и лаборатории) и группы (временные, творческие, рабочие и т.п.). Сформулированный органом управления образованием целевой заказ на изготовление образовательной программы уточняется администрацией учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования и адресуется по отношению к конкретным структурным подразделениям, группам или отдельным специалистам. Основанием для выполнения работы по изготовлению образовательной программы следует считать приказ или распоряжение ректора учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования.

В приказе или распоряжении ректора перед конкретными исполнителями ставятся конкретные задачи. Эти задачи, на наш взгляд, целесообразно компоновать в специальные технические задания. Технические задания представляют собой «систему производственных задач, в основание которой положен развернутый в спецификации целевой заказа» [3, с. 322]. В технических заданиях, как правило, оговариваются условия деятельности специалистов по сбору, обработке материалов и оформлению соответствующей образовательной программы.

Функциональное назначение технических заданий, требования к представлению содержания и форме представления технических заданий в развернутом виде описаны в научной литературе. В наиболее общем плане в «Техническом задании на выполнение работы по проектированию образовательной программы повышения квалификации педагогических работников образовательных учреждений» могут быть включены следующие элементы: 1) основание для выполнения работы; 2) классификация работы; 3) цель работы, ожидаемые результаты, их практическая ценность; 4) технические требования; 5) форма и условия представления результатов работы; 6) условия приемки результатов работы; 7) перечень отчетной документации.

В приложении к техническому заданию может быть приведен календарный план выполнения поставленных заданий. В нем не только осуществляется компоновка задач в задания, предназначенных для решения специалистами, но и производится распределение объемов работы между ними, устанавливаются сроки и формы предоставления окончательного (промежуточного) результата.

Такие технические задания выдаются специалистам с целью уточнения их функций и компетенций в процессе изготовления образовательной программы. Здесь проявляется регулирование процесса проектирования образовательной программы. Администрация учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования определяет, кто из специалистов и в каком объеме будет вовлечен в проектирование образовательной программы. Очевидно, что администрация заинтересована в достижении ожидаемого результата в поставленные сроки и при условии минимальных затрат ресурсов. Поэтому она вовлекает в эту работу тех специалистов, которые могут квалифицированно ее осуществлять в силу своих функциональных обязанностей.

Прежде всего, исполнители технического задания должны обратить внимание на то, достаточно ли материалов и средств, необходимых для изготовления образовательной программы. При этом имеется в виду не только содержательный аспект сведений, на основе которых разрабатывается образовательная программа, но и материально-технические средства, ис-

пользуемые при обработке материалов и оформлении программы.

Специалисты могут провести ревизию имеющихся в их распоряжении материалов, содержащих полезные сведения для изготовления образовательной программы. Опираясь на опыт проектирования образовательных программ, можно сделать вывод о зависимости качества образовательной программы от меры обеспеченности материалами, раскрывающими содержательный аспект проектируемой программы. Недостаток материалов обуславливает эклектичность, субъективизм, неубедительность в содержании образовательной программы. Избыток сведений, отражаемых в программах, может приводить к негативному их восприятию со стороны пользователей (из-за перегруженности содержания второстепенными сведениями). Поэтому достаточность материалов является важной предпосылкой востребованности изготавливаемой образовательной программы.

Определить меру достаточности имеющихся материалов специалисты могут самостоятельно, ограничиваясь личной оценкой этих материалов. Иногда они могут опираться на опыт других проектировщиков образовательных программ, ориентируясь на действия «по образцу и подобию». Если материалы имеются в достаточном количестве, специалисты могут приступать к их обработке. Если материалов недостаточно, то им необходимо заняться сбором дополнительной информации. С разной мерой подробности методы сбора материалов (сведений) освещены в многочисленных источниках.

Собранные материалы подлежат тщательной обработке в процессе аналитической деятельности специалистов. Целью такой обработки является выявление фактов, относящихся к целевому заказу на проектирование образовательной программы. Сначала следует организовать осуществление первичной обработки материалов. Она состоит в том, чтобы существующие материалы разбить на группы по тем признакам, которые зафиксированы в концепции образовательной программы. Причем специалистами могут использоваться как формальные, так и неформальные методы первичной обработки. Здесь возможно применение специальных технических средств.

По окончании первичной обработки материалов проводится углубленный анализ каждой из выделенной групп. Анализ состоит в том, чтобы выявить присутствие здесь характеристики того признака, на основании которого была образована группа. Используя методы системного анализа, специалисты готовят обобщающий материал по образованным группам. Обобщенный материал может носить компилятивный характер, когда в нем беспристрастно отражаются исходные факты. Ценными, с нашей точки зрения, являются авторские позиции специалистов, относящиеся к выражению основного признака.

Собранные воедино обобщенные материалы представляют собой базу данных, на которую можно опираться при изготовлении образовательной программы. Содержание обобщенной базы данных может служить причиной, побуждающей учреждение дополнительного профессионально-педагогического образования к изменению своего отношения к ранее определенной концепции образовательной программы.

Для того чтобы уточнить концепцию образовательной программы учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования должно получить согласие заказчика. Это означает необходимость возврата к этапу целеполагания для того, чтобы выработать уточненный вариант концепции проектируемой образовательной программы.

После ряда возможных уточнений концепции в результате, может быть, неоднократной обработки исходных данных и обобщенных материалов, она (концепция) примет достаточно конкретный вид (например, модель, макет ожидаемой программы). В этом случае специалистам остается лишь создать образовательную программу. Причем вполне возможны различного рода варианты образовательной программы, отличающиеся друг от друга нюансами содержания, его организации, оформления.

В изготовлении образовательной программы определенную роль играет дизайн. Культура оформления является показателем квалификации соответствующих специалистов. Ясно, что их возможности значительно расширяются, если имеется многофункциональная материально-техническая база. Оформление образовательной программы вызывает соответствующее отношение со стороны пользователей. Поэтому

различного рода украшения, ненавязчиво примененные в оформлении образовательной программы, могут способствовать формированию положительного отношения к ней со стороны пользователей.

Характеризуя технологию изготовления образовательной программы, нельзя обойти вниманием такой аспект, как личная позиция специалистов. Речь идет о потребности специалистов самовыражаться в результатах своего труда. Наша позиция состоит в том, чтобы администрация учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования поощряла равнодушное отношение специалистов к изготовлению образовательной программы, их стремление к самовыражению. В образовательных программах, изготовленными такими специалистами, можно ожидать изящество изложения содержания и представление формы и, самое главное, заботы о пользователях и проявления уважения к ним.

Изготовленная образовательная программа (или ее варианты) подлежит (подлежат) оцениванию. Суть оценивания состоит в том, чтобы сопоставить целевой заказ на проектирование образовательной программы с ее изготовленным вариантом. Субъектами оценивания могут быть как представители заказчиков (например, специалисты органов управления образованием), так и представители изготовителей (специалисты учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования). Они вместе образуют специальный консилиум, функции которого состоят в том, чтобы, ознакомившись с изготовленной образовательной программой, вынести свое суждение о целесообразности (или нецелесообразности) ее внедрения в практику повышения квалификации руководителей.

Фактически, субъекты оценивания выступают в роли экспертов. Отличие их от экспертов состоит в явно выраженной заинтересованности, так или иначе, оценить рассматриваемую образовательную программу. Специалисты учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования заинтересованы в том, чтобы образовательная программа была принята хотя бы за основу. Представители же органов управления образованием заинтересованы в том, чтобы повышать качество изготавливаемых образовательных программ.

Представители каждой из сторон высказывают на консилиуме свои соображения относительно изготовленной образовательной программы, приводя при этом определенные обоснования высказанным позициям. Все это очень важно в плане поиска взаимоприемлемого решения относительно значимости образовательной программы. Кроме того в процессе консилиума может возрасти определенность в видении роли образовательной программы в повышении квалификации педагогических работников.

Методика проведения консилиума может быть различной. В педагогической литературе соответствующие вопросы отражены достаточно хорошо. Мы хотели бы обратить внимание на некоторые общие установки.

Прежде всего, подбор представителей субъектов оценивания изготовленной образовательной программы следует осуществлять с учетом ряда требований к кандидатам. Исходя из анализа практики проектирования образовательных программ, к таким требованиям к кандидатам можно отнести:

- достаточную компетентность во всех аспектах оцениваемой образовательной программы;
- принципиальность в отстаивании объективной необходимости системы повышения квалификации кадров в качественных образовательных программах;
- индивидуальные особенности (коммуникабельность, способность к сотрудничеству, взаимная психологическая совместимость, готовность выслушать и понять других).

Кроме того, следует соблюдать некоторые требования к организации консилиума. К ним мы могли отнести:

- целенаправленное ознакомление всех участников консилиума, как с концепцией образовательной программы, так и с самой изготовленной программой;
- создание надлежащих условий для предварительного ознакомления с образовательной программой членов консилиума;
- определение регламента проведения консилиума и ознакомление с ним всех его членов.

В ходе консилиума могут высказываться замечания, выдвигаться предложения относи-

тельно корректировки образовательной программы (или ее элементов). Если корректировка незначительна, то она сразу вносится в образовательную программу. Если согласованные замечания требуют значительных корректив, то образовательную программу отправляют на доработку. Доработанный вариант образовательной программы вновь поступает на рассмотрение членов консилиума для оценивания.

Серьезное внимание, на наш взгляд, целесообразно уделить этике взаимоотношения сторон (заказчиков и исполнителей) в процессе оценивания образовательной программы. Речь идет о необходимости соблюдения правил высказывания критических замечаний, а также ответов на критику. Опираясь на опыт проведения такого рода мероприятий, в качестве наиболее общих рекомендаций мы могли бы назвать следующие:

— критические замечания должны быть конструктивными по существу и доброжелательно высказанными по форме;

— при отсутствии у критикующего конкретного варианта видения оцениваемой образовательной программы необходимо хотя бы обосновать высказываемые критические замечания;

— высказывая критические замечания, следует исходить из практической осуществимости высказываемых положений;

— критикующему важно уметь выслушивать мнения изготовителей образовательной программы, а также желание понять их точку зрения.

Результаты оценивания образовательной программы могут фиксироваться в виде отчета или протоколироваться. Если процедурой оценивания предусмотрена другая документация, то она также составляется по специальной форме. Материалы оценивания вместе с образовательной программой представляются заказчику на предмет целесообразности их внедрения в практику повышения квалификации педагогических работников образовательных учреждений. В результате может быть принято одно из следующих решений:

— внедрить образовательную программу в практику повышения квалификации педагогических работников;

— отклонить внедрение образовательной программы;

— вернуть образовательную программу на доработку и т.п.

Очевидно, что для принятия взвешенного решения необходима достаточно полная информация. Если сведений, предоставленных изготовителем образовательной программы, недостаточно, могут быть проведены дополнительные организационные мероприятия. К ним можно отнести:

— проведение совещаний со специалистами органа управления образованием по обсуждению предлагаемой образовательной программы;

— проведение выборочного эксперимента по изучению отношения субъектов управления повышением квалификации педагогических работников к образовательной программе или по апробации образовательной программы в практику повышения квалификации.

Целью этих организационных мероприятий является получение дополнительных сведений из практики повышения квалификации педагогических работников о целесообразности внедрения образовательной программы. В любом случае орган принимается вполне определенное решение. Одним из вариантов такого решения является то, чтобы разработанную и апробированную образовательную программу внедрить в практику повышения квалификации педагогических работников.

Литература

1. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образоват. учреждений / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 344 с.

2. Регион: управление образованием по результатам: Теория и практика [Текст] / под ред. П. И. Третьякова. — М. : Новая школа, 2001. — 880 с.

3. Сериков, Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация [Текст] / Г.Н. Сериков. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. — 664 с.

4. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании [Текст] : учебное

пособие : по курсу «Управление педагогическими системами» / В. П. Симонов. – М.: Юрайт : Высшее образование, 2009. – 357 с.

5. Черепанов, В. С. Экспертные методы в педагогике [Текст] : учеб. пособие / В. С. Черепанов. – Пермь : ПГПИ, 1988. – 84 с.

6. Ямбург, Е. А. Управление развитием адаптивной школы [Текст] / Е. А. Ямбург ; Ин-т упр. образованием РАО. – М. : Per Se, 2004. – 366 с.

7. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами [Текст] : учеб. пособие / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 382 с.

УДК 371.398

ББК 74.5

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ АТТЕСТАЦИОННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Занина Л.В.

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основы развития дополнительного профессионального образования в условиях реализации новых аттестационных требований к деятельности учителя.

In the article methodological bases of development of additional vocational training in the conditions of realization of new certification requirements to activity of the teacher are considered.

Ключевые слова: компетентность, компетентностная модель, квалификация, аттестация, дополнительное образование, индивидуализация.

Competence, competence model, qualification, certification, additional education, individualization.

Обращенность в теории профессионального образования к компетентностному подходу имеет выраженное практическое обоснование, поскольку современная ситуация на рынке труда требует усиления интегративных связей между качеством профессиональной подготовки специалиста и степенью его успешности в самостоятельной профессиональной деятельности. Целостность реализуемого компетентностного подхода определяется и концептологией федеральных стандартов общего образования, профессионального (включая педагогическое) образования, утвержденными квалификационными характеристиками должностей работников образования (август 2009 г.), аттестационные требования к деятельности педагогических работников государственных (кроме федеральных) и муниципальных образовательных учреждений (январь 2011 г.), федеральными государственными стандартами среднего образования. В тоже время, кажущаяся целостность компетентностного подхода в образовании, в практике (в нормативных документах) таковой, на наш взгляд, не является.

Обоснуем свою позицию. Для этого, прежде всего, обратимся к квалификационным характеристиками должностей работников образования, в которых под компетентностью понимается качество действий работника, обеспечивающих адекватное и эффективное решение профессионально значимых предметных задач, носящих проблемный характер, а также готовность нести ответственность за свои действия. В данном документе определены основные составляющие компетентности работников образования: профессиональная, коммуникативная, инновационная, правовая компетентности [3].

Сравним данное толкование структуры компетентности работников образования определением, с представленным в Аттестационных требованиях к деятельности педагогических работников государственных (кроме федеральных) и муниципальных образовательных учреждений: а) компетентность в области личностных качеств, б) компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности; в) компетентность в мотивировании учащихся на осуществление учебной деятельности; г) компетентность в разработке программ деятельности и принятии педагогических решений; д) компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности; е) компетентность в организации педагогической деятельности [7].

Внешнее различие определений нуждается в уточнении, поскольку слушатели в дополнительном образовании – это специалисты, имеющие квалификацию и работающие по определенной специальности. Отметим, что в определении понятия «профессиональная квалификация», имеются разночтения в отечественном и международном подходах. Так в европейском формате профессиональное образование и квалификация рассматриваются как принципиальные элементы системы объективно-личностных факторов, не только влияющих

на трудовую деятельность, но и ее определяющих. В связке «образование – квалификация» зарубежные исследователи определяют образование (включая дополнительное) как постоянную величину, организационную и содержательную ее составляющую, а квалификацию – как переменную, более подвижную величину. В отечественной теории и практике профессиональной подготовки укоренилось достаточно устойчивое представление о взаимообусловленности этих элементов: чем выше образование – тем выше квалификация и наоборот. Категория «квалификация» используется в нормативном смысле как требования профессиональной деятельности к работнику в качественном и количественном выражениях. Эти требования описаны в квалификационных характеристиках, определяющих задачи, которые должен решать специалист, знания, умения, которыми он должен обладать, личностные качества, которыми должен обладать работник соответствующего квалификационного уровня. То есть квалификационная характеристика определяет требования профессии к различным уровням выполнения профессиональной деятельности и включает перечень компетенций специалиста. Сошлемся на соответствующий документ: требования, предъявляемые Единым квалификационным справочником к работникам образования, направлены на повышение результативности их труда, трудовой активности, деловой инициативы и компетентности работников образования, наиболее полное использование их профессионального и творческого потенциала, рациональную организацию труда и обеспечение его эффективности. При этом под компетентностью понимается качество действий работника, обеспечивающих адекватное и эффективное решение профессионально значимых предметных задач, носящих проблемный характер, а также готовность нести ответственность за свои действия [3].

В данном контексте, если речь идет о повышении квалификации специалистов, то, прежде всего, должен учитываться уровень профессионализма и тип профессиональной деятельности каждого из слушателей. Такой подход, во-первых, определяет дидактические требования к любой программе дополнительного профессионального образования – «входная» диагностика уровня профессиональной компе-

тентности слушателей и мотивации к повышению квалификации. Во-вторых, такой подход позволяет создавать условия для выбора и реализации слушателем индивидуальной образовательной траектории в процессе повышения квалификации.

Таким образом, профессионал будущего (как модель востребованного специалиста) должен обладать универсальной способностью своим локальным профессиональным действием программировать и перепрограммировать тенденции развития антропосферы, ноосферы, социосферы, сферы культуры и т. п., что в свою очередь, актуализирует необходимость обозначить ключевых понятий, посредством которых может быть описан круг этих феноменов: ситуация, самоопределение, выбор, цель, прогноз, проект, практическое действие и др. Подчеркнем значимость данного подхода, поскольку он определяется конкретной ситуацией в дополнительном профессиональном образовании – каждый специалист образования проходит аттестационную процедуру каждые пять лет. И, следовательно, именно система дополнительного профессионального образования призвана выполнять свою главную миссию – оперативную коррекцию и/или адаптацию профессиональной позиции, профессионального опыта, профессиональных компетенций учителя в контексте актуальных тенденций образования.

Основные составляющие компетентности педагогических работников, согласно Единого квалификационного справочника, включают характеристики, которые могут совершенствоваться и/или корректироваться:

– профессиональная компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики, психолого-педагогической коррекции, и т.п., методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование; использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик

преподавания для построения современных занятий с обучающимися (воспитанниками, детьми), осуществление оценочно-ценностной рефлексии;

– информационная компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях;

– коммуникативная компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком; установление контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе; умение выработать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; умение убеждать, аргументировать свою позицию; владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации;

– правовая компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти для решения соответствующих профессиональных задач [3].

Такого рода характеристики находится в единстве с исходным определением категории

компетенция/компетентность, трактуящем компетентность как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. Однако, с точки зрения теории профессионального образования, такой подход недостаточен и слишком усечен. В литературе существуют несколько терминов, определяющих типы компетенций: «общие» (С. Е. Шишов), «основные», «актуальные» (И. А. Зимняя), «базовые», «универсальные», «инструментальные», «ядерные» (Ю. Колер) и т. д. Кроме того, существуют различные подходы к определению структуры профессиональной компетентности. В частности:

1. В психологии труда в структуре категории «профессиональная компетентность» выделяются: специальная, социальная, личностная и индивидуальная компетенции;

2. В исследованиях по педагогике, психологии, менеджменту, имиджеологии «профессиональная компетентность» трактуется в единстве следующих компонентов:

– ситуативная, функциональная, интеллектуальная, социальная компетентность;

– специальная, индивидуальная, личностная компетентность;

– предметная, личностно-индивидуальная, социально-коммуникативная компетентность;

– нормативно-правовая, политическая грамотность; подготовленность в сфере делового этикета; социально-экономическая подготовленность;

– профессиональные, базовые, личностные, социальные компетенции (И. А. Зимняя) [1; 2; 4; 5; 6; 7].

Приведенные подходы основаны на выделении в структуре профессиональной компетентности профессиональной и личностной составляющих. Однако именно личностная составляющая отсутствует в характеристиках Единого квалификационного справочника. Внешне, при анализе требований к аттестации работников образования [7; с. 16], можно утверждать, что личностная составляющая в профессиональной компетентности учителя учтена. В соответствии с разработанным профессиональным стандартом квалификация педагога может быть описана как совокупность шести основных компетентностей:

- Компетентность в области личностных качеств.
- Компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности.
- Компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности.
- Компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений.
- Компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности.
- Компетентность в организации педагогической деятельности.

Характеристиками компетентности учителя в области личностных качеств определены эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность и общая культура которые, по мнению авторов методики аттестации работников образования [7], отражают выраженность у педагога определенных характеристик, описывающих его как специалиста, способного эффективно справляться с педагогической деятельностью. На наш взгляд, приведенные на стр. 152 характеристики общей культуры учителя крайне неопределенны и размыты: обладает широким кругозором, легко поддерживает разговоры на различные темы; поведение и внешний вид учителя соответствуют этическим нормам; осведомлен об основных событиях и изменениях современной социальной жизни; обладает педагогическим тактом, деликатен в общении. Можно возразить авторам-разработчикам «Методических рекомендаций» относительно уместности рассмотрения педагогического такта как характеристики общей культуры, а не эмпатии учителя. Можно недоумевать, почему характеристика «любовь учителя к детям» включает умение смотреть на ситуацию с точки зрения других (а не детей) и достигать взаимопонимания; умение поддержать обучающихся и коллег (?) по работе и т. д.

Но, особенную тревогу вызывает тот факт, что ни в одной из характеристик не учтена степень владения и использования учителем в своей деятельности основами компетентного подхода к моделированию образовательного процесса. Прежде всего, это необходимость в резком изменении характера обучения в современных условиях, который заключается в необходимости перейти от модели передачи зна-

ний к моделям совместного приобретения и выработки знаний в ходе учебного процесса. Полагаем, что отсутствие в характеристиках профессиональной компетентности учителя показателей владения им принципами и методами компетентного подхода является главным недостатком всей осуществляемой с 1 января 2011 года процедуры аттестации. При этом, что начальная школа с 1 сентября текущего года переходит на стандарты нового поколения, целиком разработанные на основе компетентного подхода. Получается, что при аттестации не учитывается практически ни одна из характеристик ценностно-смысловой ориентации учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях. Решению этой задачи может способствовать дополнительное профессиональное образование, моделируемое на основе компетентного подхода. Для этого необходимо:

1) для каждой программы ДПО методический комплекс разрабатывать на основе компетентного подхода: компетентностная модель слушателя, паспорт и программа формирования у слушателей каждой компетенции и т.д. При этом система ДПО должна быть ориентирована на компетентностную модель специалиста, определенную в проекте ГОС высшего профессионального образования третьего поколения, как модель, актуализированную в соответствии с развитием социально-экономической ситуации на производстве, отрасли, на конкретном предприятии.

2) при рассмотрении условий развития компетентности слушателя с учетом его желаний, стремлений, ценностей, особенностей процесса самостроительства на основе саморазвития, «дообучения и переобучения», способности к адаптации в быстро изменяющемся мире – с учетом того, что «развитие компетентности» относится не только к слушателю, но и к преподавателю, который создает инновационную среду дополнительного образования, разработка компетентностной модели преподавателя системы ДПО;

3) обеспечить слушателю позицию равноправного деятельностного субъекта сложной коммуникативной системы ДПО, име-

ющего возможность проявлять инициативу в выборе вариантов дидактических условий. При этом система ДПО должна функционировать на основе принципа вариативности, что, в свою очередь, обеспечит возможность выбора слушателем варианта образовательной траектории, адекватного его стартовым возможностям,

4) обеспечить фундаментализацию развития профессиональной компетентности учителя на основе междисциплинарной интеграции внутри каждой конкретной программы ДПО;

5) развитие информационной образовательной среды ДПО на основе использования информационных технологий является основой для формирования,

6) в процессе моделирования содержания системы ДПО усилить взаимодействие с работодателями, что является основой для построения инновационной образовательной среды ДПО со свойственной ей динамичностью и учетом особенностей рыночной экономики. Такой подход усиливает социально-профессиональную направленность компетентности слушателя системы ДПО.

Литература

1. Веснин, В. Р. Управление персоналом в схемах [Текст] / В. Р. Веснин. – М.: Велби. – 2008. – 56 с.

2. Горчакова, В. Г. Основы имеджелогии.

[Текст] / В. Г. Горчакова. – М.: Академический проект. – 2007. – 400 с.

3. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования» / приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 593.

4. Зимняя, И. А. Социальные компетентности, требования ГОС ВПО первого и второго поколений и компетенции, по TUNING Project [Текст] / И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова // Высшее образование сегодня. – № 11. – 2007. – с. 16-20.

5. Ишков, А. Д. Связь компонентов самореализации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. Д. Ишков. – М.: РГБ, 2005.

6. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст]: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

7. Матвеева, Т. В. Инновации в системе дополнительного профессионального образования. [Текст] / Т. В. Матвеева. – Екатеринбург: УрО РАН, 2007 – 494 с.

8. Письмо директора Департамента общего образования Минобрнауки России от 29.11.2010 № 03-339 «О методике оценки уровня квалификации педагогических работников».

УДК 37
ББК 74.200.58

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Воробьева Т.П.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности деятельности педагогов дополнительного образования, проблема развития их профессиональной компетентности и возможности системы повышения квалификации в решении данной проблемы.

In article features of activity of teachers of additional education, a problem of development of their professional competence and possibility of system of improvement of professional skill in the decision of the given problem are considered.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, особенности деятельности педагога дополнительного образования, инновационный потенциал педагога, профессиональная компетентность педагога дополнительного образования, повышение квалификации.

Additional education of children, features of activity of the teacher of additional education, innovative potential of the teacher, professional competence of the teacher of additional education, improvement of professional skill.

На современном этапе перед системой дополнительного образования детей стоят задачи качественного обновления его содержания: повышения уровня дополнительных образовательных услуг за счет расширения спектра образовательных программ, удовлетворяющих потребности, интересы как каждого ребенка в отдельности, так и общества в целом и повышение уровня профессиональной компетентности педагогов.

Образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования детей (УДОД) отличается от базового иным способом педагогического руководства: обучающемуся предоставляется право выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы; организуется творческое сотрудничество детей и взрослых. Спецификой дополнительного образования детей так же яв-

ляется тот факт, что ребенок может выбирать педагога, у которого он будет заниматься.

В этих условиях предъявляются чрезвычайно высокие требования как к профессионально-предметному уровню, так и к психолого-педагогической подготовке работников данной сферы образования. Органичное сочетание профессиональных (специально-предметных, общеметодической, психолого-педагогической) и личностных качеств имеет особое значение в их деятельности. Педагог должен быть не только настоящим специалистом в области определенного вида творческой деятельности, но и обладать способностью к сопереживанию, умением выстраивать личностно-равноправные отношения с детьми. Педагог дополнительного образования реализует содержание предметной области в условиях: индивидуализации образовательного процесса, когда ребенок и его родители выступают главными «заказчиками»; неформального деятельностного общения с акцентом на передачу опыта старшему младшему; практико-ориентированной направленности деятельности с обязательным предъявлением результата. Ш. А. Амонашвили в свое время дал следующую характеристику профессионального портрета педагога дополнительного образования детей: «Педагог-внешкольник – это педагог, который пришел из будущего с целью показать воспитанникам образец их жизни, самоопределения и самоутверждения».

Современные требования к педагогу дополнительного образования, сформулированные в нормативно-правовых документах (квалификационная характеристика по должности «Педагог дополнительного образования», Государственные требования к минимуму содержания и подготовки выпускников по специальности «Педагогика дополнительного образования») определяют, что готовность специалиста-практика к организации образовательного процесса основана не только на специально-

профессиональной подготовке в определённом виде деятельности, но и глубоких психолого-педагогических и социально-педагогических знаниях, широкой профессиональной и общей культуре.

На основе выше перечисленных документов разработана модель педагога дополнительного образования, включающая в себя наличие высокого инновационного потенциала. Инновационный потенциал педагога дополнительного образования рассматривается нами как интегральная характеристика профессионально-личностных качеств, включающая творческую мотивацию, активность, способность к самореализации в условиях различных нововведений, профессиональную и методологическую компетентность. Е. С. Рапацевич [3, С. 198] разделяет педагогические инновации по области распространения: в обучении; в воспитании; в управлении; в переподготовке кадров. Профессиональный рост, становление педагога и развитие его инновационного потенциала, профессиональной компетентности в процессе повышения квалификации освещались в работах В. А. Беликова, В. Г. Рындак, А. В. Усовой, А. И. Щетинской и др.

Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны. Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» и другие не в полной мере отражают содержание этого понятия. Чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Профессиональная компетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности. В педагогике данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (Н. Розов, Е. В. Бондаревская), либо как «уровень образованности специалиста» (Б. С. Гершунский, А.Д. Щекатунова).

А. К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности [2, С. 146]: специальную, социальную, личностную индивидуальную:

1. Специальная, или деятельностная профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.

2. Социальная профкомпетентность характеризуется владением способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.

3. Личностная профкомпетентность предполагает владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

4. Индивидуальная профкомпетентность означает владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности А. К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности.

Вызывает интерес иерархическая модель педагогической компетентности. Составляющие модель блоки представляют собой шесть видов педагогической компетентности: знаниевую, деятельностную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую. Подчеркивается особая значимость принципа последовательности, имеющего прямое отношение к формированию компетентности педагога в процессе его обучения.

С учетом анализа существующих исследований по вопросу профессиональной компетентности уточним рассматриваемое понятие применительно к специалистам педагогического профиля. В соответствии со сказанным, профессиональная компетентность педагога представляет собой качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний, как в предметной области, так и в области педагогики и психологии. Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования – это многофакторное явление, включаю-

щее в себя систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.). Развитие профессиональной компетентности предполагает совершенствование умения формулировать актуальные проблемы своего профессионального роста, последовательное достижение поставленных профессионально-образовательных задач.

Дружилов С. А. выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный [1, С. 26-44].

Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Функциональный (от лат. *functio* – исполнение) компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный (от лат. *communico* – связываю, общаюсь) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливая межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

Рефлексивный (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопо-

знания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысловтворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы.

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности, прежде всего, высших ее составляющих.

Специфика профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования, а также особенности формирования педагогических коллективов УДОД, требуют особого подхода к содержанию и организации процесса повышения их квалификации.

При этом необходимо констатировать, что становление педагога дополнительного образования, отвечающего всем современным требованиям, происходит не только (и не столько) в период его базовой подготовки или курсового обучения, но главным образом в процессе непрерывного повышения профессиональной квалификации, взаимосвязанного и сопровождающего его профессионально-педагогическую деятельность.

Научно-теоретические основы совершенствования подготовки педагогов в системе повышения квалификации разрабатывали исследователи – Г. С. Альшуллер, А. А. Вербицкий, Г. Л. Ильин, Э. М. Никитин, К. А. Нефедов, В. Г. Онушкин, А. П. Ситник, В. Н. Семенцев, Е. П. Тонконогая, И. Д. Чечель и др. Исследования, связанные с теорией и практикой дополнительного образования детей, проводили Л. К. Балясная, В. В. Белова, В. А. Березина, А. К. Бруднов, Г. П. Буданова, О. С. Газман, Л. П. Иванов, М. Б. Коваль, Л. Г. Логинова и др.

Повышение квалификации осуществляется посредством освоения слушателями авторских образовательных программ на традиционных

курсах, курсах инновационного проектирования, дистанционного обучения, стажировках, авторских школах, постоянно-действующих семинарах, семинарах-практикумах и т. д. Наряду с перечисленными формами повышения квалификации педагогов в ИРОСТ активно используются такие формы как круглый стол, вебинар, педагогическая мастерская, мастер-класс и др.

Развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации строится с учетом:

- специфики его профессиональной деятельности, существенными чертами которой являются: практико-ориентированная, индивидуальная и творческая направленность;
- личностно-профессиональных особенностей их деятельности;
- органичного соединения теоретических знаний и собственного практического опыта педагогов на основе использования исследовательских, проектных, диалоговых форм курсовой подготовки;
- адекватности программно-методического обеспечения развития профессиональной компетентности педагогов целям и содержанию повышения квалификации.

Эффективность процесса повышения квалификации педагогов дополнительного образования обеспечивается следующими организационно-педагогическими условиями: проблемное изложение содержания курсовой подготовки; организация образовательного взаимодействия, основанного на личностном выборе каждым слушателем условий, средств, способов действий, форм курсовой подготовки.

При организации курсовой подготовки необходимо:

- изучить профессиональные затруднения и достижения педагогов;
- обеспечить методическое сопровождение процесса повышения квалификации педагога;
- организовать разноуровневое обучение по направлениям деятельности педагогов различной квалификации через творческие группы, педагогические мастерские, семинары, круглые столы и др.;
- привлекать опытных педагогов к реализации программ повышения квалификации;

– разработать критерии оценивания педагогических проектов на итоговой аттестации;

– осуществить педагогический мониторинг как основное условие повышения профессиональной компетентности.

Для развития профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования важное значение имеет умение проектировать учебно-методические комплексы. По этой проблеме в 2011 г. запланированы курсы инновационного проектирования. Разработка образовательных программ, проектирование учебных занятий и оформление их в соответствии с современными требованиями; составление рабочих тетрадей и портфолио обучающихся, разработка контрольно-измерительных материалов и др. являются планируемыми образовательными продуктами.

Для молодых руководителей, методистов и педагогов проводятся постоянно-действующие семинары – «Школа молодого руководителя», «Школа молодого методиста» и «Школа молодого педагога – Школа ремесел», где изучаются основы деятельности каждой категории педагогических работников.

В Курганской области существует достаточно серьезная проблема кадрового дефицита высококвалифицированных специалистов для системы дополнительного образования детей. Значительная часть педагогов (более 56 %) не имеют специальной подготовки и даже педагогического образования. Сложность ситуации усугубляется тем, что обучение данной специальности осуществляется в основном только в учреждениях среднего профессионального образования.

Для решения данной проблемы в ИПКиПРО Курганской области (ныне ИРОСТ – институт развития образования и социальных технологий) с 2001 года на факультете профессиональной переподготовки, отделение «Педагогика дополнительного образования» реализуется программа профессиональной переподготовки педагогических кадров в объеме 756 часов.

В 2010 году на данном отделении было выпущено 22 педагога дополнительного образования из 11 районов области и г. Кургана. Большинство дипломных работ выпускников отделения высоко оценены членами Государственной экзаменационной комиссии, так как они выполнены на высоком теоретическом, практи-

ко-прикладном уровне с использованием исследовательских методик. Тематика выпускных квалификационных работ достаточно разнообразна.

Блестящие результаты на итоговой государственной аттестации (защите дипломных работ) показали следующие педагоги: Алешина Г. Н. (ДДТ «Гармония г. Курган»), Бывальцев Ф. В. (Д(П)Ц «Элита» г. Курган), Иванова И. А. (МУК г. Курган), Киселева С. Б. (Каргапольский ДДТ), Максименко Л. В. («Нижнетобольная ООШ» Притобольного р-на), Паленко Н. В. и Филиппова Е. В. (Мишкинский ДДТ). Новый набор слушателей на отделение «Педагогика дополнительного образования» запланирован на сентябрь 2011 г.

Таким образом, эффективность работы по развитию профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в процессе повышения квалификации зависит от организации и результатов сотрудничества и со-

творчества педагогов УДОД с преподавателями института развития образования и социальных технологий; с коллегами из других образовательных учреждений на принципах синергии, то есть взаимодействия и взаимообогащения методологической культуры, практики творческой деятельности.

Литература

1. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога [Текст] / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах (вып. 8). – Новокузнецк: СО РАО, ИПК, 2005. – С. 26-44.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
3. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия [Текст] / Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 718 с.

УДК 316.62

ББК 88.52

ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ КОНФЛИКТОВ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Ярычев Н.У., Саралиева Т.Р.

Аннотация. Педагогический конфликт рассматривается как неизбежное явление школьной жизни. Установлено, что, несмотря на присущий конфликтам воспитательный потенциал, они нарушают систему взаимоотношений между учителем и учащимися. В соответствии с этим обоснована роль учителя в предотвращении конфликтов.

Pedagogical conflict is considered as the inevitable phenomenon of school life. It is found, that in spite of educational potential of conflict, it breaks the system of relations between teacher and student. In accordance with it the role of teacher in prevention conflict is justified.

Ключевые слова: конфликт, педагогическая конфликтология, педагогический конфликт, воспитательный потенциал конфликта, конфликтная ситуация, причины возникновения конфликтов, субъекты конфликта, предмета конфликта, предотвращение конфликта.

Conflict, pedagogical conflictology, pedagogical conflict, educational potential of conflict, conflict situation, the causes of conflict, the subjects of conflict, conflict prevention.

Особое уважение к учительскому труду – исконная национальная российская традиция. Российское учительство всегда обладало моральным авторитетом, который считался цветом русской интеллигенции. Однако в последнее время отношению к учителю изменилось и в целом рассматривается как неоднозначное: старшее поколение отмечает его заслуги, но учащиеся и многие их родители нередко высказывают критику в адрес педагога. В современном обществе учителя перестали ценить как профессионала, как личность. Тем не менее, в отдельных национальных республиках, например, в Чеченской республике, педагог остается значимым лицом для общественности. Несмотря на существующую здесь социальную напряженность и нестабильность, вспыльчивость и

конфликтность чеченского народа, отмечается беспрекословное почитание и уважение личности учителя. Учитель продолжает оказывать влияние на подрастающее поколение, он формирует у учащихся картину мира и в первую очередь эталон взаимоотношений.

К этому необходимо добавить, что педагогическая деятельность учителя характеризуется взаимодействием большого количества людей, относящихся к разным возрастным категориям и обладающих различными представлениями, взглядами, жизненным опытом, что с неизбежностью порождает конфликтные ситуации, для разрешения которых педагогу необходимо обладать специальными знаниями и умениями. Эти качества помогают формировать у подрастающего поколения навыки продуктивного межличностного общения, которые можно рассматривать как превентивную политику в возникновении конфликтов в обществе.

По существу, распознавание конфликтных ситуаций и преодоление конфликтов является одной из составляющей профессиональной деятельности учителя общеобразовательной школы. Именно этому аспекту проблемы будет посвящено содержание данной статьи.

Утвердилось мнение, в соответствии с которым конфликт представляет собой естественное явление в педагогическом процессе в общеобразовательной школе, является движущей силой его развития. Основанием для такого вывода является диалектическое понимание феномена «развитие» в философии, предполагающее в качестве источника любого развития рассматривать противоречия. Более того, в ряде педагогических исследований (С. В. Баныкина, Г. С. Бережная и др.) обосновывается тот факт, что конфликты воспринимаются различными субъектами педагогического взаимодействия как неизбежное явление школьной жизни, с которым необходимо не только считаться, но и активно влиять на него с целью предотвраще-

ния негативных последствий и реализации конструктивных возможностей.

В основе любого педагогического конфликта лежат разногласия, противоречия, столкновения сторон, мнений и интересов различных субъектов педагогического взаимодействия, сопровождаемые эмоциональными переживаниями. Не случайно, сторонники «социологии конфликта» считают конфликт нормальной, исключительно важной формой общественной жизни, важнейшим источником социальных перемен (Э. У. Берджесс, Г. Зиммель, Р. Э. Парк, Р. Э. Смолл и др.).

Ряд других ученых, среди которых У. Бэдждот, Г. Ратценгофер, А. Уоллес и др., считают, что жизнь общества подчинена биологическим закономерностям. Поэтому конфликт является основой естественного отбора, где борьба индивида связана со стремлением к более высокому месту в иерархической структуре своей группы.

Исследователи также отмечают, что в социальном взаимодействии функциональной основой возникновения и развития любого социального столкновения всегда является «объективное противоречие, возникающее между противоборствующими сторонами». В данном контексте конфликт «представляет собой одну из возможных фаз развития противоречия, возникающая в процессе его нарастания, когда противоречие не получает своевременного разрешения» [15, с. 4].

Для того чтобы определить роль учителя общеобразовательной школы в предотвращении конфликтов, следует охарактеризовать их сущность конфликта и раскрыть причины возникновения между субъектами педагогического взаимодействия.

Конфликт как многофакторное и сложное явление в различных аспектах исследуется такими направлениями конфликтологии, как теория конфликтов (К. Боулдинг, Р. Дарендорф, Т. Парсон и др.), организационная конфликтология (В. В. Дружинин, Д. С. Конторов и др.), производственная конфликтология (Т. М. Данькова, С. И. Ерина, А. Г. Ковалев, А. В. Филиппов и др.), социология конфликтов (Г. Зиммель, А. Г. Здравомыслов и др.), психология конфликтов (А. Я. Анцупов, В. В. Бойко, Н. В. Гришина, А. А. Ершов, В. Г. Зазыкин, Ю. П. Тимофеев и др.), политическая конфликтология

(К. С. Гаджиев, К. Кульчар и др.), педагогическая конфликтология (И. М. Вереникина, А. С. Гусева, Э. И. Киршбаум, В. В. Козлов, М. М. Рыбакова, Л. В. Симонова и др.).

В обыденной речи слово «конфликт» используется применительно к достаточно широкому кругу явлений окружающей действительности – от вооруженных столкновений и противостояния различных социальных групп до служебных или супружеских разногласий. Так, например, в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова не только содержится определение этого понятия, но и приводятся примеры, указывающие на большую область его применения: «семейный конфликт», «вооруженный конфликт», «конфликт с сослуживцами», «конфликтная комиссия» [8].

Изучение различных точек зрения на сущность и природу конфликта позволяет определять его как междисциплинарное понятие, представление о котором складывается на основе множества точек зрения, имеющих философский, психологический и педагогический контексты. Вообще же содержание понятия «конфликт» содержит около двух десятков ключевых значений, среди которых можно выделить следующие: спор, противостояние, единоборство, соперничество, скандал, ссора, борьба, эмоциональное напряжение, кризисное явление, межличностные трудности, внутриличностные переживания, разногласия, война, сражение, состязание, враждебность, противоречивые намерения, столкновение, дисгармония и т.д.

Конфликт трактуется как важнейшая сторона взаимодействия людей, неотъемлемая составляющая бытия человека. Причем это взаимодействие характеризуется противоречивостью целей, отношений и деятельности субъектов или несовместимостью интересов и ценностных оценок. Иногда конфликт рассматривается в качестве столкновения противоположных сил, интересов, мнений и взглядов. Он характеризуется серьезными разногласиями или острыми спорами, которые чреватые определенными осложнениями и даже борьбой.

В некоторых определениях акцент делается на том, что конфликт представляет собой способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия. Отмечается, что данный про-

цесс детерминирован как объективными, так и субъективными причинами и протекает в двух основных формах: противоречивых психологических состояний и открытых противоречивых действий сторон на индивидуальном и групповом уровнях.

В психологической литературе педалируется идея о конфликте как о столкновении противоположно направленных интересов, целей, желаний и позиций взаимодействующих сторон. При этом субъекты взаимодействия свои взгляды и позиции вполне могут фиксировать в жесткой форме. Собственно это обстоятельство вполне объясняет свойственность негативных эмоций для субъектов конфликтов.

Кроме того, в научной литературе подчеркивается возможность явного или скрытого состояния противоборства объективно расходящихся интересов и целей субъектов конфликта. Также говорится о прямом или косвенном столкновении социальных сил на почве противодействия существующему общественному порядку.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что конфликт – это многоуровневое и многомерное социально-психологическое явление, которое определяется самой природой общественной жизни и непосредственным образом выражает те или иные аспекты социального бытия, роль и место человека в нем. На макро-, мезо- и микроуровнях он представляет собой социальный конфликт, а на личностном уровне – внутриличностный конфликт.

Нас интересует, прежде всего, конфликт, который имеет социальный контекст, т.е. принимающий форму проявления в социальной системе и отражающий столкновение или противодействие различных подсистем, в качестве которых могут выступать два или более субъекта. В соответствии с этим в нашей статье за основу примем позицию О. А. Ивановой и вслед за ней под конфликтом будем понимать способ социального взаимодействия двух или нескольких субъектов, возникающего в обстоятельствах жизнедеятельности людей, обусловленного противоречиями и рассогласованиями целей, ценностей, интересов, сопровождающегося сильными эмоциональными переживаниями.

Руководствуясь исследованиями Г. С. Бережной, О. А. Ивановой, Н. П. Максимова, Н. В. Самсоновой и др., в качестве свойств

конflikта будем рассматривать следующие стороны его проявления:

– наличие противоречий, например, отражающих различие между целями, интересами, ценностями, мотивами или ролями субъектов конфликта;

– противодействие (противоборство) субъектов конфликта, их стремление нанести ущерб оппоненту;

– негативные эмоции и чувства по отношению друг к другу как фоновые характеристики конфликтного взаимодействия.

Как нами было отмечено ранее, сущность и природа конфликта является объектом изучения различных научных дисциплин. При этом каждая из них рассматривает конфликт со своей позиции и с использованием собственного научного аппарата. В педагогике изучение конфликтов является относительно новым явлением. Как отмечает О. А. Иванова, только с девяностых годов XX века стал нарабатываться фактический и теоретический материал о конфликтах в школьных коллективах, осуществляться анализ педагогических условий на конфликтогенность, выявление мер по предупреждению нежелательных конфликтов [5, с. 134]. Кроме того, в этот же период активизировались исследования, связанные с подготовкой учителей к разрешению конфликтов.

Т. В. Врачинская, исследуя развитие взглядов на конфликт в педагогическом взаимодействии учителя и ученика в отечественной педагогике, отмечает, что с 90-х гг. XX века и по сегодняшний день происходит выделение педагогической конфликтологии в самостоятельную отрасль педагогического знания [3, с. 26]. Подтверждением тому является появление большого количества работ, раскрывающих прикладной аспект теории разрешения конфликтов в педагогике.

Отечественная педагогическая конфликтология выработала ряд принципиально новых подходов к определению сущности педагогического конфликта, классификации причин и типов конфликтов, построению технологий управления конфликтов в школьной жизни. Собирательное представление о педагогической конфликтологии можно получить, если обратиться к работам Г. С. Бережной, И. Ю. Воронина, Д. В. Гореловой, Г. Е. Григорьевой, З. З.

Дринка, Е. Е. Ефимовой, Н. И. Кузнецовой, О. Н. Лукашенок, Т. А. Марищина, Н. Б. Назаровой, О. Г. Петушковой, М. И. Реутова, Н. В. Самсоновой, И. В. Сафроновой, С. С. Учадзе, В. К. Федоровой и др.

В результате мы пришли к выводу о том, что основным предназначением педагогической конфликтологии является изучение природы и причин возникновения педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения. При этом педагогический конфликт рассматривается как возникающая в результате межличностного взаимодействия субъектов педагогического процесса форма проявления обострившихся субъект-субъектных противоречий, которые чаще всего вызывают у них отрицательный эмоциональный фон общения. Можно утверждать, что педагогический конфликт представляет собой кульминацию педагогических противоречий, которые складываются в образовательном процессе и выражаются в открытом столкновении субъектов педагогического взаимодействия, преследующих различные цели, отстаивающих свои позиции и демонстрирующих противоположные модели поведения.

При этом сложилось устойчивое мнение, что многие учителя отрицательно оценивают всякий конфликт как явление, свидетельствующее о неудачах в их педагогической деятельности. У большинства учителей сохраняется настороженное отношение к самому слову «конфликт». В их сознании это понятие, как правило, ассоциируется с нарушением учебной дисциплины, проявлением грубости, нетактичности или раздражения, ухудшением взаимоотношений в коллективе.

Однако педагогический конфликт характеризуется рядом положительных моментов, например, таких как самопознание, формирование ценностей, осознание общности единомышленников, эмоциональная разработка и т.д., что позволяет говорить о воспитательном потенциале конфликта. В решении вопроса о воспитательном потенциале конфликта можно обратиться к тем исследованиям, где авторами определяются его функции. Например, Л. А. Петровская наряду с деструктивной, выделяет и конструктивную функцию конфликта, которая проявляется в многообразии позитивных последствий. Конфликт, по ее мнению, служит

источником развития личности, ее совершенствования [11].

И. Е. Ворожейкин считает положительными, функционально полезными свойствами конфликта решение той проблемы, которая породила противоречия и вызвала столкновения, а также достижение понимания и доверия, укрепление партнерских отношений и сотрудничества, преодоление конформизма, покорности, стремление к превосходству [2].

Также отметим, что важнейшей функцией конфликта является активизация социальных связей, придание взаимодействию людей и их отношениям большей динамичности и мобильности. Собственности это и сказывается на развитии как отдельной личности, так и группы людей. Для педагогических конфликтов эта функция особенно важна, так как позволяет полностью увидеть ситуацию, сформировать новые и оригинальные идеи, отказаться от укоренившихся привычек и устаревших традиций.

Итак, педагогические конфликты имеют существенный воспитательный потенциал. Это связано с тем, что конфликты, возникающие в системе в системе образования, способствует полноценному развитию личности учащегося, накоплению им субъективного личностного опыта поведения в конфликте и способах его конструктивного преодоления. Тем не менее, это вовсе не противоречит нашей позиции по поводу того, что задача учителя заключается в том, чтобы не доводить дело до конфликта, а способствовать его предотвращению. В этой связи далее имеет смысл рассмотреть вопросы, касающиеся причин возникновения конфликтов, а также взаимосвязи конфликта и конфликтной ситуации.

В возникновении конфликта обычно можно обнаружить те или иные объективные причины, способствовавшие столкновению интересов социальных субъектов. Соответственно умение учителя предотвращать конфликты предполагает глубокое знание и понимание причины данного конфликта. Изучая данный вопрос, мы сочли возможным обратиться к социологической литературе, поскольку полученные здесь результаты могут быть вполне модифицированы и к случаю образовательной сферы.

Так, например, Я. С. Титиев причинами возникновения конфликтов в современных организациях называет: ограниченность ресурсов,

которые нужно делить; взаимозависимость заданий; различия в целях; различия в представленных ценностях; различия в манере поведения, в уровне образования; плохую коммуникацию; несбалансированность рабочих мест; недостаточную мотивацию к выполнению работы [15, с. 16–17].

Г. С. Таскаев при анализе причин конфликтов делает акцент на внутриорганизационных причинах их возникновения и называет следующие причины возникновения трудовых конфликтов:

1. Конкуренция за дефицитные ресурсы. Так как высшее руководство постоянно оказывается перед проблемой их распределения, то управление такого рода конфликтами требует от него гибкой политики

2. Взаимозависимость задач. Поскольку современные организации являются системами, состоящими из взаимозависимых элементов, при неадекватной работе одного подразделения или работника нарушение взаимозависимости выполняемых функций и операций может стать причиной трудовой конфликтной ситуации.

3. Различия в целях. Возможность конфликта увеличивается по мере того, как организации становятся более специализированными и разбиваются на подразделения, которые сами формулируют свои цели и могут уделять больше внимания их достижению, чем достижению целей всей организации.

4. Различия в представлениях и ценностях. При оценке конфликтной ситуации ее субъекты могут рассматривать только те взгляды, альтернативы и аспекты ситуации, которые, по их мнению, благоприятны для их группы и личных потребностей.

5. Различия в манере поведения и жизненном опыте. «Конфликтные личности» создают вокруг себя атмосферу, чреватую разногласиями, спорами и эмоциональными конфликтами. Различия в жизненном опыте, ценностях, образовании, стаже, возрасте и других социальных характеристиках также могут быть конфликтными факторами.

6. Плохая передача информации. Это обстоятельство может быть как причиной, так и следствием конфликта, может действовать как катализатор конфликта, мешая отдельным работникам или группе адекватно понять ситуацию или точки зрения других [14, с. 17–18].

В социологической литературе получил обоснование тот факт, что все многообразие причин конфликтов может быть объяснено определенными концепциями и теориями. В зарубежной социологии разработаны теоретические концепции, которые позволяют обеспечить более четкое понимание этих сложных и противоречивых общественных явлений. Речь, в частности, идет о «теории депривации» и «теории коллективного действия».

Суть первой теории в наиболее общем плане заключается в том, что главную причину возникновения массовых конфликтов образует накопленная неудовлетворенность социальных групп работников, которые представляют большинство населения. Эта неудовлетворенность создает социально-психологическую напряженность, требующую энергичной разрядки. Считается, что осознание нетерпимости дальнейшего лишения элементарных условий жизнедеятельности, то есть «относительная депривация», служат более сильным стимулом к участию в групповом протесте, чем фактически плохие условия труда и быта («абсолютная депривация»).

Согласно концепции «коллективного действия», социально-групповая напряженность и даже «абсолютная депривация» не могут вызвать массовый протест большинства членов общества, хотя они – необходимые предпосылки. Достаточные условия для протестного движения заключаются в наличии радикально новых политических, экономических и организационных возможностей, образующих «ресурс социального протеста» [14, с. 19].

Итак, анализ социологической литературе показывает, что в группе основных причин конфликтов в организациях на переднем плане находятся структурные факторы, а не психологические причины. При анализе причин конфликтов в психолого-педагогической литературе одинаково значимыми являются так внешние факторы, так и психологические особенности субъектов взаимодействия.

Для подтверждения этого вывода можно обратиться к работе Г.В. Михайловой, исследующей особенности подготовки студентов к разрешению конфликтов в учебных группах. Она приходит к выводу о том, что причины конфликтов в учебных группах студентов можно систематизировать в четыре общие группы:

психологические, социально-психологические, организационно-педагогические и социально-экономические [7, с. 44].

Г. В. Михайлова доказывает, что личностные особенности членов группы являются наиболее типичными причинами конфликтов. Одни студенты уверены, что конфликты являются следствием различия по интересам и жизненным ценностям, характеру и темпераменту, точкам зрения. Другие уверены, что конфликты происходят из-за нежелания или неспособности членов группы понять, оказать помощь, уважать чужие интересы, мнения и считаться с ним. Грубость, бестактность, агрессивность в общении, обман, насмешки и пренебрежение тоже являются причинами конфликтов. К социально-психологическим причинам возникновения конфликтов среди студентов она причисляет отсутствие сплоченности, отношения антипатии, конкуренции, борьбу за лидерские функции в группе и др. К учебно-воспитательным причинам конфликта Г. В. Михайловой относятся такие причины, как несправедливая оценка преподавателя, лояльное или предвзятое отношение преподавателя к отдельным членам группы и др., т.е. недостатки в организации учебной деятельности студентов, в деятельности преподавателей. Наконец, причины четвертой группы – социально-экономические, такие как экономическое положение, социальный статус – упоминаются реже всех остальных [7, с. 44–47].

В последнее время эта позиция нашла дальнейшее развитие в исследовании О.Н. Гомырановой, которая анализирует развитие психологических механизмов регуляции межличностных конфликтов в студенческой группе. Исходя из анализа студенчества как возрастной и социально-психологической категории, автор выделяет четыре наиболее часто встречающиеся причины конфликтов в студенческой группе: дискриминация студентом с более выраженными личностными характеристиками студента с менее выраженными личностными характеристиками; факт лично значимой неблагодарности; фактор субъективного дифференцированного подхода; ярко выраженная конкуренция [4].

Полученные выше выводы оказываются очень ценными. Во-первых, они позволяют понять, что источником возникновения конфлик-

тов является социальное напряжение. Одним из этих источников выступают ролевые отношения между субъектами педагогического взаимодействия. Во-вторых, они дают возможность определить факторы возникновения конфликтов и в соответствии с этим обнаружить психологические механизмы регуляции межличностных конфликтов. Эти выводы могут быть дополнены, если обратиться к анализу причин возникновения педагогических конфликтов.

Так, например, А. М. Осипов отмечает, что «роль учителя характеризуется многими привилегиями, помимо которых почти повсеместно у учеников вызывается принудительное уважение, которое может не зависеть от реальных достижений. Использование принудительного уважения рассматривается как главный источник конфликта в школах» [9, с. 24].

О. А. Иванова источники напряженности и конфликтов в образовании усматривает в природе процессов социализации и несоответствии его целям образования. Это обусловливается тем, что в школах учащиеся получают преимущественно традиционные знания, которое многим кажутся недостаточными для получения дальнейшего образования и успеха в жизнедеятельности и самореализации. Поэтому, по мнению автора, многие дети и их родители вступают в конфликт с отдельными учителями, администрацией образовательных учреждений, предъявляя требования, высказывая свои недовольства по поводу образовательных программ, методик преподавания отдельных предметов, технологий обучения и воспитания и профессионально-личностных качеств учителей и воспитателей [5, с. 115–116].

Также как и А. М. Осипов, О. И. Иванова в качестве источника конфликтов рассматривает властные отношения внутри системы образования. «Концентрация власти в руках немногих внутри образовательного учреждения (директора и его близкого окружения), – пишет она, – также вызывает ряд противоречий и конфликтов между субъектами образования» [5, с. 116].

Нужно принимать во внимание и то важное обстоятельство, что в современных условиях общеобразовательные учреждения имеют различные источники и объемы финансирования, разные образовательные возможности, различный контингент учащихся и весьма субъективные подходы к дифференциации учащихся по

уровню способностей. Это положение, по мнению социологов, составляет благодатную почву для конфликтов между различными участниками педагогического взаимодействия.

Для школьного социума характерны конфликты между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Значительная часть этих конфликтов, по мнению Г. С. Бережной, связана с ненадлежащим выполнением профессиональных функций педагогами в сфере учебно-воспитательного взаимодействия, управленческой сфере, сфере психолого-педагогического сопровождения [1, с. 17].

В ряде публикаций авторы предпринимают попытки даже систематизировать причины, обуславливающие появление конфликтов в педагогической среде. В этом плане достаточно интересна позиция А. А. Кузиной, которая в педагогическом конфликте видит кульминацию педагогических противоречий. В соответствии с этим причины педагогических конфликтов она делит на две группы: экстрапедагогические и собственно педагогические. Причем в группе экстрапедагогических причин она выделяет социальные (влияние социума, социально-экономическая и идеологическая нестабильность, устойчивость стереотипов конфликтных межличностных и социальных отношений в России, низкая заработная плата, падение престижа педагогической профессии, отсутствие государственной системы воспитания) и психологические (особенности возрастной психологии, межпоколенческие противоречия, психологическое своеобразие каждого субъекта педагогического взаимодействия, психологическая усталость и нервные перегрузки учителей, возрастные поведенческие особенности школьников, искаженные представления о самоутверждении и самореализации у учащихся, завышенная или заниженная самооценка, несоответствие между самопониманием и предлагаемой извне ролью) причины [6, с. 12–13].

Что касается собственно педагогических причин, то к ним она относит негибкость мышления педагога, стереотипность оценки мышления и деятельности учеников, шаблонный подход к детям, отсутствие индивидуальной педагогической позиции, низкий уровень педагогической культуры, общепедагогические и методические ошибки [6, с. 13].

Заслуживает внимания позиция Г. С. Бережной по поводу структурирования причин возникновения педагогических конфликтов. На основе профессиональных дисфункций педагогов она предлагает следующую типологию конфликты: 1) конфликты в сфере учебно-воспитательного взаимодействия; 2) конфликты в сфере психолого-педагогического сопровождения; 3) конфликты в сфере управления.

Первая группа конфликтов представлена тремя подгруппами: конфликты, связанные с нарушением дидактической функции; конфликты, связанные с нарушением организационной функции; конфликты, связанные с нарушением функции общения. Вторая группа конфликтов образована конфликтами, связанными с нарушением функции обеспечения благоприятного социально-психологического микроклимата в школе. Третья группа конфликтов также включает три подгруппы: конфликты, связанные с нарушением организационной функции в сфере управления; конфликты, связанные с нарушением в социально-психологическом аспекте управления; инновационные конфликты [1, с. 17].

В нашей статье мы ограничиваемся рассмотрением межличностных конфликтов в школьном социуме. Поэтому причины конфликтов целесообразно сгруппировать в зависимости от того, какие субъекты вступают во взаимодействие. Если принимать во внимание четыре основных субъекта педагогического взаимодействия: «учащийся», «учитель», «администратор» и «родитель», то вполне достаточно будет выделить четыре аспекта педагогического взаимодействия («учитель – учащийся», «учащийся – учащийся», «учитель – администратор», «учитель – родитель») и в соответствии с этим определить причины возникновения конфликтов между вступающими в эти взаимодействия субъектами.

Причины конфликтов в системе взаимодействия «учитель – учащийся» обуславливаются, по мнению большинства авторов, в первую очередь, недостаточным профессионализмом учителя, что находит отражение в эмоционально напряженных отношениях учителя с учащимися. Можно обозначить ключевые проявления непрофессионализма учителя, которые приводят к конфликтам между учителями уча-

щимися. К таким проявлениям могут быть отнесены:

– демонстрация учителем своего превосходства перед учащимися, своего особого статуса;

– существенные педагогические ошибки, допускаемые учителем (дискриминация по отношению к отдельным учащимися, открытое или маскируемое нарушение педагогической этики, в частности, на почве борьбы за лидерство, неумение организовать занятия со всеми учащимися, неумелое разрешение учителем проблемных ситуаций, завышенные требования учителя к учащимся);

– педагогически непрофессиональные действия учителя (плохая организация учебной работы на уроке, приказной тон, крик учителя, грубость, использование отметок как средства для наказания нарушивших дисциплину учащихся и т.д.);

– предвзятое отношение учителя к отдельным учащимся (занижение отметок, «навешивание ярлыков» неуспевающему учащемуся, акцентирование внимание окружающих на его психологических проблемах и недостатках).

Кроме того, в качестве еще одной существенной причины нарушения взаимоотношений учителя с учащимися является несоблюдение последними установленных в школьном социуме требований. Речь здесь идет, например, о неподготовленности домашнего задания или его плохом выполнении, умышленном нарушении дисциплины, пропусках уроков без уважительной причины.

Наиболее частым видом конфликтов являются конфликты, возникающие в системе взаимодействия «учащийся – учащийся». Основными причинами конфликтов между учащимися является грубость, хамство, жестокость, озлобленность. Также распространены среди учащихся конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в классе. В средних классах часто конфликтует группа парней и группа девочек. Может обозначиться конфликт трех-четырех подростков с целым классом или вспыхнуть конфликтное противостояние одного школьника и класса.

К наиболее распространенным причинам конфликтов между учащимися целесообразно отнести: учебные перегрузки учащихся, их об-

щую утомляемость, приводящую к обострению противоречий; неумение учащихся контактировать, вступать в общение со своими сверстниками; различие в нравственных установках, нормах, ценностях и интересах учащихся; дискриминация учащимися с более выраженными личностными характеристиками учащегося (учащихся) с менее выраженными личностными характеристиками; смену школьного (или классного) коллектива и возникающую при этом трудность в адаптации новичков; неразвитую рефлексивность, несоответствие самооценки учащегося с оценкой одноклассников или товарищей; «непроясненность» социального статуса личности учащегося в школьном социуме; общую неблагоприятную морально-психологическую атмосферу в классном коллективе.

Конфликты в системе взаимодействия «учитель – учитель» определяются особенностью отношений между учителями и возникают на почве разных причин: начиная с проблем составления школьного расписания и заканчивая столкновениями интимно-личного порядка. Такие конфликты случаются: между молодыми учителями и учителями со стажем работы; между учителями, преподающими разные предметы (например, между физиками и словесниками); между учителями, преподающими один и тот же предмет; между учителями, имеющими звание, должностной статус (учитель высшей категории, руководитель методического объединения) и не имеющими их; между учителями начальных классов и среднего звена; между учителями, чьи дети учатся в одной школе и др. [10].

Интересно, что причинами конфликтов между учителями, чьи дети учатся в школе, могут быть: недовольство учителей отношением к их собственному ребёнку своих коллег; недостаточная помощь и контроль за собственными детьми педагогов-матерей в силу огромной профессиональной занятости; особенность положения ребенка учителя в школьном социуме (всегда «на виду») и переживание по этому поводу матери-педагога, создающее вокруг неё постоянное «поле напряженности»; за пределами частое обращение учителей к коллегам, чьи дети учатся в школе, с просьбами, замечаниями, жалобами по поводу поведения и учебы их ребенка [10].

К наиболее трудно преодолимым конфликтам относятся конфликты, проявляющиеся в системе взаимодействия «учитель – администратор». В качестве причин существованию таких конфликтов в научно-методической литературе называются следующие обстоятельства: недостаточно четкое разграничение управленческого влияния; жесткая регламентация школьной жизни, оценочно-императивный характер применения требований; перекладывание на учителя «чужих» обязанностей; незапланированные формы контроля за деятельностью учителя; неадекватность стиля руководства коллективом уровню его социального развития; недооценка руководителем профессионального честолюбия педагога; нарушение психолого-дидактических принципов морального и материального стимулирования труда; неравномерная загруженность учителей поручениями; нарушение принципа индивидуального подхода к личности педагога [13, с. 124].

Наконец, конфликт типа «учитель – родитель» часто проявляется как стремление учителя утвердить свой профессиональный статус, а родителя – защитить своего ребенка. Причинами могут быть: разные уровни общей и педагогической культуры; несогласованность стратегии и тактики воспитания («педагогический разнобой»); непонимание родителями сложности учебно-воспитательного процесса, зависимости его эффективности от многих факторов, помимо школы и семьи; различия в отношении к ребенку как к личности; отрицательное отношение родителей к школе, иждивенческая позиция семьи («старые сче́ты», взгляды «высокооплачиваемых родителей» на «бедного» учителя как на человека из сферы обслуживания, претензии типа «школа, а не семья обязана ...»); столкновение двух лидеров, претендующих на главенство своей точки зрения; профессиональная некомпетентность учителя (низкий уровень подготовки, завышенные требования к школьникам) [13, с. 127–129].

Итак, конфликты, возникающие между различными субъектами педагогического взаимодействия, обусловлены действием различных условий, среди которых имеются как объективные, так и субъективные обстоятельства. К объективным обстоятельствам относится то, что существует более или менее независимо от педагогического процесса и что создает потен-

циальную возможность конфликта. Субъективные условия определяются уровнем воспитанности (профессионализма) субъектов взаимодействия, степенью осознания конфликтности ситуации ее участниками, а также их морально-ценностными ориентациями. Также нами установлено, что большинство по своей природе педагогических конфликтов имеют в своей основе следующие причины: недостаточно хорошее знание человека; неправильное понимание его намерений; неверное представление о том, что он на самом деле думает; ошибочная интерпретация мотивов совершенных поступков; неточная оценка отношения данного человека к другому.

Важное значение для понимания сущности конфликта и определению подходов к его предупреждению имеют сложившиеся у учителя представления о конфликтной ситуации. Конфликтная ситуация представляет собой совокупность обстоятельств, которая содержит предпосылки конфликта. При этом различаются конфликт и конфликтная ситуация, которые считаются самостоятельными стадиями общего процесса. Если конфликт характеризуется как столкновение противоположно направленных целей, интересов и позиций субъектов педагогического взаимодействия, то конфликтная ситуация означает лишь аспект педагогического взаимодействия субъектов, цели которых реально или предположительно различны или несовместимы.

Существенной особенностью конфликтной ситуации является появление предмета конфликта. Иными словами, конфликтная ситуация является результатом нарастания конфликтных отношений между субъектами педагогического взаимодействия. Сложность ее распознавания состоит в том, что зачастую формирования и развитие конфликтной ситуации осуществляется в скрытой форме. Поэтому учителю, ставящему перед собой задачу предотвращения конфликта, важно научиться обнаруживать соответствующие проявления, нивелировать конфликтную ситуацию и не доводить дело до конфликта. Такой подход поможет учителю определить правильную стратегию поведения в конфликтной среде.

По существу, функция учителя состоит не столько в том, чтобы препятствовать перерастанию конфликтной ситуации в конфликт, а в

непрерывном воспрепятствовании возникновению самой конфликтной ситуации. В случае же, когда конфликтная ситуация перерастает в конфликт, его задача сводится к тому, чтобы вовремя распознать истинные причины конфликта, изменить доступными и приемлемыми средствами ситуацию, повлиять на положительный исход конфликта и предотвратить его возможные негативные последствия.

Таким образом, основная идея нашей статьи заключается в том, что сам по себе педагогический конфликт расценивается как вполне нормальное социальное явление, вполне естественное для такой динамической системы, как современная общеобразовательная школа. Более того, педагогические конфликты имеют существенный воспитательный потенциал. Это связано с тем, что конфликты, возникающие в системе в системе образования, способствуют полноценному развитию личности учащегося, накоплению им субъективного личностного опыта поведения в конфликте и способах его конструктивного преодоления. Тем не менее, конфликты в педагогической деятельности зачастую надолго нарушают систему взаимоотношений между учителем и учащимися, вызывают у учителя глубокое стрессовое состояние, а также чувство неудовлетворенности своей работой. В этой связи учителю важно не доводить дело до конфликтов, а владеть навыками их предупреждения, поскольку проблема взаимодействия субъектов педагогического процесса в последние годы приобретает особую остроту. Иными словами, для успешной реализации профессиональной деятельности в конфликтной среде учителю необходима соответствующая профессиональная культура как способ жизнедеятельности в конфликтных ситуациях и конфликтах во взаимодействии с различными субъектами образовательных отношений и как способ преодоления личностных кризисов.

Литература

1. Бережная, Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г. С. Бережная. – Калининград, 2009. – 46 с.
2. Ворожейкин, И. Е. Конфликтология / И. Е. Ворожейкин, А. Я. Кибанов, Д. К. Захаров. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 244 с.
3. Врачинская, Т. В. Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX – середины XX веков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Врачинская. – Калининград, 2011. – 41 с.
4. Гомыранова, О. Н. Развитие психологических механизмов регуляции межличностных конфликтов студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.13 / О. Н. Гомыранова. – Астрахань, 2007. – 23 с.
5. Иванова, О. А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О. А. Иванова. – СПб., 2004. – 391 с.
6. Кузина, А. А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. А. Кузина. – М., 2007. – 21 с.
7. Михайлова, Г. В. Подготовка студентов к разрешению конфликтов в учебных группах: на примере технического университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Михайлова. – Архангельск, 2003. – 176 с.
8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, С. Ю. Шведова; Российская АН; Российский фонд культуры. – 2-е изд. исправ. и доп. – М.: ЯЗЪ, 1994. – 928 с.
9. Осипов, А. М. Теоретико-методологические проблемы развития социологии образования: автореф. дис. ... д-ра социолог. наук: 22.00.04 / А. М. Осипов. – СПб., 1999. – 33 с.
10. Педагогика и психология [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.jourclub.ru/6/545/16/>.
11. Петровская, Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Л. А. Петровская. – М.: МПСИ, 2002. – 317 с.
12. Самсонова, Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография / Н. В. Самсонова. – Калининград, изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
13. Современная конфликтология в контексте культуры мира : материалы I Международного конгресса конфликтологов [Текст] / под ред. Е. И. Степанова. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 592 с.

14. Таскаев, Г. С. Социально-трудовой конфликт на предприятии: экономико-социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.03 / Г. С. Таскаев. – М., 2008. – 28 с.

15. Титиев, Я. С. Конфликты социального взаимодействия в современной культуре: автореф. дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.06 / Я. С. Титиев. – Майкоп, 2008. – 22 с.

УДК 372.881.1

ББК 74.268.1

РАЗВИТИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Смирнов А.В.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме университетского непрерывного лингвистического образования, повышению его качества, формированию языковой личности.

The article is devoted to the problem of uninterrupted university linguistic education, the quality improvement and the linguistic personality formation.

Ключевые слова: непрерывное лингвистическое образование, образование взрослых, образовательная система, качество образования

Uninterrupted linguistic education, adult education, educational system, the quality of education

Повышение качества – это ключевая проблема высшего профессионального образования в условиях его реформирования и модернизации. В исследованиях не сложилось однозначного определения понятия «качества образования», подчеркиваются различные аспекты этой категории (социальные, экономические, педагогические, психологические, управленческие и др.), которые позволяют ее рассматривать как междисциплинарную и общенаучную. Категорией «качество» пользуются специалисты самых различных областей. Существуют международные стандарты качества ИСО 9000, которые используются в промышленности, а с развитием рыночных отношений в образовательной отрасли стали применяться и в образовании.

В докладе Европейской комиссии «Европейский доклад о показателях качества непрерывного образования. Пятнадцать показателей качества» (2002 г.) качество образования трактуется как высший приоритет, а высокий уровень знаний, компетенций и умений рассматривается как базисное условие активного гражданства, занятости и социальной сплоченности. Преподаватели системы дополнительного профессионального образования (ДПО) подчеркивают необходимость участия работодателей,

бизнеса в повышении качества и развитии этого вида образования путем:

- создания нормативно-правовых условий для активного участия работодателей и других бизнес-партнеров в разработке стандартов ДПО, в процедурах лицензирования, аттестации и аккредитации учреждений ДПО, в контрактной подготовке кадров;

- совершенствования учебно-производственной практики на договорной основе между работодателями и учебными заведениями;

- включения учреждений ДПО в складывающуюся корпоративную сеть промышленных предприятий и городских структур для подготовки и переподготовки на их базе квалифицированных кадров по сокращенным программам;

- апробации моделей организации ресурсов работодателей, бизнеса, науки, структур власти и широкой общественности для развития профессионального образования [1].

Названные тенденции интеграции бизнеса и дополнительного профессионального образования, создания бизнес-образовательных структур на основе социального партнерства направлены на повышение качества непрерывного профессионального образования и могут быть апробированы в непрерывном лингвистическом образовании взрослых в университете:

- качество образования в целом выступает как сложная общенаучная и междисциплинарная категория, имеющая международное, социальное, культурно-историческое, национально-региональное, образовательно-педагогическое и личностное измерение;

- в условиях рыночной экономики усиливаются требования к качеству образования в вузе со стороны современного рынка труда в контексте задач глобализации, инновационного развития мирового сообщества и партнерства цивилизаций;

- возрастает актуальность определения новых целей университетского образования и оценки его качества как степени соответствия

результатов образования поставленным современным целям и задачам;

– качество непрерывного лингвистического образования взрослых является одним из критериев оценки качества современного университетского образования и конкурентоспособности выпускников каждого звена университета, включая дополнительное профессиональное образование и образование взрослых в целом, на международном уровне;

– приоритетной задачей непрерывного лингвистического образования взрослых в условиях университета становится поиск путей, факторов и условий повышения его качества, разработка новых моделей его организации и стратегий развития.

Очевидно, что в структуре моделей качества результатов современного университетского образования должны присутствовать помимо моделей специалистов модели бакалавров и магистров и модели обучающихся в различных формах (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, второе высшее образование, аспирантура, докторантура) и на разных уровнях постдипломного образования.

Такой подход касается и непрерывного лингвистического образования взрослых, которое составляет самостоятельный модуль в подсистеме непрерывного университетского образования, а развитие непрерывного лингвистического образования взрослых служит фактором повышения не только качества лингвистического, но и в целом качества университетского образования. Рост актуальности владения иностранными языками современными специалистами и всеми гражданами открытого общества определяет актуальность разработки модели развития непрерывного лингвистического образования в звене дополнительного образования в условиях университета.

Очевидно, что лингвистическое образование взрослых как составная часть университетского образования также носит полипарадигмальный и полифункциональный характер и представляет собой комплексную проблему и системный объект исследования, что обосновывает необходимость разработки и применения системно-интегративной методологии (В.Н. Максимова).

Непрерывное профессиональное образование рассматривается как система взаимодейст-

вующих государственных, общественных и институциональных структур и образовательных программ, направленных на перманентное развитие общекультурных и профессиональных качеств личности человека в соответствии с его потребностями и социально-экономическими требованиями жизни и труда. Основные функции непрерывного профессионального образования совпадают с социальными функциями университета в целом. Это:

– социально-политическая функция, связанная с расширенным воспроизводством и развитием общекультурного и профессионального потенциала общества, необходимого для его инновационного развития и обеспечения национальной безопасности государства в условиях интенсивной интеграции и глобализации;

– социально-экономическая функция, выраженная в постоянном обновлении кадровых ресурсов общества, профессиональной компетентности кадров, адекватно развивающейся инновационной экономики в рыночной среде;

– социально-культурологическая функция, которая состоит в повышении общей и профессиональной культуры человека, в том числе, лингвистической культуры, и культуры всего общества как условия повышения качества жизни человека;

– личностно-развивающая функция, выраженная в развитии личностно-профессиональных качеств человека, его творческого потенциала и духовного мира, что повышает его возможности в социально-профессиональной адаптации к изменяющимся условиям жизни и труда, в изменении социального статуса, материального уровня и обеспечения карьерного роста.

Эти обобщенные функции в исследованиях конкретизируются относительно различных звеньев системы непрерывного образования и новых задач культурно-исторической интеграции в образовании и в обществе в целом. Так, в монографии «Акмеология постдипломного образования педагога» (2004 г.) авторы выделяют новые функции системы образования взрослых в новых условиях развития цивилизации XXI в.:

1) стратегическая функция опережающего и целостного развития человека, создания внутренних психологических механизмов устойчивого развития каждого человека в нестабильном и инновационно развивающемся обществе;

2) функция лоббирования социальных интересов незащищенных слоев общества (безработных, больных, инвалидов, престарелых и др.), влияния на государственную социальную политику;

3) функция профилактики социальных кризисов развития профессиональной карьеры специалиста и коррекции профессиональных деформаций специалистов, в том числе педагогов, воспитывающих новое поколение общества;

4) функция постоянной поддержки взрослого человека в его социально-профессиональной адаптации и самореализации в новых условиях трансформирующегося общества (социально-адаптационная функция);

5) функция помощи в выработке новой жизненной стратегии взрослого человека, у которого в период системного реформирования общества оказался разрушенным динамический стереотип мышления и поведения (социально-терапевтическая функция);

6) функция повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда [2].

Данные функции могут быть реализованы и в процессе развития образования взрослых в университете. Они могут быть конкретизированы следующим образом:

– профессионально-развивающая функция в отношении специалистов,

– повышение уровня владения иностранным языком;

– личностно-развивающая функция в отношении всех обучающихся, развитие качеств личности, необходимых для жизненной карьеры человека (креативность, целеустремленность, трудолюбие, амбициозность, предприимчивость, интеллектуальная развитость и др.);

– психически-развивающая функция, развитие психических процессов, аналитико-синтетических мыслительных процессов, эмоционально-волевых процессов, памяти, логики и других на материале иностранных языков;

– компенсаторно-коррекционная функция, компенсация недостатков и коррекция ошибок в усвоении иностранных языков выпускниками вуза;

– лингвокультурологическая функция, связанная с развитием лингвокультурологической компетентности человека, изучающего иностранный язык во взаимосвязи со странове-

дением, с изучением культуры соответствующей страны, с переводоведением.

Все названные функции носят развивающий по отношению к обучающимся характер. Таким образом, развитие дополнительного лингвистического образования в университете становится фактором повышения его качества, если осуществляется развитие (расширение, усиление, обогащение) развивающих функций изучения иностранных языков.

Проектируя образовательную систему непрерывного лингвистического образования взрослых в условиях дополнительного образования университета, необходимо определить ее цели, функции, интегральные характеристики, принципы разработки модели образовательной системы, выделить условия ее реализации и повышения качества и тенденции развития. Структура образовательной системы может быть представлена на нескольких уровнях: на концептуальном, когда проектируются цели, функции, тенденции и принципы развития, интегральные характеристики и структура системы в целом; на технологическом – определяется организационная основа системы, ее базовые элементы и условия обеспечения и повышения качества образования; на операционном – разрабатываются образовательные и управленческие технологии последовательности действий по достижению поставленных целей; на уровне реализации – все выделенные ранее компоненты и элементы системы конкретизируются и уточняются в реально существующих условиях функционирования и развития образовательной системы.

При проектировании инновационных образовательных систем целесообразно создавать модели нового типа, нацеленные на реализацию саморазвивающихся систем и представляющие собой сочетание фундаментальных положений и соответствующих им стратегических решений с широким спектром рекомендательных мер, позволяющих обеспечить вариативность и гибкость системы в соответствии с постоянно изменяющимися социальными требованиями.

Образовательная система непрерывного лингвистического образования на уровне дополнительного образования университета должна иметь следующие интегративные характеристики: инновационная, полифункциона-

нальная, интегративная, саморазвивающаяся, эффективная.

Инновационность системы обеспечивается наличием всех других характеристик в их взаимосвязи: полифункциональностью, которая реализуется через интегративную структуру системы, объединяющую различные формы организации лингвистического образования и уровни усвоения иностранного языка; саморазвивающимся характером системы, основанном на развитии развивающих функций в динамике этапов и форм организации лингвистического образования и саморазвития обучающихся, эффективностью созданной бизнес-образовательной системы, обеспечивающей постоянное повышение качества лингвистического образования взрослых на основе принципов развития и саморазвития, фундаментализации и системности, культуросообразности и созидающей креативности в организации дополнительного образования.

С позиций исследования проблемы непрерывного лингвистического образования, функции которого шире и ориентированы на развитие личности обучающегося, его творческого потенциала, система непрерывного образования должна выходить за рамки сугубо кадрово-экономических задач и иметь приоритет гуманитарной направленности. В связи с доминированием развивающих функций правомерно рассматривать обеспечение качества образования как составную часть управления качеством непрерывного образования, которое включает также и повышение качества лингвистического образования, полученного в вузе.

Следовательно, система управления качеством непрерывного лингвистического образования в звене дополнительного образования университета включает две подсистемы:

- обеспечения качества лингвистического образования обучающихся;
- повышения качества лингвистического образования обучающихся.

Разрабатывая концепцию и модель развития системы непрерывного лингвистического образования в дополнительном образовании университета, необходимо определиться в сущности этих понятий и выделить направления их реализации на практике.

Обеспечение качества – это обязательность, нормативность Госстандарта ВПО, огра-

ниченность рамками учебного времени результатов образования (4 года – бакалавр, 2 года – магистр), это обеспечение выполнения аккредитационных показателей для университета и условий их достижения в вузе. В дополнительном образовании при профессиональной переподготовке кадров (например, переводчик в сфере делового общения) данные требования также должны соблюдаться. Однако, возможности дополнительного образования шире и проблема повышения качества лингвистического образования в процессе его развития на разных ступенях, уровнях и в различных формах становится ведущей.

В современных условиях развития общества при смене культурных, социальных ценностей, норм и отношений возникла необходимость выбора адекватной социокультурной модели лингвистического образования взрослых в университете. Вступление мирового общества в эру информационной цивилизации обусловило ускорение и интенсификацию информационных процессов в сфере профессиональной коммуникации, что влечет за собой необходимость изучения характерных особенностей протекания как опосредованных, так и непосредственных форм профессионального межкультурного общения и внесения соответствующих изменений в содержание и технологии обучения.

Лингвистическое образование в условиях университетского образования приобретает новое содержание, качества, функции. Инновационные процессы в образовании в целом затрагивают как структуру организационно-педагогической деятельности, так и содержание управленческой технологии в звене дополнительного образования университета.

В лингвистической образовательной среде необходимо создавать условия для развития личности, максимально благоприятные для выявления и раскрытия творческих способностей, воспитания высоких нравственных принципов. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования для учебных заведений определяет основное содержание обучения иностранным языкам. Однако немаловажным моментом является определение направлений деятельности лингвистической кафедры вуза, ориентированной на дополнительное образование. Стратегической целью становится поиск путей содержания лин-

лингвистического образования взрослых в плане управления образовательным процессом на основе развития принципов фундаментализации и одновременно практической ориентации дополнительного образования.

Личностные качества специалиста формируются в современной социокультурной ситуации, в которой возникает необходимость развития профессиональной коммуникативной компетентности, обусловленной потребностью аккумулировать межкультурную информацию для установления информационного обмена с учетом развития языковой картины современного мира.

Развитие лингвистического образования имеет философский, социальный, социокультурный, психологический, педагогический, лингвометодический и другие аспекты, что требует теоретико-методологического осмысления проблемы как междисциплинарной и определения педагогических условий и факторов управления образовательным процессом в системе дополнительного образования.

Практика свидетельствует, что уровень лингвистического образования остается невысоким и требуется принципиально новое научно-методическое решение для реального повышения уровня владения иностранным языком обучающимися, которое предполагает обучение системным знаниям об иностранном языке, основным принципам и закономерностям функционирования и развития изучаемого иностранного языка, овладение полноценной иноязычной компетентностью. В значительной степени усвоению системных знаний, выступающих ориентировочной основой лингвистических действий, должна способствовать их систематизация, отражающая объективные связи между явлениями изучаемого языка и строением парадигматических и синтагматических полей языка, обобщенные в языковой картине мира, и позволяющая увидеть частное явление как часть общего, помогая не только более успешному усвоению материала, но и сохранению его в памяти на долгое время, более легкому воспроизведению в силу установления дополнительных восходящих и нисходящих связей в структуре языковой картины мира.

Непрерывное лингвистическое образование представляет собой сложный динамический процесс, имеющий специфику в фундаменти-

зации содержания образования и нацеленный на непрерывное развитие как образовательной системы, так и личности обучающегося.

Таким образом, развитие непрерывного лингвистического образования взрослых в университете может обеспечить повышение его качества, если будет спроектирована инновационная интегративная саморазвивающаяся образовательная система обучения иностранным языкам на основе прогностической модели развития, ориентированной на интегральные результаты личностно-профессионального и общекультурного развития обучающихся (лингвокультурологическая компетентность, языковая личность и другие). Образовательная система должна быть вариативной и предоставлять возможность поуровневого усвоения иностранного языка специалистами лингвистического и нелингвистического профиля, а также студентам и преподавателям университета, желающим повысить свой уровень владения иностранным языком. В структуре дополнительного образования университета могут быть реализованы функции и формы организации дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) и функции общекультурного развития в области иностранных языков для лиц с любым уровнем образования. Такая структура университета может быть названа структурой непрерывного лингвистического образования в силу ее полифункциональности и многозначности определений (послевузовское, постдипломное образование взрослых, дополнительное профессиональное, непрерывное и др.).

Основными принципами проектирования образовательной системы непрерывного лингвистического образования взрослых выступают принципы развития (целей, функций, результатов), фундаментализации (обеспечения системных филологических знаний в области языковой картины мира), акмеологической направленности (ориентации на саморазвитие и творческую самореализацию личности), системности (в управлении качеством образования), междисциплинарной интеграции (в создании учебных проектов и в оценке интегральных результатов образования).

Литература

1. Ильченко, Е. Н. Качество дополнительного профессионального образования в современных российских условиях [Текст] / Е. Н. Ильченко // Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – № 61(521). – с. 32-34.
2. Максимова, В. Н. Акмеология последипломного образования педагога: монография / В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева. – СПб.: «ИОВ РАО», 2004. – 227 с.
3. Смирнов, А. В. Языковая картина мира английской народной сказки. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008. – 98с.

УДК 378.091

ББК 74.58

ПЕРСОНИФИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Галкина Т.Э., Никитина Н.И.

Аннотация. В статье обосновывается сущность персонифицированного подхода в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы; раскрыты функции, принципы, дидактические механизмы, условия его реализации в системе обучения взрослых.

In article the essence of the personified approach in system of improvement of professional skill of experts of social sphere is proved; functions, principles, didactic mechanisms, conditions of its realization in system of training of adults are opened.

Ключевые слова: персонифицированный подход, повышение квалификации, обучение взрослых.

The personified approach, improvement of professional skill, training of adults.

Сегодня система дополнительного профессионального образования (ДПО) является одной из ведущих форм удовлетворения индивидуальных профессионально-образовательных потребностей значительной части специалистов-практиков.

Среди актуальных проблем теории и методики профессионального образования особое место занимает проблема реализации персонифицированного подхода в системе повышения квалификации специалистов социального профиля, поскольку повышение качества непрерывной профессиональной подготовки кадров социальной сферы имеет существенное значение для решения многих социокультурных, общественно-политических, социально-экономических проблем страны.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года подчеркивается, что российская система образования должна осуществить переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализирован-

ному образованию для всех, ориентированному на формирование творческой социально ответственной личности. Решение этой задачи в определенной мере сопряжено с реализацией в ДПО персонифицированного подхода.

В последнее десятилетие российская система ДПО развивается в социально-экономическом контексте проникновения рыночных отношений в сферу профессионально-образовательных услуг. Сложившаяся ситуация побуждает учреждения, реализующие программы ДПО, своевременно реагировать на запросы представителей профессиональных сообществ и государственный заказ в плане подготовки и переподготовки трудовых кадров, осуществлять маркетинг рынка профессионально-образовательных услуг, а также рынка труда, реализовывать персонально-технологии профессионального обучения.

В науке накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы персонификации дополнительного профессионального образования. Обоснование феноменологии непрерывного образования как пожизненного обогащения ресурсного потенциала специалиста на трех общедоступных уровнях: личностном, профессиональном, социальном представлено в трудах отечественных (С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, И. А. Колесникова, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая и др.) и зарубежных (Дж. Бреннан, Р. Дейв, Дж. Зайда, Х. Фрезе и др.) исследователей. Раскрытию сущности персонификации образования как общедидактического принципа посвящены исследования отечественных (Е. И. Огарев, В. Г. Онушкин, В. И. Слободчиков, И. Э. Унт и др.) и зарубежных (А. Норт, К. Роджерс, Г. Шаррельман, В. Штерн и др.) ученых. Однако проблема научного обоснования персонифицированного подхода в системе ДПО может быть отнесена к наименее разработанной области современной педагогической науки.

Подход как методологическая категория связан с научной парадигмой и опосредуется

через нее, прежде всего в своей ценностной составляющей. Персонализированный подход в системе ДПО специалистов социальной сферы реализуется в контексте парадигмы педагогики поддержки (Е. И. Артамонова, Б. З. Вульф, Л. В. Мардахаев), гуманистической (Ш. А. Амонашвили, Е. А. Ямбург) и личностной (Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин) парадигм образования, социокультурной парадигмы (М. Библер, А. Ю. Гончарук).

Факторами, обуславливающими необходимость теоретико-методологического обоснования и практического применения персонализированного подхода в реальной практике функционирования учреждений системы ДПО являются: объективно-детерминирующие (наличие социального и профессионального требования необходимости систематического повышения квалификации; развитие новых форм и технологий ДПО с применением инфотелекоммуникаций; развитие форм сотрудничества работодателей и учреждений профессионального образования); социально-экономические (глубокие структурные изменения в сфере занятости населения, определяющие потребность в повышении квалификации и переподготовке специалистов, рост конкуренции на современном рынке социально-профессиональных и образовательных услуг); нормативно-правовые (предоставление учреждениям системы ДПО значительных академических прав и свобод при определении содержательно-технологического базиса реализуемых программ, учебных планов), субъективно-детерминирующие (лично-профессиональные потребности специалистов в развитии адаптивности к изменениям на рынке труда, овладении новой квалификацией, специализацией, стремление специалиста к профессионально-личностному росту, повышению своей конкурентоспособности, развитию системы профессиональных компетенций; изменение места и роли личности взрослого обучающегося в системе ДПО).

Таким образом, персонализированный подход в системе ДПО является ответом на объективные требования времени, связанные с развитием рынка профессионально-образовательных услуг, динамичными изменениями социально-экономической инфраструктуры российского общества. Данный подход востребован специали-

стом-практиком в целях личностного и профессионального развития, смены рода занятий.

Персонализированный подход – неотъемлемая составляющая общего научно-методического обеспечения целостного образовательного процесса в системе ДПО, ориентирован на формирование необходимого квалификационно-требуемого уровня взрослых обучающихся с учетом специфики современного рынка труда.

Персонализированный подход постулирует понимание субъекта обучения в системе ДПО как сложной, многоуровневой, открытой, самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые структуры и новые формы организации своей жизнедеятельности. Данный подход выражает требование предоставлять обучаемым варианты образовательных программ, маршрутов, видов образовательных услуг для выбора, осуществлять обучение по индивидуальным образовательным траекториям в соответствии с возможностями личности, изменяющимися потребностями, карьерными перспективами. Реализация данного подхода позволяет опираться на внутренние ресурсы личности взрослого обучающегося, разрабатывать перспективные проекты профессионально-личностного роста специалиста.

Концепция реализации персонализированного подхода в системе дополнительного профессионального образования выстраивается на основе выявленных функций, установленных закономерностей, обоснованных принципах, критериях и показателях.

Функциями персонализированного подхода в системе ДПО являются: диагностико-прогностическая (выявление, раскрытие, развития профессионального и личностного потенциала специалиста); адаптивно-средовая (оперативная профессиональная переподготовка в условиях динамичных изменений социально-личностной, профессиональной ситуации жизнедеятельности специалиста; содействие интеграции в незнакомый профессиональный, социокультурный контекст); конструктивно-преобразовательная (повышение профессионально-квалификационного уровня специалиста; развитие общей и профессиональной культуры личности; содействие в осуществлении карьерного планирования; повышение профессионально-социальной мобильности, конкурентоспособно-

сти); профессионально-специализирующая (формирование у обучающихся специальных компетенций специалиста социальной сферы с учетом их социально-профессиональной специализации, квалификационно-профессиональных требований); рефлексивно-компенсаторная (актуализация рефлексивной позиции специалиста; формирование компенсаторных механизмов жизнедеятельности; расширение возможностей для социальной, личностной и профессиональной успешности, самореализации и саморазвития субъектов); креативно-развивающая (поступательного обогащения творческого профессионально-личностного потенциала специалиста; развитие дивергентного профессионального мышления); аксиологическая (содействие становлению гармоничной системы профессиональных и личностных ценностей специалиста); профилактическая (профилактика процессов эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности специалиста).

Общепедагогические закономерности применения персонифицированного подхода в системе ДПО: зависимость результативности реализации данного подхода от уровня социокультурного развития общества, а также от процессов диверсификации, гуманизации в системе непрерывного профессионального образования; зависимость постепенного наращивания компетентностного потенциала специалиста в соответствии с возрастными периодами развития личности.

Дидактические закономерности: зависимость содержательно-методического базиса реализации подхода от квалификационных, профиографических требований к современным специалистам; продуктивность персонификации ДПО повышается при условии четкой целевой ориентации на заданный и диагностируемый результат, при единстве содержательного, процессуального, технологического компонентов системы обучения взрослых; зависимость эффективности реализации подхода от качества взаимодействия между субъектами образовательного процесса, характера и обоснованности применения корректирующих, развивающих мер, совокупности профессионально-образовательных технологий.

Андрагогические закономерности: обусловленность процесса и результата применения данного подхода потребностями всех заинтересованных сторон (внутренней детермина-

цией взрослого обучающегося и преподавателей), условиями протекания образовательного процесса; зависимость продуктивности и успешности реализации подхода от внутренних мотивов участников образовательного процесса, характера и своевременности внешних (общественных, профессиональных, моральных, материальных и др.) стимулов.

Совокупность принципов реализации персонифицированного подхода в системе ДПО: принцип потенциальности (базируется на положении, что каждый взрослый обучающийся обладает тенденцией к саморазвитию, интенцией к профессионально-личностной целостности, раскрытию и развитию способностей, витагенных ресурсов); принцип релевантности (соответствие программ и содержательно-методического базиса системы ДПО потребностям взрослых обучающихся, а также изменениям, которые происходят в обществе, науке, технологиях реализации последипломного профессионально-образовательного процесса); принцип актуализации и социально-педагогической поддержки индивидуальности взрослого обучающегося (создание условий, способствующих приобретению специалистом-практиком опыта осознания себя как субъекта в различных видах деятельности; оказание взрослому обучающемуся необходимой помощи и поддержки в преодолении трудностей; эмоциональная комфортность слушателя в педагогическом взаимодействии с преподавателями; создание в учебной деятельности ситуаций, в которых взрослый обучающийся может проявить свою индивидуальность); принцип активизации и развития субъектной профессионально-образовательной позиции взрослого обучающегося (каждый обучающийся участвует в проектировании собственного профессионально-образовательного маршрута в соответствии с личностными познавательными возможностями и профессионально-ориентированными претензиями к себе как специалисту, имеет возможность его корректирования с учетом достигаемых результатов и накопления опыта учебно-профессиональной деятельности); принцип диалогизации (приоритет интерактивных технологий обучения; развитие активности, инициативности, ответственности, рефлексивности всех участников процесса непрерывной профессиональной подготовки); принцип кластерности

(реализация персонализированных профессионально-образовательных программ различного профиля для специалистов-практиков разного уровня квалификации и специализации).

В процессе многолетней экспериментальной работы на факультете ДПО Российского государственного социального университета были выявлены следующие виды наиболее востребованных кластерных персонализированных профессионально-образовательных услуг в системе ДПО специалистов социальной сферы:

1. Функционально-технологические (помогают качественно осуществить конкретные виды функционала специалиста социальной сферы с учетом квалификационных требований, необходимы «здесь и сейчас»; например, курсы повышения квалификации «Технологии правозащитной деятельности социального педагога», «Система социально-реабилитационных технологий в работе с детьми-инвалидами», «Технологии оккупациональной терапии в деятельности специалиста по социальной работе», «Современные методы и технологии социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних»);

2. Компенсирующие (восполняют недостатки общеобразовательной, общекультурной подготовки, необходимы для продуктивного прохождения определенного периода жизнедеятельности, совершенствования общей и социально-профессиональной культуры специалиста; например курсы повышения квалификации «Информационная культура специалистов социальной сферы», «Этнопедагогическая культура специалиста по работе с молодежью»);

3. Адаптивно-корректирующие (необходимы для изменения некоторых личностных, поведенческих, коммуникативных и других проявлений специалиста, для улучшения профессиональной, социокультурной адаптации личности; например, неизменно актуальны курсы «Конфликтологическая компетентность специалиста по социальной работе», «Профессионально-коммуникативная культура специалиста социальной сферы», «Конфессиональная толерантность специалиста социальной сферы»);

4. Профессионально-валеологические (предназначены для успешного прохождения различных этапов и решения отдельных проблем сложных периодов профессиогенеза, помогают преодолеть кризисные состояния; например,

курсы «Профессиональное здоровье специалиста социальной сферы», «Профилактика профессиональной деформации специалиста по социальной работе», «Современные методы и технологии предупреждения синдрома эмоционального выгорания социального педагога»);

5. Специализированно-прикладные (обусловлены постоянным обновлением информационно-профессионального контекста, развитием теоретико-методических основ социальной работы в современном обществе, а также закономерностями развития профессиональной и жизненной проблематики специалиста; удовлетворяют потребности специалиста в новых практико-ориентированных профессионально-прикладных знаниях, служат содержательной прибавкой к уже имеющимся знаниям, умениям; например, курсы «Современные методы и технологии профориентационной работы социального педагога интернатных учреждений для несовершеннолетних», «Психолого-педагогические основы профилактики безнадзорности несовершеннолетних в условиях Центров социальной помощи семье и детям», «Новые социально-реабилитационные технологии лиц с ограниченными возможностями», «Геронтологические специализированно-прикладные методы и технологии взаимодействия специалиста по социальной работе с пожилыми людьми»);

6. Профессионально-продолжительные (выполняют пропедевтическую функцию по разрешению ситуаций, возникающих в профессиональном развитии специалиста, условно можно обозначить как «знания впрок»; например, так называемыми «резервными управленцами» востребованы программы профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании», «Менеджмент организации реабилитации инвалидов», «Менеджмент в социальной сфере», курсы «Управленческая культура специалиста социальной сферы»; для специалистов, осуществляющих международное партнерство востребованы курсы «Профессионально-коммуникативная иноязычная компетентность специалиста социальной сферы»);

7. Административно-управленческие (призваны совершенствовать различные аспекты профессиональной деятельности менеджеров, административно-руководящих работников учреждений социальной сферы; например, программы «Фандрайзинг в менеджменте учрежде-

ния социальной сферы», «Квалиметрическая компетентность руководителя учреждения социальной сферы», «Стратегический менеджмент в управлении учреждением социальной сферы»);

8. Креативно-развивающие (служат стимулом к профессиональному и индивидуально-личностному развитию специалиста, раскрытию креативных способностей, стимулируют проявление профессионально-творческой активности специалиста социальной сферы; например, программы «Методы арт-терапии в профессиональной деятельности социального педагога», «Методы и технологии социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями»);

9. Научно-исследовательские (востребованы специалистами социальной сферы, выполняющими научные исследования, являющимися аспирантами, докторантами; например, курсы «Методы контент-анализа в социально-педагогической работе», «Инновационные модели интеграции лиц с ограниченными возможностями в современный социум», «Методологические подходы к проектированию социальных процессов и систем», «Парадигмы реализации миссии социальной работы в современном обществе»).

Критериями результативности реализации персонифицированного подхода в системе ДПО являются: субъектно-личностный (повышение уровня конкурентоспособности специалиста на современном рынке труда, развитие его профессионализма путем совершенствования системы профессиональных компетенций и профессионально важных качеств личности; повышение уровня удовлетворенности специалиста результатами своей профессиональной деятельности и перспективами карьерного роста; развитие профессиональной мобильности специалиста; развитие самообразовательной культуры слушателя как важнейшего компонента профессионально-личностной культуры специалиста-практика; выявление и развитие творческой активности; снижение уровня проявления симптомов эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности); профессионально-объективный (повышение уровня удовлетворенности работодателей результатами профессиональной деятельности специалиста, обеспечение его карьерного роста); конструктивно-дидактический (развитие

форм, технологий персонифицированного непрерывного профессионального образования, модернизация содержания программ дополнительного профессионального образования специалистов различного профиля, улучшение качества восприятия учебного материала за счет его адаптации к психофизиологическому уровню взрослого обучаемого; повышение уровня профессионально-творческой активности профессорско-преподавательского состава системы ДПО в андрагогической сфере, что способствует разработке и реализации нового содержательно-технологического обеспечения вариативных, диверсифицированных профессионально-образовательных услуг).

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность реализации персонифицированного подхода в системе ДПО включает следующие группы: административно-организационные (маркетинговое изучение потребностей рынка труда и требований работодателей, нормативных документов в отношении повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, трудовых резервов; создание и развитие системы научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства факультета ДПО с органами муниципального и регионального самоуправления, различными учреждениями социально-экономической инфраструктуры региона по проблемам непрерывной профессиональной подготовки трудовых кадров); образовательно-технологические (обеспечение вариативности содержания и возможности выбора образовательного маршрута; приоритетность технологий обучения личностно-деятельностной направленности; возможность дистанционного обучения, наличие компьютерных программ, видеолекций; андрагогическое ценностно-смысловое диалоговое взаимодействие в процессе обучения взрослых); индивидуально-профессиональные (мотивированность, активность взрослых обучающихся в овладении новыми компетенциями; практико-ориентированная профессиональная компетентность преподавателей, их готовность к междисциплинарной интеграции; взаимосвязь и согласованность действий преподавателей в обучении слушателей по индивидуальным образовательным траекториям и обеспечении их персонифицированной самообразовательной деятельности).

Литература

1. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования [Текст] / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 3-8.
2. Никитин, Э. М. Андрагогика: история и современность. Федеральная система повышения квалификации работников образования [Текст] / Э. М. Никитин и др. – М. : АПК и ППРО, 2003. – 125 с.
3. Онушкин, В. Г. Персонализация образования [Текст] / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев // Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – С. 246-247.
4. Попова, О. В. Персонализированные информационные технологии в процессах социализации личности [Текст] / О.В. Попова // Персонализированные информационные технологии в процессах социализации личности и экономике. – Новосибирск : изд-во Новосибирского гос. ун-та – 2006. – С. 6–10.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 371.14

ББК 74.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАКЕТОВ СВОБОДНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Дочкин С.А.

Аннотация. В статье рассматривается проблема низкой готовности образовательных учреждений профессионального образования к использованию свободного программного обеспечения, переход на которое требует Стратегия развития информационного общества РФ. Одно из направлений решения данной проблемы – повышение квалификации педагогических кадров по данным вопросам. Рассматриваются региональные подходы по организации работы по переподготовке профессионально-педагогических кадров для использования новых программных продуктов в профессиональной педагогической деятельности.

The paper concerns the problem of insufficient readiness of the vocational academic organizations to applying free software, transition to which is required in the Strategy of the Information Society Development in the Russian Federation. A way to solve this problem may be found in improving skills of the vocational personnel on these matters. Regional approaches to arranging retraining of vocational teachers on applying new free software products are reviewed.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, повышение квалификации и профессиональная переподготовка, профессионально-педагогические работники, свободное программное обеспечение

Additional vocational education, informatization of education, information and communication technologies, skills improvement and professional retraining, vocational teachers, free software

В настоящее время, несмотря на высокие темпы развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), проблема отставания России по показателям, характеризующим состояние информационного общества и степень информатизации остается нерешенной. Один из факторов, способствующий такому отставанию – недостаточное внимание к российским разработкам в области ИКТ, программного обеспечения, в том числе ориентированным на свободное программное обеспечение (СПО). Согласно Стратегии развития информационного общества в РФ, целью формирования и развития информационного общества является обеспечение конкурентоспособности страны, развитие экономической, социально-политической, культурной и духовной сфер жизни общества, совершенствование системы государственного управления на основе использования ИКТ. При этом в числе показателей развития информационного общества в РФ – доля отечественных товаров и услуг в объеме внутреннего рынка ИКТ – более 50 %; доля исследований и разработок в сфере ИКТ в общем объеме научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ: к 2010 году – не менее 15 % и к 2015 году – 30 %. Но нельзя увеличить долю отечественных ИКТ-ориентированных товаров и услуг только на основе использования зарубежных программных продуктов. Проблема – в малых темпах разработки и использования отечественных продуктов, что ведет, в первую очередь, к необходимости обучения для использования новых продуктов на основе СПО. К решению проблемы следует приступать с учреждений образования, обучая как преподавателей, так и самих обучающихся.

Применительно к профессиональному образованию вообще, и формирования ИКТ-компетентности педагогов в области СПО в частности следует отметить следующее. На данном этапе основными задачами модернизации профессиональной школы выступают преодоление замкнутости, обеспечения открытости ее внешним воздействиям, создание условий для роста ее восприимчивости к запросам общества и рынка труда, что ведет к обновлению технологий образования, и позитивно влияет на качество образовательного процесса. В современных условиях это возможно только при активизации инновационных процессов в сфере профессионального образования (ПО), интеграции всех видов деятельности, сетевого взаимодействия участников образовательного процесса. Одним из важнейших направлений реализации приоритетного национального проекта в сфере профессионального образования является формирование и развитие региональной информационной образовательной среды. Такая среда объединяет программные и технические средства при помощи сетевых технологий и позволяет рассматривать систему ПО как интегрированный субъект единого информационного пространства, использующий общую совокупность информационных образовательных ресурсов. Однако, в настоящее время обучение учащихся в учреждениях НПО и СПО информатике, формирование их ИКТ-компетентности ориентируются на использование в образовательном процессе коммерческих программ (обычно иностранных). Это ограничивает возможности взаимодействия, интеграции и открытости, до сих пор коммерческое программное обеспечение остается недоступным для многих образовательных учреждений (ОУ), особенно начального и среднего ПО, что не позволяет использовать весь диапазон возможностей средств ИКТ в образовательном процессе, требует постоянного технического обновления оборудования из-за намеренно возрастающих требований разрабатываемых программ. В тоже время подключение учреждений ПО к Интернету открывает возможность получения любым педагогом свободно распространяемых программ и их использования, оставаясь в правовом поле, выбора того перечня программ которые максимально соответствуют имеющемуся оборудованию и потребностям. Но учрежде-

ния НПО и СПО не готовы к использованию свободного программного обеспечения в своей деятельности, хотя имеют огромную потребность из-за ограничений в финансировании, по причине отсутствия профессионально-педагогических работников (ППР), способных использовать новые продукты [1].

К настоящему времени за счет принятых организационных мер усилиями учреждений повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов в Кемеровской области (целенаправленная подготовка, дистанционное обучение, разработка электронных изданий учебного назначения) удалось существенно повысить уровень ИКТ-компетентности ППР в области коммерческих продуктов (ОС Windows, пакеты MS Office, Adobe, AutoDesk, MathWorks, Corel, ABBYY и др.). В среднем 75-80 % преподавателей ОУ ПО активно используют средства ИКТ и программные продукты в своей профессиональной деятельности. Однако СПО используют не более 10 % профессионально-педагогических работников [2].

Соответственно, прежде чем осуществлять переход на новые продукты требуется решить проблему подготовки ППР в данной области. Значимость проблемы подтверждает то, что использование преимущественно несвободного программного обеспечения препятствует сохранению культуры многонационального народа РФ, как правило, не даёт возможность локализовать интерфейсы пользователей. Разработка отечественных программных продуктов способна обеспечивать информационную безопасность и технологическую независимость. Необходимо решение задачи в рамках комплексного проекта по созданию механизмов, способных обеспечить овладение СПО педагогами учреждений НПО и СПО, включая: выбор и установку рекомендуемых операционных систем, инструментальных программных средств, прикладных программных продуктов, а также использование открытых стандартов, отвечающих требованиям пользователей ИКТ; целенаправленную подготовку ППР учреждений ПО, разработку системы мониторинговой и консультационной поддержки деятельности профессионально-педагогических кадров. В связи с этим нами была начата работа по реализации проекта, направленного на широкое внедрение СПО в учреждения довузовского ПО [1].

Новизна стоящей задачи заключается в следующих моментах. Во-первых – вопросы использования СПО в общеобразовательных учреждениях уже проработаны по многим направлениям: педагогическом, экономическом, психологическом, методическом, организационном, что позволяет школам и гимназиям активно использовать данные продукты и включаться в информационные процессы и системы. Но использование СПО в учреждениях ПО (в первую очередь начального профессионального и среднего профессионального) проработано крайне слабо.

Во-вторых – программы повышения квалификации и переподготовки ППР учреждений довузовского ПО ориентированы чаще всего на использование Windows-ориентированных продуктов и технологий. Данные программы, как и различные организационные структуры, их продвигающие, прочно заняли место на рынке образовательных и консультационных услуг по всей территории страны.

В третьих, – новизна заключается в реализации на практике механизма, способного обеспечить внедрение СПО в учреждения довузовского ПО; создании структуры внедрения свободного программного обеспечения в учреждениях начального и среднего ПО Кемеровской области; разработке методологии оценки компетенций ППР, административных и технических работников в отношении внедрения и использования СПО; подготовке предложений по совершенствованию пакета свободного программного обеспечения для нужд ПО.

Необходимость решения данной задачи, кроме того подчеркивается и ее сложностью: во-первых, СПО не означает, что оно является полностью бесплатным; во-вторых, за небольшое время следует подготовить необходимое количество педагогических кадров, владеющих СПО (потребности – несколько тысяч человек) так же уверенно как Windows и др., организовать целенаправленную подготовку обучающихся к использованию данных продуктов. И это при том, что базовый предмет «Информатика и ИКТ», входящий в состав типовой школьной программы, пока основывается на изучении, как правило, Windows-ориентированных программ, значит, закупку данного ПО придется все равно производить. Соответственно, не смотря на то, что немедленный пе-

реход системы профессионального образования на СПО преждевременен, мероприятия обеспечения перехода следует проводить, особо активизировав направления: обеспечение доступа педагогического сообщества к объективной и полной информации о существующем СПО и возможностях его использования; тиражирование и распространение опыта по его использованию учреждениями ПО.

На данный момент СПО частично вводится в воспитательно-образовательный процесс ОУ ПО Кемеровской области, но в тоже время наши исследования показали, что уже 70 % учреждений готовы внедрять СПО, 76 % педагогов, ответственных за информатизацию в своих УПО, имеется опыт использования СПО; проведение работы по адаптации существующих Windows-ориентированных электронных изданий учебного назначения (ЭИУН), накопленного контента на свободную платформу. Уже создано большое количество ЭИУН, так в каталоге Федерального центра информационных образовательных ресурсов уже входит почти 20 тысяч единиц разнообразных продуктов (в т.ч. почти 9000 – для учреждений ПО). Однако большинство продуктов ориентированы на Windows-совместимый плеер; учебно-методических материалов, облегчающих перевод образовательного процесса учреждений ПО на СПО отсутствуют [2].

В качестве дополнительного условия, обеспечивающего внедрение пакетов СПО, мы рассматриваем не высокие требования данных продуктов к аппаратным средствам, так как большинство учреждений ПО отмечают высокую степень изношенности компьютерного оборудования – почти 54 % ОУ ПО, участвующих в опросе. Одним из путей существенного улучшения материально-технической базы учреждения довузовского ПО при минимальных затратах является массовый переход на использование терминальных классов. Так, к примеру, терминальный сервер на основе GNU/Linux может с успехом использоваться в учреждениях довузовского ПО, решив, кроме проблем морально устаревшего оборудования, проблемы массового администрирования компьютеров в условиях нехватки квалифицированных кадров за счет простоты настройки и обновления [2].

Малое количество отечественных образовательных программных продуктов для использования с пакетом СПО отметили 87 % опрошенных ППР учреждений довузовского ПО. Долгое время образовательные, обучающие и тестовые программы создавались исключительно для платформы Windows с использованием несвободных компонентов. Некоторая часть данных продуктов пригодна для использования с пакетом СПО, однако в целом необходимо проведение работ по переносу накопленного контента на свободную платформу, анализ лицензионного отягощения имеющихся программ.

Определенная работа была уже начата ГОУ «КРИПО» еще в 2010 году, но сделать предстоит еще очень много, достаточно вспомнить, сколько лет и сил ушло на то, чтобы научить профессионально-педагогических работников использованию ИКТ на основе Windows-программ. В сложившейся ситуации необходимо в первую очередь продолжать повышение квалификации работников образования в области ИКТ, продумать механизм информирования о существующих разработках, а также разработать ряд модульных методик, программ и курсов, направленных на более активное использование свободно распространяемого ПО.

В основе проекта плановое и системное выполнение комплекса мероприятий, включающих в себя: сбор, накопление, систематизация и анализ материалов по использованию свободного программного обеспечения в учреждениях профессионального образования (НПО, СПО, ДПО) в России и за рубежом; определение основной методологии исследования, теоретических положений и формирование принципиальных позиций и направлений деятельности; исследование подходов к повышению мотивации и информационной культуры преподавателей учреждений довузовского ПО как основы успешного освоения пакетов свободного программного обеспечения для последующего использования в профессиональной деятельности; выявление тенденций и факторов, влияющих на внедрение СПО в учреждения довузовского ПО региона; разработка механизмов, обеспечивающих внедрение СПО в учреждения довузовского ПО региона, внесение изменений в образовательный процесс учреждений повышения квалификации и пере-

подготовки профессионально-педагогических кадров и их обоснование; разработка дополнительных образовательных программ повышения квалификации для формирования ИКТ-компетентности ППР в части СПО; определение комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающий перевод образовательного процесса учреждений довузовского ПО на использование свободного программного обеспечения и их формирование; проведение курсов повышения квалификации для обучения ППР использованию СПО в учреждениях довузовского ПО; разработка комплекта учебных пособий и электронных изданий учебного назначения по изучению пакетов СПО преподавательским составом учреждений НПО и СПО [1].

Основные методы и подходы основываются на внесении организационных, программно-технических и методических изменений в систему повышения квалификации и переподготовки ППР, необходимость инновационного развития которой объясняется объективным и ускоряющимся процессом устаревания знаний, необходимостью оперативно откликаться на требования рынка труда и образовательных услуг. Быстрое развитие сетевых технологий, совершенствование средств ИКТ раскрывает перспективы для использования различных моделей образования на основе комплексного использования ИКТ, внедрения ДО с учетом интеграции с традиционными технологиями. Главное место в проекте занимает именно процесс переподготовки профессионально-педагогических работников, которые уже владеют определенными навыками в использовании программных продуктов (от операционных систем до офисных пакетов и программных продуктов учебного назначения), и данный факт является основой для изучения и распространения соответствующих аналогов на основе СПО.

Для решения задач нами выбран комплексный подход с использованием методов теоретического исследования; обобщения, моделирование и проектирование системы повышения квалификации в целях освоения конкретных пакетов свободного программного обеспечения. Начато изучение опыта в области разработки информационных систем, систем дистанционного обучения, программно-технических продуктов на принципах OpenSource,

внедрения средств СПО в деятельность образовательных учреждений профессионального образования, наблюдение за способами использования данных средств, экспертная оценка и мониторинг качества их работы, анкетирование, статистические методы по количественной и качественной обработке экспериментальных данных.

С учетом того, что в ходе исследования было отмечено отсутствие достаточного количества учебно-методической литературы по вопросам внедрения и использования СПО в воспитательно-образовательном процессе (69 % опрошенных), на базе института начата работа по подбору и разработке учебно-методических материалов, существенно облегчающих миграцию учреждений ПО на свободное программное обеспечение. Однако для полноценного решения данной проблемы необходимо создание новых необходимых учебных и методических материалов. Кроме того, нами отмечена необходимость постоянной разработки учебно-методических материалов по использованию СПО в преподавании других предметов, организации информационного пространства учреждения профессионального образования [2].

В настоящее время, в качестве базового продукта, рекомендуемого для внедрения в учреждения довузовского ПО региона выбран EduMandriva – образовательный проект компании Mandriva Russia – российского отделения одного из крупнейшего европейского производителя дистрибутивов Linux, имеющего в настоящий момент российских представителей в совете директоров и центр разработки в России. Проект создан для создания образовательного пространства с использованием свободного и открытого программного обеспечения, нацеленного на консолидацию ресурсов образовательных учреждений (Центров компетенции Мандрива), социализацию пользователей и организаций исследований, разработки, внедрения и сопровождения методических, информационных, научных и программных инноваций - программного обеспечения на базе свободного и открытого ПО (на основе дистрибутива Mandriva Linux), обучающих курсов, методик, учебников, научных исследований. Проведенный анализ позволил установить, что применение продуктов, разработанных в рамках проекта возможно на всех ступенях образовательного

процесса – от дошкольных учреждений до вузов и научно-исследовательских институтов, и является оптимальным для учреждений начального и среднего профессионального образования как по набору составляющих его компонентов, так и по их функциональности и практической направленности. Универсальность программных реализаций позволяет получить единое образовательное пространство вне зависимости от использования базовой операционной системы. Существующая информационная инфраструктура, как базового дистрибутива, так и проекта EduMandriva, призвана облегчить процесс использования этих продуктов в системе довузовского ПО области. В целях поддержки проектов на основе ГОУ «КРИПО» развернут региональный консультационный Линукс-центр с сертифицированными специалистами.

Комплекс запланированных мероприятий включает в себя:

- обучение преподавателей учреждений начального и среднего профессионального образования, руководителей учреждений и государственных служащих использованию GNU/Linux и кроссплатформенных прикладных программ с открытым исходным кодом: обучение на курсах по GNU/Linux пользователей, системных администраторов и преподавателей; обучение профессионально-педагогических работников учреждений довузовского ПО региона; обучение преподавателей курсов повышения квалификации сотрудников образования; обучение пользователей – служащих государственных и муниципальных организаций, а также широких слоев населения;

- поэтапное внедрение свободного программного обеспечения и GNU/Linux в учреждениях довузовского профессионального образования: открытие на базе института и подразделений учреждений ПО лабораторий и инициативных групп, занимающихся GNU/Linux; исследование возможностей СПО для образовательных нужд системы профессионального образования; разработка методических материалов; написание курсовых и дипломных работ студентов ИТ-специальностей, обучающихся в учреждениях НПО и СПО на базе GNU/Linux; разработка вопросов, актуальных для государственных организаций региона, связанных с развитием информационного общест-

ва и развертыванием компонентов электронного правительства; внедрение кроссплатформенных свободных офисных приложений на базе имеющегося Windows в учреждениях ПО и организациях, где это допустимо; внедрение GNU/Linux в качестве второй операционной системы в учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования; использование GNU/Linux для преподавания информатики, курсов по операционным системам, офисным технологиям;

– популяризация свободного и открытого программного обеспечения и обмен опытом педагогической деятельности в области использования GNU/Linux и СПО: организация секции по СПО и GNU/Linux в рамках конференций, семинаров, вебинаров и других ИТ-мероприятий, проходящих в регионе; проведение ознакомительных мастер-классов для представителей учреждений профессионального образования, государственных и коммерческих организаций.

По сути, проводимые мероприятия нацелены на реализацию опережающих тенденций в отечественном образовании. По расчетам аналитиков, доля программного обеспечения с открытым кодом в сегменте программного обеспечения для серверов в России уже к концу 2011 года может составить 60-65 %. В тоже время уже в конце 2010 года семейство операционных систем на базе ядра Linux стало третьим по популярности (1,3 %) в мире на рынке настольных компьютеров, а по данным TOP500, Linux уже сейчас используется на 91 % самых мощных суперкомпьютеров планеты. Кроме серверного программного обеспечения, исследователи видят хорошие перспективы и для свободного программного обеспечения общего назначения. Свободные приложения Firefox, OpenOffice.org, GIMP и прочие уже сейчас освоены и установлены не менее чем на 7-8 % компьютеров (в том числе и под операционной системой Windows), и их доля увеличивается вместе с ужесточением законодательства об авторских правах. Предполагается, что такая тенденция сохранится и в ближайшем будущем. Кроме того пользовательский рынок может переориентироваться на клиентский Linux при государственной поддержке, которая ежегодно растет – в настоящее время в пяти пилотных регионах России ведутся работы по

реализации национальной программной платформы на основе ядра GNU/Linux [1]. Уже к настоящему времени более тысячи школ (в том числе 553 – сельских) Татарстана, Пермского края, Томской области внедрили данные системы и успешно их используют. За последние несколько лет операционная система Linux сделала огромные шаги в развитии, и была признана самой быстроразвивающейся операционной системой в мире. На сегодняшний день разработан ряд дистрибутивов Linux, предназначенных для использования в образовательных учреждениях (EduMandriva, EdUbuntu, Alt Linux).

Внушает определенные надежды и динамика рынка информационных технологий в нашей стране, который за три года к 2010 году увеличился в три раза, достигнув 110 млрд. рублей, причем сегмент программного обеспечения с открытым кодом, продемонстрировал четырехкратное увеличение. Соответственно, в настоящее время внедрение свободного программного обеспечения в систему профессионального образования – дело ближайшей перспективы. Кроме того, не следует забывать, что согласно Плана реализации Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации, уже к концу 2010 года 25 % общеобразовательных учреждений каждого региона РФ должны были использовать свободное программное обеспечение (СПО) не менее, чем на 50 % имеющихся персональных компьютеров. Причем предварительный анализ показал, что к началу 2011 года данный показатель еще не достигнут.

Также необходимость ускорения данных процессов требует и ситуация на отечественном рынке проприетарных программных продуктов для образовательных учреждений. Полученный несколько лет назад школами стандартный пакет программ с оплаченной лицензией до 31 декабря 2010 года в настоящее время потерял право на законное использование, что в свою очередь ведет к необходимости приобретения (продления) лицензий на имеющееся программное обеспечение, в первую очередь на операционные системы и офисные пакеты. Соответственно представители Microsoft – основного поставщика данных продуктов – предлагают продолжить сотрудничество в данном направлении, определив цену за лицензию

GGWA-A (Get Genuine Windows Agreement for Academic) в 44 доллара для каждого компьютера. В этом случае перед руководителями бюджетных образовательных учреждений встает проблема выбора и принятия определенного управленческого решения: выделение немалых средств и приобретение лицензий на имеющееся программное обеспечение или переход на новое программное обеспечение, не требующее больших выплат, но для которого необходима определенная подготовка и педагогов, и обучающихся.

На наш взгляд, с учетом того, что и СПО имеет свои недостатки, требуется в первую очередь преодолеть психологический барьер и определенный консерватизм пользователей, а также не высокий уровень информационной грамотности, характерный для субъектов образовательного пространства. Ведь вся проблема в том, что до сих пор в образовательных учреждениях учат не пользоваться компьютером, а пользоваться одной совершенно конкретной операционной системой. И оказываясь один на один с любой другой операционной системой, учащийся, обучающийся, рабочий, специалист (выпускник учреждения профессионального образования) понимает, что он ничего не умеет, кроме как нажимать определенную последовательность кнопок в определенном интерфейсе. Именно в этой области необходимо приложение определенных усилий и представителей образования, и представителей органов власти – следует решить, хотим ли мы, чтобы наши выпускники умели обращаться с вычислительной техникой, управлять ею, или чтобы они были придатком к определенному набору программного обеспечения, без которого они не смогут управлять компьютером (особенно если это программное обеспечение иностранного производства). И начинать необходимо с педагогов.

Предложенные подходы опираются на теорию информатизации профессионального образования и реализацию на практике комплексного подхода к организации процесса переподго-

товки и повышения квалификации профессионально-педагогических работников на основе использования средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе учреждения дополнительного профессионального образования, сочетании очных и дистанционных форм обучения, тесной консультационной поддержки в межсессионный период с использованием сетевых технологий, сочетанием педагогической и андрагогической моделей обучения. Полученный результат в виде внедрения свободного программного обеспечения в воспитательно-образовательный процесс учреждений профессионального образования, роста профессиональной компетентности профессионально-педагогических работников позволит обеспечить дальнейшее повышение качества профессионального образования региона, способствует росту экономической эффективности образовательных систем. Именно на внедрении свободного программного обеспечения основываются инициативы, поддержанные Президентом РФ, по созданию национальной программной платформы уже реализуемой в пилотных регионах России, которая со временем будет принята к использованию во всех учреждениях и организациях.

Литература

1. Дочкин, С. А. Информатизация дополнительного профессионального образования профессионально-педагогических кадров: организационно-педагогический аспект [Текст]: монография / С. А. Дочкин. – СПб. : Арден, 2010. – 226 с.
2. Информационно-коммуникационные технологии в воспитательно-образовательном процессе учреждений НПО и СПО: достижения, проблемы, перспективы [Текст]: информационно-аналитическое издание / сост.: Н. В. Павельева, А. Ю. Ильиных, Н. В. Костюк; под ред. Т. С. Паниной. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2009. – 112 с.

УДК 371
ББК 74.00

ИННОВАЦИОННОСТЬ КАК СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

Киприянова Е.В.

Аннотация. В статье рассмотрены с точки зрения системного, синергетического подходов проблемы инновационного поиска, сущности инновационных процессов в образовании, места и роли образовательных учреждений в инновационных процессах, факторах, признаках, критериях реализации инноваций в системе общего образования. Особое внимание уделено новым ценностным ориентирам инновационного потенциала образовательной системы, а именно творчеству как системному качеству педагогов-исследователей нового типа и обучающихся.

The article reveals the problems of innovative search from the point of view of systematic, synergetic approaches; essentialities of innovative processes in education, the position and role of educational institutions in innovative processes, factors, signs and criteria of realization of innovation in the system of general education. The special attention is paid to the new system of values of the innovational potential of educational system, and namely to the creativity as the systemic quality of teachers-researchers of a new type and students.

Ключевые слова: система образования, инновационность, факторы внедрения инноваций, учитель – исследователь.

Educational system, innovativeness, factors of innovation introduction, teacher-researcher.

Инновационная деятельность в сфере образования со второй половины XX века во всем мире начала приобретать все большие масштабы и значение. Это было связано в первую очередь с объективной необходимостью поиска путей преодоления кризисных явлений в образовании, которое в условиях трансформации индустриального общества в постиндустриальное, технологической революции, вызванного ею кризиса техногенной цивилизации и других глобальных процессов, перестало удовлетворять образовательные потребности и общества,

и человека. В то же время, в этой ситуации четко обозначилась исключительная значимость образования как инструмента и фактора управления общественным развитием, его важнейшая роль в формировании новой цивилизационной парадигмы.

Столь сложная ситуация объективно обусловила чрезвычайное многообразие направлений инновационных поисков в области образования, которые тем не менее сущностно объединяются единой метациелью – выработки новой образовательной парадигмы, в полной мере соответствующей тенденциям устойчивого развития общества.

В нашей стране эти общецивилизационные процессы и тенденции проявляются наиболее остро и противоречиво, поскольку протекают в условиях кардинальной смены экономического и социально-культурного укладов.

Инновационная деятельность в образовании была инициирована социальными, политическими и экономическими реформами, проводившимися в России с конца 80-х годов XX в. Нельзя не согласиться с А. И. Субетто в том, что 1990-е годы, когда происходили тектонические мировоззренческие сдвиги, когда после многих лет искусственного сдерживания педагогических инициатив начался интенсивный поиск педагогического идеала, можно назвать «эпохой бума инновационно-педагогической активности» [5, с. 75]. Причем инновации в образовательной системе возникали тогда на всех ее уровнях. Так, инновационный характер имели в первую очередь многие процессы, обусловленные государственной реформой образования, такие как децентрализация образования; демократизация управления; ориентация образовательной деятельности на удовлетворение личностных запросов обучающихся, а также потребностей изменяющегося общества, экономики, отдельных социальных групп и др.

А они уже давали простор для инновационной деятельности на региональном, муниципальном уровне, в отдельных образовательных учреждениях, в деятельности педагогов.

И поначалу столь бурно начавшиеся инновационные преобразования получили весьма неоднозначную оценку педагогической общественности, как и сами инициировавшие ее реформы. Однако сегодня, по прошествии двадцати лет, уже можно более объективно и взвешенно рассматривать и оценивать данное явление.

На федеральном уровне инновации в системе образования проявляются, главным образом, в качестве рекомендаций, регламентированных государственными документами, такими как Федеральные законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Федеральная программа развития образования, Национальная доктрина образования, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года и др. На этом уровне очевидны явные изменения: поиск адекватного содержания образовательных программ, стандартизация образования, переход на четырехлетнее обучение в начальной школе, освоение новых форм аттестации учащихся, введение многоступенчатой системы профессионального образования и т. д.

Нововведения на региональном уровне отличаются большей конкретикой и практической ориентированностью. Очевидно, что сам процесс регионализации явился в свое время необходимой инновацией в становлении отечественной системы образования на новом историческом этапе. Закончилась «эпоха» единообразия школ. Появились государственные и негосударственные школы. Государственные школы, в свою очередь, разделились на «обычные» и так называемые «продвинутое» образовательные учреждения – гимназии и лицеи. Активизировался процесс разработки и обновления программ, методик, технологий, учитывающих альтернативные варианты индивидуальных и общественных запросов, появилась возможность оказания разнообразных дополнительных образовательных услуг (в том числе платных).

Законодательные и организационно-управленческие инновации «сверху» обеспечили социальную и нормативную базу для инно-

ваний «снизу», осуществляемых на уровне образовательных учреждений. Причем сегодня – впервые за многие годы – каждое образовательное учреждение оказалось в ситуации самостоятельного выбора.

Так, анализируя ситуацию в инновационном развитии школ Екатеринбурга, достаточно типичную для условий крупного города, Е. В. Коротяева отмечает, что часть школ пошла по пути автономизации, делая ставку на финансовую независимость и формирование собственного конкурентоспособного образовательного имиджа. Другая часть школ выбрала путь выживания, ориентированный на минимизацию затрат, сокращение объемов образовательных программ ради сохранения школы [3].

Те школы, где администрации удалось правильно определить общие стихийные тенденции развития среднего образования (повышение интереса к высшему образованию) и своевременно начать реформирование учебного процесса, получили значительные преимущества в продвижении в разряд престижных, дающих качественное образование. В других школах преобразования носили дискретный характер, не продумывалась преемственность программ обучения на каждой ступени, не отслеживались и не анализировались целесообразность и последствия их внедрения.

В соответствии с выбранными установками выстраивалась и программа действий образовательных учреждений. Здесь выявились два основных варианта.

Для программ развития так называемых школ «продвинутого» типа, или повышенного статуса (лицеи, гимназии), были характерны:

- продуманность стратегии развития учебного заведения, где приоритетной целью является удовлетворение образовательных потребностей учащихся;
- диверсификация образовательной деятельности;
- ориентация на оптимальное сочетание платных и бесплатных образовательных услуг;
- восприимчивость к взаимодействию с другими уровнями образования;
- интенсивное развитие управленческой структуры, делегирование компетенции и ответственности среднему управленческому звену.

Инновационные процессы в данных образовательных учреждениях являются не самоце-

лю, а инструментом достижения стратегической цели; инновации затрагивают одновременно несколько областей школьной жизни (обучение, воспитание, управление), что обеспечивает устойчивое продвижение вперед.

Стратегию выживания, направленную на самосохранение образовательного учреждения, характеризуют:

- ситуативное реагирование на изменения внешней среды, зачастую в ущерб образовательной деятельности (сдача учебных площадей в аренду, сокращение штата, увеличение платных образовательных услуг и т. д.);

- непоследовательность в планировании образовательной деятельности (необоснованная увлеченность программами, технологиями без ресурсного обеспечения);

- ориентированность на жесткое директивное управление сверху, боязнь юридической и экономической самостоятельности;

- фрагментарность информационного поля вокруг администрации и персонала образовательного учреждения и социальной среды;

- экстенсивное развитие управленческих структур и т. д.

В итоге инновационные процессы часто носят стихийный фрагментарный характер; инициативы «снизу», идущие от учителей, не поддерживаются администрацией школы. Отсюда инновации внедряются с некоторым опозданием, их целесообразность декларируется, а не обосновывается, и поэтому инновации рождаются в рутине ежедневных дел.

Обобщая анализ ситуации, Е. В. Коротаева высказывает предположение, что в разной мере подобные процессы затронули практически все школы (учитывая, что под инновациями можно понимать как локальную инициативу в рамках урочной деятельности, так и управленческую, выдвинутую за пределами образовательного учреждения и поддержанную на местах). Различия же заключаются, прежде всего, в степени осознания необходимости и перспективности изменений, а также в самостоятельности школ в реализации этих изменений.

Очевидно, что инновационные процессы неизбежно входят в противоречие с существующей традиционной системой образования, однако между ними имеется диалектическая взаимосвязь, и сегодня можно утверждать, что в последнее десятилетие в отечественном обра-

зовании сосуществуют две тенденции его развития – традиционная и инновационная. Соответственно в современном российском образовательном пространстве, в системе образования можно выделить два типа учебно-воспитательных учреждений: традиционные и развивающиеся.

В традиционной системе образования, для которой характерно относительно стабильное функционирование, направленное на поддержание однажды введенного порядка, в центре внимания находится образовательный, точнее – учебно-воспитательный процесс. Отношения между участниками построены как субъектно-объектные, где субъект – преподаватель находится в ограниченных условиях, его деятельностью управляет учебный план и программа, жестко задающие рамки отношений; объект – обучающийся должен быть наполнен определенным объемом знаний, его роль – пассивное усвоение информации.

Для развивающихся систем характерен поисковый режим. В российских развивающихся образовательных системах инновационные процессы реализуются в следующих направлениях: формирование нового содержания образования, разработка и внедрение новых педагогических технологий, создание новых видов учебных заведений. Кроме этого, педагогические коллективы ряда российских образовательных учреждений занимаются внедрением в практику инноваций, уже ставших историей педагогической мысли. Например, альтернативных образовательных систем начала XX века – М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе и др.

В целом поступательное развитие инновационных процессов в образовательной сфере невозможно без соответствующего развития педагогической науки, что требует:

- перестройки педагогической науки на основе разработки и внедрения концепции нового этапа ее развития;

- преобразования практики на основе создания и внедрения педагогической теории нашего времени вплоть до прикладных и разработанных уровней для всех звеньев системы непрерывного образования;

- коренного обновления логики и методов педагогических исследований с преимущественной ориентацией их на поисковые и фунда-

ментальные исследования и опорой на широкомасштабный педагогический эксперимент;

– обоснования и отработки эффективных механизмов соединения исследовательского процесса и процесса преобразования педагогической практики (развитие таких форм связи теории и практики, как научно-школьные объединения, школы-лаборатории и др.).

Решение этих масштабных задач, по мнению многих авторов, осуществимо только в том случае, если инициатива в разработке и внедрении инновационных процессов в образовании перейдет к исследователям нового типа – педагогу-экспериментатору-практику (в науке) и учителю-исследователю (в практике), которые смогут реально обеспечить системное, целостное, междисциплинарное и комплексное изучение и изменение действительности.

Кроме того, инновационные процессы в образовании являются составляющей, а точнее и условием, и следствием, инновационного развития экономики, а также общества в целом, которое на современном этапе интенсивно развивается в направлении формирования «инновационного общества». Поэтому для инноваций в образовании значимы многие закономерности, определяющие инновационное экономическое и социальное развитие.

В этой связи интересно подчеркнуть те особенности, которые отличают педагогические инновации (речь идет об истинных инновациях) от инноваций в экономической сфере:

1. Если в экономике инновации не связаны напрямую с научно-техническими разработками, в том смысле что научные открытия и технические изобретения как таковые не становятся инновациями, то в образовании именно педагогическая наука является основным источником инновационных идей и моделей. Иными словами, педагогические инновации опираются на научные разработки; наука также обеспечивает технологическое и методическое сопровождение инновационной деятельности.

2. Инноватор в экономической сфере – это всегда предприниматель, и движет им цель получения и увеличения прибыли; в образовании инноватор – это прежде всего менеджер, т. е. тот, кто организует и управляет инновационным процессом, а его деятельность по внедрению инновации основывается на индивидуальном творчестве. Именно творческое отношение

к своей профессиональной деятельности, стремление усовершенствовать ее подвигает работников образования на те дополнительные интеллектуальные и психологические нагрузки, затраты времени и сил, с которыми неизбежно связана инновационная деятельность.

Иными словами, педагогическая наука является важным источником педагогических инноваций. Она, меняя представления о педагогическом процессе, о школе, о нормах качества об обучающейся личности, служит генератором педагогических инноваций.

Рассматривая педагогические и образовательные инновации в контексте системологии и системного подхода, А. И. Субетто подчеркивает, что они не появляются «просто так», только по хотению педагога или образовательного работника, они не есть только проявление их творчества, они представляют собой момент развития педагогической или образовательной системы. Под педагогическими системами исследователь при этом понимает «часть образовательных систем, главной целью которых является обучение, воспитание и передача знаний (образование), формирование компетенций личности, подводящие ее к состоянию идеала качества человека (качества личности и качества профессионала – для профессиональных образовательных учреждений)» [5].

Кроме того, поскольку любая педагогическая система в первую очередь имеет статус антропогенной системы типа «человек – человек» или «человек – общество», в которой проявляются знания о законах развития человека, педагогические инновации всегда начинаются с человековедения. Это означает, что от того, насколько новатор – учитель, педагог-ученый, директор образовательного учреждения, любой управленец в сфере образования – вооружен знаниями человековедения и образованиеведения, отмечает А. И. Субетто, зависит: (1) эффективность педагогической инновации, (2) риск (от ее внедрения) негативных последствий для человека и социума, педопатии, (3) прогресс или регресс в педагогической эволюции образовательных систем, (4) качество будущих поколений.

Развитием системного подхода к исследованию педагогических инноваций можно считать рассмотрение инновационного процесса с позиций синергетики, которое позволяет пре-

одолеть сложившееся в педагогической литературе достаточно распространенное представление о нововведениях как дискретных состояниях образовательной системы или ее отдельных компонентов. В то же время в исследованиях последних лет, посвященных социокультурным инновациям (И. И. Лапин, А. И. Пригожин и др.), активно разрабатывается концепция инновационных процессов в статусе непрерывного обновления соответствующей системы, происходящего вследствие целенаправленного накопления инновационного потенциала. В этой научной школе инновационное есть объективно обновляющееся через механизмы саморазвития системы.

По мнению А. В. Хуторского, человекоориентированная сущность педагогики обуславливает необходимость рассматривать педагогические инновации с позиций гуманистического принципа. Педагогические инновации следует оценивать не в традиционном ключе «внешних воздействий» на обучаемых, а с позиции условий обновления их образования, происходящего с их участием, во взаимосвязи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования [7].

В этом аспекте под инновациями понимаются нововведения – целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы, и вызывающие его переход из одного состояния в другое.

В то же время в этом аспекте необходимо признать и то, что новатор еще далеко не всегда творец. Практика обнаруживает огромное количество вздорных новаций, которые здравый смысл системы образования должен отсеять. Однако в целом, по общему признанию, это не отрицает значимости инноваций как социального феномена, а образование играет важнейшую роль в «технологии» изменения того или иного типа общества.

Новаторы должны с пониманием относиться к консерватизму общества, к консерватизму системы образования. Новатор должен быть «более философом». И с этой точки зрения ставится проблема ответственной педагогической позиции инноваторов – и тех, кто внедряет или разрабатывает новшество, и тех, кто его реализует на практике.

Ответственность и за свои педагогические решения, и за результаты своего труда особен-

но важна в педагогике, поскольку реально подлинными результатами педагогического труда – последствиями влияния педагога на личность и жизнь ученика или воспитанника. Это весьма сложно оценить по внешним показателям, так как они отсрочены во времени и многофакторны. И, тем не менее, именно внутренние, субъективные оценки эффективности своей деятельности позволяют педагогу поддерживать необходимый уровень профессионального самоуважения, что в свою очередь обеспечивает эмоциональную устойчивость и личностную и профессиональную продуктивность.

Любые образовательные инновации (педагогические или технологические в том числе) также всегда базируются на тех или иных ценностных основаниях. В условиях сосуществования в теории и практике различных образовательных парадигм та или иная инновация может иметь не совпадающую с реальными педагогическими позициями философию или концептуальную основу. В том случае, когда это несоответствие осознанно самим педагогом, вовлекаемым в инновационный процесс, он способен либо отказаться от освоения новшества, либо даже активно сопротивляться его внедрению.

Ответственной педагогической позицией, по мнению Т. Л. Чепель, следует называть такую, при которой педагог осознает и собственные педагогические ценности, смысловые установки, и концептуальные идеи внедряемых инноваций, понимает их теоретические основания и признает возможность иных решений. Это позволяет сделать сознательный выбор программы, технологии, метода, последовательно осваивать их, проявляя инициативу и творчество, преодолевая трудности инновационной деятельности, актуализируя внутренние ресурсы, привлекая потенциальные внешние.

В этой связи специальная работа руководителей инновационных проектов, ориентированная на развитие педагогической рефлексии, не должна иметь ситуативного характера. Кроме того, осуществлять такую работу необходимо, исходя из ответственной же управленческой позиции, реально оценивая всю полноту ресурсов (кадровых, информационных, финансовых, административных, технологических, духовных). Как показывает практика, без такой развернутой и осуществляемой специалистами работы, направленной на развитие ответствен-

ной педагогической позиции, методические мастерские, мастер-классы, тренинги педагогического мастерства и другие формы дополнительного профессионального образования не приводят к подлинным и глубинным изменениям в педагогическом сознании, создавая зачастую лишь иллюзию и у организаторов этих мероприятий, и у их участников. В этом случае внедряемые инновации можно оценить не только как малоэффективные по своим результатам, но и как не безвредные. И, как правило, «жизнь» таких новшеств коротка, она угасает по мере исчезновения внешних побуждений и условий (заканчивается финансирование проекта, прекращаются семинары, ограничивается общение с авторами инноваций, происходят изменения в управленческих структурах).

С учетом вышесказанного можно сделать вывод, что одним из основных, во многом определяющих факторов внедрения педагогических инноваций является готовность педагогических работников (учителей, преподавателей, воспитателей) к инновационной деятельности. Их полноценное и творческое участие в каком-либо инновационном проекте, инновационной педагогической деятельности требует создания определенных профессиональных условий, направленных на формирование у педагогов адекватных образовательным целям инновационной деятельности ценностных ориентаций, социально-психологических установок, профессиональной позиции.

Помимо этого эффективность внедрения тех или иных педагогических инноваций (проектов, программ, технологий, концепций, методов и приемов) зависит от целого ряда факторов самого разного свойства, неоднократно обсуждавшихся в специальных исследованиях. И хотя инновации относятся к различным уровням системы образования и весьма разнообразны по своим целям, содержанию, масштабам, степени новизны, характеру и радикальности вносимых в педагогический процесс изменений и новшеств и т. д., к числу основных факторов, условий их внедрения следует отнести технологическую (в том числе методическую) проработанность инновационных идей и моделей, обеспечивающую их практическую реализацию на уровне учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении (образовательной

структуре), т. е. непосредственно в системе взаимодействия «педагог – обучающийся».

В этом случае речь, по сути, идет о педагогических инновациях, ориентированных собственно на обучающихся, потребителей образовательных услуг. И, как было показано выше, успешность внедрения и применения такого рода инновационных технологий определяется не столько субъективными обстоятельствами – преобразовательной активностью и энергичностью инноваторов, их желанием во что бы то ни стало воплотить в жизнь свои проекты и т. д., сколько объективными факторами – тем, насколько эти проекты отвечают и соответствуют законам и позитивным тенденциям эволюционного развития образования и общества в целом, интересам и потребностям человека. При этом, как отмечает В. А. Асеев, оптимальным подходом к инновациям в образовании является искусство выбора таких взглядов, представлений и понятий, преобладающих в педагогической среде, которые обеспечат максимально возможное в нынешних условиях восприятие, понимание, запоминание и практическое приложение информации [1].

Иными словами, для введения оптимального обучения необходимо найти в культуре общества такие интегративные идеи, культурные, философские и педагогические традиции, опираясь на которые можно обеспечить этот максимум. Современные же социальные условия для этого являются достаточно благоприятными. Говоря языком синергетики, в настоящий момент, когда наша страна и наше педагогическое сообщество после множества непродуманных перестроек, реформ и преобразований находится в состоянии неустойчивости и хаотичности, сама неустойчивая среда при условии возникновения положительной обратной связи может многократно усилить малые резонирующие с ней возмущения (в данном случае – новые идеи) и придать им новое упорядоченное макро состояние (в данном случае – общепедагогическое, общегосударственное), т.е. идея может оказаться очень перспективной.

В качестве параметров, которые стремятся улучшить наиболее распространенные инновационные системы в образовании, обычно рассматриваются успеваемость, степень понимания усваиваемых знаний, умение решать типо-

вые задачи, коммуникативные способности учащихся и т. п.

Но практически все существующие педагогические инновационные системы либо совсем не направлены, либо слабо направлены на развитие инновационной деятельности самих обучаемых. Другими словами, типичная ситуация в современной педагогической инноватике: «педагог творит, а студент или ученик в результате лучше зубрит».

Вместе с тем потребности глобализации инновационной деятельности ставят перед образованием серьезную задачу перехода на качественно новый этап: от педагогических инноваций, направленных на развитие репродуктивного (не инновационного) мышления обучаемых, – к педагогическим инновациям, направленным на развитие инновационного мышления обучаемых.

Такой качественный переход позволит говорить о формировании нового поколения инновационных педагогических систем. Значение таких педагогических систем, их соответствие современным процессам глобализации инновационной деятельности проявляется в различных аспектах:

1. Развитие творческих способностей. О необходимости развития творческих и созидательных способностей обучаемых говорится во многих современных концептуальных документах по развитию образования. Однако пока эти провозглашенные требования слабо реализуются в связи с тем, что практически не созданы конкретные механизмы их осуществления. Инновационные педагогические системы нового поколения – это, по существу, и есть такие механизмы.

2. Гуманистический характер образования. Первый принцип государственной политики России в области образования, провозглашенный Законом РФ «Об образовании»: «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности». Творчество – это самая естественная для человека деятельность, следующая из самой его сущности, это общечеловеческая ценность, создающая новые ценности. Творчество укрепляет здоровье и продляет жизнь. Творчество, свободное от ошибок, – это основа свободы личности.

3. Соответствие потребностям современного общества. Система образования призвана давать молодым людям такие качества, которые позволят им успешно адаптироваться к жизни в обществе, для чего в особенности нужно соответствовать социальному заказу, потребностям рынка труда. Сейчас происходят изменения на рынке труда, состоящие в росте востребованности людей с инновационным мышлением и в снижении востребованности людей с репродуктивным мышлением. Следовательно, для успешной адаптации обучаемых к жизни в обществе нужно развивать у них инновационное мышление, что и делают инновационные педагогические системы нового поколения.

Для действительного овладения инновационным мышлением, а также методами создания инноваций учащимся важно решать не только учебные, но и актуальные практические задачи, т. е. реально становиться участниками инновационных процессов. Естественно, в этих реальных инновационных процессах необходимо участвовать также преподавателям и учителям. В этом и заключается основное отличие инновационных педагогических систем нового поколения, определяющее в свою очередь их технологические параметры.

Современные представления о роли и значимости инноваций в развитии как общества в корне меняют отношение к разного рода нововведениям и преобразованиям.

С одной стороны, инновации в образовании необходимы как фактор непрерывного обновления педагогической системы. Возможными при этом они становятся вследствие целенаправленного накопления инновационного потенциала. В то же время инновационная деятельность должна отвечать определенным критериям и требованиям, что обеспечивает ее социокультурную значимость.

Особенно важно то, что истинные, а не конъюнктурные педагогические инновации становятся важнейшим фактором развития инновационных процессов во всех сферах общества, поскольку обеспечивают формирование инновационного мышления и личностную ориентацию на творческое отношение к собственной деятельности самого широкого круга людей, прошедших через систему инновационного образования.

Наконец, педагогические инновации служат источником все новых и новых инновационных идей, обуславливая нарастание инновационных процессов в образовании, а значит и в социальной деятельности в целом.

В рамках гуманистически ориентированного образования на сегодняшний день накоплен значительный арсенал инновационных моделей и технологий. Так, широкое признание и распространение в общем образовании получили авторские системы В. А. Караковского, А. Н. Тубельского, Е. А. Ямбурга; «Русская школа» И. Гончарова; культурологические авторские школы (вальдорфские); школы, работающие в режиме «дидактической системы обучения» Л. В. Занкова, «системы развивающего обучения» Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, «деятельностной теории обучения» П. Я. Гальперина – Н. Ф. Галызиной и др.

Однако, если, вслед за В. Я. Ляудис, понимать инновационное обучение как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также к сотрудничеству с другими людьми, то ни одна из этих гуманистических инновационных моделей в полной мере не отвечает требованиям современного общества и основным тенденциям его развития, поскольку их авторы, подчеркивая актуальность поиска ориентиров образования, в то же время намеренно уходят от создания обучающих и воспитательных технологий, непосредственно связанных с проблемами социализации школьников.

Литература

1. Асеев, В. А. Оптимизация методов образования и их инноваций [Текст] / В. А. Асеев // Инновации и образование: Сб. материалов конф. Серия «Symposium».
2. Кайдалов, В. А. О философском обосновании теории образовательной среды [Текст] / В. А. Кайдалов // Профессионализм педагога: Сущность, содержание, перспективы развития: Материалы юбилейной международной науч.-практ. конф., приуроченной к 10-летию Международной академии наук педагогического образования, 15-17 сентября 2005 г., Москва, МПГУ: В 2 ч. – Ч. 1. – М.: МАНПО, 2005. – С. 266-272.
3. Коротаева, Е. В. К вопросу об инновациях в образовательном процессе и их оценке [Текст] / Е. В. Коротаева // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1. – С. 128-135.
4. Ляудис, В. Я. Инновационное обучение и наука [Текст] / В. Я. Ляудис. – М.: Педагогика, 1992. – 234 с.
5. Субетто, А. И. Этика педагогических инноваций [Текст] / А. И. Субетто // «Академия Тринитаризма». – М., Эл № 77-6567, публ. 10929, 12.01.2004.
6. Субетто, А. И. Системогенетика и теория циклов [Текст] / А. И. Субетто. – М.: Исследоват. центр, 1994. – 206 с.
7. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: изд-во УНЦ ДО, 2005. – 346 с.
8. Юсуфбекова, Н. Р. Проблемы и перспективы развития теории инновационных процессов [Текст] / Н. Р. Юсуфбекова // Единое образовательное пространство стран СНГ и ближнего зарубежья: Сб. науч. тр. – М., 1994. – С. 31-44.

УДК 908(470)55(073.3)
ББК 74.262.6

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ИНТЕГРИРОВАННЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Кузнецов В.М.

Аннотация. В статье рассматривается комплекс педагогических условий, при которых система повышения квалификации руководителей интегрированных методических объединений педагогов-краеведов становится фактором развития краеведческого образования в регионе.

The article deals with complex educational environment in which the system of professional development of the managers of integrated associations of local history teachers becomes a factor developing local history education in the region.

Ключевые слова: краеведческое образование, повышение квалификации, методические объединения.

Local history education, training, methodical associations.

Актуальность совершенствования системы повышения квалификации педагогов по краеведению обусловлена следующими обстоятельствами. Два встречных направления, характерных для современной российской образовательной системы – федерализация и регионализация образования, позволяют комплексно решать задачи как закрепления целостности и единства образовательного пространства России, так и формирования региональной образовательной политики и развития региональных программ образования. Указанные ведущие тенденции в максимальной степени позволяют реализовать система краеведческого образования. Разработка регионального компонента государственного образовательного стандарта и примерных образовательных программ включены в областную целевую программу реализации национального проекта «Образование» в Челябинской области на 2006–2010 годы [15]. Однако необходимо подчеркнуть, что в на-

стоящее время государственного образовательного стандарта подготовки педагогов-краеведов, например, по специальности «Учитель краеведения», не имеется.

Кафедрой общественных и художественно-эстетических дисциплин ГОУ ДПО ЧИППКРО разработан и реализуется научно-исследовательский проект «Отбор содержания и учебно-методическое обеспечение инновационного предмета «Краеведение»» [4]. Организация коллективной инновационной деятельности на базе института и образовательных учреждений Челябинской области по данной теме рассматривается нами как ситуация проблемная, носящая управленческий характер. Разработчики проекта предполагают, что фактором развития краеведческого образования в регионе должна стать система повышения квалификации руководителей интегрированных методических объединений педагогов-краеведов.

Опрос педагогов-краеведов на констатирующем этапе исследования (2006 г.) выявил следующую проблему: для учителей краеведения и педагогов дополнительного образования работа в профессиональных объединениях не является важным средством профессионального совершенствования и повышения квалификации. На вопрос о наиболее предпочтительных формах и способах профессионального совершенствования и повышения квалификации подавляющее большинство из них ответило, что они предпочитают самообразование путем чтения специальной литературы по краеведению. На втором месте – курсы повышения квалификации на базе ГОУ ДПО ЧИППКРО. Однако это было необходимо и предпочтительно в среднем только для пятой части педагогов-краеведов. Все остальные организованные формы повышения квалификации практически не признавались (см. таблицу 1).

Таблица 1

Предпочтительные формы и способы профессионального совершенствования и повышения квалификации педагогов-краеведов Челябинской области в 2006 г.
Количество опрошенных педагогов – 123 чел.

Место в ранжированном ряду	Предпочтение	Всего (%)
1	Чтение специальной литературы по краеведению	76
2	Курсы повышения квалификации	21,5
3	Отдельные лекции, проблемные семинары, общение со специалистами, методистами	14,5
4	Посещение открытых учебных занятий и обмен опытом работы с коллегами	11,5
5	Самостоятельное изучение передового педагогического опыта, общее самообразование, чтение методической литературы	5
6	Работа в профессиональных объединениях педагогов	2,5
7	Посещение культурных мероприятий (музеи, выставки, театры и др.)	2
8	Исследовательская, опытно-экспериментальная работа, самостоятельная разработка авторских методик	1

По нашему мнению, методическая работа в образовательном учреждении в различных её формах (методических объединениях, кафедрах, проблемных группах, школах профессионального мастерства и передового опыта, педагогических мастерских и студиях, кружках качества, временных творческих коллективах, проектных командах, лабораториях и др.), являясь подсистемой повышения квалификации педагогических кадров, имеет важное значение в развитии творческого потенциала и профессионального мастерства педагога-краеведа. Характерной особенностью методической работы, отличающей её от других форм повышения квалификации, является более прочная связь с повседневной профессиональной деятельностью педагогов-краеведов и оперативным решением проблем, выдвигаемых практикой.

В педагогической литературе (Л.П. Ильенко, М. М. Поташник, Л. И. Филатова и др.) методическая работа рассматривается как важное средство управления образовательным процессом в учреждениях образования, т.к. способствует активизации человеческого фактора путем развития личности и творческой деятельности педагогических работников [1; 11; 17].

В рамках реализации Концепции краеведческого образования в Челябинской области [16] изменяется назначение, во-первых, мето-

дической работы, которая должна помочь педагогу-краеведу стать организатором учебно-воспитательного процесса, а не передатчиком предметных знаний; во-вторых, профессиональных объединений педагогических работников. Следует отметить многообразие функций этих профессиональных объединений. Одни из них создаются для повышения профессиональной компетентности педагогов, вторые организуются для подготовки научно-прикладных проектов, третьи – для включения педагогов в решение определенных управленческих задач.

Созданию системы повышения квалификации руководителей профессиональных объединений педагогов-краеведов препятствовало отсутствие организационно-методического обеспечения этого процесса. От этого во многом зависит успешность методической работы, которая позволяет оказать реальную, действенную помощь педагогам-краеведам в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний и умений, а также необходимых для современного работника образования свойств и качеств личности.

Цель исследования: выявить, обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, при которых система повышения квалификации руководителей интегриро-

ванных методических объединений педагогов-краеведов (ИМОПК) становится фактором развития краеведческого образования в регионе.

По нашему мнению, комплекс педагогических условий включает: 1) создание в образовательных учреждениях интегрированных методических объединений и определение их места в организационной структуре управления инновационной деятельностью педагогов-краеведов; 2) построение процесса непрерывного повышения квалификации руководителей ИМОПК на диагностической основе; 3) соответствующий отбор содержания, организационных форм и методов повышения квалификации руководителей ИМОПК на базе ГОУ ДПО ЧИППКРО.

Инновационная деятельность в образовании характеризуется следующим устойчивым признаком – это всегда управляемая деятельность. Под управлением инновацией нами понимается организующая и регулирующая деятельность людей, которую осознанно осуществляют субъекты в ходе целенаправленной реализации инновационного процесса [10]. Управление инновационной деятельностью зависит от многих факторов, но больше всего, по нашему мнению – от двух.

Во-первых, от вида инновационной деятельности, т.е. от того, является ли она индивидуальной или коллективной. Индивидуальная краеведческая работа проводится одним педагогом, и её организация представляет собой самоорганизацию инновационной деятельности. Коллективная краеведческая работа связана с проектированием и реализацией группой участников общей темы, когда каждый из педагогов выполняет определенную часть общего дела. Причем результаты её интегрируются и выражаются в виде организационно-педагогических моделей, выводов и рекомендаций. Чтобы быть эффективным, управление инновационной деятельностью, прежде всего, должно быть рационально организовано.

Во-вторых, от организационной структуры управления инновационной деятельностью, под которой мы понимаем совокупность индивидуальных и коллективных субъектов, между которыми распределены полномочия и ответственность за выполнение управленческих функций и существуют регулярно воспроизводимые связи и отношения. В настоящее время управ-

ление инновационной деятельностью педагогов-краеведов имеет четко определенную организационную структуру. Опираясь на рекомендации В. С. Лазарева и М. М. Поташника [11; 12], в этой организационной структуре управления мы выделили три уровня управления (вертикальная структура): 1) уровень заведующего кафедрой общественных и художественно-эстетических дисциплин ГОУ ДПО ЧИППКРО как руководителя регионального научно-прикладного проекта; 2) уровень руководителей муниципальных методических объединений и местных организаций Союза краеведов России; 3) уровень руководителей ИМОПК в образовательных учреждениях [6]. На каждом из уровней по горизонтали развернута своя структура органов, которые взаимосвязаны с субъектами каждого уровня и между собой.

В управлении инновационной деятельностью педагогов-краеведов просматриваются разнообразные функции, в которых отражаются содержание и ожидаемые результаты воздействия управления на инновационный процесс и его субъектов. В числе основных функций назовем следующие: определение целевых и содержательных приоритетов краеведческой работы; ресурсное обеспечение инновационного процесса; подготовка педагогических кадров к краеведческой работе; стимулирование и координация их работы в ходе реализации проекта; контроль хода инновационной деятельности и анализ её результатов.

Первый уровень организационной структуры управления – уровень руководителя регионального научно-прикладного проекта (по содержанию – это уровень стратегического управления). К субъектам инновационной деятельности данного уровня мы относим региональную научно-практическую конференцию по актуальным проблемам краеведческого образования, ежегодные областные совещания (в том числе, в он-лайн режиме) по реализации Концепции краеведческого образования, заседания Совета Челябинской областной организации Союза краеведов России.

Функции I уровня в организации инновационной деятельности: разработка и утверждение проблематизации, целеполагания и стратегии качественных изменений в краеведческом образовании. Кроме этого, в ведении субъектов I уровня находится решение организационно-

методических вопросов. На этом уровне структуры управления разрабатываются Концепция краеведческого образования в Челябинской области и региональные научно-прикладные проекты по её реализации, определяются основные направления инновационной деятельности и готовятся ежегодные аналитические отчеты.

Крупным событием краеведческой жизни нашей страны стало проведение в 1990 г. в Челябинске Учредительного съезда краеведов России. На съезде был избран Совет, в который вошли представители Челябинской области. Съезд был проведен по инициативе Челябинского областного общества краеведов, которое было организовано в числе первых в стране [22, с. 6]. Высшим руководящим органом Челябинского областного общества краеведов является общее собрание, которое избирает Совет. В городах и районах области при наличии 10 членов общества создаются его местные отделения [14].

Второй уровень организационной структуры управления – уровень руководителей муниципальных методических объединений и местных организаций Союза краеведов России (по содержанию – это уровень тактического управления). К субъектам инновационной деятельности данного уровня мы относим районные (городские) конференции и совещания по вопросам организации краеведческой работы. Наличие этих органов позволяет эффективно взаимодействовать с педагогическими кадрами, глубже проникнуть в содержание инновационной деятельности и лучше управлять ею. Руководители методических объединений обеспечивают административную поддержку проекта и курируют сквозные проблемы краеведческой работы.

Функции II уровня в организации инновационной деятельности: определение тактики реализации Концепции краеведческого образования в территориях Челябинской области; разработка нормативного, методического и организационного обеспечения инновационной деятельности; эффективное использование кадрового потенциала и рациональное использование материально-технической базы местных образовательных учреждений и учреждений культуры. На этом уровне структуры управления разрабатывается модель краеведческого образования в конкретном муниципальном районе

(городском округе), утверждается тематика инноваций (нововведений) на муниципальном уровне, вносятся изменения в программы развития муниципального образования, разрабатываются программы и планы краеведческих исследований, готовятся ежегодные аналитические записки о результатах инновационной деятельности по краеведению.

Третий уровень организационной структуры управления – уровень руководителей ИМОПК (по содержанию – это уровень оперативного управления). К субъектам инновационной деятельности данного уровня мы относим, прежде всего, профессиональные объединения педагогов, которые решают проблемы межпредметных связей и координации краеведческого учебного материала. Наряду с традиционными методическими объединениями учителей-предметников и педагогов дополнительного образования в образовательных учреждениях Челябинской области были созданы новые организационные структуры в виде ИМОПК. Эти новые ассоциации педагогов-краеведов имеют статус временных творческих и проблемных групп. Эти коллективы распускаются, как только выполняют задачи, ради которых они создавались. Необходимость данной реорганизации была связана с требованиями областного базисного учебного плана (2004 г.) по решению проблемы межпредметных связей и координации краеведческого учебного материала [12].

Функции III уровня в организации инновационной деятельности: разработка механизма включения профессиональных объединений учителей в коллективную краеведческую работу, отбор проблематики индивидуальных исследований педагогов-краеведов в контексте общей темы, социально-педагогическое и психолого-педагогическое сопровождение инновационного процесса. На этом уровне структуры управления создаются временные творческие группы педагогов-краеведов, составляются планы краеведческих мероприятий, формируется банк методик краеведческой работы, готовятся ежегодные аналитические справки о результатах инновационной деятельности по краеведению.

В аспекте рассматриваемой проблемы для нас важно то обстоятельство, что у ИМОПК есть руководитель – лицо (избираемое или на-

значаемое), обладающее определенными управленческими полномочиями, правами и обязанностями: осуществляющий планирование и организацию его работы, руководство и контроль деятельности педагогов-краеведов, правом подписи документов профессионального объединения, т.е. правом принятия единоличных или коллегиальных управленческих решений в пределах своей компетенции.

Практический опыт и проведенное исследование на констатирующем этапе показали, что более 90 % руководителей ИМОПК можно отнести к группе педагогов с высоким уровнем профессиональной квалификации. Однако, как управляющие ИМОПК, они не обладали необходимыми управленческими знаниями и умениями. Существует зависимость между научно-методической, профессиональной и функциональной подготовленностью руководителя ИМОПК и содержанием работы этого объединения, его активностью и результативностью. Эту зависимость мы исследовали еще и потому, что руководитель ИМОПК выступает уже не просто как рядовой учитель краеведения, а как руководитель в системе методической работы с педагогическими кадрами. Поэтому он должен не только обладать хорошими знаниями научных основ преподаваемого предмета, управленческими знаниями и умениями, но и быть способным применять их на практике. Именно в развитии этих способностей мы видим цель повышения квалификации руководителей ИМОПК.

Следовательно, элементами организационной структуры управления реализацией регионального научно-прикладного проекта являются: мотивация участников проекта на инновационную деятельность, целеполагание и постановка задач, разработка пакета нормативных документов и методических материалов, система профессиональной подготовки педагогов-краеведов, определение места и роли профессиональных объединений и организаций краеведов-любителей, организационных форм итоговых мероприятий.

При построении процесса непрерывного повышения квалификации руководителей ИМОПК была разработана и апробирована методика диагностики профессионально-функциональной готовности руководителя ИМОПК к организации краеведческого образования и

деятельности указанного объединения в образовательном учреждении [19]. Данная методика позволяет выявить реальный уровень профессионально-функциональных знаний и умений руководителя, сформированности у него определенных качеств личности, запросов и потребностей в содержании, формах и методах повышения его квалификации.

В ходе проведенного исследования нами была разработана профессионально-функциональная характеристика руководителя ИМОПК в образовательном учреждении. Она включает: 1) систему профессиональных знаний (краеведческих, педагогических, психологических, методических и управленческих) – уровень квалификации; 2) система профессиональных умений (краеведческих, психолого-педагогических и управленческих), необходимых как для выполнения педагогических функций, так и для выполнения функций управляющего ИМОПК как педагогической системой – уровень профессионализма; 3) систему качеств личности (совокупность профессионально-педагогических, нравственно-этических качеств социально-активной личности); 4) ожидаемые результаты деятельности (результаты работы ИМОПК и результаты управленческого труда руководителя объединения) – уровень результативности. Профессионально-функциональная характеристика руководителя ИМОПК определяет содержательную основу построения системы повышения его квалификации в ГОУ ДПО ЧИППКРО.

Процесс повышения квалификации руководителей ИМОПК исследован как системный объект. Сформулированы требования к системе повышения квалификации руководителей ИМОПК в условиях ЧИППКРО. Создана, обоснована и апробирована модель повышения квалификации руководителей ИМОПК, которая обеспечивает развитие их профессионально-функциональных знаний и умений и переводит методическую работу с педагогами-краеведами в образовательном учреждении на качественно новый уровень.

Для обеспечения наибольшей результативности и создания каждому учителю благоприятных условий для творческих поисков и профессионального роста повышение квалификации педагогов-краеведов осуществляется на диагностической основе с учетом зоны бли-

жайшего развития [7]. Объектами диагностирования являются: 1) профессиональные затруднения – субъективно воспринимаемое учителями состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, остановки или перерыва в педагогической деятельности (по Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой); 2) профессиональные потребности – объективная необходимость учителей в совершенствовании своих знаний и умений, условий труда, личностных качеств, которые определяют успешность педагогической деятельности в соответствии с современными требованиями к квалификации педагогических и руководящих работников учреждений образования при присвоении им квалификационных категорий; 3) профессиональные запросы – осознаваемые потребности учителей, субъективная нужда в совершенствовании своей педагогической деятельности (по В. А. Елькиной).

Использование программы «Зона ближайшего развития учителя» в процессе повышения профессиональной квалификации на основе диагностики затруднений, потребностей и запросов педагогических работников в общеобразовательном учреждении позволяет нам:

- определить западающие звенья в профессиональной подготовке каждого учителя, порождающие их причины и наметить меры по их устранению;

- выявить центральные, значимые для большинства учителей вопросы совершенствования методической работы как подсистемы повышения квалификации кадров;

- сделать целенаправленными внутришкольный контроль, взаимопосещение учебных занятий, методическую помощь, наставничество;

- устранить декларативность и формализм в планировании и организации самообразования учителей.

Для наибольшей полноты и достоверности собираемой информации помимо самооценки учителей своей профессиональной подготовленности, мы используем различные методы изучения и оценки их деятельности: наблюдение, анкетирование, собеседование, отзывы коллег, учащихся и родителей, изучение аттестационных материалов, экспертная оценка. Это дает нам возможность определить реальный уровень их педагогического мастерства.

Подготовку педагогов-краеведов в ЧИППКРО осуществляет кафедра общественных и

художественно-эстетических дисциплин в разнообразных формах: 1) межкурсовая подготовка без отрыва от производства – модульные курсы (1-3 дня, 6-8 – 24 часа, сертификат на право преподавания курса краеведения сроком на 1 год); 2) краткосрочные курсы (2 недели, 72 часа, удостоверение с правом преподавания курса краеведения сроком на 3 года); 3) профессиональная переподготовка (2 года, 540 часов, свидетельство с правом преподавания учебного предмета «Краеведение» в 6–9 классах и организации краеведческого образования сроком на 5 лет).

Межкурсовая подготовка педагогов по краеведению без отрыва от производства предусматривает обучение на модульных курсах в течение одного-трех дней (6, 8–24 часа). Чаще всего такие модульные курсы проводятся непосредственно в территориях Челябинской области по согласованию с муниципальными органами управления образованием на бюджетной и хозрасчетной основе. Так, в 2010/2011 учебном году были проведены модульные курсы для педагогов Златоустовского, Снежинского, Южноуральского городских округов, Ашинского, Еткульского, Саткинского и Уйского муниципальных районов, в которых приняли участие более 100 человек. Центральной частью таких курсов становится презентация учебно-методического пособия для школьников нового жанра – «Тетради юного краеведа» [5].

Традиционными стали областные семинары-совещания педагогов-краеведов, которые проводятся совместно с областным обществом краеведов в Челябинском государственном педагогическом университете дважды в год. Председателем Совета областного общества краеведов был избран профессор ЧГПУ В. В. Латюшин, его заместителями являются Г. С. Шкробень (ЧГПУ), В. М. Кузнецов (ЧИППКРО) и А. П. Моисеев (издательство «АБРИС»). Количество участников таких семинаров обычно составляет 75–100 человек. Семинары приурочены к знаменательным датам регионального календаря – Дню основания города Челябинска (13 сентября) и Дню образования Челябинской области (17 января). Материалы конференций и семинаров публикуются в «Краеведческом вестнике» и газете «Приглашение к путешествию».

Особенностью подготовки педагогов-краеведов является проведение выездных модульных курсов с целью непосредственного знакомства слушателей с природным и историко-культурным наследием Южного Урала и методикой его изучения. Программа такого модульного курса включает разнообразные экскурсии, посещение краеведческих и школьных музеев, знакомство с опытом работы местных учителей краеведения и педагогов дополнительного образования [18]. В организации таких курсов принимают участие ученые классического и педагогического университетов, академии культуры и искусства, специалисты областного центра дополнительного образования детей, краеведческого музея и центра народного творчества, экскурсоводы турбюро «Спутник». Так, в 2010/2011 учебном году были проведены модульные курсы «Методика изучения достопримечательностей Южного Урала» в гг. Кыштыме, Троицке, Пласте, в музее-заповеднике «Аркаим» и в Катав-Ивановском районе с посещением Игнatieвской пещеры. Материалы модульных курсов – разработки уроков, фотоколлекции и мультимедийные презентации распространяются в электронном виде на компакт-дисках, а также размещаются в разделе «Виртуальный методический кабинет» на сайте ГОУ ДПО ЧИППКРО, на портале ФГОУ ДПО АПКиППРО «Сеть творческих учителей».

Более 100 педагогов, регулярно обучавшиеся на модульных курсах и семинарах по теории и методике краеведческого образования, организованных ЧИППКРО в 2006–2011 гг., получили удостоверения о повышении квалификации по накопительной системе в объеме 72 ч.

Кафедрой общественных и художественно-эстетических дисциплин ЧИППКРО разработана и лицензирована программа дополнительного профессионально-педагогического образования «Содержание и технологии преподавания географии и краеведения в условиях модернизации и стандартизации общего образования» [2]. Образовательная программа среднесрочных курсов повышения квалификации рассчитана на 108 часов аудиторных учебных занятий. Программа курсов включает следующие разделы: «Современные нормативно-правовые основы общего образования», «Теоретико-методологические и психолого-педагогические основы профессиональной деятельности учителя-

предметника», «Содержательные и процессуальные аспекты профессиональной деятельности учителей краеведения»; «Прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности учителей краеведения». Курсы обогащают учителя новым содержанием образования. Выездные практические занятия проводятся на базе кабинетов краеведения МОУ СОШ № 59 г. Челябинска (учитель М. С. Салмина), МОУ СОШ № 112 г. Челябинска (учитель С. Н. Коплик), МОУ лицея № 142 г. Челябинска (учитель А. А. Зейферт), Челябинского областного краеведческого музея. В программе курсов предусматривается преобладание практических форм учебных занятий [13]. Так, на среднесрочных курсах повышения квалификации в 2011 г. прошли обучение 29 педагогов.

С 2006 г. успешно реализуется программа профессиональной переподготовки учителей краеведения «Теория и технологии краеведческого образования». Программа рассчитана на двухгодичный курс обучения по очно-заочной системе (540 часов) [9]. Содержание образовательной программы включает три блока учебных дисциплин: общеобразовательные дисциплины, специальные дисциплины, дисциплины по выбору слушателей. В первый раздел включены две учебные дисциплины: «Возрастная психология и педагогика» и «Теория и технология опытно-экспериментальной работы в школе». Второй раздел предусматривает освоение слушателями следующих специальных учебных дисциплин: «Методика преподавания краеведения», «География Южного Урала», «История Южного Урала», «История краеведения», «Этнография народов Южного Урала», «Искусство и литература Южного Урала», «Музееведение и экскурсоведение Южного Урала». Третий раздел позволяет организовать изучение краеведческих курсов по выбору слушателей: «Вспомогательные (специальные) исторические дисциплины», «Источниковедение» или «Архивоведение».

Анализ результатов повышения квалификации руководителей ИМОПК в ГОУ ДПО ЧИППКРО осуществлялся на трех уровнях:

– первый уровень – оценка результатов повышения квалификации его участниками (анкетирование, беседа, групповое и индивидуальное оценивание) для выявления динамики раз-

вития профессионально-функциональных знаний и умений руководителей и их мотивации;

– второй уровень – сопоставление сформированных знаний и умений с требованиями профессионально-функциональной характеристики руководителя ИМОПК для выявления эффективности отобранных содержания, форм и методов повышения квалификации;

– третий уровень – экспертная оценка профессионально-функциональной готовности руководителя ИМОПК к обновлению методической работы с педагогами-краеведами в образовательном учреждении.

Оценка эффективности повышения квалификации руководителей ИМОПК проводилась в двух направлениях: 1) изменение уровня профессионально-функциональных знаний и умений руководителей в результате повышения квалификации; 2) изменения в результатах практической деятельности. Критериями измерения эффективности повышения квалификации явились: изменение самооценки и экспертной оценки управленческих знаний и умений, педагогического мастерства и профессионально значимых качеств личности руководителя ИМОПК; удовлетворенность профессионально-функциональной деятельностью.

Положительные изменения в деятельности руководителей и ИМОПК оценивались нами по системе показателей, отражающих возможные пути устранения наиболее характерных недостатков в организации и содержании методической работы с педагогами-краеведами: разнообразие видов анализа в деятельности ИМОПК; качественное улучшение содержательной стороны методической работы; многообразие форм работы с педагогическими кадрами как свидетельство ее дифференциации с учетом опыта и профессиональной подготовки педагогов-краеведов; изменение ролевых функций руководителя ИМОПК в рамках модернизации общего образования.

Одним из показателей эффективности повышения квалификации руководителей ИМОПК является активное участие педагогов в ежегодных областных конкурсах методических проектов по краеведению [8]. Например, на V областной конкурс в 2011 г. были представлены 73 разработки от 68 педагогов из 37 территорий Челябинской области. Наиболее активное участие приняли педагоги из Кыштымского

городского округа, Карталинского, Катав-Ивановского и Нагайбакского муниципальных районов.

Таким образом, исследование, проведенное на базе ГОУ ДПО ЧИППКРО, подтвердило, что совершенствование профессионально-функциональной подготовленности руководителей интегрированных методических объединений в процессе повышения их квалификации способствовало развитию краеведческого образования в Челябинской области.

Литература

1. Ильенко, Л. П. Теория и практика управления методической работой в общеобразовательных учреждениях [Текст]: пособие для руковод. образоват. учреждений и органов управления образованием / Л. П. Ильенко. – М.: АРКТИ, 2003. – 168 с.

2. Кеспигов, В. Н. Новые формы повышения квалификации учителей общественных и художественно-эстетических дисциплин как условие совершенствования профессиональных компетенций [Текст] / В. Н. Кеспигов, В. М. Кузнецов // Историческое образование в современной России: перспективы развития: материалы всерос. науч.-практ. конф. ученых-историков и преподавателей. – Москва: РГСУ, 2010. – С. 89–93.

3. Котлярова, И. О. Инновации в образовательных учреждениях [Текст]: науч.-метод. рекомендации для руководителей / И. О. Котлярова. – Челябинск: ИУМЦ «Образование», 1998. – 89 с.

4. Кузнецов, В. М. «Краеведение» – новый предмет [Текст] / В. М. Кузнецов // Вестник Челябинского общества краеведов. – Челябинск: ЧГПУ, 2010. – Вып. 15. – С. 67–74.

5. Кузнецов, В. М. Златоусту нужна «Тетрадь юного краеведа»! [Текст] / В. М. Кузнецов // Косиковские чтения: материалы регион. науч.-практ. конф. – Златоуст: Златоустовский краеведческий музей, 2011. – С. 41–45.

6. Кузнецов, В. М. Организационная структура управления инновационной деятельностью педагогов-краеведов [Текст] / В. М. Кузнецов, Е. В. Кузнецова // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: материалы II межрегион. науч.-практ. конф.: в 2 ч. – Челябинск: ИУМЦ «Образование», 2009. – С. 145–148.

7. Кузнецов, В. М. Программа «Зона ближайшего развития учителя» как средство непрерывного повышения профессиональной квалификации педагогических работников общеобразовательного учреждения [Текст] / В. М. Кузнецов, С. Н. Трошков, С. Н. Петрушин // Тенденции дополнительного профессионально-педагогического образования в контексте современной образовательной политики: материалы регион. науч.-практ. конф. – Ч. 3. – Челябинск: ИУМЦ «Образование», 2008. – С. 37–43.
8. Кузнецов, В. М. Развитие проектировочных умений слушателей курсов повышения квалификации [Текст] / В. М. Кузнецов, С. Н. Трошков // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 102–104.
9. Кузнецов, В. М. Структура и содержание инновационной образовательной программы профессиональной переподготовки педагогических работников «Теория и методика краеведческого образования» [Текст] / В. М. Кузнецов, Е. В. Кузнецова, М. С. Гитис // Тенденции дополнительного профессионально-педагогического образования в контексте современной образовательной политики. Материалы науч.-практ. конф. – Челябинск: ГОУ ДПО ЧИППКРО, 2008. – С. 37–81.
10. Маловичко, С. И. Образовательные практики высшей школы: еще раз о краеведении и новой локальной истории / С. И. Маловичко, М. Ф. Румянцева // Сообщество историков высшей школы России: научная практика и образовательная миссия. М.: Наука, 2009. – С. 205–208.
11. Методическая работа: опыт научного исследования [Текст] / сост. Л. И. Филатова. – М.: АПКИППРО, 2002. – 120 с.
12. Никитина, И.М. Формирование школьного учебного плана: актуальные вопросы и ответы [Текст]: метод. пособие для рук. общеобразоват. учреждений / И. М. Никитина; под ред. Т. В. Абрамовой. – Челябинск: Взгляд, 2006. – 80 с.
13. Петрушин, С. Н. Педагогическая мастерская как организационная форма повышения профессиональной компетенции работников образования [Текст] / С. Н. Петрушин, О. В. Сенина, С. Н. Трошков // Тенденции дополнительного профессионально-педагогического образования в контексте современной образовательной политики. Материалы научно-практической конференции. – Ч. 3. – Челябинск: ИУМЦ «Образование», 2008. – С. 31–34.
14. Положение о Челябинском областном обществе краеведов // Вестник Челябинского областного общества краеведов. – Челябинск: ЧГПУ, 2010. – Вып. 15. – С. 43–47.
15. Постановление Законодательного Собрания Челябинской области от 27.04.2006 г. № 122.
16. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области «Об утверждении Концепции краеведческого образования в Челябинской области» от 13.09.2005 г. № 01-1006.
17. Профессиональные объединения педагогов [Текст]: метод. рекомендации для руководителей образоват. учреждений и учителей / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 144 с.
18. Трошков, С. Н. Технология обобщения и распространения инновационного педагогического опыта учителей краеведения [Текст] / С. Н. Трошков // Уральские Бирюковские чтения: Культура и образование в регионах: история и современность: материалы всерос. научно-практической конференции, 21 – 22 сентября 2010 г. / под ред. В. В. Латюшина. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2010. – С. 140–146.
19. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования [Текст]: монография / М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др.; науч. ред. В. Н. Кеспикив. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 320 с.
20. Управление развитием школы [Текст]: пособие для руководителей образоват. учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
21. Управление школой: теоретические основы и методы [Текст]: учеб. пособие / под ред. В. С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.
22. Шкробень, Г. С. 20 лет областному обществу краеведов и основные направления его деятельности на 2010-2011 гг. [Текст] / Г. С. Шкробень // Вестник Челябинского областного общества краеведов. – Вып. 15. – Челябинск: ЧГПУ, 2010. – С. 3–12.

УДК 371.1.07

ББК 74.584

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМАНДА МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ПРИЗНАКИ, НАЗНАЧЕНИЕ И ПРЕИМУЩЕСТВА

Савва Л.И., Хохлов А.В.

Аннотация. В статье дается теоретический анализ понятия «команда», уточняются признаки, назначение и преимущества управленческой команды муниципального образовательного учреждения.

In this article the theoretical analysis of concept «team» is given, features, responsibilities and advantages of an administrative team of municipal educational institution are specified.

Ключевые слова: команда, управленческая команда, управленческая команда муниципального образовательного учреждения, признаки, назначение, преимущества управленческой команды.

A team, an administrative team, an administrative team of municipal educational institution, features, responsibilities, advantages of an administrative team.

В последнее время в теории и практике управления образовательными учреждениями одним из самых приоритетных направлений исследований выступает проблема организации управленческой команды.

Интерес к командному управлению в образовательных учреждениях связан со следующими тенденциями:

- возрастание требований к поиску новых подходов в теории руководства в связи с глобальным изменением экономики и менеджмента;
- поиск руководителями коллектива новых путей эффективного управления при переходе к построению демократического общества;
- усложнение и увеличение структурного и функционального состава современных образовательных учреждений;
- изучение команды как субъекта управления коллективом с учетом реальных качеств ее сотрудников;
- возрастание требований к внедрению более эффективных организационных форм и методов командного самоуправления.

Проведенный нами терминологический анализ изучаемой проблемы, связанной с поиском путей создания управленческой команды как субъекта развития муниципального образовательного учреждения, подвел нас к выводу, что само понятие «команда» является междисциплинарным. Оно исследуется в социологии, менеджменте, психологии и педагогике.

Согласно Ричарду Л. Дафту «команда – это группа из двух или более индивидов, которые для достижения определенной цели координируют свои взаимодействия и трудовые усилия, где все ее члены привержены единой миссии и несут коллективную ответственность» [4, с. 562].

И. Салас, Р. Берд и С. Таненбаум определяют команду как «небольшое количество человек (чаще всего 5-7, реже до 15-20), которые разделяют цели, ценности и общие подходы к реализации совместной деятельности и взаимопределяют принадлежность свою и партнеров к данной группе» [14, с. 14].

Галкина Т. П. рассматривает команду как группу людей, имеющих общие цели, взаимодополняющие навыки и умения, высокий уровень взаимозависимости, которые разделяют ответственность за достижение конечных результатов [3, с. 154].

По мнению Базарова Т. Ю., команда рассматривается, как «небольшое количество человек, которые разделяют цели, ценности и общие подходы к реализации совместной деятельности, имеют взаимодополняющие навыки; принимают на себя ответственность за конечные результаты, способны изменять функционально-ролевую соотношенность имеют взаимопределяющую принадлежность свою и партнеров к данной общности» [12, с. 234].

Кроме того, проведенный нами теоретический анализ показал, что команда определяется учеными и как:

- 1) характеристика трудового коллектива с высшим уровнем сплоченности, приверженно-

сти всех работников общим целям и ценностям организации;

2) «коллектив единомышленников, сплоченных вокруг своего лидера, который одновременно является и высшим должностным лицом в данной организации (структурном подразделении, если речь идет о команде подразделения), в более строгом управленческом смысле» [11, с. 356];

3) социальная группа, в которой неформальные отношения между ее членами имеют большее значение, нежели формальные, а реальная роль и влияние конкретной личности не совпадают с ее официальным статусом и весом;

4) «группа с небольшим числом людей со взаимодополняющими навыками людей, которые собраны для совместного решения задач в целях повышения производительности и в соответствии с подходами, посредством которых они поддерживают взаимную ответственность» [1, с. 334];

5) «группа, где ее лидеру предоставляется возможность целенаправленно воздействовать на все процессы самоорганизации и самостоятельно регулировать функционирование команды, для которой неформальные отношения могут иметь большее значения, нежели формальные» [3, с. 379].

Применительно к нашему исследованию и в соответствии с выше сказанным мы рассматриваем команду муниципального образовательного учреждения как организованную группу единомышленников, которые осознают взаимозависимость и необходимость сотрудничества в рамках утвержденной структуры управления, имеют твердую установку на совместную, эффективную творческую управленческую деятельность, сплочение индивидуальных идей и опыт каждого члена для достижения единой цели – эффективного развития детского и педагогического коллектива.

Говоря об эффективности работы команды, по мнению Базарова Т. Ю. и Еремина Б. Л., можно выделить её признаки [12, с. 276]:

- неформальная и открытая атмосфера;
- понимание и принятие задач;
- желание прислушиваются друг к другу;
- участвуют все члены группы в обсуждении принципиальных вопросов;
- поощрение, как высказывание идей, так и выражение чувств в ходе обсуждения;

– центрация разногласий между членами группы вокруг идей и методов, а не вокруг личностей;

– осознание действий и решений, принятых на согласии, а не на голосовании большинства.

При удовлетворении таких условий команда не только успешно выполняет конкретные действия, направленные на реализацию поставленной единой цели и индивидуальных задач по выполнению миссии организации, но и на удовлетворении личные и межличностные потребности членов команды и коллектива в целом.

Проведенный нами теоретический анализ выявить следующие преимущества командного управления [2], как:

– команды экономят средства, так как вслед за появлением команд исчезает руководители среднего звена;

– команды повышают производительность учреждений, так как они ближе к процессам и коллективу;

– команды облегчают эффективную коммуникацию в управлении; суть команды в распространение информации и делегировании полномочий;

– команда дают возможность объединить людей, обладающих разными знаниями, поэтому вместе они делают то, что не может сделать один человек или обычные рабочие группы;

– команды эффективнее используют ресурсы, они позволяют организации направить свои самые важные ресурсы, силу своего интеллекта непосредственно на решение проблем;

– команды принимают более удачные решения, так как хорошее командное управление основано на компетентности членов команды;

– команды повышают качество продуктов и услуг за счет непрерывного совершенствования качества развития учреждения;

– команды совершенствуют бизнес-процессы, так как они обеспечивают более ясное видение процесса.

В нашем исследовании речь идет об управленческой команде муниципального образовательного учреждения. Для того чтобы уточнить данное понятие, мы проанализировали его в понимании разных авторов.

По мнению Базарова Т. Ю., управленческая команда состоит из группы специалистов, при-

надлежащих к различным сферам организационной деятельности и работающих совместно над решением тех или иных проблем [12].

Коргова М. А. определяет управленческую команду как «подсистему системы управления, которая является динамичной, открытой, сложноструктурированной, самоорганизующейся, формирующейся во взаимодействии формализованных и неформализованных управленческих процессов» [5, с. 57].

Манжосов В. В., рассматривая управленческую команду, понимает ее как «группу специалистов, осуществляющих полный или законченный цикл управленческих функций в организации или фирме» [7, с. 27].

Майкл Мескон, Майкл Альберт и Франклин Хедоури выделяют группу руководителя, под которой понимают – группу, включающую в свой состав руководителя и его ближайших помощников [8].

Говоря об управленческой команде, Корниенко В. И. отмечает, что она представляет собой «взаимодействующую, сплоченную группу руководителей, которые самоорганизуются, четко и гибко распределяя функции и ответственность (роли), проявляя творчество, берут на себя обязательства по достижению общей цели и добиваются высоких результатов управления посредством связывания заботы об удовлетворении жизненных потребностей подчиненным и себя лично с эффективностью работы организации в целом» [6, с. 41].

Джозеф Г. Бойетт и Джимми Т. Бойетт, изучая вопросы управленческой команды, выделяют две её основные функции [2, с. 234]:

- определение общего стратегического направления и целей организации;
- отслеживание деятельности рабочих команд и повышения эффективности их работы.

Мы полагаем, что эти функции выполняет управленческая команда МОУ самого высокого управленческого ранга.

Итак, в соответствии с вышесказанным мы рассматриваем данный термин следующим образом: управленческая команда муниципального образовательного учреждения – это многоуровневая команда руководителей, которая состоит из рабочих команд на основе четко и гибко распределенных функции и ответственности, члены которой осознают взаимозависимость и необходимость сотрудничества соглас-

но утвержденной структуре управления, имеют твердую установку на совместную, эффективную творческую управленческую деятельность и способны сплотить индивидуальные идеи и опыт каждого для получения высоких результатов и достижения единой цели в развитии детского и педагогического коллектива.

Данное определение, на наш взгляд, подчеркивает основные назначения управленческой команды МОУ: максимальное и развитие потенциала членов коллектива образовательного учреждения, самореализацию руководителей разного ранга как лидеров, достижение наилучших результатов детского и педагогического коллектива, поощрение творческой инициативы членов команды, свободный обмен идеями, рациональное разделение труда, обеспечение сплочённости и целеустремлённости, осознания задач и коллективное выработку управленческих решений.

Заметим, что данная команда напрямую связана не только с профессиональной педагогической деятельностью, но и управленческой деятельностью одновременно.

При этом руководители команд смогут реализовать свой накопленный опыт, занимая определенный уровень в многоступенчатой организационной структуре управления, утвержденной в данном образовательном учреждении.

Как известно, управление представляет собой целенаправленное взаимодействие субъектов. Оно проявляется в реализации управленческих функций, направленных на решение определенных задач. Поэтому характерной особенностью управленческой команды является то, что её деятельность напрямую связана с реализацией определенных для команд каждого уровня функций управления.

В нашем случае в управленческую команду (на разных иерархических уровнях) могут войти представители общественности, родители, руководители детских и молодежных объединений.

Согласно Л. Фаткину, К. Морозовой [9] командный дух в коллективе, благоприятный социально-психологический климат, творческую атмосферу, взаимопонимание, доверие, согласие и взаимопомощь достигаются при выполнении ряда условий.

Главное из них – отождествление членами команды личных и групповых целей и интере-

сов и формирование чувства взаимной ответственности за действия каждого. При выполнении данного условия возникает так называемый синергетический эффект, когда физические и интеллектуальные усилия одного умножаются на усилия других и сплоченная команда оказывается в состоянии решать задачи, непосильные для обычной рабочей группы управленцев. Синергетический эффект достигается в результате «групповой компенсации индивидуальных неспособностей», а разделение труда принимает иные формы, чем в обычной организации.

Свои профессиональные обязанности члены команды распределяют между собой сами в зависимости от функциональных обязанностей и складывающихся условий деятельности образовательного учреждения. Внутри же каждой команды выполнять рабочие операции в каждой отдельной ситуации поручается тому, кто способен сделать это наилучшим образом. Неумение одного совершить какую-либо работу компенсируется навыками и умениями другого. В результате управленческая команда разного уровня управления с успехом справляется с поставленными перед ними задачами и работает на реализацию единой цели.

При этом директор МОУ выполняет основную роль в сплочении подчиненных в команду единомышленников, и именно это, в конечном счете, является его главной задачей. Следует отметить, что далеко не каждый руководитель МОУ обладает нужными для этого знаниями, умениями и навыками.

Считаем, что создание управленческой команды в образовательном муниципальном учреждении позволяет упростить линейно-функциональную иерархию и сделать структуру организации более динамичной. Учреждение при этом работает гибче, лучше реагирует на изменения и автоматически снимает многие проблемы бюрократии.

Литература

1. Армстронг, М. Основы менеджмента [Текст] / М. Армстронг. – Ростов-н/Д.: «Феникс», 1998. – 512 с.
2. Бойетт, Джозеф Г. Путеводитель по цар-

ству мудрости: лучшие идеи мастеров управления. Пер. с англ. [Текст] / Г. Бойетт Джозеф, Т. Бойетт Джимми. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2001. – 350 с.

3. Галкина, Т. П. Социология управления: от группы к команде: учеб. пособие [Текст] / Т. П. Галкина – М.: Финансы и статистика, 2001. – 224 с.

4. Дафт, Ричард Л. Менеджмент [Текст] / Л. Дафт Ричард, пер. с англ. В. Вольского, С. Жильцова, Д. Раевского. – СПб.: «Питер», 2000. – 650 с.

5. Коргова, М. А. Управленческая команда как субъект управленческой деятельности [Текст] : дис. ... соц. наук / М. А. Коргова. – М. – 180 с.

6. Корниенко, В. И. Формирование управленческих команд нового поколения: [Текст] / В. П. Корниенко. – М.: РАГС. – 2000. – 150 с.

7. Манжосов, В. В. Процесс командообразования как область деятельности управленческого консультирования [Текст] : дис. ... эконом. наук / В. В. Манжосов. – М., 1996. – 186 с.

8. Мескон, М.Х. Основы менеджмента. Пер. с англ. [Текст] / М. Х. Мескон. – М.: Дело ЛТД, 1994. – 702 с.

9. Панова, О. А. Теоретико-правовые аспекты внутришкольного управления [Текст] / О. А. Панова // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 14-20.

10. Сидорина, Т. В. Технологические основы экспериментирования образовательных учреждений [Текст] / Т. В. Сидорина. – М.: Новая школа, 1999. – С. 6-7.

11. Синягин, Ю. В. Руководитель организации и его команда (теоретическая модель) [Текст] / Ю.В. Синягин. – М., 1996 – 170 с.

12. Управление персоналом: учебник для вузов [Текст] / Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.

13. Уткин, Э. А. Курс менеджмента: учебник для ВУЗов [Текст] / Э. А. Уткин. – М.: Изд-во «Зерцало», 1998. – 520 с.

14. Beer, M. Organization Change and Development: A System View. Scott, Foresman & Co, Glenview, 1980.

УДК 37.01
ББК 74.200

РОЛЕВАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ-КОМПЛЕКСА

Елькина В.А., Красюн Г.А., Трошков С.Н.

Аннотация. В статье рассматривается роль основных компонентов в воспитательной системе школы-комплекса; авторы показывают взаимосвязь типа воспитательной системы и её ведущих ролей, характеризуют виды ролей и ролевые позиции руководителей и педагогов.

The article examines the role of main components in the educational system of school-complex, the authors show the relationship of the type of educational system and its leading roles, and characterize the types of roles, role positions of managers and educators.

Ключевые слова: воспитательная система, компоненты, модель, ролевая культура, роль, школа-комплекс.

Educational system, components, model, role culture, role, school complex.

В современных условиях, руководствуясь Законом РФ «Об образовании» (ст. 12, п. 8) [6], мы рассматриваем школу-комплекс как общеобразовательное учреждение, сознательно объединяющее под общим управлением и финансированием несколько воспитательно-образовательных учреждений для обеспечения на основе преемственности реализации различных образовательных программ на уровнях (ступенях) дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Это дало нам возможность сконцентрировать педагогические и управленческие кадры, финансы и материально-техническую базу, а главное – построить целостную воспитательную систему общеобразовательного учреждения с учетом запросов обучающихся и родителей.

Построение воспитательной системы школы-комплекса начинается с создания модели. Модель в общем смысле есть создаваемый с целью получения и (или) хранения информации специфический объект (в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы), отражающий свойства, характеристики и связи объекта – оригинала

произвольной природы, существенные для задачи, решаемой субъектом. Модель в широком смысле – это аналог (изображение, описание, схема, план и т.п.) какого-либо объекта, который для того, кто осуществляет моделирование, может выступать дальнейшим образцом [16].

Исходя из такого понимания, можно дать следующее определение модели воспитательной системы школы-комплекса – это такая мысленно представляемая и реализуемая система, которая, отображая и воспроизводя педагогический объект, способна замещать его так, что её изучение даёт новую информацию об этом объекте; зафиксированные на данный момент наши взгляды и представления о важнейших компонентах и основных внутренних и внешних связях создаваемого системного образования, о его целостных характеристиках.

Модель – это, прежде всего, продукт процесса моделирования воспитательной системы, составными частями которого являются: 1) субъект моделирования; 2) объект моделирования; 3) процесс деятельности по формированию модельных представлений о воспитательном процессе в школе-комплексе; 4) модель и результаты, достигнутые при её использовании в процессе воспитания и организации жизнедеятельности школьного сообщества.

Ряд ученых (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.) интерпретируют воспитательную систему общеобразовательного учреждения как целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания [7]. Компонент – это какая-либо часть воспитательной системы, вступающая в определенные отношения с другими её частями. Каждая воспитательная система учреждения образования имеет своё назначение и, следовательно, свой набор компонентов. Воспитательная система школы-комплекса не является исключением [4].

Следуя рекомендациям Е. Н. Степанова [13], мы выделили следующие компоненты воспитательной системы школы-комплекса,

которые отнесли к разряду наиболее существенных и важных: индивидуально-групповой, ценностно-ориентационный, пространственно-временной, функционально-деятельностный и диагностико-аналитический.

В соответствии со сложившейся практикой ролевая модель воспитательной системы, представляющаяся проектировочной команде школы-комплекса эффективной, сконструирована по методу «сборки» из готовых компонентов и элементов, которыми являются наиболее эффективно работающие части различных моделей.

По мнению А. Г. Спиркина, роль – это та степень, которую выполняет каждый компонент в составе целого как в целях объединения компонентов в целостную воспитательную систему, так и для успешного функционирования этой системы [12]. Отметим меру (сравнительную величину) указанных основных компонентов в составе воспитательной системы школы-комплекса.

Индивидуально-групповой компонент имеет исключительную важность. Это определяется двумя обстоятельствами: 1) именно члены школьного сообщества, обладая субъектными полномочиями, решают, какую воспитательную систему создавать, как её моделировать и строить, каким образом система должна функционировать и развиваться; 2) смысл и целесообразность деятельности по созданию воспитательной системы школы-комплекса обусловлены необходимостью реализации потребности в изменениях индивидуальных и групповых характеристик этого компонента и составляющих его элементов [8; 15].

Существенную значимость имеет ценностно-ориентационный компонент. Его можно назвать ценностно-смысловым ядром системы или главным детерминирующим и интегрирующим фактором функционирования и развития воспитательной системы школы-комплекса [3]. В воспитательном пространстве общеобразовательного учреждения существует широкий спектр ценностей. Одни ценности играют важную регулятивную роль в построении совместной деятельности и общения, другие – имеют второстепенное значение для членов школьного сообщества и служат лишь фоном их жизнедеятельности, третьи – вообще не замечаются и как бы вовсе не существуют. Речь идет о приоритете тех или иных ценностей в воспитатель-

ной системе школы-комплекса, об их иерархии в тот или иной момент бытия общности детей и взрослых. Именно иерархия ценностей, а не их палитра оказывают решающее влияние на выбор целевых ориентиров, установление норм поведения и общения, формирование индивидуальных ценностных ориентаций участников воспитательного процесса.

Функционально-деятельностный компонент выполняет роль главного системообразующего фактора, обеспечивающего упорядоченность и целостность воспитательной системы школы-комплекса, функционирование и развитие её основных элементов и связей [5]. Основу данного компонента составляют совместная деятельность и общение членов школьного сообщества. Выбор содержания воспитания и способов организации совместной деятельности и общения в общешкольном коллективе находится в тесной взаимосвязи с ролями воспитательной системы.

Значимость пространственно-временного компонента связана с тем, что любая модель воспитательной системы только тогда получает реальную ценность и способна быть реализована, если при её разработке учитываются определенное пространство и конкретное время. Каждая воспитательная система общеобразовательного учреждения (в том числе школы-комплекса в условиях отдаленного городского микрорайона) имеет среду – свое жизненное пространство, в котором осуществляется совместная деятельность и общение членов школьного сообщества, развиваются межличностные и деловые отношения, формируются ценностные ориентации [2]. Открытость воспитательной системы позволяет ей эффективно действовать и интенсивно развиваться. Время действия воспитательной системы школы-комплекса – это не только социальная ценность, это еще и средство управления воспитательными отношениями, и критерий её оптимальности. Через время воспитательная система делается динамичной, развивающейся.

Важность диагностико-аналитического компонента объясняется тем, что при отсутствии достоверной, подвергнутой тщательному анализу информации об эффективности воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении ставится под сомнение педагогическая целесообразность всей достаточно

сложной и трудоёмкой деятельности, проводимой по моделированию и построению воспитательной системы школы-комплекса. Оценка эффективности воспитательной системы и происходящего в ней воспитательного процесса необходима для того, чтобы обнаруживать собственные ошибки, выявлять актуальные проблемы, а также анализировать, обобщать и распространять свой позитивный опыт. Отслеживание эффективности воспитательной системы школы-комплекса носит мониторинговый характер [14].

Своеобразие ролей во многом обусловлено особенностями воспитательной системы общеобразовательного учреждения. На основе исследований Е. Н. Барышникова [1], для школы-комплекса в условиях отдаленного городского микрорайона характерен интегрированный тип воспитательной системы, который включает (объединяет) четыре основные ориентации: 1) рационально-познавательная ориентация, где воспитание направлено на становление личности в процессе овладения знаниями о мире и способами их приобретения; 2) культурно-нравственная ориентация, где воспитание направлено на процесс сохранения, воспроизводства и развития культуры; 3) социальная ориентация, где воспитание направлено на процесс социализации, становление личности как субъекта социальной жизни; 4) индивидуально-личностная ориентация, где воспитание направлено на помощь, поддержку ребенка в самоопределении и самореализации.

Тип воспитательной системы школы-комплекса детерминирует её ведущие роли, среди которых наиболее выраженными являются: Организатор, Интегратор, Координатор, Регулятор.

Воспитательная система как «организатор» (тот, кто организует что-нибудь) через представителей школьного сообщества: продумывает собственное внутреннее устройство на основе компонентного механизма моделирования; подготавливает, организует, налаживает совместную деятельность и общение субъектов воспитательного процесса с учетом особенностей состояния их здоровья и интересов, направленную на удовлетворение их потребностей, в том числе физиологических, познавательных и творческих; объединяет, сплачивает педагогический и ученический коллективы в единый ансамбль для достижения поставленных целей;

участвует в создании и учреждении постоянных и временных коллективов, служб, групп, команд и организации их работы; «выдает» управленческие команды, распоряжения, распределяет и поручает выполнение определенных видов работ, предусматривает и доводит до сведения исполнителей их функциональные обязанности, права, полномочия и ответственность.

Воспитательная система как «интегратор» (тот, кто объединяет что-нибудь в одно целое) через представителей школьного сообщества: содействует соединению в одно целое ранее разрозненных и несогласованных воспитательных воздействий в общеобразовательном учреждении; объединяет разнообразную деятельность и общение субъектов воспитательного процесса, учебные занятия и внеурочную жизнь детей и подростков.

Воспитательная система как «координатор» (тот, кто осуществляет координацию чего-нибудь) через представителей школьного сообщества: согласовывает не связанные между собой основные направления воспитательной работы, отдельные тематические программы воспитания, социально-педагогические проекты, инновационные начинания; устанавливает целесообразное соотношение между действиями педагогического и ученического коллективов общеобразовательного учреждения

Воспитательная система как «регулятор» (тот, кто регулирует, направляет развитие чего-нибудь) через представителей школьного сообщества: способствует упорядочению воспитательного процесса и его влияния на формирование личности ребенка, ученического и педагогического коллективов общеобразовательного учреждения; налаживает межличностные и деловые отношения в педагогическом и ученическом коллективах.

Успешность реализации перечисленных ролей воспитательной системы во многом зависит от кадрового обеспечения жизнедеятельности школьного сообщества и, прежде всего, от целесообразной и эффективной деятельности педагогов и руководителей разного уровня общеобразовательного учреждения.

В настоящее время наиболее распространенной и традиционной для учреждений общего образования является организационная культура. Её основная особенность заключается в

наличия роли (ролевой позиции) для каждого работника школы, которая четко описывается должностной инструкцией. Понятие роли подразумевает уровень властных полномочий и определение места в организационной иерархии. Эта культура ориентирована на выполнение процедур и правил. В рамках указанного типа культуры школьный работник ценится за способность следовать роли, изложенной в должностной инструкции, этим определяется его профессионализм. Поэтому основная задача управленцев в ролевой культуре – организовать возможно более точное следование процедурам и правилам, создать и поддерживать систему контроля выполнения инструкций [17].

С точки зрения социальной психологии, роль – социальная функция личности; соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений [11]. Индивидуальное исполнение педагогом роли имеет определенную «личностную окраску», зависящую, прежде всего, от его знаний и умения находиться в данной роли, от её значимости для него, от стремления в большей или меньшей степени соответствовать ожиданиям окружающих. Диапазон и количество ролей определяются многообразием коллективов и групп, видов деятельности и отношений, в которые включена личность, её потребностями и интересами. Различают роли социальные и межличностные, активные и латентные, институционализированные и стихийные.

Любому педагогу и руководителю школы-комплекса по роду своих обязанностей объективно приходится выполнять самые различные профессиональные роли, занимать различные ролевые позиции. Роль – род, характер и значение чего-нибудь участия в чем-нибудь [10].

А. М. Моисеев и О. М. Моисеева [9] выделяют несколько групп таких ролей, которые характеризуют: 1) отдельные виды деятельности работников образования (Диагност, Контролер, Эксперт и др.); 2) место работников образования в сложившемся разделении труда (Лидер команды, Информационный посредник, Переговорщик и др.); 3) поведение работников образования в конкретных ситуациях (Генератор идей во время мозгового штурма, Оппонент

докладчика на педагогическом совете, Конфликтолог и др.). Сотрудники Института управления образованием РАО, опираясь на труды американского специалиста в области менеджмента Г. Минтцберга, называют три других вида важнейших профессиональных ролей, выполняемых работниками общего образования: 1) межличностные роли (Символический глава школы, Лидер, Связующее звено); 2) информационные роли (Приемник информации, Распространитель информации, Представитель школы во внешних контактах); 3) роли, связанные с принятием решений (Инноватор, Корректировщик, Распорядитель ресурсов, Переговорщик).

Рассматривая роли в воспитательной системе школы-комплекса, мы различаем: во-первых, объективные роли, выполняемые педагогами и руководителями разного уровня, которые в большей степени зависят от должности, которую они занимают; во-вторых, субъективные роли, сознательно или бессознательно «играемые» педагогами и руководителями общеобразовательного учреждения.

На субъективные роли не назначают, они являются следствием психологических особенностей характера работника школы. Это означает, что нет ролей «плохих» или «хороших». Наличие каждой из них необходимо для успешного создания и эффективного функционирования воспитательной системы. Из этого следует, в частности, тот факт, что часто используемый способ формирования проективных команд по принципу взаимного принятия может оказаться неэффективным. Бывает, что собравшиеся люди хороши, нравятся руководителю и друг другу, но результата работы нет.

Опираясь на ролевой подход в воспитательной деятельности, нами был отобран основной «репертуар» служебных ролей педагогических и руководящих работников школы-комплекса. Анализируя ролевой репертуар работников, мы обратили внимание на то, что названия ролей, с одной стороны, связаны с управленческой деятельностью, с другой стороны, – с педагогической деятельностью. Все эти роли во многом дополняют и даже перекрывают друг друга (см. таблицу 1).

Таблица 1

Ведущие роли руководителей и педагогов воспитательной системы школы-комплекса

Роли, связанные с выполнением действий	
Управленческих (позиция менеджера)	Педагогических (позиция специалиста)
<p>Плановик, Проектировщик, Принимающий решения, Администратор, Кадровик, Изыскатель ресурсов, Распорядитель ресурсов, Руководитель, Председатель, Мотиватор, Лидер, Инструктор, Учетчик, Оценщик, Корректировщик, Контролер, Аналитик, Диагност, Прогнозист, Программист, Организатор, Координатор и пр.</p>	<p>Идеолог, Концептуалист, Методолог, Разработчик документов, Разработчик методического инструментария, Хранитель школьных ценностей и культуры, Культурный лидер, Инноватор, Консультант, Методист, Наставник, Психотерапевт, Эксперт, Коммуникатор, Оратор, Агитатор, Пропагандист, Информационный посредник, Инициативный исполнитель, Исследователь, Экспериментатор, Переговорщик, Автор и Редактор текстов, Завершающий работу, Представитель школы во внешних контактах, Маркетолог, Игротехник, Пример для других, Конфликтолог, Старший товарищ, Советник, Опекун и пр.</p>

Большинство из названных ролей приходится выполнять всем педагогическим и руководящим работникам школы-комплекса. Это предписывается не циркулярами, а потребностями развивающейся воспитательной системы. Разнообразие ролей и отношения к их исполнению, множество возможных комбинаций этих ролей порождают бесчисленное множество индивидуальных рисунков деятельности педагогов и руководителей в конкретных обстоятельствах.

Литература

1. Барышников, Е. Н. Становление воспитательной системы образовательного учреждения [Текст]: учеб.-метод. пособие / Е. Н. Барышников. – СПб.: АППО, 2005. – 242 с.
2. Гуманистическая воспитательная система школы-комплекса как среда становления гармонично развитой личности [Текст]: пед. мастерская МОУ СОШ № 84 г. Челябинска / сост. С. Н. Трошков, Г. А. Красюн; науч. ред. В. М. Кузнецов. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2007. – 39 с.
3. Елькина, В. А. Концептуальная модель гуманистической воспитательной системы школы-комплекса [Текст] / В. А. Елькина, Г. А. Красюн, С. Н. Трошков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 2 (4). – С. 41–47.
4. Елькина, В. А. Структурная модель воспитательной системы школы-комплекса [Текст] / В. А. Елькина, Г. А. Красюн, С. Н. Трошков //

Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 1 (3). – С. 90–93.

5. Елькина, В. А. Функциональная модель воспитательной системы школы-комплекса [Текст] / В. А. Елькина, Г. А. Красюн, С. Н. Трошков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1 (6). – С. 99–106.

6. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М.: ВАКО, 2001. – 48 с.

7. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! : теория и практика школьных воспитательных систем [Текст] / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова; под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

8. Красюн, Г. А. От типовой школы – к учебно-воспитательному комплексу [Текст] / Г. А. Красюн, С. Н. Трошков // Психолого-педагогическое обеспечение приоритетных направлений развития образования: стандартизация и мониторинг в образовании: материалы науч.-практ. конф. Ч. I / под ред. С. Г. Молчанова. – Челябинск, 1996. – С. 57–59.

9. Моисеев, А. М. Заместитель директора школы по научной работе [Текст]: метод. пособие для руководителей образоват. учреждений / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева; под ред. М. М. Поташника. – М.: Новая школа, 1996. – 144 с.

10. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических

выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.

11. Психология: словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

12. Спиркин, А. Г. Основы философии [Текст]: учеб. пособие / А. Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.

13. Степанов, Е. Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика [Текст] / Е. Н. Степанов. – Псков: ПОИПКРО, 1998. – 263 с.

14. Структура и содержание мониторинга эффективности воспитательной системы общеобразовательного учреждения с использованием информационно-коммуникационных технологий [Текст]: пед. мастерская МОУ СОШ № 84 г. Челябинска / сост. Г. А. Красюн, С. Н.

Трошков; науч. ред. В. А. Елькина, В. М. Кузнецов. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2008. – 63 с.

15. Трошков, С. Н. Гуманизация образования в условиях учебно-воспитательного комплекса [Текст] / С. Н. Трошков, Г. А. Красюн // Я. А. Коменский и современное образование: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С.Е. Матушкина. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – С. 176–182.

16. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования [Текст]: монография / М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др.; науч. ред. В. Н. Кеспиков. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 320 с.

17. Ушаков, К. М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы [Текст] / К. М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 1995. – 128 с.

УДК 371
ББК 74.5

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Грацинская Г.В., Швец О.В.

Аннотация. В статье обосновывается необходимость развития инновационного потенциала высших учебных заведений. Особое внимание уделяется рассмотрению форм интеграционного взаимодействия образования, науки и бизнеса.

The authors prove the need to develop innovative potential of higher education institutions. Special attention is paid to the forms of integration of education, science and business.

Ключевые слова: система образования, инновационная деятельность, инновационный потенциал, формы интеграции, технопарк, инновационный продукт.

A system of education, innovative activity, innovation potential, the forms of integration, technopark, innovation product.

В настоящее время проблемы подготовки и переподготовки кадров неразрывно связаны с важнейшими макроэкономическими и демографическими процессами: динамикой занятости и структурными изменениями на российском рынке труда. В связи с этим всё большую актуальность приобретают вопросы, связанные с реформированием системы профессиональной подготовки и переподготовки, отвечающей требованиям развивающегося рынка труда.

Воспроизводство кадрового потенциала общества, определяющего профессионально-квалификационный состав рабочей силы, необходимо для обеспечения потребностей экономики инновационного типа. С целью приведения профессионально-квалификационной структуры предложения рабочей силы в соответствии с потребностями национального рынка труда представляется необходимым продолжить реформирование системы профессионального образования всех уровней [5]. Такое реформирование должно касаться всей системы высшего образования. В этом направлении проводится уже определенная работа. В связи с этим необходимо в «зарождающейся» системе

образования определить место каждого вуза для получения стройной системы высшего образования. С этих позиций рассмотрим основные направления существующих наработок совершенствования интеграционных процессов.

Так, в рамках реализации национального приоритетного проекта «Образование» особое внимание уделяется созданию сети федеральных и национальных исследовательских университетов. Под федеральным университетом понимается образовательное учреждение, которое [4]:

- подготавливает современных специалистов, бакалавров, магистров на базе реальной интеграции научного и образовательного процессов и использования всех методов современного высшего образования, включая дистанционное (on-line) обучение для сферы управления, экономики, образования, науки, культуры, тех технологических областей, которые входят в сферу национальных интересов;

- создает условия для академической мобильности обучающихся, преподавателей и научных работников, интеграции университета в мировое образовательное пространство и достижения международного признания реализуемых в нем образовательных программ с целью экспорта образовательных услуг и технологий;

- проводит фундаментальные и прикладные исследования по приоритетным научным направлениям;

- участвует в международных образовательных программах.

Федеральные университеты, являясь формой интеграции образовательных учреждений, обеспечивают взаимодействие образовательной системы и науки, а также активизируют инновационный потенциал высшей школы.

Так, в 2006 г. специальными распоряжениями Правительства Российской Федерации от 4.11.06 г. № 1518-р и от 23.11.06 г. № 1616-р были созданы Сибирский федеральный и Южный федеральный университеты соответствен-

но в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Данные структуры, основанные на объединении крупнейших вузов различного профиля соответствующих регионов, призваны содействовать их социально-экономическому и инновационному развитию через использование разнообразных механизмов многоуровневого и многостороннего сотрудничества и взаимодействия различных заинтересованных сторон и участников. В структуру каждого из федеральных университетов путем слияния вошли вузы различного профиля с целью участия в процессе подготовки специалистов для приоритетных областей развития каждого из регионов. Процесс создания федеральных университетов получил развитие после принятия Указа Президента Российской Федерации от 21.10.09 № 1172 «О создании федеральных университетов в Северо-Западном, Приволжском, Уральском и Дальневосточном федеральных округах». В соответствии с данным указом были созданы пять федеральных университетов. В целом данные федеральные университеты создаются с целью обеспечения качественной подготовки специалистов для инновационных областей российской экономики.

Кроме того, одним из направлений повышения инновационного потенциала высшего образования является создание национальных исследовательских университетов (НИУ), реализующих принцип интеграции науки и образования. Данные структуры создаются с целью кадрового и научного обеспечения потребностей высокотехнологичных секторов российской экономики. Стратегической задачей НИУ является проведение научных исследований и опытно-конструкторских разработок, а также подготовка кадров для наукоемких областей экономики.

Отличительными особенностями национального исследовательского университета являются:

- возможность генерировать идеи и проводить фундаментально-прикладные исследования;
- внедрение инновационных технологий в экономику;
- наличие многоуровневой системы подготовки специалистов по различным направлениям;

– создание системы переподготовки и опережающего обучения кадров в рамках реализации принципов непрерывного образования.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7.10.08 г. «О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов» были созданы Национальный исследовательский ядерный университет на базе Московского инженерно-физического института (государственного университета) и Национальный исследовательский технологический университет на базе государственного технологического университета «Московский институт стали и сплавов».

Постановлением Правительства России от 13 июля 2009 г. № 550 «О конкурсном отборе программ развития университетов, в отношении которых устанавливается категория «национальный университет»» был объявлен конкурс, в котором приняли участие программы развития 110 университетов. В ходе независимой экспертизы была произведена оценка каждой заявки на основе специально разработанной методики и сформирован рейтинг участников конкурса. По итогам обсуждения путем тайного голосования были определены 12 вузов, которым была присвоена категория «национальный исследовательский университет». Данные университеты вошли в состав НИУ первой очереди.

Приказом Минобрнауки от 5 февраля 2010 г. № 104 «Об организации проведения в 2010 году конкурсного отбора программ развития университетов, в отношении которых устанавливается категория «национальный исследовательский университет»» был объявлен второй конкурсный отбор университетов. В конкурсе приняли участие программы развития 128 университетов. По результатам конкурсного отбора 15 вузов вошли в список научно-исследовательских университетов второй очереди.

Таким образом, в настоящее время сеть НИУ состоит из 29 вузов, которые включают 9 классических университетов, 17 вузов технического профиля, один университет медицинского профиля, один университет экономического профиля, а также академический научно-образовательный центр нанотехнологий Российской академии наук.

Особое место в системе НИУ занимают Московский государственный университет и Санкт-Петербургский государственный университет. Этим университетам, как старейшим высшим учебным заведениям страны, предоставлен ряд особых полномочий [1]:

- реализовывать образовательные программы высшего профессионального и послевузовского профессионального образования на основе самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов и требований;

- проводить дополнительные вступительные испытания профильной направленности при приеме для обучения по программам бакалавриата и специалиста по направлениям.

Рассматривая современное состояние системы высшего образования России, можно выделить несколько уровней в новом образовательном пространстве:

1. Первый уровень представлен вузами федерального масштаба. Это приоритетные направления развития системы высшего профессионального образования, обеспеченные максимальной государственной финансовой поддержкой и находящиеся в стадии активного формирования.

Первый уровень включает подуровни:

- национальные университеты (научно-образовательные комплексы) – МГУ им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет;

- федеральные университеты;

- национальные исследовательские университеты.

2. Второй уровень включает вузы регионального масштаба (университетские комплексы) [6]:

Данные комплексы созданы с целью повышения эффективности и качества образовательного процесса, более полного использования интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов для подготовки специалистов и проведения научных исследований по приоритетным направлениям развития образования, науки, культуры, техники и социальной сферы. Необходимо отметить, что университетские комплексы, являясь площадкой для отработки различных моделей интеграции образования, науки и бизнеса, способствуют активизации инновационной деятельности в регионах, что впоследствии было использовано

при формировании сети федеральных и национальных исследовательских университетов.

Второй уровень включает подуровни [6]:

- университетский комплекс как единое юридическое лицо;

- университетский комплекс как ассоциация юридических лиц, сохраняющая свою самостоятельность и права;

- университетский образовательный округ как ассоциация, не имеющая статуса юридического лица. Данный округ имеет преимущественно учебную направленность с незначительным охватом научной и инновационной составляющих.

3. Третий уровень охватывает прочие вузы.

Необходимость формирования единого образовательного пространства становится очевидной для дальнейшего внедрения инновации в систему образования. Примером реализации данного направления может служить открытие в 2010 г. в Донском государственном техническом университете Болонского клуба, который объединяет ведущие вузы России. Данный клуб создан в форме открытого объединения российских университетов и имеет следующие функции:

- поиск возможных путей гармонизации национальных образовательных стандартов и международных;

- создание единого образовательного пространства, соответствующего общеевропейским тенденциям в сфере подготовки кадров;

- обмен опытом между российскими и зарубежными вузами.

Как представляется, создание данного клуба позволит ускорить сближение национальной и общеевропейской образовательных систем и способствовать разработке единых критериев оценки качества подготовки рабочей силы в России и за рубежом.

Кроме того, в настоящее время особой формой интеграции образования, науки и бизнеса являются бизнес-инкубаторы, которые являются центрами развития инновационных компетенций. Целью создания данных структур является содействие научной деятельности в университете путем поддержки предпринимательских инициатив, инновационных проектов и научно-технических разработок, имеющих коммерческий потенциал.

Как известно, под бизнес-инкубатором понимается специальный инструмент экономического развития, предназначенный для ускорения роста и успешной самореализации деятельности предпринимателей, предприятий и компаний посредством предоставления им комплекса ресурсов и услуг по поддержке и развитию их деловой активности государством. Главной задачей бизнес-инкубаторов является создание новых хозяйствующих объектов, либо реконструкция действующих с обеспечением надлежащей производственной базы с целью обретения ими финансовой и организационной самостоятельности. Бизнес-инкубаторы обладают возможностью внедрять на курируемых предприятиях, особенно малого бизнеса, конкурентоспособные инновационные технологии, к которым самостоятельно предприятия не могли бы получить доступ из-за финансовых, административных и прочих ограничений. Разработка и внедрение инновационных технологий в производственную практику требует участия в процессе проведения научно-прикладного исследования специалистов различных отраслей. Особенностью многих современных инновационных технологий является необходимость получения нового специального набора знаний и навыков, которые в настоящее время необходимы для использования в производственной сфере. В этом случае привлечение студентов старших курсов высших учебных заведений становится оправданной и необходимой мерой.

Необходимо отметить, что в экономически развитых странах широко практикуются формы технопарков для организации инновационного процесса. Технопарки представляют собой территориально сгруппированную совокупность научных лабораторий и производственных помещений, предоставленных на льготных условиях в аренду венчурным (рисковым) фирмам, занятым коммерческим освоением перспективных научных и технологических нововведений и идей [3].

В последние годы в России, технопарки, как форма взаимодействия науки и производства, ориентированы на комплексное решение определенных проблем в научно-технической и социально-экономической сферах. Создание и поддержка научно-технологических парков позволяет обеспечить:

- постоянное внедрение научно-исследовательских разработок в производство;
- создание системы извлечения прибыли из результатов инновационной деятельности;
- сглаживание региональных диспропорций в развитии;
- возможности частичного решения проблем занятости.

В настоящее время, существует несколько разновидностей научно-технологических парков (технопарков), отличающихся соотношениями между исследовательскими и производственными функциями, объемом и сферой кооперации и т.п. В таблице 1 представлены основные виды технопарков с отражением их основных особенностей.

Таблица 1

Характеристика основных видов научно-технологических парков [3]

Виды технопарков	Отличительные особенности
Исследовательские парки	– агломерация исследовательских подразделений промышленных компаний, группирующихся вокруг крупных научных центров, главным образом, университетов; – их деятельность связана с оказанием научных услуг, прежде всего, разработкой технических новшеств.
Промышленные парки	– объединения фирм, основанные на совместном использовании земельного участка, служебных помещений оказании некоторых видов услуг; – осуществляют помощь предприятиям в решении проблемы размещения производства в связи с ограниченностью пригодной для промышленной застройки территории.
Грюндерские центры	– являются разновидностью промышленных парков; – основное отличие состоит в том, что грюндерские центры предназначены для стартовой помощи только предприятиям обрабатывающей промышленности.
Инновационные (технологические) центры	– являются разновидностью грюндерских центров; – характерная особенность: концентрация в данных центрах фирм, специализирующихся на вендурческой деятельности в области высоких технологий.

Анализ данных в таблице 1 свидетельствует о многообразии форм научно-технологических парков и возможностях реализации их деятельности в различных хозяйствующих объектах производственной сферы. Примером формирования стратегического альянса науки и бизнеса является инновационный центр – «Сколково», создание которого является в настоящее время приоритетной государственной задачей. Данный инноград «Сколково» создается с целью координации научно-исследовательских проектов.

Таким образом, в соответствии со своими задачами технопарки осуществляют экспертизу и отбор инновационных предложений, научно-технических программ и проектов, направленных на создание и внедрение новой техники и наукоемких технологий, оценку степени риска этих предложений, оказывают содействие в проведении НИОКР и передаче их результатов

в производство. Они представляют инновационным предприятиям производственные площади, оборудование для проведения НИОКР, предлагают юридические, маркетинговые, хозяйственные и другие услуги, содействие в правовой и коммерческой защите интеллектуальной собственности [7].

Создание таких территориальных центров («полюсов») роста является одним из наиболее эффективных направлений как регионального развития экономики России, так и стратегического развития системы высшего профессионального образования с целью повышения его конкурентоспособности на российском и международном рынках образовательных услуг.

Кроме того, наряду с развитием технопарков, особое значение приобретает создание технополисов, которые обеспечивают среду для реализации направлений деятельности техно-

парков. Основой любого технополиса является научно-исследовательский комплекс.

В отечественной экономике «полюсами роста» стали академгородки. В настоящее время в России действует свыше 50 академгородков (Томский, Санкт-Петербургский, Новосибирский, Зеленоградский, МГУ и др.), в которых работают более 900 малых инновационных и свыше 150 обслуживающих предприятий. Наиболее известным технополисом в России является Новосибирский академгородок.

В целом развитие технопарков и технополисов в России имеет особое значение для активизации инновационного потенциала высшей школы, так как обеспечивает условия для проведения поисковых и фундаментальных исследований, коммерциализации полученных результатов и продвижения готовой продукции на рынок.

Таким образом, для повышения эффективности инновационной деятельности в высшей школе России необходимо решить ряд проблем на федеральном, на региональном и муниципальном уровнях. Прежде всего, необходимо создать законодательную базу инновационной деятельности. С целью стимулирования процессов передачи технологий из университета конечному потребителю необходимы разработка и принятие законопроектов по защите интеллектуальной собственности, внесение изменений и дополнений в налоговое законодательство.

В настоящее время особую роль в развитии инновационного потенциала высшего учебного заведения играет формирование инновационной инфраструктуры, которая будет обеспечивать внедрение инновационных разработок в экономику региона и страны в целом. Возможным решением данной задачи может стать создание в вузах структур, в компетенцию которых входит коммерциализация конечных результатов научно-исследовательских разработок с использованием маркетинговых технологий. Коммерциализация научных исследований охватывает несколько этапов: создание инновационного продукта и оформление прав на него, оценку стоимости данного актива, проведение маркетинговых исследований с целью продвижения продукта на рынок, реализацию инновационной разработки.

В ходе внедрения результатов исследовательского процесса особое внимание уделяется созданию опытного образца, с целью демонстрации его эксплуатационных характеристик для потенциальных покупателей. В данной ситуации представляется возможным использовать механизм аутсорсинга, который предусматривает передачу функций внешней компании-исполнителю от научно-исследовательского комплекса. Предусмотрено, что деятельность специалистов данной компании будет направлена на продвижение инновационного продукта на рынок. Таким образом, использование аутсорсинговых услуг позволяет значительно снизить затраты и сократить срок реализации инновационного продукта.

Следовательно, дальнейшее развитие инновационного потенциала высших учебных заведений будет способствовать формированию национальной инновационной системы, адаптации существующей системы образования к рыночным условиям, повышению финансовой устойчивости вузов.

Литература

1. Постановление Правительства России от 13 июля 2009 г. № 550 «О конкурсном отборе программ развития университетов, в отношении которых устанавливается категория «национальный университет» // СПС «Гарант» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.garant.ru
2. Указ Президента Российской Федерации от 21 октября 2009 г. № 1172 «О создании федеральных университетов в Северо-Западном, Приволжском, Уральском и Дальневосточном федеральных округах» // СПС «Гарант» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.garant.ru
3. Береговой, В. А. Венчурный капитал – основа венчурного бизнеса [Текст] / В. А. Береговой // Инновации. – 2005. – № 1. – С. 68-72.
4. Губарьков, С. Инновационное развитие высшей школы России [Текст] / С. Губарьков // Проблемы теории и практики управления. – 2010. – № 9. – С. 30-34.
5. Грацинская, Г. В. Влияние уровня и качества образования на формирование и величину человеческого капитала выпускников вуза [Текст] / Г. В. Грацинская, В. Ф. Пучков // Модернизация системы профессионального обра-

зования на основе регулируемого эволюционирования: Сборник трудов VIII Всероссийской научно-практической конференции: в 8 ч. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2010. – Ч. 2. – С. 86-91.

6. Грацинская, Г. В. Оценка эффективности инвестиций в высшее и дополнительное профессиональное образование [Текст] / Г. В. Грацинская, В. Ф. Пучков // Модернизация системы профессионального образования на основе

регулируемого эволюционирования: сборник трудов IX Всероссийской научно-практической конференции: в 6 ч. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2010. – Ч. 1. – С. 157-160.

7. Швец, О. В. Маркетинговые коммуникации в сфере высшего профессионального образования [Текст] / О. В. Швец // Вестник Российской академии естественных наук. – 2010. – № 3. – С. 101-103.

Исследования молодых ученых

УДК 371.1
ББК 74.204.2

КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ

Машуков А.В.

Аннотация. В статье анализируются формы представления педагогического опыта педагога в рамках конкурсов профессионального мастерства с точки зрения развития педагогического творчества учителя.

The article is devoted to the analysis of the forms of presentation pedagogical experience in the professional skill competitions as the teacher creativity development.

Ключевые слова: педагогическое творчество, творческий потенциал, конкурсы профессионального мастерства, диалог как принцип обучения и воспитания, метапредметный подход.

Creativity of a teacher, creative potential, the professional skill competitions, the dialogue as the educational principle, metasubject approach.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом Российской Федерации Д. А. Медведевым, определяет, что «важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни» [5]. Для формирования обозначенных качеств личности нужен новый учитель, открытый ко всему новому, способный помочь учащимся стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми.

Одно из приоритетных направлений формирования новой школы – совершенствование учительского корпуса, в первую очередь, через внедрение моральных и материальных стимулов поддержки учителя.

В последние годы сложилась система моральной поддержки педагога через организацию

и проведение на всех уровнях конкурсов профессионального мастерства «Учитель года», «Воспитать человека», «Сердце отдаю детям» и др. [5].

На наш взгляд, конкурсы профессионального мастерства не только позволяют выявить талантливых педагогов, создать условия для распространения и внедрения в отечественную педагогическую практику эффективного опыта, содействовать росту профессионального мастерства участников конкурса, но и дают мотивационный толчок для развития творческого потенциала учителя как на этапе подготовки и участия в нем, так и в постконкурсном пространстве.

Педагогическая деятельность подразумевает не только точное следование методикам, но и творческое отношение к жизни и профессии. Учитель-профессионал способен выйти за рамки традиционных решений тех вопросов, которые перед ним встают, и найти собственные ответы на них. Реализация идей Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», введение федеральных государственных стандартов начального и основного общего образования и ряд других инициатив в сфере образования требуют от учителя творческого осмысления своей деятельности, переложения собственного опыта в современный контекст развития образования, апробации новых форм организации образовательного процесса. Сегодня конкурсы профессионального мастерства рассматриваются не только как эффективная форма распространения педагогического опыта через демонстрацию лучших образцов современной педагогической практики и как форма повышения квалификации, позволяющая актуализировать творческий потенциал учителя и формировать педагогическую элиту. Конкурсы

– это и индикатор качества образования, где в открытой соревновательной форме демонстрируется не только профессиональное мастерство конкретного учителя, но и уровень развития образовательной системы (на муниципальном уровне конкурса – это система образовательного учреждения, на региональном – муниципалитета). Конкурсы профессионального мастерства позволяют до бесконечности расширить пространство педагогического общения, тем самым сделать постоянным процесс обмена идеями, находками по внедрению в образовательную практику новых форм организации образовательного процесса. Именно в конкурсах апробируются изменения в содержании и организационных формах обучения и воспитания [5].

В этой связи подготовка и представление любого конкурсного задания требуют творческого подхода к собственной деятельности, направленного на развитие творческого потенциала как учащихся, так и самих педагогов.

Основой творческой деятельности служит способность выделить собственное профессиональное Я из окружающей педагогической действительности и адекватно оценивать свои действия и свои коммуникативные навыки [1].

Говоря о педагогическом творчестве, необходимо учитывать особенности самой педагогической деятельности, своеобразие индивидуально-творческих качеств педагога, проявляющихся в этой деятельности. Одним из важнейших факторов педагогического творчества учителя в современной школе является то, что объектом и одновременно субъектом его профессиональной деятельности выступает личность учащегося. Педагогическое творчество сложно и ответственно в силу того, что в процессе педагогической воздействия происходит «творение» и «сотворение» личности будущего гражданина нашей страны [2].

Творчество – одна из отличительных черт педагогической профессии. Педагогическому творчеству присущи следующие черты:

- регламентированность во времени: этапы творческого процесса (возникновение педагогического замысла, разработка, реализация замысла и оценка) между собой жестко связаны во времени, требуют оперативного перехода от одного к другому;
- отсроченность оценки результатов творческих поисков;

– зависимость проявления творческого педагогического потенциала педагога от условий деятельности и ресурсов;

– управляемость своим эмоциональным психологическим состоянием через обучение этому себя и учащихся, организацию общения с детьми как творческий процесс, не подавляющий их инициативу и изобретательность, создание условий для полного творческого самовыражения и самореализации.

Развитие педагогического творчества определяется рядом как объективных, так и субъективных условий. К объективным условиям развития педагогического творчества является:

- влияние социокультурной реальности, конкретного культурно-исторического периода, в котором творит педагог;
- положительный эмоционально-психологический климат в коллективе;
- необходимый уровень знаний в психолого-педагогической и социальной сферах;
- наличие адекватных средств и условий организации образовательного процесса;
- научная обоснованность педагогической деятельности;
- наличие общественно необходимого времени.

К субъективным условиям развития педагогического творчества можно отнести:

- знание основных закономерностей и принципов целостного образовательного процесса;
- уровень общекультурной подготовки педагога;
- стремление к творчеству;
- развитое педагогическое мышление и рефлексия, имеющийся педагогический опыт и интуиция, умение принимать оперативные решения в нетипичных ситуациях;
- владение педагогической технологией.

Личностные особенности и творчество учителя проявляются в многообразных формах и способах самореализации педагога.

Анализ литературы показывает, что наиболее эффективными условиями становления развивающегося, самореализующегося педагога является:

- моделирование педагогической деятельности как процесса формирования способности ученика к творческой самореализации;

– создание авторских учебных курсов и их реализация с использованием современных образовательных технологий;

– осуществление индивидуального и дифференцированного образования учащихся через творчество, базирующиеся на интересах, потребностях и индивидуальных особенностях детей [5].

Таким образом, педагогическое творчество можно рассматривать как процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных способностей педагога.

В рамках конкурсов профессионального мастерства реализуется собственный эффективный опыт как результат, прежде всего, творческой педагогической деятельности учителя как процесса самореализации своих способностей. В этом случае мы можем говорить, что творческая педагогическая деятельность учителя – поиск решения определенной для себя педагогом проблемы, причем этот поиск осуществляется в условиях неопределенности, при отсутствии известного алгоритма деятельности, апробированной системы действий, плана по разрешению проблемной ситуации, неизвестности, какие знания и умения необходимо применить в данном случае.

Поэтому педагогическое творчество можно рассматривать и как особый вид деятельности учителя, направленный на создание качественно новых для него продуктов, имеющих субъективную и социальную ценность, новизна которых определяется как объективно, так и субъективно. Объективный аспект – новизна и ценность созданного продукта вообще для педагогической науки, что встречается очень редко. Субъективный аспект в педагогическом творчестве учителя присутствует всегда, так как характеризуется наличием новизны для самого учителя.

В процессе творческой деятельности в конкурсах профессионального мастерства у учителя формируются не столько новые знания и конструктивные элементы деятельности, сколько более общие представления о профессиональной деятельности.

В ходе подготовки и участия в конкурсе учитель может создавать «абсолютно новые» для себя продукты деятельности (описание педагогического опыта, описание инновационного педагогического проекта, мастер-класс, презентация собственной педагогической филосо-

фии, участие в дискуссии), так как выступает в новых профессиональных ролях: учитель-методист, учитель-распространитель опыта, учитель-исследователь, учитель-лидер. Но и в проведении урока, разговора с учащимися (классного часа), беседы с родителями (родительского собрания) создается качественно новый для конкурсанта продукт, так как и сам формат проведения данных конкурсных испытаний носит инновационный характер, и учитель оказывается в незнакомых условиях педагогической деятельности.

К тому же одним из важнейших условий успешного выступления в конкурсе является создание учителем целостного образа своей педагогической деятельности через различные жанры ее демонстрации. Тем самым конкурсанту необходимо «срежиссировать» конкурсный маршрут от описания опыта работы до участия в дискуссиях различной направленности.

Описание опыта работы является отправной точкой участия в конкурсе «Учитель года». В связи с усилением государственно-общественного характера управления образованием конкурсантам сегодня необходимо не только предъявить лучшие образцы собственного педагогического творчества (оригинальные методические и дидактические материалы, разработки уроков и внеклассных мероприятий), созданные в ходе решения некоей педагогической проблемы, но и показать, что они апробированы и получили одобрение со стороны коллег, родителей учеников, общественных организаций, работниками науки, культуры, здравоохранением. На наш взгляд, в этом контексте учитель выступает как организатор и модератор нового методического диалогового пространства. Кроме того, участнику конкурса необходимо показать свои потенциальные возможности как исследователя (умение анализировать, обобщать и применять инновационные идеи в своей деятельности), как менеджера (умение определить комплекс условий, необходимых для распространения собственного опыта, и его ресурсное обеспечение), как имиджмейкера (умение эффективно и успешно внедрять собственный опыт и распространять его позитивные результаты), как аналитика (умение прогнозировать и оценивать влияние опыта на развитие социума).

Конкурсный урок – демонстрация на практике представленного педагогического опыта. Работа с незнакомыми детьми, в непривычной обстановке, возможно, и не по учебно-методическому комплексу, применяемому в повседневной практике, требует от учителя не только безукоризненного знания собственного предмета, соответствия материала урока требованиям стандарта, но и готовности к импровизации, которая может быть реализована только при наличии творческого решения возникшей в образовательном процессе проблемы. Наряду с этим, конкурсантам, кроме раскрытия собственно предметной темы урока, необходимо продемонстрировать метапредметный подход и междисциплинарные связи, позволяющие формировать у учащихся целостную картину мира и надпредметные компетентности (универсальные учебные действия). Реализация метапредметной темы требует от учителя организации работа с деятельностью учащегося, передача не просто знаний, а именно деятельностных способов работы со знаниями. Для этого необходимо очень хорошо знать свой предмет, что собственно и позволяет деятельностно пересобирать учебный материал и заново его интерпретировать с точки зрения деятельностных единиц содержания, то есть сориентироваться на развитии у школьников базовых способностей: мышления, воображения, различительной способности, способности целеполагания или самоопределения, идеализации, речевой деятельности и т.д.

На наш взгляд, еще одним показателем творческого отношения к своей деятельности учителя является умение глубоко и точно проанализировать проведенное учебное занятие, в частности, и способность рефлексировать свою деятельность, в целом, при чем не столько с позиции «получилось – не получилось», сколько с позиции «как я это сделаю в следующий раз для достижения большего эффекта».

Если мы говорим о том, что конкурсы профессионального мастерства требуют от учителя не только демонстрации имеющегося опыта, но и раскрытия неких творческих потенциальных возможностей, значит, и сам конкурс должен развиваться в парадигме творческого переосмысления образовательной действительности. Именно поэтому, на наш взгляд, в «Учителе года» появились такие конкурсные испытания,

как разговор с учащимися (классный час) и беседа с родителями (родительское собрание).

Сегодня в школе особенно возросла потребность в специально организованной работе с детьми и родителями по формированию этических норм жизни. Для этого необходима организация взаимодействия с учащимися и родителями реализация принципа диалога как основного метода воспитания и обучения, чтобы процесс приобщения к образованию как к культурной ценности был не кратковременным и стихийным, а глубоким, последовательным и системным. Организация образовательного диалога – совместный процесс мыслительной деятельности всех его участников, что содействует взаимодействию с окружающим миром, в котором каждый равный участник данного процесса. При этом все участники диалога могут проявить как свои индивидуальные возможности и творчество, так и осмыслить и оценить их в других (учитель – в коллегах, учениках и родителях; учащиеся – в одноклассниках, учителях, родителях; родители – в детях, родителях класса, учителях).

Именно поэтому, на наш взгляд, конкурсантам предложен не стандартный формат проведения классного часа, когда, чаще всего, учитель сам определяет его тему, а формой проведения становится монолог по поводу. Участникам конкурса необходимо организовать в течение 20 минут обсуждение актуального для учащихся вопроса. Тем самым конкурсанты должны взять на себя роль организатора диалогового пространства, где опять же самыми важными качествами выступает способность к импровизации, мобильность, умение включить каждого в разговор. И самое важное заключается в том, чтобы обсуждение носило высочайшую воспитательную ценность через отбор содержания материала для обсуждения и средств его представления.

Беседа с родителями, или родительское собрание, – обсуждение педагогической ситуации, которая возникла или могла бы возникнуть в реальной практике, причем в решении ее должны принимать участие как педагоги, так и родители. И опять мы говорим о том, что в данном взаимодействии диалог выступает как основной принцип сотрудничества. Учитывая это, конкурсанты должны показать себя в качестве педагогов-психологов, способных дать

всесторонний анализ педагогической ситуации, найти и предложить пути ее решения с учетом психолого-возрастных особенностей детей. Особенно важно здесь умение позиционировать себя не с точки зрения корпоративной этики, а с позиции интересов всех участников организуемого диалога.

Выявленные в ходе проведения разговора с учащимися и беседы с родителями проблемы позволяют сегодня говорить, что важным аспектом развития творческого потенциала учителя становится организация диалога как принципа образования. Причем, диалог в образовательном контексте предполагает способность учителя слушать и адекватно понимать собеседника (ученика, коллегу, родителя), выражать эмоционально позитивное восприятие окружающих. Организация диалогового пространства требует от педагога коммуникативного опыта, формируемого через культуру постановки вопросов, предвидения обратной связи, где востребованы интуиция и импровизация. Владение диалогом должно быть педагогическим кредо учителя.

Участие в конкурсе «Учитель года» – это демонстрация собственной авторской педагогической системы, которая представляется вниманию широкой общественности не только через роль учителя-предметника, но и через позиционирования себя как учителя-методиста, учителя учителей по средствам, главным образом, мастер-класса. В рамках мастер-класса конкурсанту необходимо с позиции философии образования, своей педагогической философии продемонстрировать значение преподаваемого предмета в формировании мировоззрения и общекультурных компетенций учащихся. Мастер-класс – форма взаимодействия не только с педагогическим сообществом, но и общественностью. Поэтому мастер-класс в большей степени носит метапредметный характер и должен быть интересен и практически значим для любого учителя независимо от преподаваемого предмета. В этом случае на первый план выйдут такие приемы мотивации участников мастер-класса, которые позволяют демонстрировать творческие способности в освоении окружающего мира.

Современный учитель – это учитель, который обладает знаниями и пониманием процессов, происходящих как педагогике, так и в эко-

номике, политике, культуре. Для этого необходимо общественности продемонстрировать авторскую позицию с точки зрения масштабности, глубины осознания социокультурных процессов. Участие в дискуссиях, организованных в различных формах (дебаты, круглый стол, педагогический ринг) позволяет продемонстрировать участнику лидерские качества.

Тем самым, проанализировав конкурсный маршрут, мы можем говорить о том, что творчество – одно из важнейших слагаемых успешного участия в конкурсах профессионального мастерства. Причем, творчество рассматривается здесь в двух аспектах: как процесс созидания нового и как совокупность свойств личности, необходимых для включения в этот процесс.

Основы творческого отношения к собственной деятельности формируются, закладываются в процессе профессиональной подготовки, одной из форм которой и являются конкурсы профессионального мастерства, и в дальнейшем развиваются у учителя в его профессиональной деятельности.

Литература

1. Александрова, В. А. Как обеспечить самообразование школьника и продуктивность учения [Текст] / В. А. Александрова, Н. Б. Крылова // Народное образование. – 2003. – № 6. – С. 77-88.
2. Давыдова, Н. Н. Пути развития творческого потенциала работников в условиях саморазвивающегося образовательного учреждения / Н. Н. Давыдова, И. Г. Пермякова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 1. – С. 55-57.
3. Дерзкова, Н. П. Способ активизации человеческих ресурсов, или Пять Почему [Текст] / Н. П. Дерзкова, К. М. Ушаков // Директор школы. – 1998. – № 5. – С. 51-55.
4. Зиновкина, М. М. Многоуровневое непрерывное креативное образование и школа: пособие для учителя [Текст] / М. М. Зиновкина. – М.: Приоритет-МВ, 2008. – 48 с.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/nacsha_novaya_shkola/.
6. Пахомова, Е.М. Учитель в профессиональном конкурсе: уч.-метод. Пособие / Е.М. Пахомова, Л.П. Дуганова. – М.: АПКИППРО, 2006. – 168 с.

УДК 371.14
ББК 74.738.8

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Баранова Ю.Ю.

Аннотация. В статье актуализирована проблема управления профессиональным развитием персонала образовательного учреждения. В ней представлены некоторые теоретические подходы к описанию данных аспектов. При этом профессиональное развитие персонала рассматривается в качестве фактора эффективного функционирования конкретного образовательного.

The problem of professional development management of an educational institution staff is actualized in this article. Some theoretical approaches to the description of these aspects are shown here and staff professional development regards as a factor of operating benefits of a concrete educational institution.

Ключевые слова: педагогический персонал образовательного учреждения, профессиональное развитие педагогического персонала, методы управления развитием педагогического персонала образовательного учреждения, персонализируемая программа повышения квалификации педагогического персонала.

Pedagogical staff of an educational institution; staff professional development; the methods of professional development's management of an educational institution staff; the personalized program of pedagogical staff's advanced training.

Среди современных проблем, стоящих перед образовательными учреждениями в условиях новых государственно-общественных требований к образованию, одной из ключевых является проблема управления профессиональным развитием педагогического персонала. В ее основе лежат противоречия:

– между необходимостью достижения школой новых образовательных результатов и недостаточным уровнем профессиональной компетентности педагогов по их формированию;

– между традиционными для образовательного учреждения подходами к управлению педагогическими кадрами и объективной необходимостью изменения этих подходов через определение субъекта образовательной деятельности, его уточнение через категории «персонал», «педагогический персонал»;

– между необходимостью создания на институциональном уровне условий для непрерывного повышения уровня профессиональной компетенции педагогов и отсутствием системы работы в этом направлении в деятельности руководителей образовательного учреждения;

– между необходимостью персонализации процесса повышения квалификации и неразработанностью индивидуальных программ повышения квалификации персонала внутри образовательного учреждения;

– между существующими формальными подходами к мотивации и стимулированию труда педагогов и потребностью в индивидуализации методов управления профессиональным развитием педагогического персонала внутри образовательного учреждения, определения их ресурсного обеспечения, показателей и критериев оценки результативности.

Определение теоретических подходов к управлению профессиональным развитием педагогического персонала образовательного учреждения, описание научно-методических основ формирования персонализируемых программ повышения их квалификации в образовательном учреждении являются, таким образом, актуальными направлениями исследования научных основ управления профессиональным развитием педагогического персонала в современной школе.

Современный уровень разработки теории управления развитием педагогическим персоналом образовательного учреждения определяется рядом научных идей, среди которых наиболее значимыми являются идеи: управления

педагогическим персоналом как развивающимся объектом, открытой системой, полисубъектной структурой; построения внутриорганизационной практико-ориентированной системы повышения квалификации педагогов [7].

Управление персоналом как устойчивый термин менеджмента, активно используется современной педагогической наукой и практикой применительно к задачам профессионального развития педагогов [4] и требует особого анализа, поскольку работники организации – один из наиболее значимых ее ресурсов. В полной мере это положение относится и к образовательным учреждениям.

Успешная деятельность образовательного учреждения зависит от умелого использования ресурсов педагогических кадров, эффективности управления ими. Эффективность управления кадрами зависит от того, насколько администрация образовательного учреждения уделяет внимание профессиональному развитию педагогов, ведь именно они подразумеваются под термином «педагогический персонал образовательного учреждения» [3].

Профессиональное развитие педагогического персонала образовательного учреждения осуществляется двумя взаимосвязанными способами: самообразованием педагогов и правильно организованной, планомерной, персонализированной методической (научно-методической) работой. При этом методическая работа складывается из комплекса мероприятий, направленных на совершенствование профессиональных компетентностей учителя, который вправе сам выбирать оптимальное для него содержание, формы и методы.

Профессиональное развитие работника при работе на определенной должности может считаться состоявшимся только при условии его полного удовлетворения своим трудом, так как в противном случае работник не может в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым к нему организацией. Следовательно, управление профессиональным развитием педагогического персонала – это процесс целенаправленной реализации в образовательном учреждении стратегии управления, направленной на формирование определенных компетенций педагогов [1].

Управление профессиональным развитием педагогического персонала представляет собой

систему, основными подсистемами которой являются: деловая карьера; обучение персонала; мотивация и стимулирование; работа с резервом; мониторинг развития и аттестация; ресурсное обеспечение профессионального развития; управление саморазвитием работника [2].

Основная цель профессионального развития педагогического персонала, с точки зрения интересов образовательного учреждения, – повышение эффективности результатов использования возможностей каждого педагога посредством реализации поставленных школой целей, повышения профессионального уровня коллектива. С позиции отдельного педагога как субъекта организации, профессиональное развитие заключается в развитии и постоянном обогащении личностных характеристик, профессиональных знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для эффективного исполнения своих должностных функций, прав и обязанностей. Значит, профессиональное развитие педагогического персонала есть результат взаимодействия потребностей и требований образовательного учреждения с характеристиками и интересами конкретного педагога – только в этом случае этот процесс будет эффективным. Управление профессиональным развитием педагогического персонала включает ряд этапов, среди которых можно выделить следующие:

1. Привлечение, подбор, отбор, оформление на работу педагогического персонала.
2. Анкетирование новых (в том числе молодых специалистов) с целью ознакомления всех работников и оценки социально-психологического климата, выработки предложений по оптимизации организационной культуры.
3. Аттестация педагогического персонала каждые 5 лет с целью определения степени соответствия компетенций и личностных характеристик педагогов выполняемой работе и интенсивности рабочей нагрузки и формирование плана обучения педагогического персонала по приоритетным направлениям профессионального развития.
4. Включение отдельных педагогов в кадровый резерв по разным видам деятельности и времени [5].
5. Психологическая диагностика с целью характеристики личностных качеств педагогов.

6. Планирование персонифицированного профессионального развития педагогов в рамках разработанной в образовательном учреждении модели внутриорганизационного повышения квалификации педагогического персонала.

7. Организация обучения педагогического персонала работников согласно разработанным персонифицированным программам.

Для образовательного учреждения управление профессиональным развитием педагогов означает координацию достижения каждым из них соответствующих требований, предъявляемых школой к уровням достижения профессиональных компетенций и личностных характеристик.

Развитие педагогического персонала осуществляется посредством ряда общих методов управления, среди которых к наиболее эффективным относят: планирование профессионального роста, замещение должностей, ротацию внутри организации, профессиональное и социально-психологическое обучение, участие в проектных группах, инновационных разработках, конкурсах профессионального мастерства [11].

Говоря об особенностях управления развитием педагогического персонала в образовательном учреждении, нужно отметить, что в этом процессе традиционно сильны и некоторые специфические, присущие только системе образования, методы: периодические курсы повышения квалификации, система наставничества, привлечение педагогов к работе профессиональных методических объединений, формирование кадрового резерва на замещение руководящих должностей.

Специфическим методом развития для педагогов может выступать индивидуальная (групповая) работа с психологом по проработке возникающих профессиональных затруднений.

Одним из наиболее важных методов управления развитием педагогического персонала образовательного учреждения является внутриорганизационное обучение, которое играет объединяющую роль в достижении школой основных стратегических целей. Обучение – это процесс непосредственной передачи новых профессиональных знаний и навыков сотрудникам организации с целью заполнения «разрыва» (отсутствия) между наличными (имеющимися) знаниями, навыками сотрудника и теми, которыми он должен обладать согласно требовани-

ям предполагаемой работы в настоящий момент, в ближайшем будущем, или для освоения другой [8, 9].

Концептуальная идея теории управления развитием педагогическим персоналом образовательного учреждения – построение внутриорганизационной практико-ориентированной системы повышения квалификации педагогов – означает, что профессиональное развитие должно основываться на активной субъектной позиции самого педагога, его интенсивной практико-ориентированной методической (научно-методической) деятельности и завершаться конкретным продуктом (результатом), разработанным педагогом в ходе внутришкольного повышения квалификации.

При этом данный продукт должен оцениваться и с точки зрения освоенных педагогом знаний, сформированных компетентностей, и с точки зрения реализуемости его в конкретной педагогической ситуации. Такой подход подразумевает сопровождение педагога в практической деятельности и отслеживание результативности реализации данного продукта в реальной образовательной практике.

Принципы, на которых основываются процессы внутриорганизационной практико-ориентированной системы повышения квалификации образовательного учреждения, включают в себя:

– принцип разделения функций заказа на повышение квалификации и исполнения этого заказа;

– принцип ориентации содержания повышения квалификации на обеспечение перспективных потребностей образовательного учреждения, с одной стороны, и решения конкретных проблем его педагогического персонала – с другой;

– принцип сочетания двух механизмов мониторинга результатов обучения: объективированных технологий и защиты проектных разработок персонала;

– принцип командного обучения (обучение команд педагогов внутри одного образовательного учреждения, объединенных общей системой деятельности);

– принцип открытости системы повышения квалификации, предполагающий возможность персонала осваивать различные модули повышения квалификации в разных образова-

тельных институтах в зависимости от собственных потребностей, потребностей образовательного учреждения и оценки уровня качества реализации учебных программ в том или ином месте;

– принцип выбора педагогом, руководителем или командой содержания и форм повышения квалификации;

– принцип тьюторского и проектного сопровождения деятельности педагогов, проектных групп в после- и межпроектный период.

В систему внутриорганизационного повышения квалификации включаются не только образовательные программы курсовой подготовки, проводимой в образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования на, но и программы внутришкольного сопровождения образовательной деятельности педагогического персонала, реализуемые в соответствии с персонифицированными программами профессионального развития на основе его образовательного заказа.

Образовательный заказ – это особое сформированное видение педагога образовательного пространства (школы, региона, страны, мировой культуры, наконец), то есть деятельностное видение образовательных ресурсов и умение ими воспользоваться. Изучение образовательных потребностей и формирование образовательного заказа педагога осуществляется на основе выявления области его проблем и профессиональных затруднений, а также поля его профессиональных возможностей. Результатом формирования образовательного заказа в системе внутриорганизационного повышения квалификации должны стать персонифицированные программы и проекты по актуальным направлениям профессионального роста конкретного педагога. Задача управления развитием педагогического персонала образовательного учреждения заключается в том, чтобы сделать практику удовлетворения образовательных потребностей учителя ресурсом единого методического пространства школы. Результаты деятельности работы с персоналом зависят от того, насколько правильно выстроены приоритеты, глубоко разработан и реализуется образовательный заказ.

В целом, образовательный заказ можно рассматривать и как основание персонифицированной программы деятельности учителя по повышению профессиональной компетентности, а

также как итог специально организованной управленческой деятельности образовательного по решению проблемы профессионального развития педагогического персонала [10].

Новые государственно-общественные требования к профессионализму педагога фактически отражают портрет педагога будущего. Современный учитель – это педагог-технолог: организатор, управленец, навигатор, тьютор, модератор, эксперт, консультант и только потом – информатор. Все эти функции должны сочетаться с личностными качествами, главное из которых – готовность к непрерывному профессиональному развитию.

В настоящее время образовательные учреждения обладают достаточным потенциалом для предоставления педагогическому персоналу возможности выбора и выстраивания своего профессионального пути; возможности влияния на содержание, технологии и все элементы образования; возможности приобретать современные компетентности, адекватные задачам инновационного развития страны.

Современные теоретические подходы к управлению профессиональным развитием педагогического персонала ориентирует образовательные учреждения на деятельность в едином, постоянно изменяющемся научно-методическом пространстве системы образования, необходимость строить персонифицированные программы, отражающие индивидуальную траекторию профессионального развития педагога.

Литература

1. Борытко, Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>
2. Друкер, П. Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения [Текст] / П. Друкер. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001.
3. Иванова-Швец, Л. Н. Управление персоналом [Текст] : учебно-методический комплекс / Л. Н. Иванова-Швец, А. А. Карсакова, С. Л. Тарасова. – М.: изд. центр ЕАОИ, 2008.
4. Камерон, К. Диагностика и изменение организационной культуры [Текст] / К. Камерон, Р. Куин. – СПб.: Питер, 2001.

5. Красовский, Ю.Д. Организационное поведение [Текст] / Ю.Д. Красовский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
6. Кириллова, И. О. Руководство профессиональным ростом педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu-personal.ru>.
7. Лепешова, Е. И. Управление персоналом в образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu-personal.ru>.
8. Непогодина, А. Н. Практика применения компетентностного подхода для оценки качества внутрифирменного обучения персонала [Текст] / А.Н. Непогодина // Образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 43-59.
9. Поташник, М. М. Содержание работы с педагогическими кадрами [Текст] / М. М. Поташник // Народное образование. – 2009. – № 1. – С. 111-119.
10. Удина, Т. Н. Оценка персонала образовательного учреждения [Текст] / Т. Н. Удина // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 2. – С. 44- 51.
11. Управление персоналом [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» и «Управление персоналом» / под ред. П. Э. Шлендера. – М: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 320 с.

УДК 371.315.5

ББК 74.584

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данельченко Т.А.

Аннотация. В статье анализируются различные подходы к определению понятия «творческий потенциал учащихся», структура творческого потенциала младшего школьника рассматривается как диалектическое единство его реализованного и нереализованного субпотенциалов, раскрывается сущность понятия учебно-исследовательской деятельности младших школьников. Активизация учебно-исследовательской деятельности представлена как движущая сила развития творческого потенциала младших школьников. В качестве методологических подходов к построению модели активизации учебно-исследовательской деятельности автором статьи рассмотрены системный и личностно-деятельностный подходы.

The author of the article analyzes various approaches to the definition of the notion «creative potential of student»; the structure of the creative potential of a younger student is considered as the dialectical unity of his realized and unrealized sub-potential, the essence of the concept of educational research activities of a younger student is disclosed. The educational and research activity is represented as strong force of the development of the creative potential of a younger student. The system approach and the personal activity approach acts the methodological approaches to the creation of the model of activization of research activity.

Ключевые слова: творческий потенциал, творческий потенциал младшего школьника, возрастные особенности младшего школьника, структура творческого потенциала младшего школьника, учебно-исследовательская деятельность младших школьников, активизация учебно-исследовательской деятельности младших школьников, методологический подход.

The creativity, the creativity of a younger student, the age features of a younger student, the structure of the creative potential of a younger student, educational and research activity of a

younger student, the activization of the educational and research activity of a younger student, methodological approach.

Переход современного российского общества к новому состоянию, его интеграция в мировое образовательное пространство настоятельно требуют от человека готовности к эффективному использованию возможностей и мобилизации своего личностного потенциала в новых социально-экономических условиях.

Несомненно, этому процессу способствует переход системы образования на современную модель. Характерной особенностью данного процесса является введение федерального образовательного стандарта начального общего образования. Одним из требований, предъявляемых в данном нормативном документе к новым образовательным результатам, является развитие творческого потенциала младших школьников. Подтверждение этой позиции мы находим в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». В ней стратегические задачи развития образовательного учреждения, эффективность его работы в условиях формирования современной модели образования определяются тем, в какой мере образовательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого ученика, формирует творческую личность и готовит ее к творческой познавательной и созидательной деятельности.

Таким образом, развитие творческого потенциала младших школьников в настоящий момент становится одной из главных стратегий и принципов современной педагогической практики.

Решение проблемы развития творческого потенциала требует принципиального осмысления организации в учебном процессе важнейших видов деятельности младших школь-

ективно и субъективно новых образовательных результатов. Характер проявления свойств личности зависит от конкретных характеристик действительности, в которых она оказывается, и от нее самой. Тем более что в младшем школьном возрасте закладываются основы образовательной траектории, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс нравственных ценностей, развиваются воображение и творческое мышление, начинают складываться интересы и склонности, формируются потребности, лежащие в основе творческого отношения к действительности. Доминирующими становятся потребности в социальной активности и реализации себя в качестве субъекта общественных отношений. Можно утверждать, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным и значимым периодом для возникновения новых условий развития творческого потенциала личности. Важную роль в этом развитии играет начальная школа: у младших школьников воспитываются любознательность, самостоятельность, активность, инициатива; формируются умения наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, критически оценивать свою деятельность.

Развитие творческого потенциала возможно в условиях различных видов деятельности. Важность этой проблемы определяется тем, что учебная деятельность выступает в младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности, и главные достижения в этом возрасте связаны с ней.

По нашему мнению, учебно-исследовательская деятельность младших школьников, как специально-организованная учебная, обладает всеми особенностями учебной деятельности, на которые указывает А. М. Новиков:

- направлена на освоение других видов человеческой деятельности, а также на овладение самой учебной деятельностью;

- направлена «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата – освоения нового для обучающегося опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, ценностных отношений и т.д.;

- инновационна;

- испытывает влияние возрастной сензитивности;

- обучающийся последовательно осваивает способы деятельности, свойственные организационным типам культур, сформировавшимся в процессе общественно-исторического развития человечества: традиционной, ремесленной, профессиональной, проектно-технологической;

- к ученику приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни [9].

На основании работ И.П. Павлова и П.В. Симонова можно сделать вывод о том, что детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически. В качестве начальной движущей силы исследовательской деятельности выступает не содержательная задача, а неосознаваемое, биологическое по своим корням, стремление к исследовательскому поиску – безусловный ориентировочно-исследовательский (по И. П. Павлову) или исследовательский рефлекс (по П. В. Симонову).

На страницах научных изданий и диссертационных исследований имеется целый ряд определений учебно-исследовательской деятельности. Под этим понятием педагоги-практики обычно понимают специально организованную познавательную деятельность младших школьников, в процессе которой учащиеся с использованием доступных методов исследования и различной степенью самостоятельности осуществляют активный поиск и открытие знаний. Результатом этой деятельности является формирование познавательных мотивов и исследовательских умений, субъективно новых для учащегося знаний и способов творческой исследовательской деятельности. Вслед за авторами концепции развития исследовательской деятельности учащихся (Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, Л. Ф. Фомина) под исследовательской деятельностью мы понимаем деятельность учащихся, связанную с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением и предполагающим наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, связанной с выбранной темой, выдвижение гипотезы исследования, подбор методик и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [2].

Далее в своём исследовании, рассматривая творческий потенциал личности младшего школьника как единство его реализованного и нереализованного субпотенциалов, мы опирались на работы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и др. Специфика исследования состоит в том, что реализованный творческий потенциал, по нашему мнению, отражает опыт творческой деятельности младшего школьника, проявляемый в его актуальных знаниях, умениях и способностях, а нереализованный потенциал определяется мотивационной структурой личности ученика и характеризует направление развития его творческого потенциала в целом. Актуальный опыт творческой деятельности младшего школьника и мотивационная структура его личности находится в диалектическом взаимодействии. Такое взаимодействие носит противоречивый характер, т.е. реализованный и нереализованный субпотенциалы находятся в диалектическом противоречии.

Это позволяет говорить о развитии творческого потенциала младшего школьника. Л. С. Выготский ввел понятие двух уровней развития: актуального (имеющегося в наличии) и потенциального (которого можно достичь при определенных условиях). Расхождение между ними он назвал «зоной ближайшего развития». Таким образом, в качестве основания для развития творческого потенциала в нашем исследовании выступает противоречие между актуальным опытом творческой деятельности младшего школьника и мотивационной структурой его личности, а в качестве движущего фактора развития творческого потенциала – активизация учебно-исследовательской деятельности. Научные суждения подтверждают правомерность выбора именно учебно-исследовательской деятельности для развития творческого потенциала младшего школьника ввиду её богатейших возможностей.

Как уже отмечалось, содержательное проявление и качественное своеобразие творческого потенциала отдельного индивида определяется биологическим, психическим и социальными факторами. Степень проявления творческого потенциала младшего школьника обусловлена социальными условиями и уровнем его собственной активности. Активность субъекта выступает определяющим условием, при котором деятельность оказывает свое разви-

вающее влияние на актуализацию имеющегося творческого потенциала, отсутствие же её приводит к угасанию способности к творчеству.

Необходимо отметить, что без учета основных характеристик творческого потенциала детей младшего школьного возраста плохо представима перспектива влияния активизации учебно-исследовательской деятельности на его развитие. К числу таких характеристик ученые относят

– реализм воображения – способность к образно-смысловому воссозданию универсальных принципов строения и развития вещей;

– «умение видеть целое раньше частей» – способность осмысленно синтезировать разнородные компоненты предметного материала воедино и «по существу», прежде, чем этот материал будет подвергнут анализу и детализации;

– мысленно-практическое экспериментирование – способность к включению предмета в новые ситуационные контексты – так, чтобы могли раскрыться присущие ему формообразующие свойства;

– надситуативно-преобразовательный характер творческих решений – способность к проявлению инициативы в преобразовании альтернативных способов решения проблемы, к поиску новых возможностей решения, к постановке новых проблем [5].

Исходя из вышесказанного, в своем исследовании под учебно-исследовательской деятельностью младших школьников мы понимаем специально организованную педагогом целенаправленную учебную деятельность учащихся (по структуре соответствующую научной) по открытию субъективно новых для учащегося знаний и способов деятельности, а также решению личностно значимых проблем, возникающих у школьников в данном возрасте.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по вопросам активизации учебно-исследовательской деятельности учащихся позволил определить психолого-педагогический смысл понятия «активизация учебно-исследовательской деятельности», раскрыть, чем характеризуется активная исследовательская деятельность, психологические условия проявления. Мы взяли за основу взгляды ученых, которые под активизацией учебной исследовательской деятельности младшего школьника понимают такую организацию обучения,

при которой учащийся приобретает основные навыки исследования и на основе этого учится самостоятельно решать познавательные задачи и лично значимые проблемы.

Следовательно, при организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников её активизация выступает ведущим фактором развития творческого потенциала и определяет возможность перспективы перехода на следующий уровень развития творческого потенциала младшего школьника – творческую самореализацию личности в учебно-познавательной деятельности. Соотношение актуального и потенциального в процессе активизации учебно-исследовательской деятельности позволяет рассматривать личность ученика в её движении от актуального уровня к потенциальным перспективным возможностям творческого развития.

Для разработки педагогической модели эффективного протекания процесса активизации учебно-исследовательской деятельности необходимо определиться с выбором методологических подходов, их сущностью и их ролью в построении модели активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников. В своем исследовании мы рассматриваем подход как осознанную ориентацию на реализацию определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской деятельности, соответствующую требованиям принятой образовательной парадигмы. В качестве методологических оснований проектирования модели, после изучения их возможностей, нами выбраны системный и личностно-деятельностный подходы.

Сущность системного подхода подробно представлена в научной литературе. В педагогических работах отечественных ученых определены основные понятия системного подхода, возможности его применения в исследовании окружающей объективной реальности и тенденции развития (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, Ю. А. Конаржевский, Г. Н. Сериков, Т. И. Шамова и др.). Анализ научных публикаций показал, что авторы толковали системный подход как определенную методологическую позицию исследователя, в основу которой положены идеи целостности, сложной организованности изучаемых объектов и их внутренней активности и

динамики. В качестве исследуемых объектов могут выступать материальные носители педагогических отношений (люди, группы и коллективы людей), различные процессы (образовательный, воспитательный, творческий, исследовательский и др.) и идеальные объекты (понятия, цели, содержание, этапы, формы, методы). Именно поэтому системный подход признан и широко распространен в педагогике. При разработке и описании модели активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников и определения условий её успешного функционирования мы опирались на следующие, широко используемые в педагогике, положения системного подхода:

- система представляет собой целостность взаимосвязанных элементов;
- она имеет структуру, то есть определенные связи и отношения между элементами;
- обладает наличием интегративных качеств, которое выражается в несводимости возможностей системы к сумме возможностей составляющих ее элементов;
- выступает как единое целое по отношению к окружающей среде и требует согласованности с условиями этой среды;
- исследуемая система обладает функциональными характеристиками;
- система целеустремлена.

Таким образом, применительно к проектированию модели активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников системный подход предоставляет возможность анализировать интересующий нас процесс как педагогическую систему, определить системные особенности модели, а также осуществить морфологическое описание структуры и функций исследуемой модели.

Проблема деятельности – предмет изучения всех наук о человеке и обществе, так как деятельность – источник появления человека, основание всей его жизни, становление его как личности. Поэтому не менее ценным и важным в качестве методологического основания для нашего исследования является личностно-деятельностный подход, занимающий в современной педагогике и психологии прочные позиции. В исследованиях, раскрывающих основные положения данного подхода (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн и др.), личность рас-

считается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности. По С. Л. Рубенштейну, «человек как субъект деятельности планирует, организует, направляет, корректирует её. В тоже время сама деятельность формирует человека как её субъекта, как личность» [11]. Б. Г. Ананьев утверждает, что «субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности». Сущность деятельностного подхода он раскрывает, обосновывая мысль о том, что человек с самого начала вступает в объективный мир со своей особой человеческой активностью (субъектом деятельности), поэтому его отношение изначально субъектно-объектно [3, с.294,]. Вслед за ним, Р. С. Немов определяет деятельность как «специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования» [8, с. 567].

Таким образом, исходя из положений личностно-деятельностного подхода, в нашем исследовании главной целью обучения выступает развитие личности младшего школьника:

- младший школьник представляется как целостный человек, свободный в выборе деятельности;
- как целостный человек ученик младших классов – творческая, самостоятельная личность, которая создается через развитие, в процессе чего вызревают личностные качества;
- повышение творческого потенциала осуществляется через формирование и развитие потребностей, интересов, направленности личности, поиск любимого дела;
- повышение творческого потенциала в результате активизации учебно-исследовательской деятельности – это еще и собственные усилия младшего школьника, то есть он признается субъектом образовательного процесса, субъектом творчества в учебно-исследовательской деятельности;
- обучение предполагается строить на основе сотрудничества.

В нашем исследовании использование личностно-деятельностного подхода обусловлено тем, что последовательная его реализация повышает эффективность процесса активизации

учебно-исследовательской деятельности младших школьников по следующим показателям:

- придание результатам учебно-исследовательской деятельности младших школьников личностно значимого смысла;
- возможность выделения основных и промежуточных результатов активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников, которые должны быть положены в основу развития их творческого потенциала;
- определение этапного характера процесса активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников, когда каждый этап характеризуется определенными новообразованиями в развитии их творческого потенциала;
- оценка результатов активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников сквозь призму их мотивов, ценностных ориентаций, интересов и перспектив развития творческого потенциала младших школьников;
- учет в процессе активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников их личностных особенностей в субъект-субъектном взаимодействии.

Итак, использование системного подхода позволяет выбрать направление проектирования модели активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников с учетом специфики содержания и особенностей этого процесса в системе начального общего образования. Личностно-деятельностный подход дает возможность изучать внутренние механизмы протекания процесса активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников и предполагает необходимость его предварительного моделирования.

Предлагаемые нами в качестве методологических оснований системный и личностно-деятельностный подходы позволяют разработать целостную педагогическую модель активизации учебно-исследовательской деятельности младшего школьника и определить пути ее эффективного функционирования и развития в системе начального общего образования.

Литература

1. Абыденова, Н. А. Психологические механизмы формирования личностной значимости студентов педагогических специальностей

[Текст] : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Н. А. Абыденова. – Нижний Новгород. – 2008. – 25 с.

2. Алексеев, Н. Г. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся [Текст] / Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, Л. Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – с. 24-33

3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 2000. – 350 с.

4. Глухова, С. Г. Развитие творческого потенциала младших школьников в учебной деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Г. Глухова. – М., 1997. – 254 с.

5. Кудрявцев, В. Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности детей к школьному обучению [Текст] / В. Т. Кудрявцев. – М.: 1999.

6. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – с. 5.

7. Мартинович, Н. В. Развитие творческого потенциала личности в системе высшего образования [Текст] : дис.... канд. соц. наук: 22.00.06 / Н. В. Мартинович. – Курск, 2005. – 174 с.

8. Немов, Р. С. Психология [Текст] / Р. С. Немов. – М.: Владос, 2002. – Кн. 2 : Психология образования. – 608 с.

9. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005. – 176 с.

10. Петров, К. В. Акмеологическая концепция развития творческого потенциала учащихся [Текст] : дис... д-ра. пед. наук: 19.00.13 / К. В. Петров. – Москва, 2008 – 753 с.

11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 705 с.

12. Садовникова, И. Е. Развитие творческого потенциала школьников в образовательном процессе [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Е. Садовникова. – Екатеринбург, 2003. – 168 с.

УДК 373.211.24
ББК 74.104

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ В УСЛОВИЯХ ВАРИАТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кузнецова Г.Н.

Аннотация. В статье анализируются научно-теоретические подходы к проблеме профессиональной готовности педагогов ДОУ к работе в условиях вариативности дошкольного образования. Рассматриваются существенные характеристики профессиональной готовности как сложного интегративного образования, затрагивающего психику и ведущее к психическим изменениям личности, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве.

The article is devoted to analysis of the scientific and theoretical approaches to the problem of professional readiness of preschool teachers to work in variability of a preschool environment. The author considers the essential characteristics of professional readiness as a complex integrative education affecting the psyche and leading to mental changes in personality, through which explained the stability of human activities in poly-motivated environment.

Ключевые слова: готовность, психологическая готовность к профессиональной деятельности, полисистемный субъект.

Readiness, psychological readiness for professional activities, subject poly-system.

В соответствии с современными исследованиями (Л. Трубайчук, Л. Коломийченко и др.) дошкольное образовательное учреждение рассматривается как пространство жизни и реализации базовых потребностей ребёнка, как специфическая сфера социальной жизни, создающая особый культурный контекст, стимулирующий личностное и социальное развитие ребёнка дошкольного возраста. Преимущество дошкольного учреждения в том, что ребёнок может приобрести здесь ценные для его последующей жизни навыки коллективного поведения и коллективной деятельности, осуществлять познавательную деятельность, учиться

понимать и принимать общие цели, привыкать к саморегламентации своей активности, к согласованию её с другими людьми. Все эти достижения становятся предпосылками для вхождения личности ребёнка в социум и присвоения им социальных норм и культурных ценностей. Изменения, происходящие в нашей стране за последние годы, видоизменяют функции дошкольного образования как важного фактора социальной стабильности ребёнка. Резкое сокращение сети дошкольных учреждений обусловило серьёзные социально-педагогические проблемы, в частности, нарушение конституционного права родителей на должное дошкольное воспитание, недостаточную подготовку к школе детей, воспитывающихся в условиях семьи, невозможностью получения ими необходимого социокультурного и личностного опыта. Данные тенденции требуют осознания новых методологических основ, функций и нового содержания дошкольного образования, качественного переосмысления не только содержательной стороны условий социализации ребёнка, но и форм, в которых она осуществляется. Всё вышесказанное актуализирует проблему развития альтернативных форм дошкольного образования на основе кратковременного (неполного) пребывания воспитанников в детском саду, призванных сохранить единое образовательное пространство отношений для всех педагогических субъектов, обеспечивающих вхождение ребёнка в социум. В последние годы всё более широкое распространение получают новые модели образования детей раннего возраста, которые предъявляют особые требования к взаимодействию детей и взрослых в совершенно новых условиях.

Теоретическая и методико-педагогическая сложность организации воспитательно-образовательной работы в группе кратковременного пребывания состоит в том, что педагогическим коллективам детских садов приходится учиты-

вать не только особый режим пребывания ребёнка в ДОУ, специфику взаимодействия с родителями, но и ориентироваться на федеральные государственные требования к единой общеобразовательной программе дошкольного образования. Важным для практики дошкольного образования, учитывающей специфику вариативных форм работы в дошкольных учреждениях, является подготовка специалистов, умеющих осуществлять интеграцию всех видов детской деятельности. Именно комплексность в решении этого вопроса позволяет полноценно использовать сензитивный период дошкольного детства и реализовать его временные резервы.

Таким образом, особую актуальность приобретает проблема профессиональной готовности педагогов к работе в группе кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении. Решение данной задачи требует обратиться к анализу сущности рассматриваемого понятия «профессиональная готовность». Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существует большое количество публикаций, которые касаются исследования проблемы формирования и развития готовности к педагогической деятельности или ее аспектам. В этом плане можно вспомнить исследования, затрагивающие вопросы формирования (и (или) развития) готовности к аналитической деятельности (Т. В. Абрамова, С. Ф. Багаутдинова, Н. А. Катайцева и др.), готовности к инновационной дидактической деятельности (В. В. Митрейкина, З. Р. Сафина и др.), готовности к осуществлению индивидуализации (или дифференциации) обучения учащихся (Н. В. Останина, К. С. Буров и др.), готовности к педагогическому самообразованию (Т. А. Воронова и др.), готовности к осуществлению коммуникативной деятельности (Н. А. Плотникова и др.), готовности к осуществлению здоровьесбережения учащихся (И. В. Пичугина, С. Г. Сериков и др.). При этом необходимо обратить внимание на то, что различными авторами понятие «готовность» к какому-либо виду педагогической деятельности трактуется по-разному: как целостное личностное образование, как овладение рядом общепедагогических умений, как целенаправленный комплекс качеств, знаний, практических навыков и умений, отношений, состояний, как целостное внутреннее свойство (интегративная способ-

ность) личности, как интегративное образование личности.

Так, например, К. М. Дурай-Новакова под готовностью к педагогической деятельности понимает целостное выражение всех подструктур личности, сориентированных на полное и успешное выполнение многообразных ролей учителя, а также «сложное структурное образование, центральным ядром которого являются положительные установки, мотивы и освоенные ценности учительской профессии» [1, с. 229]. И далее: «В эту готовность входят также профессионально важные черты характера, педагогические способности, совокупность профессионально-педагогических знаний, навыков и умений, определенный опыт их применения на практике» [1, с. 229].

Интерес для нас представляют исследования К. К. Платонова, который изучая готовность к труду, выделил три основных значения этого понятия: широкое, более конкретное, наиболее конкретное [2]. Причем в широком значении готовность понимается им как результат трудового воспитания с раннего детства, что выражается в желании трудиться. В более конкретном значении подразумевается потребность в труде в результате профессионального обучения и воспитания, итогом которого является профессиональное развитие и социальная зрелость личности. В наиболее конкретном значении (готовность к непосредственно предстоящему в известных или возможных условиях труду) – как результат психологической подготовки и психологической мобилизации. Как профессионально важное качество личности определяют готовность М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович. При этом готовность, с их точки зрения, представляет собой определенную целостность и включает следующие компоненты: мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие достаточно устойчивые профессиональные мотивы); ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, требованиях профессиональной деятельности к личности); операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями, методами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т.д.); волевой (самоконтроль, умение управлять дей-

ствиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей); оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам). Причем достаточная развитость и выраженность этих компонентов и их целостного единства – показатель высокого уровня профессиональной психологической готовности специалиста к труду [3]. Наиболее близкое нашему пониманию определения понятия «готовность» мы находим у Л. В. Нефёдовой, которая считает, что готовность – это сложное интегративное образование, затрагивающее психику и ведущее к психическим изменениям личности, а так же качество личности, приобретаемое в ходе профессиональной подготовки [4]. Таким образом, многие исследователи связывают готовность с установкой, представляющей внутреннее состояние человека. В решении проблемы профессиональной готовности личности педагога, по мнению О. Белоус, необходимо выделить несколько направлений.

Первым направлением в решении проблемы профессиональной готовности личности педагога является центрация – своеобразная избирательная психологическая обращенность воспитателя к участникам воспитательно-образовательного процесса.

Вторым направлением в решении проблемы личностной готовности педагога является обеспечение социально-психологических условий повышения уровня его психолого-педагогической компетентности. Психолого-педагогическая компетентность – это совокупность не только знаний, умений, навыков, но так же совокупность способов и приёмов реализации их в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности, т.е. гармоничное сочетание умений и навыков педагогического общения.

Третье направление в решении проблемы готовности педагога к личностно-ориентированному взаимодействию – это обеспечение условий развития эмоциональной гибкости, культуры переживаний, то есть психологическая готовность педагога к адекватному эмоциональному реагированию в нестандартной ситуации. Эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная гибкость дают возможность учитывать многообразие индивидуальных характеристик, мнений, позиций.

И четвёртое направление – профессиональное самосознание педагога – осознание себя личностью, хозяином жизни, способным проектировать своё будущее. Основу развития внутреннего мира человека составляют процессы, связанные с самосознанием личности как фундаментальным условием творческой реализации его собственных целей и ценностей гуманизации личности педагога, его профессионального развития.

В курсе нашего исследования представляется возможным рассмотреть данное понятие применительно к педагогу группы кратковременного пребывания для детей раннего возраста. Педагогический процесс в группе кратковременного пребывания для детей раннего возраста реализуется с участием значимых взрослых (родителей), поэтому должен быть построен как интегративный процесс, так как предполагает объединение семейной и общественной форм воспитания детей раннего возраста, процессов обучения родителей и детей, индивидуальной и групповой форм работы с родителями и детьми, различных направлений воспитания и развития детей в процессе образовательной деятельности. Таким образом, в данных условиях, профессиональная деятельность существенно усложняется, актуализируя внутренние, психологические ресурсы личности. Педагог выступает как полисистемный субъект, одновременно находящийся в эпицентре взаимодействия систем разного уровня (А. В. Брушлинский). Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается особенностями психологической готовности специалиста. На основании исследований К. К. Платонова, В. А. Сосновского, Л. И. Захарова под психологической готовностью мы понимаем психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве. По мнению О. М. Краснорядцевой, психологическая готовность к профессиональной деятельности [5] проявляется в:

- форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), позволяющих «преднастраивать» психические явления и проявления;
- виде мотивационной готовности своего образа мира, что позволяет человеку осознать смысл и ценность того, что он делает;

– виде профессионально-личностной готовности к самореализации специалиста через процесс персонализации, идентификации.

В качестве критериев готовности в научной литературе рассмотрены качественные и количественные, процессуальные и результативные характеристики активности личности, которые позволяют судить о степени её соответствия профессии. Рассматривая в структуре готовности её содержательную направленность, мы выделяем два основных блока: блок личностной готовности и блок профессиональной готовности.

Блок личностной готовности включает в себя такие компоненты готовности, как:

– личностно-профессиональные качества, т.е. такие качества личности, которые являются необходимыми для профессиональной деятельности с детьми и родителями;

– профессиональная направленность личности, проявляющаяся в мотивационно – ценностном отношении к работе с детьми и родителями.

Блок профессиональной готовности может быть представлен содержательно-деятельностными характеристиками, включающими в качестве основных составляющих следующие:

– профессиональные знания педагога, готового к деятельности по воспитанию и развитию детей, по взаимодействию с родителями;

– профессиональные умения, обеспечивающие успешную социально-педагогическую деятельность.

Необходимо отметить, что эти два блока готовности тесно взаимосвязаны между собой. Личностные аспекты готовности обеспечивают профессиональную пригодность специалиста, успешность усвоения содержания деятельности, а приобретённые профессиональные знания и умения способствуют формированию оп-

ределённого отношения как к профессии в целом, так и к себе как субъекту профессиональной деятельности.

Таким образом, приведённые выше взгляды на понимание сущности готовности к профессиональной деятельности составляют теоретическую базу для определения содержания готовности к профессиональной деятельности педагога ДООУ в группе кратковременного пребывания детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении и, соответственно, послужить основой для построения программ повышения квалификации.

Литература

1. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис... докт. пед. наук [Текст] / К. М. Дурай-Новакова. – М.: [б.н.], 1983. – 356 с.

2. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст]: учебное пособие для учебных заведений проф.-тех. образования / К. К. Платонов. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.

3. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, М. А. Кандыбович. – Мн.: БГУ, 1976. – 175 с.

4. Воронцова, В. Г. Аксиологические аспекты готовности учителя к решению проблем гуманизации образования [Текст] / В. Г. Воронцова // Гуманизация образования: Теория. Практика. – СПб., 1994. – С. 15-36.

5. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: ВЛАДОС, 1998.

УДК 371.315.5
ББК 74.584

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ОСНОВАНИЯ СУЩЕСТВОВАНИЯ

Снигирева Е.М.

Аннотация. В статье раскрыты современные взгляды на сущность, структуру индивидуального стиля педагогической деятельности; обоснована необходимость развития индивидуального стиля педагогической деятельности учителя в условиях модернизации российского образования.

The article discloses the modern views on the nature and structure of individual style of teaching activities, the necessity of developing an individual style of teaching in terms of modernization of Russian education is proved.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, стиль педагогической деятельности, педагогическое явление, индивидуальность, способы деятельности.

Individual style, the style of pedagogical activity, pedagogical phenomenon, individuality, ways of acting.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя как индивидуальная система способов и приемов деятельности, направленная для решения профессиональных задач в постоянно изменяющихся условиях окружающей действительности, отражает требования, которые предъявляет к личности педагога современное общество (профессионализм, мобильность, самостоятельность, креативность, конструктивность). Сегодня востребован учитель, способный обновлять содержание своей деятельности, решать нетрадиционные профессиональные задачи, принимать эффективные решения и нести за них ответственность.

Обновление содержания образования, новые концепции в организации образовательной деятельности, вариативность, личностно-ориентированный подход, широкое использование инновационных педагогических технологий непосредственно влияют на организацию и содержание деятельности педагога, на развитие его индивидуальности и творческого потенциала. Основным фактором, обеспечивающим об-

новление системы образования, выступает личность учителя, его индивидуальный стиль деятельности.

Идеи вариативности проявляются в способах получения образования, типах и видах образовательных учреждений, разновидностях учебных курсов, учебно-методических материалах, в применяемых учителем организационных формах обучения и технологиях и т.д. В связи с этим для учителя встает проблема выбора наиболее оптимальных и эффективных способов и приемов осуществления педагогической деятельности. В современной системе образования выбор или разработка собственных технологий обучения и воспитания осуществляется на основе личных убеждений учителя и составляет по существу его индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Особую значимость данная проблема приобретает в условиях введения общеобразовательными учреждениями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Стандарт представляет собой «рамочный» документ, в котором определена система требований к образовательному процессу, к деятельности учителя, к выпускнику школы. А выбор пути достижения образовательных результатов предоставляется учителю. По словам И. П. Андриади, «учительский труд дает возможность каждому найти свои индивидуально – своеобразные пути приспособления к учебным ситуациям, условиям, требованиям» [2, с.24]. К тому же, сформировать у учащихся индивидуально-личностные качества, востребованные современным обществом, способен только учитель, обладающий педагогической индивидуальностью, креативностью мышления и являющийся образцом для подражания.

В условиях модернизации российского образования характер взаимоотношений между учителем и учеником становится субъект – субъектным. Необходимо отметить, что под субъектом мы понимаем человека мыслящего и

деятельностного, способного самостоятельно ставить задачи и мотивированно их решать. Сформировать у учащихся данные качества может не просто педагог-профессионал, а прежде всего личность, обладающая индивидуальностью. В подтверждении этих слов, А. Я. Данилюк, описывая принципы модернизации педагогического образования, отмечает, что социально – значимые качества личности невозможно передать как информацию, они «вращаются в человеке другой личностью, обладающей такими качествами» [4, с.40].

Сегодня в практике педагогической деятельности выявляется противоречие: с одной стороны, общество предъявляет к учителю конкретные требования, иногда перерастающие в подгонку деятельности учителя под «шаблон», «стандарт»; с другой стороны, общественное сознание требует от учителя индивидуальности в работе. Кроме этого, необходимость педагогической индивидуальности обусловлена сложностью и многообразием поставленных перед учителем задач, а также тем, что учитель, обладающий индивидуальным стилем педагогической деятельности, способен достичь очень высоких результатов в своей профессии.

В качестве основных факторов, препятствующих и тормозящих развитие индивидуального стиля деятельности педагога, можно выделить следующие:

- слабое осознание учителем своих индивидуальных особенностей;
- стандартное поведение как единственно верное;
- сила привычки, боязнь нового и, как следствие, приспособительная педагогическая позиция;
- недостаточная вариативность в переработке информации;
- относительная стереотипность профессионального мышления, и поведения;
- неверие в свои силы;
- отсутствие умений, навыков и средств саморазвития и самореализации;
- использование неэффективных форм организации учебной деятельности и технологий обучения и воспитания.

Все вышеперечисленные факторы не позволяют учителю осознать свою индивидуальность в профессиональной деятельности, ее слабые и сильные стороны, следовательно,

адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях действительности. Данная позиция получила подтверждение в исследованиях А. К. Марковой, А. Я. Никоновой, Л. И. Евлановой и других авторов [5; 10]. Поэтому проблема формирования, развития и совершенствования индивидуального стиля педагогической деятельности учителя на современном этапе развития российского образования является наиболее актуальной.

Проблему развития индивидуального стиля деятельности педагога изучали многие отечественные специалисты, среди них А. К. Маркова, А. Я. Никонова, Н. В. Кузьмина, Е. А. Климов, В.С. Мерлин, Э. В. Малофеев, А. В. Руденко, В.А. Степанов, В. А. Кан-Калик, В. И. Загвязинский, Е. П. Черничкина, С. Г. Измайлов, А. В. Торхова и др. Анализ работ указанных авторов позволяет сделать вывод, о том, что наличие данного педагогического явления свидетельствует о развитии учителя как профессионала, интеграции и реализации в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, об активном и качественном преобразовании учителем своего внутреннего мира, приводящего к психологическому комфорту и успеху деятельности. Так, например, Е. А. Климов, В. С. Мерлин ассоциируют наличие индивидуального стиля педагогической деятельности учителя с продвижением его как субъекта на более высокие уровни деятельности; Э. В. Малофеев, А. В. Руденко, В. А. Степанов видят в индивидуальном стиле деятельности персонификацию определенного уровня теоретических знаний и практических умений; В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик связывают индивидуальный стиль педагога с интеллектуальной инициативой, оригинальным способом решения поставленных задач; А. К. Маркова и Е. П. Черничкина представляют индивидуальный стиль педагогической деятельности как особый педагогический почерк учителя, его индивидуальную манеру работы [цит. по 13].

Большинство ученых в своих исследованиях опираются на концепцию В. С. Мерлина, согласно которой, индивидуальный стиль рассматривается как проявление вариативности способов деятельности, и Е. А.Климова, который под индивидуальным стилем понимает совокупность общих и особенных способов рабо-

ней установкой учителя на один из двух типов взаимодействия – партнерство или результативность. В соответствии с этим, выделяется два основных типа педагогического стиля: стиль, ориентированный на развитие, и стиль, ориентированный на достижение учащимися высоких результатов в развитии [1, с.38].

Следует отметить, что большинство исследователей данной проблемы (А. Я. Никонова, О. Л. Маркова, Е. С. Рапацевич) характеризуют индивидуальный стиль педагогической деятельности как устойчивую систему (приемов, способов, средств, навыков). Однако, поскольку личностные свойства педагога представляют собой гибкую структуру, то и индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя может изменяться. Так, Л. И. Евланова, исследуя проблему совершенствования индивидуального стиля деятельности учителя в системе непрерывного образования, рассматривает данную категорию как «динамическую систему внешней и внутренней деятельности, в процессе которой определенные компоненты одних систем проявляются во внутренних изменениях и внешних действиях других систем» [5].

Несколько иной подход к объяснению динамичности индивидуального стиля педагогической деятельности выявлен в трудах Г. М. Коджаспировой. По мнению автора, поскольку индивидуальный стиль педагогической деятельности определяется соотношением задач и способов деятельности, то под влиянием различных факторов он может меняться [9, с. 100].

Подтверждением динамичности индивидуального стиля педагогической деятельности могут служить результаты исследований А. В. Торховой, которая использует процессуальный подход. Особенность ее подхода заключается в том, что она рассматривает индивидуальный стиль педагогической деятельности через носителей стиля – учащихся и использует в этих целях ретроспективный анализ. По мнению автора, индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя представляет собой смену состояний:

– переживание субъектом себя как причины удачи или неудачи, побуждающее к непрерывному самопознанию и саморазвитию учителя в профессиональной деятельности;

– эвристический поиск субъектом способов самореализации с учетом сильных и слабых сторон своей личности;

– становление собственной системы работы на основе собственного индивидуально-личностного потенциала;

– педагогическое взаимодействие субъектов, направленное на их саморазвитие и самореализацию [14].

Рассматривая структуру индивидуального стиля деятельности учителя, А. В. Торхова определяет его как стиль взаимодействия педагога с учениками, который осуществляется с помощью индивидуальных педагогических средств в определенной образовательной среде. На основании сочинений учащихся, автор выделяет следующие стили педагогической деятельности: коммуникатор, просветитель-интеллигент, организатор-воспитатель, предметник-тренер, учитель-фасилитатор и др. Вместе с тем, автор указывает на необходимость изучения совместимости индивидуального стиля педагогической деятельности учителя и стиля учебной деятельности учащихся [14, с.61].

Привлекает внимание взгляд на сущность индивидуального стиля педагогической деятельности С. Г. Измайлова, изучавшего проблему развития индивидуального стиля деятельности преподавателей в процессе повышения их квалификации. Автор определяет индивидуальный стиль деятельности педагога как акмеологический феномен, выделяя в нем структурные (индивидуальный, ценностный, когнитивный, интеллектуальный, эмоциональный) и функциональные компоненты стиля (гностический, проектировочный, рефлексивный, социально-перцептивный, коммуникативный, операциональный, креативный) [7].

Достаточно актуальными можно считать взгляды Г. А. Бурулава, поскольку при изучении индивидуального стиля педагогической деятельности она использует личностно-ориентированный подход. Индивидуальный стиль деятельности она рассматривает как «интегральную характеристику функциональной системы индивидуальных свойств, проявляющихся в тех составляющих человеческой активности, которые не контролируются сознанием и направлены на удовлетворение базовых потребностей субъекта» [3, с.44].

Следуя теоретическим и методологическим наработкам Г. А. Берулава, осуществленным в аспекте личностно-ориентированной парадигмы, можно сделать следующие выводы:

– индивидуальный стиль педагогической деятельности является не только устойчивой характеристикой индивидуальности, которая детерминируется условиями окружающей действительности, но и изменяющейся характеристикой, которая детерминирует образ педагогической деятельности в результате специфики ее содержания;

– стиль индивидуальности проявляется во всех видах психической активности человека, но в большей степени в поведении (соответственно может быть диагностирован);

– проявление индивидуального стиля педагогической деятельности чаще всего оценивается как бессознательное, что подтверждает его индивидуальность [3].

Существенным моментом при изучении вопроса выбора учителем индивидуального стиля педагогической деятельности является тот факт, что очень часто стиль педагогической деятельности выбирается вопреки успешности деятельности, лишь потому, что учителю так удобно работать. В этом случае не человек приспосабливается к деятельности, а деятельность приспосабливается к человеку. Как правило, это происходит потому, что педагог не может преодолеть себя, заставить себя выполнить работу другим способом. Отсюда следует три варианта соотношений между индивидуальным стилем деятельности, избираемым учителем на основании индивидуальных особенностей, и требованиями деятельности, направленными на достижение наиболее эффективного результата:

– индивидуальный стиль педагогической деятельности выбирается исходя из критерия удобства данного способа деятельности, при этом результаты могут быть низкими (данный стиль отражает процесс приспособления деятельности к человеку);

– индивидуальный стиль формируется в соответствии с требованиями деятельности, при этом эффективность результатов может меняться (данный стиль отражает процесс приспособления человека к деятельности);

– индивидуальный стиль выбирается учителем в соответствии со своими индивидуаль-

ными особенностями, склонностями и не противоречит требованиям деятельности, при этом эффективность деятельности высокая (оптимальный вариант соотношения).

Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу по вопросам сущности индивидуального стиля педагогической деятельности как педагогического явления, мы должны констатировать, что успех в жизни и деятельности педагога существенно зависит от его умения, способности раскрыть собственную индивидуальность, использовать неповторимые особенности для решения реальных задач. Задача каждого учителя состоит в умении моделировать свой стиль педагогической деятельности в зависимости от изменяющихся целей и задач учащихся. От умения учителя на каждом этапе обучения оценить адекватность избранных им приемов и средств задачам и ожиданиям учащихся, внести соответствующие коррективы в учебный процесс зависит эффективность обучения. Вместе с тем, индивидуальный стиль педагогической деятельности определяет общую атмосферу в коллективе, создает определенный психоэмоциональный настрой.

Литература

1. Аминов, Н. А. Диагностика педагогических способностей. [Текст] / Н. А. Аминов. – М.: Воронеж, 1997.
2. Андриади, И. П. Основы педагогического мастерства. [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. П. Андриади. – М.: Академия, 1999. – 160 с.
3. Берулава, Г. А. Стиль индивидуальности: теория и практика [Текст]: учебное пособие / Г. А. Берулава. – М.: Пед. общество России, 2001.
4. Данилюк, А. Я. Принципы модернизации педагогического образования. [Текст] / А. Я. Данилюк // Педагогика. – № 5. – 2010. – с. 37-46
5. Евланова, Л. И. Совершенствование индивидуального стиля деятельности учителя в системе непрерывного образования [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01/Л. И. Евланова. – Новосибирск, 2009. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sovershenstvovanie-individualnogo-stilya-deyatelnosti-uchitelya-v-sisteme-nepreryvnogo-obraz>.

6. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
7. Измайлов, С. Г. Развитие индивидуального стиля деятельности преподавателей в процессе повышения их квалификации [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... кан. псих. наук: 19.00.13/ С. Г. Измайлов. – Москва, 2001. Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/121945.html>.
8. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е. А. Климов. – Казань: изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
9. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 448 с.
10. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя [Текст] / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40-48.
11. Немов, Р. С. Библиотека Гумер – психология [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov2/09.php.
12. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия [Текст] / Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.
13. Соловьева, Н. И. Становление индивидуального стиля деятельности учителя в системе непрерывного физкультурного образования [Электронный ресурс]: автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. И. Соловьева. – Ярославль, 2003. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-individualnogo-stilya-deyatelnosti>.
14. Торхова, А. В. Индивидуальный стиль деятельности учителя [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php.

Современная школа

УДК 371.14
ББК 74.202.5

ВОЗРАСТАНИЕ РОЛИ САМОУПРАВЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Зуева Ф.А.

Аннотация. В статье обозначены подходы к развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования на основе самоуправления, выделены направления деятельности общеобразовательных учреждений в логике организации процесса самоуправления

In article approaches to development of professionally significant personal resources of senior pupils in system of profile formation on the basis of self-management are designated, directions of activity of educational institutions in the logic of the organization of process of self-management are allocated.

Ключевые слова: самоуправление, теории самоуправления, профессионально значимые личностные ресурсы, учебно-педагогическое взаимодействие

Self-management, self-management theories, professionally significant personal resources, educationally-pedagogical interaction.

В настоящее время самоуправление в учебных коллективах вышло на новый виток своего развития, что обусловлено несколькими факторами. Обострился интерес со стороны государственных органов к организации, качеству и результативности воспитательной работы в общеобразовательных учреждениях, что отражается в ряде официальных документов; наблюдается повышение деятельностной активности старшеклассников в отношении своей жизни в период обучения; отмечается увеличение количества педагогов образовательных учреждений, проявляющих заинтересованность к жизни старшеклассников, и, наконец, владение

навыками управления и самоуправления для сегодняшних выпускников образовательных учреждений становится одним из необходимых условий их успешной самореализации в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности.

В современной науке самоуправление определяется как «руководство какой-либо деятельностью кого-нибудь, чего-нибудь без посторонней помощи, самостоятельное движение кого-нибудь, чего-нибудь в самостоятельно определяемом направлении». При таком понимании понятие «самоуправление» может в полной мере относиться и к отдельной личности, и к группе, и к коллективам самой различной величины, и состоит в том, что отдельный индивид, члены группы или коллектива сами руководят происходящими процессами в своем сообществе.

Современная теория самоуправления в образовательных учреждениях базируется на важном принципе, суть которого (по С. И. Гессену) состоит в том, что «школьное самоуправление должно состоять не в копировании форм государственных учреждений, но в создании таких форм, которые бы соответствовали материалу школьной жизни, кругу тех простых и несложных вопросов, которые могут быть осилены учениками и в самостоятельном разрешении которых будут расти их личности». Таким образом, школьное самоуправление это та «интенсивная, нередко даже как бы переливающаяся через край общественность», к которой можно отнести разнообразные кружки, организации и сообщества старшеклассников [5, с. 17].

Анализ истории становления самоуправления в системе образования позволяет утвер-

ждать, что собственно методику организации деятельности школьного самоуправления разработала Н. К. Крупская, которая высказывала мысль о необходимости «налаживать в школе такую коллективную жизнь ребят, которая опиралась бы на правильно поставленное самоуправление». Интенсивное развитие системы массового образования в России после Октябрьской революции послужило основанием разработки ряда нормативных документов, в которых отразились вопросы, касающиеся деятельности органов школьного самоуправления [3, с. 78].

В соответствии с этими документами в школах действовали отдельные органы самоуправления, в которые входили педагоги (педагогические советы, учебно-методические совещания и т. д.); старшеклассники (общие и делегатские собрания, учкомы, комиссии и др.); трудовое население и общественность (общие и групповые собрания родителей, их комитеты и др.); совместные органы самоуправления (школьные собрания, конференции, советы, их президиумы и комиссии); и различные общественные организации детей и взрослых.

Огромный вклад в развитие самоуправления внес А. С. Макаренко, разработавший прогрессивную для того времени (и не потерявшую свою актуальность сегодня) систему детского самоуправления как ведущий принцип организации коллектива и соответствующую ей методику педагогического руководства детским самоуправлением. Суть этой системы заключается в четкой организации управляющих органов самоуправления во главе с командиром отряда и его помощником, в четком распределении обязанностей между всеми участниками самоуправления, наличием сложной, но четко структурированной системы коллективных зависимостей, способствовавшей воспитанию у воспитанников умения руководить и подчиняться, и самое главное регулярностью в работе органов самоуправления [4].

Ярким примером развития детского самоуправления на современном этапе развития школы является опыт В. А. Караковского, который считает, что самоуправление – это непреходящий признак, атрибут ученического коллектива, ибо, чем совершеннее самоуправление, тем совершеннее коллектив. По его мнению, научить самоуправлению – значит на-

учить «управлению собой», научить самовоспитанию. Именно поэтому В. А. Караковский рассматривает самоуправление как средство самовоспитания личности, механизм вовлечения детей в «самоуправленческую деятельность». Анализ опыта организации ученического самоуправления в школе В. А. Караковского позволяет выделить несколько существенно важных для нашего исследования особенностей: 1) непереносимое участие каждого старшеклассника в самоуправленческой деятельности; 2) в связи с этим гибкость, подвижность, частая обновляемость органов самоуправления с тем, чтобы оно не вырождалось в начальствование; 3) регулярный коллективный анализ деятельности руководителей ученического самоуправления с целью объективной оценки их работы; 4) руководящая роль в самоуправлении общественных организаций (в школе В. А. Караковского это комсомольская и пионерская организация); 5) введение новой, универсальной выборной должности – дежурного командира, который избирается коллективом на две недели [2].

В системе ученического самоуправления существенным, как отмечает В. А. Караковский, является вопрос о роли и месте в нем педагога. Классный руководитель непременно как старший друг участвует в анализе работы и выборах дежурного командира, будучи никакими видимыми правами и полномочиями при этом не наделен. В то же время самоуправление в школе В. А. Караковского не означает предоставление учащихся самим себе. В его понимании ученическое самоуправление – это высшая форма педагогического руководства ученическим коллективом, поэтому «здесь главное – не подменять, а учить; не приказывать, а соответствовать; не бояться, а доверять» [2, с. 73].

Анализ современных исследований по проблемам самоуправления в различных школьных коллективах и организациях позволяет обозначить две его важнейшие функции: 1) обеспечение нормальной работы всех коллективов в школе, оптимальное решение сегодняшних повседневных задач с учетом интересов старшеклассников; 2) подготовка старшеклассников к будущему выполнению обязанностей по участию в руководстве делами, то есть приобретение каждым знаний, умений и навыков управленческой деятельности, что дает возможность посредством развития самоуправления одно-

временно решать текущие задачи и работать на перспективу. При таком подходе самоуправления, по словам В. Д. Иванова, это та же самодеятельность, но направленная на руководство – то есть разработку, принятие и осуществление решений, от которых что-то зависит. Признаком же самодеятельности он называет целевую установку.

Изучение роли самоуправления в ученических коллективах показывает, что в качестве одного из главных факторов, стимулирующих рост коллектива, выступает осознание субъектами своей ответственности и самостоятельности, что возможно лишь при известной степени зрелости коллектива в целом и каждого его члена в отдельности. Однако для того, чтобы переход к самоуправлению как более высокой форме организации коллектива стал реально возможен, необходимо всемерно укреплять его на первых стадиях его зарождения, проводя через разные виды усложняющейся деятельности, способствующей развитию самостоятельности; постепенно изменять методы руководства коллективом, переходя от прямых к косвенным.

Определяя теоретические основы организации самоуправления, мы учитывали положения Г. Н. Серикова, согласно которым в любой педагогической системе в соответствии с принципом системного подхода можно выделить две подсистемы: педагогическое управление, в котором субъект деятельности – педагог, а объект воздействия – как отдельный старшеклассник, так и коллектив; и самоуправление как процесс, осуществляемый и на уровне личности отдельного старшеклассника, и на уровне всего коллектива. Исходя из этого, самоуправлением в коллективе является такой вид самостоятельной деятельности старшеклассников, при котором ведущие функции самоуправления (целеполагание, планирование, самоорганизацию, нормирование, самоконтроль и учет, коррекцию, самоанализ процесса и результата) они выполняют достаточно эффективно самостоятельно, либо на отдельных этапах под руководством педагога, что создает особо благоприятные педагогические условия для развития их профессионально значимых личностных ресурсов [6].

Опираясь на исторически сложившиеся традиции школьного самоуправления, мы рассматриваем самоуправление старшеклассников

как форму организации коллектива, обеспечивающую право на самостоятельное руководство своей деятельностью, содержание которого составляют разработка, принятие и осуществление собственных решений по реализации разных направлений выбора профессии в процессе профильного образования. Отличительными признаками самоуправления старшеклассников при таком понимании являются, во-первых, его организационная структурированность, а именно: содержательная, организационная и профессиональная помощь со стороны педагогов, выполняющих функцию консультантов; четкая содержательная определенность работы каждой группы, одной и той же деятельности; обязательная аналитико-рефлексивная и корректирующая деятельность, как по ходу, так и по завершении мероприятий, организуемого в рамках самоуправления.

Самоуправление – комплексный процесс, проходящий по направлениям:

- изучение собственных психологических и личностных качеств с использованием психологического инструментария;

- самооценка старшеклассника, которая формируется путем сравнения себя с другими людьми и сопоставления уровня своих притязаний с результатами своей деятельности. Адекватная самооценка позволяет правильно поставить жизненные цели, заниженная самооценка приводит к тому, что человек начинает находить в каждом деле непреодолимые трудности, умеренно завышенная самооценка стимулирует активность личности;

- рассмотрение самоуправления в связи с процессом самовоспитания (самонаблюдение в процессе образовательной деятельности, анализ фактов собственной жизни; самоанализ – критическая оценка фактов, соотнесение их с определенными ценностями; самоиспытание интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств, особенностей темперамента и физических возможностей). Важным источником самоуправления является анализ критических отзывов товарищей, знакомых, педагогов и других людей, чуткость к высказываниям со стороны – важный показатель зрелости личности.

В практике реализации курсов по выбору организуется работа по самоуправлению старшеклассников по всем выделенным направлениям. В этом случае достигается необходимый

уровень диагностичности программы, деятельность старшеклассников приобретет дополнительный личностный смысл саморазвития. Логика организации процесса самоуправления может быть следующей: на первом этапе познание себя при помощи психологических методик (изучение познавательных интересов; определение профессиональных склонностей и способностей и др.), далее – диагностика и формирование самооценки старшеклассников в процессе тренингов, игр (профорориентационных, бланковых), а затем – последовательный переход к самонаблюдению, самоанализу и самоиспытанию в процессе решения практических задач во время прохождения курса по выбору. Таким образом, процесс самоуправления будет охватывать каждый вид деятельности, выполняемый старшеклассником. Организуя самоуправление старшеклассников, необходимо продумать способ фиксации результатов. Это должна быть наглядная форма, которая будет служить ориентиром для старшеклассников и показателем их развития для педагога. Для этих целей подходит «Карта саморазвития личности», «Дневник самоопределения», которые старшеклассник ведет самостоятельно: отмечает собственные наблюдения, связанные с работой по данному курсу, свои ощущения. Это дисциплинирует старшеклассников, способствует формированию рефлексии, способности к самоанализу.

В содержании данных средств самоуправления отражается состав качеств, психологических характеристик, которые планируется диагностировать; исходный уровень развития данных качеств: желаемый уровень развития, т.е. цели и ориентиры; изменения в развитии этих качеств в процессе работы. Использование этих средств способствует осознанной деятельности старшеклассников по саморазвитию, формирует у них мотивацию к занятиям, чувствование ответственности перед самим собой.

Мониторинг усвоения дидактических единиц по каждой теме предмета и учебно-педагогическое взаимодействие на основе самоуправления влияют на повышение качества знаний и устанавливают действенную обратную связь, дают возможность планировать обучение с учетом промежуточных результатов обучения и коррекции процесса обучения. Благодаря методам контроля и коррекции знаний,

на этих этапах продолжает формироваться позитивная мотивация, что существенно влияет на результат обучения.

Влияние самоуправления старшеклассников на развитие профессионально значимых личностных ресурсов отслеживалось в ходе экспериментальной работы, организованной в процессе реализации профильного обучения, по следующим линиям:

- обучение старшеклассников общим и специальным умениям выполнения деятельности, развитие организационной культуры воспитанников; создание условий для творческой самостоятельности старшеклассников в решении учебно-образовательных и практических задач.

- постановка старшеклассников в позицию субъектов деятельности, делегирование им реальных полномочий по руководству деятельностью своего коллектива, вытеснение внешнего контроля внутренним самоконтролем старшеклассников;

- учебно-педагогическое взаимодействие, направленное на обеспечение благоприятного положения каждого старшеклассников в коллективе;

- расширение рамок самоуправления старшеклассников за счет освоения окружающей социальной среды, способствующее гражданскому становлению личности, расширению жизненного опыта старшеклассников;

- определение в качестве основных критериев самоуправления инициативности в деятельности, самостоятельности, ответственности при принятии решений, целеустремленность, творческое отношение к делу, организованность;

- осуществление квалифицированного педагогического руководства, которое по мере развития самоуправления старшеклассников становится более косвенным, менее инструктивным и открытым.

Принципиально важным моментом с начала эксперимента была работа педагогов по развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников и включению профессионально значимых заданий во все формы деятельности. Итоговое диагностирование в экспериментальных группах показало, что за время работы в них произошли позитивные изменения в развитии самоуправления старше-

классников, в среднем от 8,3% до 14 %. Произошли также изменения и в количественном составе типологических групп старшеклассников, разных по уровню самоуправления. Так в начале опытной работы старшеклассников с высоким уровнем самоуправления было не более 10 % от общего числа, к концу экспериментальной работы эта цифра увеличилась до 19 %. Старшеклассников со средним уровнем самоуправления было 23 %, стало – 31 %, с посредственным уровнем было 37 %, к концу работы их стало 24 %, с низким уровнем самоуправления – было 34 %, стало 25 % – от числа опрошенных. Кроме того, результаты самооценки старшеклассников экспериментальных групп показали, что 12 % из них постоянно или часто бывают в роли организаторов деятельности (в контрольных – 6 %), 53 % – в роли активных участников (в контрольных – 34 %), 20 % – в роли исполнителей (в контрольных – 33 %), 11 % – в роли наблюдателей (в контрольных – 26 %).

Положительная динамика уровня развития самоуправления старшеклассников свидетельствует об эффективности использованных в ходе экспериментальной работы методов и средств воспитания, правильном выборе содержания деятельности на каждом этапе деятельности и развитии профессионально значи-

мых личностных ресурсов старшеклассников, в целом.

Литература

1. Зуева Ф. А. Экспериментальное исследование концепции педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования [Текст] / Ф. А. Зуева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. № 2. – С. 147-159.

2. Караковский, В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования [Текст] / В. А. Караковский. – М.: Новая школа, 1994. – 174 с.

3. Крупская, Н. К. О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении [Текст] / Н. К. Крупская, сост. В. С. Озерская. – М.: Просвещение, 1982. – 223 с.

4. Основные положения системы педагогических взглядов А. С. Макаренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.hrono.ru/libris/lib_k/kumar_makar.htm.

5. Салимова, К. И. Выдающиеся зарубежные мыслители и педагоги о трудовом воспитании и профессиональной подготовке [Текст] / К. И. Салимова // Школа и производство. – 1989. – № 3. – С. 14-20.

Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган: изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

УДК 159.9

ББК 88

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Бадьина Н.П., Дементьева Л.А.

Аннотация. В статье представлена система психологического сопровождения инновационной деятельности в образовательном учреждении, а также технология подготовки педагогов-психологов к психологическому сопровождению педагогических новаций.

The article presents a system of psychological support of innovation activity in the educational institution, as well as the technology of preparation of teachers-psychologists for the realization of psychological support of pedagogical innovations.

Ключевые слова: инновационная деятельность, психологическое сопровождение инновационной деятельности, психологическая экспертиза, психологический мониторинг, психологическое консультирование, психологическая комфортность.

Innovative activity, psychological support of innovation activities, psychological examination, psychological monitoring, psychological consulting, psychological comfort.

Инновационное развитие российского образования – один из приоритетов государственной политики РФ. В последнее время инновации в образовании приобретают все более системный и масштабный характер, что существенно меняет его организационные основы и содержание, и, с неизбежностью, сопровождается теми или иными инновационными рисками. Очевидно, что психологическая безопасность тех или иных новшеств может рассматриваться как один из критериев их целесообразности, исходя из принципа природосообразности образования. Психологическое благополучие и здоровье детей и взрослых – участников образовательного процесса – та очевидная задача, которая не может оспариваться ни сторонниками, ни противниками любых инноваций.

В этой ситуации роль службы психологического обеспечения образования, которая в течение двух десятилетий, сама являясь образовательной инновацией для российской обра-

зовательной практики, стала ее необходимым компонентом. Следует отметить, что несмотря на все сложности организации и развития психологической службы, она действительно доказала, что способна решать множество сложнейших проблем. Любой руководитель образовательного учреждения – детского сада, школы, профессионального училища, ВУЗа – в чьем коллективе работает действительно хороший психолог или создана эффективная психологическая служба, сможет привести аргументы в доказательство этого тезиса.

В современных условиях показателем эффективности и востребованности деятельности педагога-психолога должна стать его активность в реализации всех инновационных проектах ОУ, с целью, как оценки психологической безопасности вводимых новаций, так и популяризации психологических знаний и формирования психологической культуры участников образовательного процесса.

Не стоит забывать, что любые инновации, вводимые в ОУ, – это экспериментирование не просто над условиями и субъектами образования, а, прежде всего, над живыми людьми. Это требует пристального внимания не только со стороны квалифицированного специалиста – педагога-психолога, но и всех педагогических работников.

В чем конкретно может раскрываться деятельность по психологическому сопровождению опытно-экспериментальной деятельности в ОУ?

На наш взгляд, она включает в себя:

- когнитивный аспект (психологическое просвещение по вопросам влияния инноваций на психическое развитие обучающихся и др.);
- мотивационный аспект (формирование у педагогов, обучающихся и родителей мотивации участия в инновационном процессе);
- поведенческий аспект (обучение детей, педагогов, родителей конкретным умениям и навыкам, обеспечивающим повышение эффек-

тивности обучения и воспитания в условиях эксперимента, профилактики и преодоления возможных негативных последствий инновационной деятельности);

– оценочный аспект (осуществление психологической диагностики условий для проведения ОЭР, результативности опытно-экспериментальной работы, анализ результатов диагностики).

Выделенные аспекты психологического сопровождения инновационной деятельности имеют неодинаковое значение на разных этапах эксперимента.

Так, на подготовительном этапе эксперимента наибольшее значение имеют когнитивный, мотивационный и оценочный аспекты психологического сопровождения, на практическом этапе – мотивационный и поведенческий аспекты, на обобщающем этапе – оценочный аспект, на внедренческом – когнитивный.

Психологическое сопровождение инновационной деятельности в ОУ включает ряд взаимосвязанных направлений:

I. Психологическая экспертиза программ экспериментальной деятельности.

На основании обобщения рефлексивного опыта экспертов можно выделить следующие основные функциональные компоненты экспертной деятельности [4]:

- информационно-аналитический;
- рефлексивный;
- прогностический;
- коммуникативный.

Все выделенные функциональные компоненты взаимодействуют между собой, но, тем не менее, могут быть описаны как относительно автономные единицы.

Информационно-аналитический компонент составляет начальный этап деятельности эксперта и включает в себя следующие действия:

- изучение запроса на экспертизу и представленных заказчиком материалов о ее объекте;
- обсуждение с заказчиком целей и задач экспертизы, определение конкретных задач и программы экспертного исследования, включающей выбор форм и средств измерения, показателей и критериев оценивания объекта экспертизы;
- реализацию программы экспертного исследования, обработку и оформление результатов измерений;

– анализ всей совокупности полученной об объекте экспертизы информации; выделение наиболее существенных значимых ее элементов.

Таким образом, в рамках информационно-аналитической деятельности экспертом решаются две основные задачи:

- получение по возможности полной и достоверной информации об объектах экспертизы;
- выделение в ней наиболее существенных с точки зрения целей и задач экспертизы единиц информации.

Рефлексивный компонент образует основное содержание экспертной деятельности и рассматривается нами в качестве центрального ее компонента.

В рамках рефлексивной деятельности осуществляются сбор и интеграция наиболее существенных признаков, выделенных в ходе информационно-аналитической деятельности в целостный индивидуальный образ изучаемого объекта. Однако главное заключается не столько в целостном представлении об объекте экспертизы, сколько в осмыслении его природы и сущности и понимании меры его уникальности, неповторимости.

Последовательность умственных действий в рефлексивной деятельности эксперта можно представить в виде следующей цепочки:

- создание целостного представления об объекте экспертизы;
- выбор или построение теоретической модели объяснения;
- «опознание» и представление объекта экспертизы средствами теоретической модели.

Важно особо подчеркнуть практическую направленность рефлексивной деятельности эксперта: она начинается с реальной практики образования и к ней же возвращается.

Прогностический компонент экспертной деятельности в наибольшей степени присутствует на завершающем ее этапе. В действительности деятельность эксперта не ограничивается только исследованием и осмыслением реального состояния того или иного инновационного явления, но и предполагает определение потенциала его развития, прогнозирование этого развития.

К основным методам осуществления прогностической деятельности эксперта можно отнести:

– изучение и анализ существующего опыта (в том числе исторического) реализации сходных образовательных проектов и идей;

– построение гипотез, связанных с экстраполяцией тенденций развития конкретного инновационного явления во время: прошлое, настоящее, будущее;

– создание прогностических моделей.

Коммуникативный компонент экспертной деятельности рассматривается нами в качестве самостоятельного в силу его значительной роли на всех этапах проведения экспертизы. Деятельность эксперта в образовании осуществляется как деятельность совместная, т.е. предполагает общение и взаимодействие всех участников этого процесса. В качестве субъектов взаимодействия выступают, с одной стороны, члены экспертной группы (в ситуациях групповой экспертизы), а с другой – авторы инновационного проекта и все педагогические и управленческие работники, принимающие непосредственное участие в его реализации.

Что касается взаимодействия эксперта с авторами и педагогами, участвующими в реализации инновационного проекта, то одной из задач при этом выступает уяснение экспертом авторского замысла, понимание того, как сами педагоги представляют цели и задачи эксперимента, оценивают полученные результаты, видят перспективы развития. Решение этой задачи возможно только при наличии атмосферы сотрудничества и доверия, при которой отдельные неудачи не скрываются от эксперта, а становятся предметом конструктивного обсуждения и анализа.

Все компоненты образуют иерархическую структуру и могут быть рассмотрены как этапы экспертной деятельности. Каждый последующий компонент опирается на выполнение предыдущего. Исключение составляет коммуникативный компонент, который «сопутствует» всем остальным на протяжении всей деятельности эксперта. Такое представление последовательно выполняемых этапов (функциональных компонентов) является достаточно условным. В реальной экспертной деятельности оказываются задействованы смешанные механизмы.

II. Психологическая диагностика готовности и психологическая подготовка педагогического коллектива к реализации инновационной деятельности.

Еще одним важным аспектом психологического сопровождения инновационной деятельности ОУ является оценка готовности администрации и педагогических работников к участию в реализации инноваций.

Нами представляется разумным проводить психологическую диагностику готовности ОУ к реализации инновационной деятельности в двух направлениях: оценка степени возможности администрации в управлении инновационными процессами и слаженности деятельности коллектива как команды, с одной стороны, и диагностика психологической готовности педагогов к проведению инновационных изменений, с другой.

Психологическая оценка готовности педагогов к участию в инновационной деятельности предполагает, прежде всего, изучение личностной готовности, то есть, выявление уровня развития таких базовых свойств как вариативность мышления, креативность (способность к творчеству), перцептивность (способность к восприятию нового), коммуникативность (способность общаться, культура диалога), толерантность (терпимость к различным точкам зрения), синтонность (способность «настроиться на волну» другого человека: руководителя, коллеги, ребёнка, родителя), эмпатийность (способность к сопереживанию) и целый ряд других.

В основу построения концепции подготовки учителя к инновационной деятельности положены системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности учителя [6].

Инновационное поведение – не приспособление, а максимальное развитие своей индивидуальности, самоактуализации. Педагогам необходимо осознать, пережить и избавиться от психологических барьеров, «комплексов», мешающих реализации инновационной деятельности. Развитие современной системы образования требует от учителя инновационного поведения, то есть активного и систематического творчества в педагогической деятельности.

В соответствии с идеями В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой нам представляется уместной следующая последовательность подготовки учителя к инновационной деятельности [6]:

– Первый этап – развитие творческой индивидуальности учителя, формирование способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также развитие общей технологии творческого поиска.

– Второй этап – овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику.

– Третий этап – освоение технологии инновационной деятельности.

– Четвертый этап – практическая работа введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности.

Главным фактором инновационной подготовки учителя является развитие его индивидуального стиля деятельности, т.к. присвоение новшеств происходит на индивидуально-личностном уровне.

III. Мониторинг психологических показателей образовательной деятельности в инновационном ОУ.

Инновационная деятельность в образовательном учреждении требует неперемного отслеживания и оценки результатов учебно-воспитательной работы. Среди многочисленных показателей мониторинга эффективности экспериментальной деятельности педагог-психологу необходимо выделить наиболее значимые в контексте вводимых инноваций психологические показатели и обеспечить их регулярное или время от времени повторяющееся измерение.

С психологической точки зрения, наиболее общими показателями образовательного процесса в инновационном ОУ могут стать:

1. Интеллектуальное развитие обучающихся, поскольку основной задачей школы является обеспечение определенного уровня образованности, позволяющего школьнику успешно адаптироваться в современной образовательной и социальной среде. Составляющими интеллектуального развития являются не только предметные знания, умения и навыки (они с оставляют понятийную базу логического мышления), сколько умственные действия, реализация которых обеспечивается протеканием основных мыслительных

операций, складывающиеся в формы и методы мыслительной деятельности [3].

2. Ценностные ориентации обучающихся. Под ценностными ориентациями понимается система устремлений личности и характер этой устремленности, а также представления об идеалах, смысле жизни и деятельности, которые в совокупности лежат в основе активности человека. Динамика развития ценностных ориентаций проявляется в поведении обучающихся и их отношении к себе, к другим, к миру. Ценностные ориентации преимущественно влияют на значимые для личности оценки действительности [3].

3. Психологическая комфортность обучающихся в образовательном учреждении. Наиболее общим показателем психологической комфортности является степень удовлетворенности ребенка образовательным учреждением и своим пребыванием в нем. К более конкретным показателям психологической комфортности можно отнести комфортность обучающихся в предметной среде ОУ и образовательном процессе, комфортность в учебной деятельности, комфортность в общении, внутриличностную комфортность в связи с пребыванием в образовательном учреждении [1].

Мониторинг общих психологических показателей образовательного процесса необходимо осуществлять вне зависимости от содержания инновационной программы, поскольку данные показатели являются индикатором состояния основных сфер психики ребенка в изменяющихся условиях.

Выбор частных показателей психологического мониторинга образовательного процесса в инновационном ОУ непосредственно обусловлен содержанием программы экспериментальной деятельности.

Так, в школе, реализующей на старшей ступени профильное обучение, важно выявлять и отслеживать динамику особенностей профессионального самоопределения и сформированности профессионально значимых качеств интеллекта и личностных свойств обучающихся; в «школе успеха» – сформированность адаптивных качеств личности; в «школе здоровья» – сформированность ценностей здоровья и здорового образа жизни и т.п.

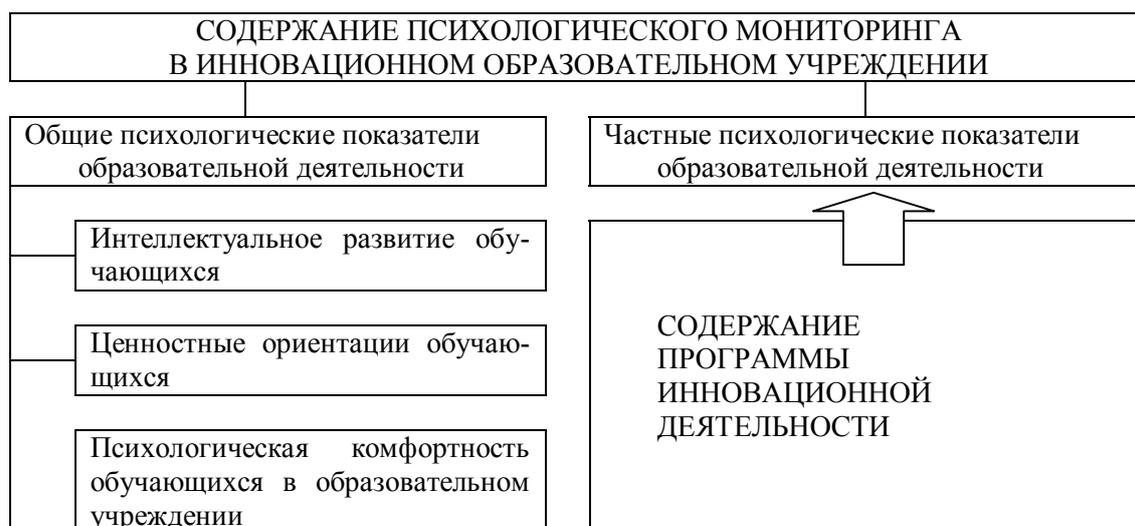


Рис. 1. Содержание психологического мониторинга в ОУ, реализующем инновационный проект

IV. Создание психологически комфортных условий в ОУ, реализующем инновационную деятельность.

Можно выделить следующие направления работы по созданию психологически комфортных условий в образовательном учреждении, реализующем инновационную деятельность:

1. Психологическая оптимизация эргономических и эстетических условий в ОУ.
2. Психологическая оптимизация учебной деятельности.
3. Оптимизация межличностных отношений в детских, педагогических коллективах.
4. Оптимизация эмоционально-личностного состояния, развития обучающихся.

В рамках указанных направлений предполагается применения широкого спектра психологических технологий, методов, приемов, техник.

V. Психологическое консультирование педагогов ОУ, реализующих инновационную деятельность.

Психологическое консультирование следует рассматривать как коммуникативный процесс, обеспечивающий субъекта образовательного пространства психологической информацией, что, в свою очередь, позволяет создать условия для его адекватной социально-психологической адаптации [5].

В образовательном учреждении инновационного типа целесообразно говорить не о единичных фактах консультирования, а о некоем процессе консультативной психологической

поддержки педагога как важнейшего участника инновационного образовательного процесса.

Целью консультирования является формирование единого подхода и конструктивного отношения к административной, методической, психолого-педагогической деятельности ОУ с учетом изменяющейся социальной ситуации при ориентации на достижения психолого-педагогической науки. В ходе такого консультирования осуществляется оказание помощи тем, кто задействован в решении и/или выполнении той или иной профессиональной задачи. Психолог-консультант отслеживает и систематизирует запросы со стороны руководителей и педагогов, что позволяет ему гибко перестраивать свою работу и прогнозировать развитие ситуации.

Консультативная работа психолога осуществляется методами просвещения, диагностики, прогноза и целенаправленного воздействия с целью регулирования явлений школьной жизни в условиях эксперимента.

На современном этапе развития системы образования возникает необходимость разработки программ психологического сопровождения реализации инновационной деятельности в ОУ. Программа психологического сопровождения инновационной деятельности в образовательном учреждении, в сущности, сама является программой эксперимента, поэтому должна быть структурно представлена следующими компонентами:

Название программы.

Авторы и исполнители программы.

Актуальность программы, исходные положения.

Цель и задачи программы.

Объект и предметы психологического сопровождения.

Методы реализации (в том числе психодиагностический инструментарий).

Критерии оценки ожидаемых результатов, прогноз возможных негативных психологических последствий внедрения инновации и способы их предупреждения и нивелирования.

Признаки или параметры, на основании которых производится оценка эффективности реализации программы.

Сроки и этапы реализации программы.

Содержательная, организационная и др. модели деятельности по реализации программы.

План-сетка конкретных мероприятий.

В ИРОСТ Курганской области был организован временный научно-исследовательский коллектив, целью которого стала разработка методических рекомендаций для педагогов-психологов по проблеме «Психологическое сопровождение инновационной деятельности в ОУ». Усилия творческой группы были сосредоточены на следующих направлениях:

– разработка методических рекомендаций для педагогов-психологов по проблеме психологического сопровождения инновационной деятельности в ОУ;

– разработка пакета диагностических методик для отслеживания психологической безопасности и эффективности реализации инновационной деятельности.

В представленных методических рекомендациях раскрываются основные направления деятельности педагога-психолога на разных этапах эксперимента, раскрыты технологии психологического сопровождения, предложен конкретный диагностический инструментарий [2]. Использование методических рекомендаций позволит педагогу-психологу найти свое место в системе инновационной деятельности ОУ, реализуя собственную концептуальную модель психологической поддержки в аспекте актуальной для образовательного учреждения идеи.

С целью повышения квалификации педагогов-психологов по проблеме психологического

сопровождения инновационной деятельности в образовательном учреждении кафедрой психологии и здоровьесбережения ИРОСТ регулярно проводятся курсы, в рамках которых слушателями разрабатываются программы психологического сопровождения инновационной деятельности в конкретных ОУ. В помощь специалистам разработан электронный учебник.

Еще в ноябре 2008 года на базе ИРОСТ состоялась областная научно-практическая конференция «Психологическое сопровождение инновационной деятельности в образовательном учреждении», где были обобщены первые достижения в решении психологических проблем, возникающих в образовательном учреждении в условиях инновационной деятельности.

Сегодня в образовательных учреждениях Курганской области имеется разнообразный и значимый опыт, как психологического сопровождения инновационных педагогических проектов, так и реализации нововведений собственно психологической проблематики.

В числе значимых достижений в реализации психологического сопровождения инновационных проектов в образовательных учреждениях следует отметить создание системы психологического мониторинга эффективности инновационной деятельности, учитывающего как общие, так и частные психологические показатели. Разнообразны формы и методы работы педагога-психолога с педагогическим коллективом и отдельными педагогами, реализующими инновационные проекты.

Активное включение педагогов-психологов в сопровождение инновационных педагогических проектов способствует обновлению содержания педагогических экспериментов областного уровня. Так, сегодняшние областные инновационные площадки имеют в своей структуре обязательный модуль (программу) психологического сопровождения вводимых инноваций, что обеспечивает психологическую безопасность экспериментальной деятельности и психологическую комфортность участников образовательного процесса на разных этапах эксперимента. Ряд образовательных учреждений области реализует инновационные проекты областного уровня с психологической проблематикой. Так, на базе МОУ «СОШ № 52», МОУ «Гимназия № 57», ГОУ КОЦ ДОД г. Кургана, МОУ «СОШ № 2» г. Шадринска, МОУ

«Сумкинская СОШ» Половинского района функционируют областные пилотные площадки; на базе ГОУ СПО «Куртамышское педагогическое училище» – областная внедренческая площадка; на базе МОУ «Брылинская СОШ»

Каргапольского района – областная стажерская площадка. Разнообразна психологическая проблематика инновационной деятельности на вышеуказанных областных инновационных площадках:

№	Образовательное учреждение	Тема инновационной деятельности
1	МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 52» г. Кургана	Формирование психологического здоровья обучающихся средствами комнаты психологической разгрузки
2	МОУ «Гимназия № 57» г. Кургана	Мониторинг психофизиологического состояния обучающихся
3	ГОУ КОЦ ДОД г. Кургана	Психолого-педагогическая поддержка развития личности одаренных детей и детей с повышенной мотивацией обучения
4	МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Шадринска	Развитие личности одаренных детей в условиях ОУ средствами социального взаимодействия
5	ГОУ СПО «Куртамышское педагогическое училище»	Деятельность студенческого консультативно-психологического центра как условие оптимизации социально-психологического климата в коллективе
6	МОУ «Брылинская СОШ» Каргапольского района	Школа психологического комфорта
7	МОУ «Сумкинская СОШ» Половинского района	Школа социально-психологической поддержки

Рис. 2. Образовательные учреждения, реализующие инновационные проекты

Обобщению и распространению инновационного опыта педагогов-психологов способствуют также конкурсы и фестивали профессионального мастерства.

Так, на городском конкурсе «Лучший кабинет психолога в сопровождении инновационного проекта ДОУ» высокий уровень профессионализма в реализации сопровождения педагогических экспериментов показали 10 педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений г. Кургана. На городском Фестивале психологических идей «Признание» оригинальными профессиональными находками поделились более 30 педагогов-психологов.

В качестве наиболее значимых проблем в реализации психологического сопровождения инновационной деятельности в образовательных учреждениях сегодня можно выделить следующие:

– содержание и организация психологической экспертизы (экспертной деятельности педагога-психолога) на разных этапах реализации инновационных педагогических проектов;

– технологии психологического консалтинга участников образовательного процесса в условиях инновационной деятельности.

Данным проблемам были посвящены курсы повышения квалификации в ИПКиПРО «Организация консультативной и экспертной деятельности педагога-психолога в ОУ».

В настоящее время наиболее актуальными проблемами, требующими инновационного подхода, являются:

- 1) психологическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся;
- 2) психологическое сопровождение реализации индивидуальных образовательных, воспитательных и иных программ;
- 3) психологическое обеспечение работы с детьми группы риска и с детьми с особыми образовательными потребностями;
- 4) психологическая поддержка интеллектуального и личностного развития одаренных детей и детей с повышенной мотивацией обучения;
- 5) психологическое сопровождение исследовательской деятельности обучающихся.

Литература

1. Бадьина, Н. П. Показатели психологической комфортности ребенка в образовательном учреждении [Текст] / Н. П. Бадьина. – Курган, 2009.
2. Бадьина, Н. П. Психологическое сопровождение инновационной деятельности в образовательном учреждении: методические рекомендации для педагогов, психологов ОУ [Текст] / Н. П. Бадьина, Л. А. Дементьева. – Курган, 2010.
3. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы [Текст] / М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина. – М., 2004.
4. Семаго, М. М. Экспертная деятельность педагога-психолога в образовательном учреждении [Текст] / М. М. Семаго. – М., 2005.
5. Семаго, М. М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования [Текст] / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М., 2004.
6. Слостенин В. А. Педагогика инновационной деятельности [Текст] / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М., 1997.

УДК 371.3
ББК 74.202.4

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Ильина А.В.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации проектной и исследовательской деятельности школьников в условиях введения нового образовательного стандарта.

The main aspects of project and research activities' organization of the pupils in terms of bringing in a new educational standard are shown in this article.

Ключевые слова: новый образовательный стандарт, проектная и исследовательская деятельность, основная образовательная программа основного общего образования.

New educational standard; project and research activities; basic educational program of basic general education.

Современное общество стоит на пороге новой эпохи, когда информация и знания становятся важными факторами успеха человека. В связи с этим новые цели образования предполагают формирование творчески активной личности, способной к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, к самостоятельному поиску способов своей деятельности. Сегодня качество образовательного процесса во многом определяется тем, в какой степени обучающийся является субъектом познания, проявляя в процессе обучения активность и познавательную самостоятельность. Соответственно в рамках новой образовательной парадигмы, обусловленной помимо всего прочего введением в образовательную систему новых образовательных стандартов, происходит разработка инновационных технологий обучения, направленных на развитие данных качеств личности.

Особое значение в рассматриваемом процессе отводится проектной и исследовательской деятельности обучающихся, которая связана с формированием и развитием у них таких личностных характеристик, как активность, самостоятельность, умение учиться и приме-

нять полученные знания в практической деятельности.

В данной ситуации организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательном учреждении связана с созданием таких условий, при которых учащиеся:

- самостоятельно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах (вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, уважительно относиться к чужому мнению);
- развивают исследовательские умения, связанные с выявлением проблемы, сбором, обобщением и анализом информации, построением гипотезы, наблюдением и экспериментом;
- развивают системное мышление.

Заметим, что учащиеся начальной школы, переходящие на ступень основного общего образования, уже приходят с определенным багажом – у них должны быть сформированы следующие универсальные учебные действия, напрямую соотносящиеся с теми ориентирами, которые определяет само проектное обучение по своей сути:

- планирование, контроль и оценка своей деятельности;
- умение ставить и формулировать проблему и, соответственно, определять оптимальные способы ее разрешения;
- умение работать в малых группах;
- умение фиксировать информацию об окружающем мире с помощью инструментов информационно-коммуникационных технологий и обмениваться ею в образовательном процессе;
- умение осуществлять расширенный поиск информации, в том числе с использованием

ресурсов Интернет, и представлять ее средствами ИКТ в различных видах.

Указанные универсальные учебные действия на ступени основного общего образования получают свое дальнейшее развитие и детализируются в требованиях к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы школы, отраженных в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования.

В частности, если говорить о метапредметных результатах освоения основной образовательной программы основного общего образования, то они должны отражать следующие умения, которые так или иначе связаны непосредственно с проектной и исследовательской деятельностью:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

6) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

7) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуника-

ции для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью и пр.

Соответственно для достижения данных результатов, а также с целью профессиональной ориентации обучающихся и дальнейшей их самореализации на ступени среднего (полного) общего образования, в школе необходимо организовать проектную и учебно-исследовательскую деятельность как формы сотрудничества участников образовательного процесса. Раскрывая содержательные аспекты рассматриваемых видов деятельности целесообразно развести данные понятия и определить их существенные характеристики.

В современной науке под исследовательской деятельностью принято понимать деятельность учащихся, которая:

– связана с решением творческих, исследовательских задач с заранее неизвестным решением;

– предполагает наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы (или выделение основополагающего вопроса), изучение теории, связанной с выбранной темой, выдвижение гипотезы исследования, подбор методик и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения.

При этом проектная деятельность учащихся рассматривается как совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана реализации проекта) и реализации. Проектная деятельность обладает характерными для любого типа деятельности атрибутами – прежде всего культурой деятельности, определяемой традициями,

ценностями, нормами, образцами. Естественно, что на разных этапах проектов необходимо решать исследовательские задачи, иначе проект отрывается от жизни и становится нереальным. Но исследование здесь выполняет исключительно обслуживающие функции.

Таким образом, исходя из терминологического поля данных понятий, проектная и учебно-исследовательская деятельность имеют ряд общих характеристик, среди которых можно выделить:

– практически значимые цели и задачи учебно-исследовательской и проектной деятельности;

– общие компоненты структуры проектной и учебно-исследовательской деятельности, а именно: анализ актуальности проводимого исследования; целеполагание, формулировка задач, которые следует решить; выбор средств и методов, адекватных поставленным целям; планирование, определение последовательности и сроков работ; проведение проектных работ или исследования; оформление результатов работ в соответствии с замыслом проекта или целями исследования; представление результатов в соответствующем использовании виде;

– компетентность в выбранной сфере исследования, творческую активность, собранность, аккуратность, целеустремлённость, высокую мотивацию.

Но вместе с тем, данные виды деятельности имеют свою специфику. Так проект, как результат проектной деятельности обучающегося на ступени основного общего образования, по мнению разработчиков нового образовательного стандарта, направлен на получение конкретного запланированного результата, обладающего определёнными свойствами и необходимым для конкретного использования. В то время как в ходе исследовательской деятельности обучающихся организуется поиск в какой-то области, формулируются отдельные характеристики итогов работ. При этом отрицательный результат также является результатом деятельности.

Если говорить об основной образовательной программе основного общего образования, то стоит отметить тот факт, что к компетенции образовательного учреждения относится проектирование и реализация системы достижения

планируемых результатов. На основе итоговых планируемых результатов, разработанных на федеральном уровне, образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает:

1) систему тематических планируемых результатов освоения учебных программ;

2) программу формирования планируемых результатов освоения междисциплинарных программ.

Данные документы являются приложениями к основной образовательной программе образовательного учреждения. Отметим, что программа формирования планируемых результатов освоения междисциплинарных программ должна включать описание содержания и организации работы по формированию:

а) универсальных учебных действий;

б) ИКТ-компетентности учащихся;

в) основ учебно-исследовательской и проектной деятельности;

г) стратегий смыслового чтения и работы с информацией.

При этом ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты формируются в ходе изучения всех учебных предметов в процессе проектной деятельности, выступающей в качестве особой формы учебной работы, способствующей воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности.

Говоря о формировании метапредметных результатов, обратим внимание на то, что данный процесс обеспечивается за счёт базовых компонентов образовательного процесса – учебных предметов. При этом объектами оценки метапредметных результатов в ходе различных процедур являются:

– способность и готовность к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции;

– способность к сотрудничеству и коммуникации;

– способность к решению личностно и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в практику;

– способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития;

– способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии.

Основной процедурой итоговой оценки достижения метапредметных результатов, по мнению разработчиков нового образовательного стандарта, может стать защита итогового индивидуального проекта. Под индивидуальным итоговым проектом понимают учебный проект, выполняемый учащимся в рамках одного или нескольких учебных предметов с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и/или видов деятельности и способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую, иную).

К компетенции образовательного учреждения относится разработка требований к итоговому проекту, которые должны отражать вопросы, связанные с:

- организацией проектной деятельности в образовательном учреждении;
- определением содержательно-процессуальных аспектов проектной деятельности обучающихся, а именно: определением типов работ и форм их представления, составом материалов, которые должны быть подготовлены по завершению проекта для его защиты;
- механизмом защиты и оценивания выполненного проекта, в том числе определением критериев и показателей оценки проектной работы, а также уровне сформированности навыков проектной деятельности.

Таким образом, структура программы «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности», которая может быть как отдельным документом, так и составным элементом программы формирования планируемых результатов освоения междисциплинарных программ, может включать в себя следующие компоненты:

- пояснительную записку, в которой образовательное учреждение определяет цели, задачи и планируемые результаты учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- организационно-содержательные аспекты данных видов деятельности, в том числе: требования к организации, содержанию проектов в зависимости от типов и форм пред-

ставления; особенности представления индивидуального итогового проекта;

- диагностико-результативный блок, проявляющийся в критериях оценки проектной работы; уровнях сформированности навыков проектной деятельности; описании методик стартовой диагностики;
- функциональный блок, в котором описываются условия реализации данных видов деятельности в образовательном учреждении.

В этом случае организация деятельности обучающихся по выполнению проекта или учебного исследования будет включать в себя три этапа: подготовительный, экспериментальный и аналитико-результативный, которые обусловлены структурой данных видов деятельности.

При этом первый этап – подготовительный – включает изучение и анализ литературы по проблеме; выбор и теоретическое осмысление темы; определение исходных позиций; разработку экспериментальной части; подготовку к проведению эксперимента.

Второй этап – экспериментальный – связан с экспериментальной проверкой и уточнением теоретических положений; реализацией совокупности процедур проектной и исследовательской работы.

Третий этап – аналитико-результативный – предполагает анализ и оценку результатов работы, её оформление, формулировку выводов и представление результата деятельности.

При разработке программы «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» следует учесть тот факт, что процесс проектирования на ступени основного общего образования осуществляется в несколько стадий.

На переходном этапе в учебной деятельности обучающихся 5-6-х классов преобладающим является использование проектных задач. В этом случае доминирующим фактором является то, что проектная задача, представленная через систему заданий, позволяет задать возможные стратегии ее решения. Таким образом, проектная задача задает общий способ проектирования с целью получения нового результата. При этом для решения такого типа задачи школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы, но, в тоже время, у них формируются такие способности, как:

- рефлексия, связанная со способностью обучающегося анализировать сделанное, видеть трудности, ошибки;
- целеполагание, связанное с умением ставить и удерживать цели;
- планирование;
- моделирование;
- коммуникация, проявляющаяся в умении обучающегося взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или аргументировано отклонять точки зрения других.

На этапе самоопределения (7-9 классы) появляются проектные формы учебной деятельности, учебное и социальное проектирование. Отметим, что проектная форма учебной деятельности учащихся представляет собой систему учебно-познавательных, познавательных действий школьников, осуществляемых под руководством учителя и направленных на самостоятельный поиск и решение нестандартных задач (или известных задач в новых условиях) с обязательным представлением результатов своих действий в виде проекта. Соответственно проектная деятельность на данном этапе представляет собой особую деятельность, которая ведет за собой развитие обучающегося основной школы.

Согласимся с тем, что проектная деятельность на ступени основного общего образования представляет собой процесс, локализованный во времени, но имеющий определенную структуру. При этом, говоря о типологии проектов, в зависимости от предметно-содержательной области можно выделить монопроекты и межпредметные проекты, выступающие в роли интегрирующих факторов, обеспечивающих соблюдение принципа преемственности в обучении. В этом случае для рассматриваемых проектов присущи следующие черты:

- ориентация на получение конкретного результата;
- предварительное описание результата в виде эскиза в разной степени детализации и конкретизации;
- относительно жесткая регламентация срока достижения результата;
- предварительное планирование действий по достижению результата;

- планирование во времени с конкретизацией результатов отдельных действий, обеспечивающих достижение общего результата проекта;
- выполнение действий и их одновременный мониторинг и коррекция;
- получение продукта проектной деятельности, его соотнесение с исходной ситуацией проектирования, анализ новой ситуации.

В заключение отметим, что организация успешной проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся на ступени начального общего образования предполагает:

1) наличие задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

2) наличие практической, теоретической или социальной значимости предполагаемых результатов;

3) возможность самостоятельной работы учащихся в различных формах (индивидуальной, парной, групповой);

4) структурирование содержательной части проекта;

5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач на основе использования в ходе совместного исследования методов «мозговой атаки», «круглого стола» и пр.;

- выдвижение гипотезы их решения;

- обсуждение методов исследования;
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.);

- сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

6) представление результатов выполненных проектов в виде материального продукта (видеофильм, альбом, компьютерная программа, альманах, доклад, стендовый доклад и т.п.).

Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным и определяется образовательным учреждением.

Литература

1. Баскаков, А. М. Основные функции управления образовательным учреждением [Текст] / А. М. Баскаков // Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования: Вестник ЧГАКИ. – Челябинск, 2008. – Вып. 29 (№ 2). – С. 6-14.
2. Готт, В. С. Категории современной науки [Текст] / В. С. Готт, Э. П. Семенюк, А. Д. Урсул. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
3. Ловягин, С. Н. О тех, кто растет, но не бежит [Текст] / С. Н. Ловягин, А. А. Вахрушев, А. С. Раутиан. – М.: Баласс, 2003. – 240 с.
4. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников [Текст] / К. Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. – 192 с.
5. Развитие исследовательской деятельности учащихся [Текст]. Методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – 272 с.
6. Романовская, М. Б. Метод проектов в учебном процессе [Текст]: метод. пособие / М. Б. Романовская. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.
7. Савенков, А. И. Детские исследования в домашнем обучении [Текст] / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 34–45.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ipk74.ru/kafio/rscfgos/files/2011/03/fgos_oo.o.doc. – Загл. с экрана.
10. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2010. – 59 с.

УДК 371

ББК 74 в

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОИНСКОМУ ДОЛГУ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА

Жукова Е.Ю.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся воспитания у учащихся ценностного отношения к воинскому долгу как содействие в достижении национального воспитательного идеала, провозглашенного и закрепленного в Федеральном государственном стандарте общего образования.

The article discusses the education of the students' valuable attitude to military duty as the assistance to achieve national educational ideal, proclaimed and enshrined in the federal state standard of general education.

Ключевые слова: ценностное отношение, воинский долг, национальный воспитательный идеал, гражданская идентичность

Valueable attitude, military duty, a national educational ideal, civic identity.

В педагогической практике всегда существовали и существуют школы, которые в любых условиях успешно решали свою главную задачу: социализацию воспитанников, создание им условий социальной защищенности, предоставление им возможностей самореализации как в школе, так и в последующей жизни. Одной из таких задач школы и является подготовка юношей к выполнению своего гражданского воинского долга.

Каждые полгода в армейский строй вливаются тысячи юношей. Их надо в короткий срок обучить, воспитать и приобщить к суровому мужскому долгу, который в нашей Конституции, определяется словом «священный». Но ни один офицерский корпус не справится со своей педагогической задачей, если семья, общество, школа, пресса, телевидение, радио не будут ежедневно создавать атмосферу созидательной любви к тому, что Пушкин называл «воинственным повиновением», не будут воспитывать добровольное стремление к самоограничению, прививать умение повелевать и подчиняться.

В нашей армии достаточно много недостатков, которые необходимо незамедлительно устранить. Армия должна меняться. Эти недос-

татки, как правило, результат наших общих недоработок. Если в школе, техникуме, институте, обладая и временем, и всеми средствами воздействия, не воспитали в душе молодого человека высоких чувств, называемых патриотизмом, если не воспитали в нём трудолюбия, стойкости, дисциплинированности, надо иметь мужество спрашивать с себя. Нельзя думать, что, надев военную форму, парень, будто по волшебству, освобождается от всего дурного, от накипи бездуховности, безответственности.

Любовь к своей армии, верность её традициям есть самый верный признак здоровья нации. Нападки на армию начинаются всегда, когда хотят скрыть и не трогать более глубокие пороки общества.

В последнее время всё чаще можно услышать в адрес нашей, ещё вчера самой могучей и мужественной армии в мире, много несправедливых и обидных слов. Однако, вспомним известное изречение Наполеона: «Тот, кто не хочет кормить свою армию, обречён в недалёком будущем кормить армию чужую».

Чрезвычайно сложные социально-экономические процессы в стране привели к изменению ценностных ориентаций молодежи, деформировали ранее существовавшие убеждения и взгляды. Размытость понятий «долг», «честь», «достоинство», резко упавший престиж воинской службы внесли свой негативный вклад в морально-психологическое состояние школьников.

В последнее время у большинства современных молодых людей зреют антиармейские настроения. В этих условиях система военно-патриотического воспитания, уходящая корнями в историю вооруженной борьбы, не удовлетворяет современным требованиям подготовки будущих воинов, защитников Родины. Переход бывших школьников в сферу реальной воинской деятельности приводит к глубоким изменениям в их представлениях, ценностных ориентациях, психологических качествах. Система военно-патриотического воспитания в средней общеобразовательной школе ориентирована в

основном на формирование определённых знаний и опыта деятельности, взятого из конкретных областей воинской деятельности. Современный старшеклассник, прослушав курс основ безопасности жизнедеятельности (курс допризывной подготовки) владеет знаниями об организации службы войск, обязанностях должностных лиц, воинских ритуалах и символике. Он обладает определёнными навыками обращения с оружием, основами строевой и физической подготовки. Вместе с тем, не всегда уровень подготовки будущего воина адекватен требованиям к личности защитника Родины, подготовленного к выполнению им своего конституционного долга. В настоящее время, когда из учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы изъята начальная военная подготовка, а курс основ безопасности жизнедеятельности явно недостаточен, становится необходимой разработка педагогических основ формирования готовности старшеклассников к выполнению своего гражданского воинского долга всеми возможными средствами и методами учебно-воспитательной работы.

Поэтому необходимо исследование целевых, содержательных и процессуальных аспектов военно-патриотического воспитания на основе инвариантных характеристик воинской деятельности, формирующих качества патриота, гражданина, защитника Отечества.

Изучение реальной подготовленности выпускников школ к воинской службе показало, что педагогический процесс целесообразно строить на основе не только актуальной модели, ориентированной на всеобщую воинскую обязанность, но и перспективной модели профессионализации армии, переход на качественные параметры оборонного строительства. Вместе с тем, сфера воинской деятельности остаётся объектом интереса старшеклассников, желающих посвятить себя службе в армии. Результаты опроса, проведенного среди старшеклассников в школах Челябинской области (опрошенных 140 человек) с целью изучения их отношения к выполнению гражданского воинского долга, дали следующие результаты:

7 % – систематически готовили себя к предстоящей воинской службе в военно-патриотических молодежных и детских объединениях (кружки, клубы, секции);

21 % – категорически не желали идти на службу;

39 % – отметили, что пойдут в армию со слабой подготовкой;

остальные 33 % показали, что будущая служба в армии представляется для них отклонением от жизненного пути.

Социально-педагогический анализ реальной подготовленности старшеклассников к службе в армии позволяет выделить следующие причины такого состояния:

- несовершенство системы военно-патриотического воспитания;

- неэффективность форм и методов работы;

- слабое развитие в коллективах школьников основ самоуправления, самоорганизации;

- недостаточная научно-методическая подготовленность педагогов, слабая координация военно-патриотической работы школы с организациями Российского Оборонного Спортивно-технического Общества, военно-патриотическими объединениями, спортивными клубами, войсковыми частями, военно-учебными заведениями и др.;

- недостаточное информационное обеспечение о характере и особенностях воинского труда, воинских специальностей;

- феминизация педагогических коллективов общеобразовательных школ;

- учебно-материальная база школ, финансирование по остаточному принципу учреждений образования, не позволяет оптимально решать задачи подготовки защитников Родины;

- родители учащихся не всегда являются активными союзниками и помощниками школы в обучении и воспитании их собственных детей; эта негативная тенденция нередко распространяется и на военно-патриотическое воспитание школьников.

Как далеко зашло в настоящее время формирование негативного отношения к армии, военному делу, подготовке к защите Родины?

В современных условиях закономерно встаёт вопрос о необходимости получения оптимальных результатов в подготовке школьников к защите Отечества. Но логика получения оптимальных, заранее планируемых результатов в любой социальной области такова, что подводит к единственному выводу: получить такие результаты можно лишь в том случае,

если мы реально управляем тем или иным социальным процессом.

В настоящее время государственная политика вновь обратилась к необходимости воспитания у молодого поколения любви к своей Родине и готовности ее защищать. В сложных экономических и социальных условиях, при противоречивости процессов глобализации и национального самоопределения, в российском обществе постепенно вырабатывается новая национальная идея. Однако потребуется еще много времени, прежде чем будет сформулирован подход к патриотическому воспитанию, который примет и будет использовать школа. Педагогами, родителями, всеми причастными к работе с детьми и молодежью специалистами ощущается необходимость поиска нового содержания патриотического воспитания, новых оптимальных форм и методов такой работы.

В отечественной педагогической науке последних десятилетий патриотическое воспитание рассматривалось в рамках идейно-патриотического (Ю. К. Бабанский, Л. Р. Болотина, П. В. Конаныхин, О. И. Павелко, Л. Ф. Спириин и др.), нравственного (Н. И. Болдырев, Л. И. Мищенко, И. Т. Огородников, Н. Е. Щуркова и др.), гражданского воспитания (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Б. Т. Лихачев, И. П. Подласый, В. А. Сластенин и др.) и как самостоятельное направление (Т. А. Ильина, Н. В. Ипполитова, В. А. Караковский, И. Ф. Харламов и др.). Патриотическое воспитание предполагает формирование таких качеств личности, как любовь к Родине, бережное отношение к отечественной истории и культуре, готовность защищать интересы своей страны. В системе коммунистического воспитания патриотическое воспитание рассматривалось в неразрывной связи с интернациональным. Изменившиеся социально-политические условия потребовали пересмотра определившейся системы патриотического воспитания. Очевидно, что складывается социальный заказ современного общества на новую систему патриотического воспитания.

В современной личностно ориентированной парадигме педагогики содержанием воспитания становятся ценностные отношения. Исследованием ценностной проблематики с середины 20 века в отечественной науке занимались Б. Г. Ананьев, Т. К. Ахаян, Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, З. И. Васильева, Б. С. Гер-

шунский, В. И. Гинецинский, О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, П. Р. Игнатенко, М. Г. Казакина, А. В. Кирьякова, А. И. Кравченко, Г. Б. Корнетов, Т. Н. Мальковская, В. С. Мерлин, А. А. Ручка, В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский, В. П. Тугаринов, В. А. Ядов и др. Педагоги создавали классификационные модели ценностей, определяемые в качестве содержательной основы воспитания (В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, Н. Д. Никандров, Р. М. Рогова); изучали сензитивность личности к присвоению ценностей на различных этапах онтогенеза (Л. И. Божович, М. С. Каган, Л. И. Рувинский), определяли пути и способы формирования ценностного отношения (Е. В. Бондаревская, А. В. Кирьякова, Б. С. Круглов, Н. Е. Щуркова). В новой парадигме педагогики целью воспитания не может оставаться формирование неких специальных патриотических качеств личности. Качества – это следствие существующего у личности социального опыта отношений и только устойчивые отношения, постоянно проявляя себя, могут выступать качественными характеристиками. Следовательно, рождается понимание цели патриотического воспитания школьников как организации становления ценностного отношения к Родине, высшим проявлением которого будет патриотизм. Учащихся школы отличает еще недостаточный уровень социального опыта для проявления зрелого патриотизма. Патриотическое чувство рождается и развивается в течение всей жизни и часто существует почти неосознаваемым даже у взрослых людей.

Теоретики школьного образования считают ребенка школьного возраста способным занимать позицию субъекта деятельности и поведения (Ш. А. Амонашвили, Г. И. Вергелес, Н. Ф. Голованова, В. В. Зайцев, Л. Н. Кутергина, Л. А. Матвеева, Р. В. Овчарова, А. И. Раев, Г. А. Цукерман, Н. Е. Щуркова и др.). Эта позиция предполагает, что ребенок способен проявлять активность и самостоятельность в накоплении социального опыта отношений, осознавать собственную позицию, оценивать и корректировать свою деятельность. Роль организаторов воспитательного процесса заключается в создании педагогических условий для накопления детьми собственного опыта деятельности, выражающего ценностное отношение к Родине.

Проведенный анализ научной литературы показывает, что в педагогике еще недостаточно изучено понятие «ценностное отношение», сущность ценностного отношения к Родине, к выполнению воинского долга, идет поиск эффективной программы воспитания ценностного отношения к воинскому долгу в образовательном процессе школы, не определены педагогические условия воспитания ценностного отношения к воинскому долгу и особенности этого процесса. Все вышеперечисленные факторы предопределили выбор проблемы исследования – воспитания у учащихся кадетских классов образовательной школы ценностного отношения к выполнению воинского долга.

Не вызывает сомнений, что человек как личность определяется системой его отношений с миром. Особое место в этой системе принадлежит ценностным отношениям, которые имеют социально-историческую, культурную обусловленность и связаны с деятельностью человека по осознанию значения определенных явлений действительности для себя как субъекта.

Кардинальные изменения, произошедшие в конце XX – начале XXI века в России во всех областях жизни, привели к существенным изменениям аксиологической сферы российского общества и его граждан. Исследователями зафиксированы тенденции ослабления российской идентичности, постепенного отказа общества от приоритета духовных ценностей в пользу ценностей, ориентирующих на индивидуализм, экономический расчет и потребление. Нравственное состояние современного российского общества, по оценкам специалистов, является негативным (А. В. Юревич). Сложившуюся ситуацию ученые обозначили как духовный кризис (Л. П. Буева, Т. И. Заславская, Д. С. Лихачев и др.), опасность которого видят в том, что лишенное духовности общество теряет способность поддерживать себя как целостность. Духовный кризис отразился на российской семье (исследования ИКСИ РАН выявили сознательное нежелание родителей воспитывать у детей необходимые духовные качества), на системе образования. Единство образования и духовных ценностей, соответствующее традиционной для российского общества культурной модели, которой всегда был присущ «напряженный интерес к идеалам и духовным проблемам личности» (М. В. Богуслав-

ский), уступило место их взаимному отчуждению. Между тем вызовы современной цивилизации предполагают активное духовное развитие тех, кому предстоит жить и работать в условиях информационного общества.

В условиях глобализации и «открытости» общества иным системам ценностей актуализируется проблема воспитания человека, способного нести ответственность за собственный ценностный выбор. Система ценностей, определяющая действия западного мира и имеющая тенденцию к распространению в России, при возрастающей мощи цивилизации становится крайне опасной. В связи с этим «формирование совокупности ценностных основ жизни вырастает в основную проблему современности» (Н. Н. Моисеев), которую предстоит решать в первую очередь системе образования. Разработанный российскими учеными (А. Г. Асмолов, М. В. Богуславский, А. Я. Данилюк, В. П. Дронов, Л. С. Илюшин, В. В. Козлов, А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов, В. Р. Кучма, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков, Л. Н. Феденко) Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения (2009 г.), впервые включающий в себя «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков), открывает перспективы решения данной проблемы. Воспитание школьников обозначено в документе в качестве приоритетной задачи и рассматривается как воспитание ценностей, воспитание отношения человека к миру, себе, другим (Н. Д. Никандров).

Реформирование содержания образования и включение в стандарт концепции воспитания школьников тем более значимо, что в последние десятилетия наметился существенный разрыв аксиологического и когнитивного компонентов содержания образования, школа стала рассматриваться прежде всего как транслятор знаний. Такая дисфункция системы образования есть отклик на формирующийся рыночный менталитет, тотальную коммерциализацию и прагматизацию социокультурного контекста, что влечет за собой сокращение воспитательных функций образования (В. А. Руденко), снижение значимости воспитательной деятельности учителя (О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. С. Роботова, А. П. Тряпи-

цына). Педагоги становятся все более «предметно ориентированными» (С. Г. Вершловский), что означает установку на формирование у школьников преимущественно познавательного отношения к миру. Вместе с тем согласно культурологическому подходу к формированию содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), принятому при разработке стандартов второго поколения, содержание образования в школе должно включать (помимо знаний, выработанных культурой, опыта осуществления известных культуре способов деятельности и опыта творческой деятельности) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. В новых стандартах школьного образования это концептуальное положение нашло отражение в установке на достижение «личностных результатов образования», которые связываются с формированием системы ценностных отношений учащихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу, объектам познания.

Интерес ученых к проблеме формирования ценностных ориентаций личности проявился в 1980-е–1990-е годы, которые отмечены ростом количества работ по изучению характера ценностей различных групп населения. Благодаря проведенным исследованиям доказано, что в последние два десятилетия произошла серьезная трансформация ценностной сферы граждан России. На этом фоне стало очевидным недостаточное внимание исследователей к проблеме воспитания школьников. Сегодня стало возможным обращение к проблеме воспитания ценностных отношений школьников на новом уровне научного знания, аккумулированного в философии, психологии, акмеологии, филологии, педагогике. Кроме того, названная проблема относится к числу тех особых проблем, которые «нуждаются в постоянной обновительской работе» (Е. А. Климов), связанной с учетом изменений социальной ситуации.

Понятие – ценностное отношение личности (в частности, ценностное отношение личности к воинскому долгу) – стало активно использоваться в педагогической литературе с начала 1990-х годов. С развитием аксиологии данное понятие «потеснило» понятие «ценностные ориентации», поскольку, по мнению филосо-

фов (М. С. Каган и др.), оно точнее отражает суть описываемого феномена.

Целью воспитания ценностных отношений школьников является содействие в достижении национального воспитательного идеала, провозглашенного и закрепленного в государственном образовательном стандарте.

Сегодня в основе разработки стандарта общего образования лежит представление об образовании именно как ключевом институте социализации личности, обеспечивающем приобщение нового поколения детей, подростков и молодежи к базовым ценностям отечественной и мировой культуры, формирование гражданской идентичности и солидарности общества; овладение универсальными способами принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях на разных этапах возрастного развития личности; снижение вероятности рисков социальной дезадаптации и нарушений здоровья подрастающих поколений.

Ценностные ориентиры методологии образования как ведущей социальной деятельности общества позволяют в контексте проектирования стандартов осуществить формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности через разработку нового поколения образовательных программ (А. Г. Асмолов).

Это позволяет перейти от административно-территориальной систематизации компонентов стандартов образования на федеральный, региональный и школьный компоненты стандартов и раскрыть реальные ценностные установки образования, на достижение которых и должны быть направлены программы.

В условиях роста социального разнообразия в стране перед системой образования все более рельефно выступают задачи обеспечения консолидации различных слоев гражданского общества, уменьшения социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур.

А. Г. Асмолов (2007) выделяет следующие основные задачи стратегии социокультурной модернизации образования, без решения которых будут нарастать социальные риски в процессе общественного развития страны.

Необходимой составляющей стандартов общего образования второго поколения должна стать Программа формирования гражданской

идентичности личности, конкретизированная в отношении начальной, основной и полной ступеней образования. Ценностные ориентиры методологии образования как ведущей социальной деятельности общества, обеспечивающей в контексте проектирования стандартов нового поколения гармонию общечеловеческой идентичности, гражданской идентичности и этнической идентичности в процессе становления человека составляют:

Совокупность программ по формированию гражданской идентичности, направленных на формирование идентичности человека как гражданина своей страны, воспитание гражданского патриотизма и любви к Родине (например, русский язык как государственный, родная литература, история Отечества, обществознание, граждановедение и т.д.);

Совокупность программ по формированию этнической идентичности и солидарности с «малой родиной – село, город, регион», направленных на приобщение к национальной культуре, знание истории родного края и т.п. (например, национальный язык как родной язык, краеведение, национальная история, национальная литература и т.д.);

Совокупность программ по формированию общечеловеческой идентичности, направленных на приобщение к продуктам мировой культуры и всеобщей истории человечества, общечеловеческим ценностям, достижениям науки и техники, роднящих человека со всем человечеством (например, математика как универсальный язык общения, информатика, физика, окружающий мир, мировая история, мировая литература, мировая художественная культура, экономика и т.п.).

Школьное образование призвано работать как на общенациональную консолидацию народов России, так и на гармонизацию общественных интересов в более широком измерении. Образование, особенно гуманитарное и социально-экономическое, является важным фактором формирования нового качества общества, специфические проблемы которого в условиях перехода России к правовому государству вызваны сменой системы ценностей и социальных приоритетов. Образование должно стать важнейшим фактором формирования новых жизненных установок личности.

Разработка стандартов и программ образовательной системы должна быть направлена на удовлетворение запроса государства и общества к образовательной системе – формированию ответственных, уважающих закон граждан и способствовать реализации приоритетной задачи образования – созданию условий для оптимального социально-личностного развития учащихся.

Внедрение программ формирования гражданской идентичности в общеобразовательную школу позволит обеспечить реализацию основных требований общества к образовательной системе:

- формирование гражданской и культурной идентичности учащихся как граждан России;
- достижение социальной консолидации и согласия в условиях роста социального, этнического, религиозного и культурного разнообразия нашего общества на основе формирования культурной идентичности и общности всех граждан и народов России;
- духовно-нравственное развитие личности на основе усвоения общечеловеческих нравственных норм и ценностей и формирования моральной компетентности;
- формирование у школьников правовой культуры и социально-политической компетентности; формирование активной жизненной позиции, самостоятельности и умения действовать в соответствии с правовой и общественно-политической системой государства;
- воспитание патриотизма; воспитание ценностного отношения к воинскому долгу; воспитание толерантного сознания.

Литература

1. Агапова, И. Патриотическое воспитание в школе [Текст] / И. Агапова, М. Давыдова. – М., Айрис-пресс, 2002 – 224 с.
2. Адаменко, С. Воспитываем патриотов России [Текст] / С. Адаменко // Народное образование. – 2005. – № 4 – С. 23.
3. Гасанов, З. Т. Патриотическое воспитание граждан [Текст] / З. Т. Гасанов. – 2005. – № 6 – С. 59.
4. Ефремова, Г. Патриотическое воспитание школьников [Текст] / Г. Ефремова // Воспитание школьников. – 2005. – № 8. – С. 17.
5. Кобылянский, В. А. Национальная идея и воспитание патриотизма [Текст] / В. А. Кобылянский // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 52.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ИЛЬЯСОВ ДМИТРИЙ ФЕДОРОВИЧ, докт. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ИЛЬЯСОВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА, канд. пед. наук, ученый секретарь Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЗАНИНА ЛАРИСА ВИТОЛЬДОВНА, докт. пед. наук, профессор, декан факультета непрерывного и дополнительного образования Южного федерального университета Педагогического института, г. Ростов-на-Дону.

ВОРОБЬЕВА ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА, канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и профессионального образования Института развития образования и социальных технологий, г. Курган.

ЯРЫЧЕВ НАСРУДИ УВАЙСОВИЧ, канд. филос. наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, г. Грозный Чеченской Респ.

САРАЛИЕВА ТАИСИЯ РОМАНОВНА, ст. преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, г. Грозный Чеченской Респ.

СМИРНОВ АЛЕКСЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ, канд. филол. наук, зав. кафедрой иностранных языков и делового перевода Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий, механики и оптики, г. Санкт-Петербург.

НИКИТИНА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА, доктор пед. наук, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, г. Москва.

ГАЛКИНА ТАТЬЯНА ЭНГЕРСОВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, г. Москва.

ДОЧКИН СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ, докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Кузбасского регионального института развития профессионального образования, г. Кемерово.

КИПРИЯНОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА, докт. пед. наук, руководитель отдела по научной работе Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВ ВЯЧЕСЛАВ МИХАЙЛОВИЧ, канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой общественных и художественно-эстетических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, зам. председателя Совета Челябинского областного общества краеведов, член Президиума Всероссийской общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания», г. Челябинск.

САВВА ЛЮБОВЬ ИВАНОВНА, докт. пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ХОХЛОВ АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ, начальник управления образования Администрации города Магнитогорска, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ЕЛЬКИНА ВАЛЕНТИНА АФНАСЬЕВНА, канд. пед. наук, доцент, директор информационно-методического центра «Развивающее образование» Верх-Исетского района, г. Екатеринбург.

КРАСИОН ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА, канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 84, г. Челябинск.

ТРОШКОВ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ, канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 84, г. Челябинск.

ГРАЦИНСКАЯ ГАЛИНА ВСЕВОЛОДОВНА, докт. экон. наук, доцент, профессор кафедры национальной экономики и организации производства Государственного института экономики, финансов, права и технологий, г. Гатчина Ленинградской обл.

МАШУКОВ АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ, помощник ректора Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

БАРАНОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА, руководитель регионального центра научно-методического сопровождения введения Федеральных государственных образовательных стандартов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ДАНЕЛЬЧЕНКО ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА, руководитель отдела мониторинговых исследований Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВА ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА, ст. преподаватель кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СНИГИРЕВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА, методист отдела мониторинговых исследований Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЗУЕВА ФЛЮРА АКРАМОВНА, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры естественно-математических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

БАДЬИНА НАТАЛЬЯ ПЕТРОВНА, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и здоровьесбережения Института развития образования и социальных технологий, г. Курган.

ДЕМЕНТЬЕВА ЛАРИСА АНАТОЛЬЕВНА, ст. преподаватель кафедры психологии и здоровьесбережения Института развития образования и социальных технологий, г. Курган.

ИЛЬИНА АННА ВЛАДИМИРОВНА, канд. пед. наук, методист Регионального центра научно-методического сопровождения введения Федеральных государственных образовательных стандартов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЖУКОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, руководитель центра инновационных проектов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ILYASOV DMITRY FEDOROVICH, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, the Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ILYASOVA OLGA ANATOLYEVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, the Academic Secretary of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ZANINA LARISA VITOLDOVNA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Head of the Faculty of Continuous and Vocational Education of Southern Federal University Pedagogical Institute, Rostov-on-Don.

VOROBYEVA TATYANA PETROVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Department of Pedagogy and Professional Education of the Institute of Educational Development and Social Technologies, Kurgan.

YARICHEV NASRUDY UVAYSOVICH, Candidate of Pedagogical Science, Docent, the Head of the Department of Social Pedagogy and Psychology of Chechen Institute of Improvement of Professional Skill of Educators, Grozny, Chechen Republic.

SARALIEVA TAISIA ROMANOVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Psychology of Chechen Institute of Improvement of Professional Skill of Educators, Grozny, Chechen Republic.

SMIRNOV ALEXEY VLADIMIROVICH, Candidate of Philological Science, the Head of the Department of Foreign Languages and Business Translation of St. Petersburg State University of Communication Technologies, Mechanics and Optics, St. Petersburg.

NIKITINA NATALYA IVANOVNA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Family Pedagogies of Russian State Social University, Moscow.

GALKINA TATIANA ENGERSOVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, the Docent of the Department of Social and Family Pedagogies of Russian State Social University, Moscow.

DOCHKIN SERGEY ALEXANDROVICH, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Department of Pedagogic and Psychology of Professional Education of Kuzbass Regional Institute of Vocational Education Development, Kemerovo.

KIPRIYANOVA ELENA VLADIMIROVNA, Doctor of Pedagogical Sciences, the Head of the Department of Science of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KUZNETSOV VYACHESLAV MICHAILOVICH, Candidate of Historical Science, the Head of the Department of Social and Art Disciplines of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, the Vice-chairman of the Board of Chelyabinsk Regional Community of Local Historians, the member of All-Russian Non-Governmental Organization "Association of History and Social Studies Teachers", Chelyabinsk.

SAVVA LUBOV IVANOVNA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Professor of the Department of Pedagogy of Magnitogorsk State University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region.

KHOKHLOV ALEXANDER VICTOROVICH, The Head of the Educational Department of the Administration of Magnitogorsk, Magnitogorsk, Chelyabinsk region.

ELKINA VALENTINA AFANASIEVNA, Candidate of Education, Docent, the Director of Informational and methodical centre «Developing education» of Verh-Isetsk region, Ekaterinburg.

KRASUN GALINA ALEKSANDROVNA, Candidate of Education, the Honored Teacher of Russia, the Director of Municipal Educational Establishment School № 84, Chelyabinsk.

TROSHKOV SERGEY NIKOLAEVICH, Candidate of Education, the Honored Teacher of Public Education of Russia, Deputy Director on Educational Work of Municipal Educational Establishment School № 84, Chelyabinsk.

GRATSINSKAYA GALINA VSEVOLODOVNA, Doctor of Economics, Docent, the Professor of the Department of National Economy and Production Organization of State Institute of Economy, Finance, Law and Technology, Gatchina, Leningrad region.

MASHUKOV ALEXANDR VASILYEVICH, the Assistant of the Rector of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

BARANOVA JULY YURIEVNA, the Head of the Regional Centre of Methodical and Scientific Support of Federal State Educational Standards Introduction of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

DANELCHENKO TATYANA ALEXANDROVNA, the Head of the Department of Monitoring Research of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KUZNETSOVA GALINA NIKOLAEVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Pre-school Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SNIGIREVA ELENA MICHAILOVNA, the Methodist of the Department of Preschool Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ZUEVA FLYURA AKRAMOVNA, Candidate of Education, Docent, the Professor of the Department of Natural-Science and Mathematics the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

BADYINA NATALIA PETROVNA, Candidate of Psychology, Docent, The Associate Professor of the Department of Psychology and Health Protection of The Institute of Development of Education and Social Technologies, Kurgan.

DEMENTYEVA LARISA ANATOLYEVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Psychology and Health Protection of The Institute of Development of Education and Social Technologies, Kurgan.

ILYNA ANNA VLADIMIROVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Methodist of the Regional Centre of Methodical and Scientific Support of Federal State Educational Standards Introduction of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ZHUKOVA ELENA YURIEVNA, the Head of the Innovative Projects Centre of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Ильясов Д.Ф., Ильясова О.А. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников.	5
Занина Л.В. Дополнительное профессиональное образование в контексте новых аттестационных требований к компетентности специалистов образования	13
Воробьева Т.П. Развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в процессе повышения квалификации.	18
Ярычев Н. У., Саралиева Т.Р. Предотвращение конфликтов как аспект профессиональной деятельности учителя.	23
Смирнов А.В. Развитие непрерывного лингвистического образования взрослых как фактор повышения его качества в университете.	34
Галкина Т.Э., Никитина Н.И. Персонализированный подход в системе повышения квалификации.	40

Гипотезы, дискуссии, размышления

Дочкин С.А. Использование пакетов свободного программного обеспечения в дополнительном профессиональном образовании	46
Киприянова Е.В. Инновационность как сущностная характеристика развития современного образования: к вопросу о развитии творческого потенциала в педагогических системах	53
Кузнецов В.М. Система повышения квалификации руководителей интегрированных методических объединений как фактор развития краеведческого образования в Челябинской области.	61
Савва Л.И., Хохлов А.В. Управленческая команда муниципального образовательного учреждения: признаки, назначение и преимущества.	70
Елькина В.А., Красюк Г.А., Трошков С.Н. Ролевая модель воспитательной системы школы-комплекса.	74
Грацинская Г.В., Швец О.В. Основные направления инновационного развития высших учебных заведений.	80

Исследования молодых ученых

Машуков А.В.

Конкурсы профессионального мастерства как фактор развития педагогического творчества учителя. 87

Баранова Ю.Ю.

Теоретические основы управления профессиональным развитием педагогического персонала образовательного учреждения 92

Данельченко Т.А.

О методологических подходах к построению модели активизации учебно-исследовательской деятельности. 97

Кузнецова Г.Н.

Научно-теоретические подходы к изучению профессиональной готовности педагогов ДООУ в условиях вариативности дошкольного образования. 104

Снигирева Е.М.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности: сущность, структура и основания существования. 108

Современная школа

Зуева Ф.А.

Возрастание роли самоуправления в развитии профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников. 114

Бадина Н.П., Дементьева Л.А.

Формирование готовности педагогов-психологов к психологическому сопровождению инновационной деятельности в образовательном учреждении. 119

Ильина А.В.

Организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся в условиях введения нового образовательного стандарта. 127

Жукова Е.Ю.

Формирование ценностного отношения к воинскому долгу как способ достижения национального воспитательного идеала. 133

Сведения об авторах 139

CONTENTS

Scientific reports

Ilyasov D.F., Ilyasova O.A.	
The Technology of Projecting Teacher Training Educational Program.	5
Zanina L.V.	
Additional Vocational Training in the Conditions of Realization of New Certification Requirements to Activity of the Teacher.	13
Vorobyeva T.P.	
Development of Professional Competence of Additional Education Teacher in the Process of Professional Training.	18
Yarichev N.U., Saralieva T.R.	
Prevention of Conflicts as an Aspect of Teacher's Professional Activities.	23
Smirnov A.V.	
Development of Uninterrupted University Linguistic Education as a Factor of Its Improvement in a University.	34
Galkina T.E., Nikitina N.I.	
Personalized Approach in the System of Professional Training.	40

Hypotheses, discussion, reflection

Dochkin S.A.	
Applying New Free Software Products in Professional Vocational Training.	46
Kipriyanova E.V.	
Innovation as an Essential Characteristic of Development of Modern Education: to the Issue of Development of Creativity in Pedagogical Systems.	53
Kuznetsov V.M.	
The System of Professional Development of the Managers of Integrated Associations as a Factor Developing Local History Education in the Chelyabinsk Region.	61
Savva L.I., Khokhlov A.V.	
An Administrative Team of Municipal Educational Institution: Features, Responsibilities and Advantages.	70
Elkina V.A., Krasun G.A., Troshkov S.N.	
The Role Model of Educational System of a School-complex.	74
Gratsinskaya G.V., Shvets O.V.	
The Main Ways to Develop Innovative Potential of Higher Education Institutions.	80

Young researchers

Mashukov A.V. Professional Skill Competitions as a Factor of Development of Pedagogical Creativity of a Teacher.	87
Varanova J.Y. Theoretical Basis of Management of Professional Development of Pedagogical Staff.	92
Danelchenko T.A. About Methodological Approaches to Creation of the 'Activization of Research Activity' Model.	97
Kuznetsova G.N. Research and Theoretical Approaches to the Study of Teachers Training Readiness in Preschool Education Variability.	104
Snigireva E.M. An Individual Style of Pedagogical Activity: the Essence, Structure and Reason of Existence.	108

Modern school

Zueva F.A. Increasing of the Role of Self-management in the Development of Professionally Significant Personal Resources of Senior.	114
Badyina N.P., Dementyeva L.A. The Development of Readiness of Teachers-psychologists to the Implementation of Psychological Support of the Innovation Activity in the Educational Institution.	119
Пына A.V. Research Activities' Organization of the Pupils in Terms of Bringing in a New Educational Standard.	127
Zhukova E.Y. Formation of Valueable Relation to Military Duty as a Way to Achieve the National Educational Ideal.	133
Information about the authors	141

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ, ПРИСЫЛАЕМЫХ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ «НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ»

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в двух видах: бумажном (с подписью автора и высланном на адрес редакции почтой) и электронном (высланном на адрес редакции по электронной почте ipk_journal@mail.ru).

Электронный вариант статьи оформляется в текстовом редакторе Microsoft Office Word 1997-2003 для Windows и сохраняется в формате с разрешением *.doc (по умолчанию).

Требования к тексту статьи

1. Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре: **Фамилия ИО (статья) (город)**, например **Иванов ИИ (статья) (Южно-Сахалинск).doc**.

2. Параметры страницы: верхнее, нижнее, правое и левое поля по 3 см.

3. При наборе текста используется шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14 пт, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине. Подчеркивание, курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт и выделение слов прописными буквами в тексте исключается. Красная строка – 0,7 см.

4. Объем статьи – от 8 до 16 страниц.

5. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК, ББК;

б) название статьи;

в) фамилия, имя, отчество автора;

г) аннотация статьи (3-5 строк);

д) ключевые слова.

Сведения в пунктах г), д) следует привести также на английском языке.

6. Название статьи и подзаголовков (если есть) печатаются прописными буквами, шрифт полужирный, выравнивание – по левому краю. Переносы в названии не допускаются. Через один интервал

7. Нумерация в списках осуществляется вручную.

8. Пример оформления таблиц:

Таблица 1

Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей в конце опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий	средний	высокий
Контрольные (44 чел. – 100 %)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100 %)	2,2	3,7	80,44

9. Все формулы и другие математические выражения оформляются только в редакторе Microsoft Equation 3.0.

10. В конце каждой статьи приводится список цитируемой и используемой литературы. Все работы, помещенные в список цитируемой и используемой литературы, необходимо пронумеровать. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат его номер, а при цитировании – и страницу.

Например:

Данная проблема рассмотрена в научных исследованиях А. И. Субетто [9, 10].

Ссылка при цитировании:

Как указывает В. А. Сластенин, «профессионализм учителя состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время» [1; с. 48].

Более подробно с оформлением списка литературы Вы можете познакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе «Научно-теоретический журнал».

11. Требования к иллюстрациям и фотографиям:

11.1. Рисунки помещаются в тексте и высылаются отдельными файлами в формате *.jpeg или *.bmp с именами согласно нумерации рисунков. Разрешение не менее 300 dpi.

11.2. Все линии и точки на рисунках должны быть четко выражены и при уменьшении не сливаться.

12. Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по следующему образцу:

1.	ФИО	
1.1.	ФИО (на англ.яз)	
2.	Ученое звание	
2.1.	Ученое звание (на англ. яз) *	
3.	Ученая степень	
3.1.	Ученая степень (на англ.яз)	
4.	Место работы	
4.1.	Место работы (на англ.яз)	
5.	Должность	
5.1.	Должность (на англ.яз)	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)	
8.	Мобильный телефон	
9.	Название статьи	
9.1.	Название статьи (на англ.яз.)	
10.	УДК	
11.	ББК	
12.	Аннотация (не более 450 знаков включая пробелы)	
12.1.	Аннотация (на англ.яз.)	
13.	Ключевые слова	
13.1.	Ключевые слова (на англ.яз.)	
14.	Количество страниц в статье	
15.	Дата/№ регистрации (заполняется редакцией)	

*Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

Если английский вам совершенно не знаком, то лучше воспользоваться помощью человека, владеющего языком. Присылать статью без англоязычной версии аннотации не рекомендуется, так как это увеличит время подготовки статьи к публикации.

Примеры оформления списка цитируемой и используемой литературы (различных видов изданий)

Монография, книга (один или несколько авторов)

Афанасьев, В. Г. Человек в управлении обществом [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.

Колесников, Л. Ф. Эффективность образования [Текст] / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М. : Педагогика, 1991. – 269 с.

Ильин, В. В. Критерии научности знания [Текст] : монография / В. В. Ильин. – М. : Высш. шк., 1989.

Учебное пособие, научно-методическое пособие, методические рекомендации и т.п.

Афонькина, Ю. А. Психология развития: крат. курс лекций [Текст]: учеб. пособие для слуш. системы повыш. квалиф. работников образования / Ю. А. Афонькина. – Мурманск: Пазори, 2004. – 130 с.

Гребенюк, О. С. Введение в деятельность педагога-исследователя [Текст]: науч.-метод. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград: изд-во КГУ, 1998.

Формирование у учащихся основ знаний по физической культуре [Текст]: метод. рекомендации / сост. Л. А. Коровина. – Кемерово: Кемер. обл. ин-т усовершенствования учителей, 1999. – 103 с.

Атлас мира [Карты]: справочное пособие / ПКО «Картография» Роскартографии. – М.: Астрель: АСТ, 2001.

Статья из журнала или научного сборника

Краевский, В. В. Повышение квалификации педагогических кадров [Текст] / В. В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 55-58.

Сагатовский, В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление [Текст] / В. Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. – М. : Наука, 1980. – С. 52-68.

Диссертация или ее автореферат

Мочалова, Н. М. Эффективность процесса обучения школьников [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Мочалова. – Казань, 1996. – 42 с.

Сидоркин, А. М. Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.М. Сидоркин. – М., 1991. – 183 с.

Электронный ресурс

Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/priorprojectedu>.

О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 г. № 393 [Электронный ресурс] // Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М. : Информационные системы и технологии, государственная академия инноваций, 2006.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ:

УДК 001
ББК 74 в

ЛОГИКА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ

Ильясов Д.Ф.

***Аннотация.** В статье научная теория рассматривается как результат познания окружающей действительности и инструмент в получении научного знания. Освещаются предпосылки, положенные в основу построения научной теории.*

Scientific theory is considered as a result of knowledge of reality and a tool in obtaining scientific knowledge. The article highlights assumptions underlying the construction of a scientific theory.

***Ключевые слова:** научная теория, классификация теорий, дедуктивные и индуктивные теории, научная теория как логическая система, структура и функции научной теории, источники развития научных теорий.*

Scientific theory, classification of theories, deductive and inductive theories, scientific theory as a logical system, structure and function of scientific theory, sources of scientific theories.

Человек, обладая разумом, способен отвлекаться от конкретного созерцания реальной действительности. В основе отвлечения, как известно, лежит абстракция, общеизвестное толкование которой сводится к мысленному отвлечению от тех или иных сторон, свойств или связей предмета. В абстрактных суждениях человека появляются выводы, которые несут новые для него знания. Эти выводы имеют место в какой-то области реальной действительности.....

Литература

1. Баженов, Л. Б. Строение и функции естественнонаучной теории [Текст] / Л. Б. Баженов. – М.: Наука, 1978.
2. Бурбаки, Н. Элементы математики [Текст] / Н. Бурбаки; пер. с фр. – М. : изд-во иностр. лит., 1963.
3. Бочвар, Д. А. К вопросу о парадоксах математической логики и теории множеств [Текст]: математический сборник / Д. А. Бочвар. – М., 1944. – Т. 15 (47). Вып. 3.

**НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Научно-теоретический журнал № 2(7)2011

Ответственный за выпуск Д. Ф. Ильясов, А. М. Обжорин

Технический редактор А. М. Обжорин

Дизайн обложки П. В. Федоров

Сдано в набор 24.05.2011. Подписано в печать 24.06.2011.

Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 9,38. Тираж 150 экз. Заказ № 812.

Центр оперативной печати ООО «ПРОНТО»

454091, г. Челябинск, ул. Энгельса, 47 а