



# НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

научно-теоретический журнал

**1(6)2011**



НАУЧНОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал  
1(6)/2011**



SCIENTIFIC  
SUPPORT  
OF A SYSTEM  
OF ADVANCED  
TRAINING

**Scientific and theoretical journal**  
**1(6)/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

*Рябышева Е. В.*, кандидат педагогических наук

*Семизралова О. А.*, кандидат психологических наук

*Солодкова М. И.*, Отличник народного просвещения

*Тараданов А. А.*, доктор социологических наук

*Трошков С. Н.*, кандидат педагогических наук

*Щербаков А. В.*, кандидат педагогических наук

*Яковлева Г. В.*, кандидат педагогических наук

НАУЧНОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал**

**1(6)/2011**

**Редакционно-издательская группа:**

Золотарева Л. Н.

Кудинов В. В.

Обжорин А. М.

Федоров П. В.

---

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](mailto:ipk_journal@mail.ru)

© Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 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  
*Ryabysheva E. V.*, Candidate of Pedagogy  
*Semizdralova O. A.*, Candidate of Psychology  
*Solodkova M. I.*, Excellent of Public Education  
*Taradanov A. A.*, Doctor of Sociology  
*Troshkov S. N.*, Candidate of Pedagogy  
*Sherbakov A. B.*, Candidate of Pedagogy  
*Yakovleva G. V.*, Candidate of Pedagogy

SCIENTIFIC  
SUPPORT  
OF A SYSTEM  
OF ADVANCED  
TRAINING

**Scientific and theoretical journal**  
**1(6)/2011**

**Editorial and Publishing group:**

Zolotareva L. N.  
Kudinov V. V.  
Obzhorin A. M.  
Sintyaeva G. A.  
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](mailto:ipk_journal@mail.ru)

## Научные сообщения

УДК 371.398

ББК 74.5

### МЕТОДОЛОГИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Занина Л. В.

*Аннотация. В статье рассматриваются методологические основы общих и специфических характеристик дополнительного профессионального образования с учетом особенностей постиндустриального этапа развития российского общества.*

*There are methodological bases of the general and specific characteristics of additional professional education taking into account features of a postindustrial stage of development of the Russian society considered in the article.*

*Ключевые слова: непрерывность, открытая система, дополнительное образование, общество знаний, инновационность, вариативность, свобода, индивидуализация, синергетика.*

*Continuity, open system, additional education, a society of knowledge, innovation, variability, freedom, individualization, synergetic.*

Современный этап развития российского общества характеризуется глубокими и стремительными переменами. Непрерывные изменения происходят в политической, социально-экономической и культурной жизни страны. Значительную реорганизацию претерпевает и рынок труда. Ранее, получая высшее образование, человек одновременно получал гарантию работы по выбранной специальности на всю свою взрослую жизнь. Традиционно типичный жизненный путь человека был линейен, что определялось социальными традициями и нормами общественного поведения, которые позитивно относились к стремлению работника провести свою трудовую деятельность на одном рабочем месте. Нестабильность в функционировании общества, быстрые изменения на рынке труда и в сфере занятости приводят к

тому, что непрерывное образование в виде переквалификации становится нормой жизни для большого числа людей.

Миссия образования, являющегося «социальным слепком» общества и одной из его подсистем формируется под влиянием экономических, социокультурных и нравственных приоритетов, которые культивируются на каждом из исторических этапов. Человеческое общество на всех этапах своего существования наряду с функциями производства и воспроизводства реализует и функцию образования своих членов через специально созданную систему образовательных институтов. Отличием образовательной системы от других социальных систем является: 1) выраженный атрибутивный характер системы, как неотъемлемой части человеческого общества; 2) причинно-следственная связь с социальным заказом общества; 3) ответное влияние на общество (интеллектуальный и культурный уровень общества определяется его отношением к образованию и науке); 4) развивающий и развивающийся характер системы; 5) яркая человекоцентристская направленность; 6) специфика целей деятельности; 7) своеобразие внутренних процессов; 8) наглядно проявляющийся циклический характер функционирования системы, 9) принцип успеха обучающегося и обучающего как основа функционирования образовательной системы; 10) результат функционирования образовательной системы может быть не виден сразу и проявиться лишь через годы.

В изменяющихся социокультурных и социально-экономических условиях развития общества, особое внимание уделяется вкладу образования в его модернизацию, прежде всего – в

реализации социального заказа на специалиста, что позволяет выделить основные приоритеты в развитии современной системы образования: а) изменение условий социализации в рыночной среде; б) противодействие негативным социальным процессам; в) обеспечение социальной мобильности в обществе; г) поддержка вхождения новых поколений в открытое информационное сообщество; д) реализация ресурса свободы, поля выбора для каждого человека и др. Выделенные приоритеты предполагают существенные изменения в содержании и структуре профессионального образования, и в системе дополнительного профессионального образования как его составляющей. Иными словами, в условиях, когда развитие экономики, рост конкуренции приводят к сокращению сферы некавалифицированного и малоквалифицированного труда, глубоким структурным изменениям в сфере занятости, возрастает потребность в повышении профессиональной квалификации работников и компетенции персонала. То есть, когда система образования не всегда отвечает профессиональным потребностям, возникающим в ходе деятельности специалиста на рабочем месте, ключевой для успешности специалиста становится возможность восполнить пробелы в знаниях, которую и реализует система дополнительного образования [2].

Исследуя условия развития дополнительного профессионального образования в современной социокультурной и социально-экономической ситуации, следует обратиться к методологии данной проблемы, рассмотрев в первую очередь различные подходы к определению категории дополнительное образование. В современных исследованиях рядоположенно рассматриваются следующие научные категории: «дополнительное профессиональное образование»; «непрерывное образование», «образование взрослых», «образование через всю жизнь», «профессиональная переподготовка и повышение квалификации кадров», «постдипломное дополнительное образование», «послевузовское образование», «постбазовое» и др. Некоторые понятия имеют внешнюю схожесть при наличии содержательных и функциональных отличий. В результате терминологического анализа данных определений, можно констатировать, что дополнительное профессиональное образование есть образование, направленное на

непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку граждан, занятых в сфере оплаченного труда в соответствии с дополнительными образовательными программами, разработанными на основе квалификационных требований к профессиям и должностям, способствующее развитию профессиональных, деловых и творческих возможностей и культуры личности, полученное в лицензированных учреждениях со специально подготовленным персоналом и подтвержденное документом установленного образца.

Рассматривая характеристики дополнительного образования, имеющего, среди прочих, тендерное (конкурсное) основание, следует акцентировать внимание на том, что социальные установки общества в значительной степени определяют экономика. Для определения особенностей развития дополнительного образования, рассмотрим особенности настоящего этапа развития общества, который определяется как постиндустриализм, определяемый концептуальными подходами трехстадийной трансформации общества: от аграрного к индустриальному и далее к постиндустриальному периоду (Д. Белл, Э. Тоффлер, Р. Ф. Абдеев, Т. В. Андрианова, Г. Р. Громов, В. Л. Иноземцев, Ю. Е. Хохлов и др.). Согласно данной теории три стадии развития общества полностью не заменяют одна другую, они как бы вырастают одна из другой, продолжая сосуществовать в определенных отношениях.

Постиндустриальное общество – это общество, в экономике которого приоритет перешел от преимущественного производства товаров к производству услуг, проведению исследований, организации системы образования и повышению качества жизни; в котором класс технических специалистов стал основной профессиональной группой и, что самое важное, в котором внедрение нововведений... во все большей степени стало зависеть от достижений теоретического знания» [6]. Стадия постиндустриального развития характеризуется тем, что: а) информация является основным производственным ресурсом; б) характер производственной деятельности – обработка (processing); в) технология характеризуется наукоемкостью; г) взаимодействие между людьми рассматривается как характеристика предмета взаимодействия человека. Синонимами понятия «постинду-

стриальное общество» являются «информационное общество», «общество знаний» (knowledge society) и, соответственно, «экономика знаний»; экономика, основанная на производстве, использовании и потреблении знаний (knowledge-based economy); «information economy» (экономика, основанная на информации или «информационная экономика»). Эти понятия появились в частности в результате расслоения смысла понятий «информация» и «знания» и трансформации в понятие «общество знаний».

Если рассматривать экономику знаний как экономическую категорию, которая в широком смысле слова рассматривается как система социально-экономических отношений по поводу производства, распределения, обмена и потребления знаний как продуктов духовного производства; в узком – совокупность различных институтов (духовного, информационного, материального производств), которые все вместе и каждый в отдельности способствуют созданию, распространению и использованию научных знаний для гармоничного развития человека путем эффективного взаимодействия общества и природы [11].

Такой подход является основанием для вывода о том, что критическим условием для развития экономики знаний является развитие основного ее фактора – человека, понятие «экономика знаний», характеризующееся целевой установкой на «формирование творческой личности как самоцели», что и определяет общий гуманистический контекст данного определения. Первый этап постиндустриального общества определяем как информационный – это период накопления информации, создание телекоммуникаций для ее распространения и программных средств для ее обработки. Однако информация сама по себе становится все менее значима, потому что получить к ней доступ становится все проще. При этом острее становится проблема генерации, передачи знания, его отчуждением от носителя. Все большей проблемой является определение личностного знания, которым обладает конкретный человек, специалист. Особенность второго этапа постиндустриального общества заключается в неизмеримо возрастающей роли личностного знания. Поэтому второй этап развития постиндустриализма определяется как становление общества

знаний. При размывании границы между академическим институциональным и сектором реальной экономики знание, становясь экономическим ресурсом, производится с учетом потребностей рынка, под социальный заказ.

Особое внимание следует уделить изменениям в экономической и научной сферах постиндустриального общества, которые предполагают проявление его культурологических особенностей (А. А. Вербицкий, Е. Жуков, В. Л. Иноземцев, А. Т. Каюмов, А. Крокер, Э. Тоффлер, М. Фуко, С. С. Шевелева и др.), проявляющиеся в изменениях духовности, в мировоззрениях людей, которые, в свою очередь, не могли не проявиться в сфере дополнительного образования. Поскольку в понимании человека мир становится более многообразным и более близким, ему нет необходимости подстраиваться под общую стратегию, сохраняя индивидуальность и свободу собственной личности. Принцип плюрализма предполагает равноправное существование разнообразных мнений и позиций, без доминирования политических, идеологических, религиозных или иных мотивов; свобода мнений исключает оценочную функцию как таковую: нет критериев истинности или ложности – каждый имеет право на свою точку зрения. В тоже время, возникает проблема гармоничного сочетания новейших технологий с общегуманистическими ценностями [5], поскольку интеллект, лишенный нравственности и духовности, становится разрушительным и преступным [7]. Поскольку в постиндустриальном обществе информация определяется как основной производственный ресурс, необходимо подчеркнуть, что информационные технологии, ввергнув человека в информационно-множественное пространство, в то же время выполняют адаптивную функцию в культуре, давая возможность не только расширить, но и создавать новые образы реальности, тем самым, помогая адаптироваться человеку в непрерывно меняющейся социокультурной среде. В постиндустриальном обществе нестабильность, динамизм процессов во всех сферах жизни вводит в действие принцип инновационности как атрибута времени и проектность как основную форму его реализации. При этом возрастает роль не только теоретического, но и прикладного знания. Новую экономику, основанную на знаниях, называют инновационной

экономикой, что определяет востребованность инновационного знания, инновационной деятельности, инновационной культуры. В исследованиях ряда ученых подчеркивается взаимосвязь инновации и традиций, которые являются взаимно необходимыми факторами развития [10].

Анализ теоретических подходов позволяет выделить следующие трактовки понятия инновация:

– инновационная деятельность есть особая сфера деятельности, где происходит выработка новых знаний при столкновении с нестандартными ситуациями, которыми изобилует информационное общество, и которые не могут быть осознаны на базе имеющегося опыта, знаний, наличного инновационного потенциала (З. С. Сазонова);

– инновационная деятельность есть не вид, не сфера, а характер деятельности. Любая деятельность и в любой сфере может быть инновационной, если в нее привносится новое (знание, технологии, приемы, подходы) с целью получения результата, отличающегося высокой востребованностью [4];

– инновация отличается от простого нового тем, что, кроме создания и распространения, она включает в себя преобразования в стиле мышления людей (В. А. Бордовский);

– технологический подход к пониманию инновации основывается на рассмотрении данного феномена как прикладного творчества, с помощью которого получают новую, более совершенную продукцию (А. Д. Никифорова);

– экономический подход при определении инновации определяет ее как вовлечение в экономический оборот результатов интеллектуальной деятельности, содержащих новые, в том числе научные, знания, с целью удовлетворения общественных потребностей и (или) получения прибыли [3];

– инновация есть принцип динамического интеллектуального самосовершенствования, ставящего инновацию рядом с понятием науки.

Таким образом, инновация является сущностью образования и может быть рассмотрена как действие или результат действия, полученные на основе новых знаний или повлекшие за собой возникновение новых знаний. Новые знания могут быть овеществлены в новых продуктах или услугах (к разряду которых отно-

сятся дополнительные образовательные услуги); могут служить преобразованию мышления и культуры людей с целью удовлетворения общественных потребностей, при этом они сопряжены с получением добавочной ценности. Процесс выполнения данного действия или получение нового результата определяем понятием «инновационная деятельность». При таком понимании инноваций закономерно встает вопрос об инновационной культуре как неотъемлемой части общей культуры человека общества знаний.

К сущностным характеристикам развития современного общества относятся следующие: 1) статус основного производственного ресурса все более переходит от информации к личностному знанию; 2) развивается процесс интеллектуализации общества; 3) инновационность становится признаком времени, а инновации, основанные на знании, инновационная деятельность и инновационная культура – непосредственными атрибутами любой деятельности; 4) усиливается значение умений специалиста работать с информацией, генерировать знание, принимать решения, основанные на знаниях, и, следовательно, развитие этих умений является одной из задач образования; 5) в условиях динамичной внешней среды обучение, самообучение, адаптационное управление, адаптационная организация и самоорганизация являются основными механизмами адаптации человека в мире.

В качестве необходимого элемента инновационной культуры выделяется гибкость личности, ее психологическая готовность к инновациям, изменениям, как во внешней среде, так и к самосовершенствованию. Дополнительное образование как составляющая профессионального образования, является одной из сфер, играющих особую роль в определении нравственного потенциала человека и общества, поскольку оперативно отражает все процессы, происходящие в нем, и, в частности, изменения касающиеся знаний составляющих смысл существования всей системы образования.

Дополнительное профессиональное образование, являясь неотъемлемой частью системы образования, и в тоже время, может быть рассмотрена и как относительно обособленная, поскольку комплекс проблем, связанных с его функционированием и развитием, имеет свою

содержательную специфику, обусловленную особенностями слушателей, включенных в систему, а также своеобразием задач, на выполнение которых направлена деятельность его различных подразделений. В новой структуре профессионального образования дополнительное образование начинает выступать органичной частью, которая «доводит» специалиста до работника с более узким профилем работы после того, как он нашел себя на рынке труда. Этот уже принципиально иная ситуация, в которой проявляются дополнительные характеристики дополнительного образования, которое выступает как компонента непрерывного профессионального образования, а непрерывность образования приобретает не только перманентный характер, но и существенным образом влияет на развитие организации. В ряде исследований устанавливается зависимость между производительностью труда на предприятии и времени и затрат на обучение персонала.

Рассматривая значимые характеристики современной ситуации для развития дополнительного образования необходимо выделить сокращение срока морального старения знаний (от 10–15 лет ранее до 1–2 лет) и сокращение жизненный цикл продукции предприятий (товаров и услуг). В этой ситуации усиливается роль проектных групп по формированию новых стратегий предприятия (фирмы) по созданию инновационных товаров и услуг. Таким образом, интеллектуальные ресурсы становятся главным конкурентным преимуществом организации (предприятия).

В этой ситуации преимуществом организаций и предприятий становятся «ключевые компетенции» сотрудников. В основе ключевых компетенций – специализированное знание, формируемое на основе так называемого целостного знания организации (множество практико-ориентированных знаний о клиентах, поставщиках, потребителях, конкурентах, окружающей внешней среде, внутренней среде организации и другие) и способное порождать новое знание, воплощаемое затем в продукции или услугах. Задача образования заключается в том, чтобы «привить ценностно-смысловое (фундаментальное) знание, а затем осуществить противоположную трансформацию от этого «общего» знания, предоставляющего индивиду возможности для навигации в потоках инфор-

мации, к специализированным процедурным знаниям» [13]. Подчеркнем, что в современной ситуации экономического спада в деятельности организаций и предприятий наметились существенные изменения, связанный с перспективами сворачивания экономической деятельности, расширением рынка безработных, аутстаффинг (autstaffing), – аренда и перевод персонала за штат, лизинг персонала и т. п. Иными словами, экономическая ситуация определила изменения в социальной жизни работающих специалистов, актуализируя их добросовестность, ответственность и стремление сохраниться на рабочем месте. В данной ситуации перед работающим специалистом встает задача постоянного подтверждения собственного профессионализма и самостоятельного повышения профессиональной компетентности. Новые условия трудовой деятельности приводят к тому, что те качества, которые целые десятилетия ценились в сотрудниках, теперь оказываются тормозом для дальнейшего развития производства. Все большее значение для быстрого и сбалансированного развития общества будет иметь человеческая активность, креативное взаимодействие, когда результат рождается в процессе коллективной мыследеятельности; установка на самосовершенствование, саморазвитие.

В условиях постиндустриального общества для сложных систем, будь то человек, вуз, предприятие или экономика в целом, единственным реальным шансом выжить в среде неопределенности является управление по принципу саморегулирующихся и саморазвивающихся механизмов [1]. Согласно синергетическому видению мира, большинство систем в природе являются открытыми, т. е. системами, которые постоянно обмениваются с окружающим миром, другими системами энергией, веществом, информацией. Следовательно, они сами обладают свойствами изменчивости, стохастичности, с которыми связаны понятия флуктуаций и бифуркаций. Компоненты систем, согласно теории И. Пригожина, постоянно флуктуируют, и сила этих процессов в результате положительной обратной связи может быть очень велика. Система достигает точки бифуркации – критической точки, за которой может быть как разрушение системы, т. е. хаос, или возможен переход ее на более высокий уровень развития, упорядоченности, организо-

ванности (диссипативная структура) [12]. Открытая система для сохранения нормального функционирования должна обладать свойством адаптивности, т. е. способностью изменять поведение для сохранения, улучшения и приобретения новых характеристик в условиях изменяющейся во времени среды, априорная информация о которой является неполной. Адаптация систем осуществляется посредством следующих механизмов: обучения, самообучения, адаптивное управление, адаптивная организация и самоорганизация (О. С. Разумов и В. А. Благодатных). Назначение же информации и знания в этих системах заключается в снятии неопределенности в условиях необходимого выбора – ситуативная полезность. Проблема изменений в процессах приобретения и передачи знаний, зафиксирована Кронбергской декларацией [8] – программным документом, определившим на ближайшие 25 лет перспективы этих процессов и их основные характеристики:

1) знанию принадлежит ключевая роль в социальном и экономическом развитии;

2) вследствие быстрого развития новых информационно-коммуникативных технологий и обусловленных ими социальных трансформаций существенным изменениям подвергся процесс создания, приобретения и передачи знаний;

3) Интернет и новые образовательные технологии предоставляют всем множество возможностей и влияют на модели приобретения знаний;

4) необходимо постоянное приспособление новых технологий и процессов в целях развития ориентированных на удовлетворение человеческих потребностей и изменение классической модели приобретения знания и роли в этом процессе учителей-наставников.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что в современной социально-экономической ситуации в России, в ряду целей функционирования системы дополнительного профессионального образования, можно выделить следующие:

– увеличение совокупного интеллектуального и духовного потенциала общества, развитие творческих способностей трудоспособного населения;

– создание условий для удовлетворения потребностей общества в повышении уровня профессионализма работников всех категорий;

– содействие обеспечению социальной защищенности, профессиональной мобильности и адаптации, социальной реабилитации и занятости населения в условиях угрозы увольнения.

В этих условиях постиндустриального общества ярко проявляются специфические характеристики дополнительного профессионального образования как открытой системы: рекуррентность; тендерное (конкурсное) основание; существенное влияние на развитие собственной организации, образовательной инновационной деятельности учреждения (образовательного) и предприятия; реализация «обратной связи» с потребителями; функционирование на основе вариативности, преемственности и гибкости, что обеспечивает системе дополнительного профессионального образования более широкие возможности в обеспечении выбора слушателем адекватного его стартовым возможностям варианта образовательной траектории; особенность жизненной и профессиональной позиции слушателей системы дополнительного профессионального образования, на момент обучения имеющих профессиональную квалификацию и владеющих определенной специальностью, включенных в активную профессиональную деятельность, и, что весьма важно, имеющих (и выполняющих) четкие служебные обязанности и профессиональные действия.

Собственно педагогический подход к характеристикам дополнительного профессионального образования с позиции средового подхода относятся в условиях интенсивного развития информационных технологий и лавинообразного нарастания информации, позволяет выделить следующие характеристики ДПО: а) возможность разнообразного воздействия на участников образовательного процесса и требование в самоопределении; б) единство социальных, пространственно-предметных и психолого-педагогических компонент, обусловленных образовательными парадигмами, целями, внешними условиями; в) включенность субъектов образовательного процесса (преподавателей и обучающихся), являющихся и компонентами, и носителями среды; г) единство индивидуализации и коммуникаций в рамках среды, создающее возможность достижения образовательных целей; д) новый тип системы взаимо-

действия «человек – информация – человек». Таким образом, среда дополнительного профессионального образования может быть рассмотрена как информационная образовательная среда. Такой подход, с одной стороны, акцентирует внимание на саморазвивающемся характере образовательной среды ДПО, а с другой – рассматривает в качестве составляющей образовательной среды единое информационное пространство. При этом информационная образовательная среда ДПО, обеспечивая получение нового знания, определяет ее переход на уровень инновационной саморазвивающейся образовательной среды, что, в свою очередь, актуализирует значимость коммуникативной компетентности слушателя ДПО. Рассмотрение образовательной среды ДПО как инновационной обеспечивает реализацию одной из ведущих его функций – «инновационную диффузию».

При системно-синергетическом управлении процессом дополнительного профессионального образования деятельность преподавателя включает: 1) планирование образовательного процесса с учетом характеристик образовательной среды и единого информационного пространства; 2) организация образовательного процесса в динамическом режиме «управление – самоуправление», обеспечивающим переход позиции слушателя на уровень самоорганизации и самоуправления; 3) координация взаимодействия в информационной образовательной среде и при непосредственном общении; 4) обеспечение мобильности слушателей – участников образовательного процесса за счет использования ресурсов информационной образовательной среды; 5) использования технологий, обеспечивающих перевод слушателей в позицию управление внутренними мотивами (педагогическая поддержка, тьюторинг и др.); 6) использование технологий контроля, направленных стимулировать самоконтроль слушателей в процессе обучения.

Основа качества дополнительного образования – образование конкретного слушателя, которое является общественной и индивидуальной ценностью, для решения которой создана система образования. При этом ДПО обеспечивает функцию саморазвития, дообучения и переобучения слушателя, обеспечивая, таким образом, уровень качества его жизни. Сложная

коммуникативная (информационно-инновационная) среда дополнительного (последипломного) образования является информационно-индивидуализированной, поскольку ее центральной фигурой является слушатель, реализующий индивидуальную образовательную траекторию, качество реализации которой определяется степенью достижения требований, предъявляемых различными заинтересованными сторонами к коммуникативной компетентности специалиста. При этом деятельность преподавателя направлена на создание информационной образовательной среды учебной дисциплины в ее базовой (инвариантной части), достаточную для понимания и погружения слушателя в среду, и на поддержание среды – развитие ее инновационного характера, активизация включенности в нее слушателя методом «обучения через открытие».

#### Литература

1. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации [Текст] / Р. Ф. Абдеев. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Вирина, И. В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов [Текст] / И. В. Вирина // Социальные технологии и исследования. – 2005. – № 6. – С. 37-41.
3. Волынкина, М. В. Правовая сущность термина «инновация» [Текст] / М. В. Волынкина // Инновации. – 2006. – № 1. – С. 64-69.
4. Дежина, И. Концепция послевузовского образования нового типа [Текст] / И. Дежина, С. Егерев // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 68-72.
5. Емелин, В. А. Информационные технологии в контексте постмодернистской философии [Текст]: автореф. дис. ... канд. филос. наук / В. А. Емелин. – М.: МГУ, 1999.
6. Иноземцев, В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспектива [Текст]: учебное пособие для вузов / В. Л. Иноземцев. – М.: ЛОГОС, 2000. – 304 с.
7. Коломиец, Б. К. Интеллект [Текст]: монография / Б. К. Коломиец. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – 450 с.
8. Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний

[Текст] // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 9. – С. 74-75.

9. Крюков, Д. Информационно-образовательная среда современного вуза [Текст] / Д. Крюков // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 14-24.

10. Найн, А. Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы [Текст]: монография / А. Я. Найн. – Шадринск: Изд-во ПО Исеть, 1999. – 328 с.

11. Пилипенко, Е. В. Теоретические основы и методологические подходы к формированию

экономики знаний в регионе [Текст]: автореф. дис. ... докт. экон. наук / Е. В. Пилипенко. – Екатеринбург, 2007. – 40 с.

12. Преображенский, Б. Г. Системы открытого образования: свойства энтропии и самоорганизации [Текст] / Б. Г. Преображенский, Т. О. Толстых // Университетское управление. – 2004. – № 3(31). – С. 7-12.

13. Рябов, В. В. Компетентность как индикатор человеческого капитала [Текст]: материалы IV заседания методологического семинара, 16 ноября 2004 г. / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 45 с.

УДК 378

ББК 74.4

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Стуканов А. П.

*Аннотация.* В данной статье речь идет о проблеме управления информацией в системе непрерывного повышения квалификации.

*The article is devoted to problem of management of information in the system of continuous professional qualification.*

**Ключевые слова:** информация, повышение квалификации, тезаурус, взаимодействие, управление.

*Information, improving of competence, thesaurus, interaction, management.*

Ведущими принципом, определяющим содержание любого предлагаемого взрослым образования, является принцип интегративного согласования опытов: старого и нового, теоретического и практического, профессионального и учебного, общекультурного.

Следует подчеркнуть, что становление профессиональной культуры педагогических кадров происходит на принципах интеграции индивидуализма и коллективизма в интегрированный императив существования личности в обществе.

Как отмечают А. А. Колесников и В. В. Яковлев, выдвигаемый в настоящее время приоритет информационно-управляющей компоненты в фундаментальной триаде «вещество-энергия-управление» наиболее проявляется в принципиальной, первостепенной роли науки об управлении технологическими процессами и объектами различной физической (химической, экологической и т. д.) природы.

Понимание сущности этой глобальной междисциплинарной проблемы XXI века потребует подготовки высококвалифицированных специалистов новой генерации и различного профиля – от инженеров, физиков и биологов до экологов и социологов.

В основу решения поставленной проблемы авторы предложили концепцию управляемого динамического взаимодействия вещества, энергии и информации. Эту общую концепцию на

основе отражающих ее сущность ключевых понятий: Кибернетика (Cybernetic) – информатика (Informatics) – синергетика (Synergetic) можно сформулировать как фундаментальную системообразующую CIS-концепцию. CIS-концепция, опирающаяся на кибернетику, информатику и синергетику, по сути является фундаментом того эволюционного естествознания, которое позволит теперь уже говорить о возникновении единого метаязыка инженера, естествовика и гуманитария, и, следовательно, осуществить возврат к целостному пониманию природы на основе единой научной концепции. [3, с. 31,39].

Таким образом, непрерывное образование, понимаемое как непрерывное в плане связности составляющих его компонентов и связности его с культурным окружением, является атрибутом современного информационного общества.

В целом же, широкий спектр современных исследований связан либо с социально-экономическими проблемами прогнозирования развития системы образования, в том числе системы повышения квалификации, и их регионализации, либо с изучением отдельных объективных или субъективных причин недостатков существующей системы повышения квалификации педагогических кадров и, соответственно, изменением локальных факторов и явлений в процессе их профессионального совершенствования.

С другой стороны, несмотря на все многообразие исследований, связанных с феноменом информатизации в качестве особой среды осуществления управленческой деятельности, лишней раз обращает на себя внимание то, что еще недостаточно четко обоснован и принят тезис о том, что в первую очередь должна быть подвергнута тщательному изучению категория «информация» как в общенаучном аспекте, так и применительно к проблеме образования.

Изучение информационных процессов тесно взаимосвязано с пониманием «организация»,

которое автоматически вводит это взаимодействие в понятийный ряд синергетического порядка, где работает понятие «самоорганизация».

По мнению Д. И. Дубровского, информационные процессы присущи лишь самоорганизующимся системам и выражают специфический для них способ бытия [1].

Однако во всех случаях информацию можно определить как отношение между взаимодействующими сущностями. Причем характер информационного взаимодействия раскрывается через специфические качества, среди которых:

– во-первых, содержащие информации отделяются от своей естественной предметной формы и приобретают самостоятельное существование;

– во-вторых, данное содержание всегда существует в искусственной форме – в виде знаков;

– в-третьих, это содержание, существующее в знаковой форме, не материально и выступает в своем смысловом значении.

Если же рассматривать информацию как особую разновидность деятельности, то тогда она неизбежно обретает характер коммуникации взаимодействующих субъектов. То есть, информация выступает в виде содержания коммуникативной деятельности человека. Следовательно, коммуникативные виды деятельности, а именно они лежат в основе как «организации», так и «самоорганизации», определяют не только способ, но и содержательно наполняют любые виды взаимодействия систем. Самоорганизация, как и всякая организация, свойственна только коммуникативным видам деятельности. Она возникает произвольно, но только в рамках конечной зависимости от информации.

На первый взгляд обращение к категории «информация» как к первоочередной и основополагающей не представляется оправданным в области образования и педагогики. Сегодня большинство исследователей предпочитают обращаться в первую очередь к таким категориям, как «личность», «гуманизация», «гуманитаризация», «лично-ориентированное обучение», «универсальные учебные действия» и т. п.

Вслед за рассмотрением этих категорий рассматривается категория «информатизация» в плане описания инструмента решения про-

блем, сформулированных на уровне раскрытия смысла вышеупомянутых категорий. Такой подход является, несмотря на внешние атрибуты научности, сугубо прагматическим, и не может быть взят в качестве методологической основы научного исследования.

Современное состояние науки позволяет уже сегодня сделать вывод о том, что сущность человека, а, следовательно, и предмет исследования всего комплекса наук о человеке, заключается в его сознании как части целого – общего информационного поля. Таким образом, в определенном смысле, методологическую основу любой науки о человеке, в том числе педагогики, теории образования, теории управления гуманитарными системами составляет теория информации.

С этой точки зрения, последовательный перевод описания педагогических процессов с общепринятого в настоящее время языка, зафиксированного в учебной и научно-методической литературе, образовательных стандартах, на междисциплинарный язык теории информации является, на наш взгляд, первоочередной проблемой в становлении теории управления информатизацией образования.

Решение этой проблемы не только даст возможность реально воплотить в жизнь принципы гуманизации и гуманитаризации образования, но естественным образом будет направлено на фундаментализацию и интеграцию педагогического образования.

Еще в середине прошлого столетия информацию понимали только как передачу сведений от одного человека другому человеку или группе людей с помощью устной или письменной речи, передачу условных знаков (символов) посредством специальных передающих и принимающих устройств. В 1948 году К. Шеннон предложил математическую теорию измерения информации, согласно которой информация определялась как уменьшение неопределенности, то есть информация – это сведения, которые снимают существовавшую до их получения неопределенность. Согласно этой теории, если сообщение не снимает неопределенности, то оно не содержит информации, если же сообщение позволяет более определенно знать предмет, то в сообщении содержится информация.

Существует и другое определение информации – не как уменьшение неопределенности,

а как характеристики разнообразия, то есть информация – это «воспроизведение разнообразия одного объекта в другом объекте в результате их взаимодействия. Касаясь этого определения, Б. Ф. Ломов и другие пишут, что наиболее общее понятие информации рядом ученых отмечается как отраженное разнообразие. Оно рассматривается как в количественном, так и в качественном аспектах. Если для анализа первого аспекта имеются математические методы оценки объема информации, то для второго делаются еще только первые шаги. Качественный аспект понятия информация предполагает рассмотрение, по крайней мере, семантического (смыслового) и прагматического (ценностного) свойства информации [5, с. 80].

Основоположник кибернетики Н. Винер в 1958 году дал информации следующее определение: «Информация – это обозначение содержания (сигналов), полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособлении к нему наших чувств» [2, С. 31]. Таким образом, Н. Винер рассматривает понятие информации в связи с процессами сознания человека. Он пишет: «...мозг не выделяет мысль, как «печень выделяет желчь», как утверждали прежние материалы, и не выделяет ее в виде энергии, подобно мышцам. Информация есть информация, а не материя и энергия» [2, С. 208].

В 1963 году Ю. А. Шрейдер предложил семантический подход к феномену информации и механизм определения меры семантической информации как меры изменения тезауруса личности под воздействием поступившей информации.

Приведем некоторые качественные стороны определения тезауруса из Большой советской энциклопедии (автор статьи Ю. А. Шрейдер).

Тезаурус (от греч. *thesaurós* – сокровище, сокровищница), множество смысловыражающих единиц некоторого языка, с заданной на нём системой семантических отношений. Тезаурус фактически определяет семантику языка (национального языка, языка конкретной науки или формализованного языка для автоматизированной системы управления). Первоначально тезаурус рассматривали как одноязычный словарь, в котором семантические отношения определяются группировкой слов по тематическим рубрикам. Существуют традиционные

общезыковые тезаурусы (описания семантических систем отдельных языков) для английского, французского, испанского языков. К тезаурусу весьма близки одноязычные словари, задающие выражения основных семантических параметров каждого слова, например, словарь русского языка С. И. Ожегова.

В 70-х гг. XX в. получили распространение информационно-поисковые тезаурусы. В этих тезаурусах выделены специальные лексические единицы – дескрипторы, по которым можно осуществлять автоматический поиск документальной информации.

В широком смысле тезаурус интерпретируют как описание системы знаний о действительности, которыми располагает индивидуальный носитель информации или группа носителей. В социологии и теории коммуникаций изучают свойства тезауруса индивидуумов и коллективов, обеспечивающие возможность взаимопонимания на основе общности тезауруса. В этих ситуациях в тезаурусе приходится включать сложные высказывания и их семантические связи, определяющие запас сведений, которыми располагает сложная система. Тезаурус фактически содержит не только информацию о действительности, но и метаинформацию (сведения об информации), обеспечивающую возможность приёма новых сообщений.

Многие исследователи подчеркивают важность того обстоятельства, что передача информации осуществляется как информационное взаимодействие.

Так Н. А. Кузнецов, Н. Л. Мухелишвили и Ю. А. Шрейдер определяют информационное взаимодействие как процесс обмена сведениями, информацией, приводящий к изменению знания хотя бы одного из получателей этих сведений. Они отмечают, что многочисленные попытки формализованного взаимодействия на семантическом уровне не привели к открытию простых закономерностей. В педагогическом аспекте представляет интерес формулируемый авторами принцип тезауруса: важность наличия априорной информации, достаточной для дешифровки и усвоения полученного сообщения. По их мнению, это означает, что участники информационного взаимодействия должны обладать согласованной информацией об используемых кодах, языках и их семантиках. Не меньший интерес представляет и другой фор-

мулируемый принцип фасцинации – привлекательности сообщения, которое зависит от мотивов и целей адресата, формы сообщения и т. д. Авторы считают, что участники информационного взаимодействия в процессе диалога могут выступать не только как получатели информации, но и как ее создатели. Поэтому полезно рассматривать поступающее сообщение не просто как контейнер с готовой информацией, но и как стимул для порождения адресатом на основе прошлого опыта и модели ситуации новой информации – принцип майевтики, или родовспоможения, восходящий к Сократу. В результате такого информационного взаимодействия адресат может «получить» больше информации, чем содержалось в сообщении [4, с. 83-85].

Информационные взаимодействия происходят в некоей среде, которую, естественно, можно назвать информационной средой. По определению Н. П. Ващекина информационная среда – это, прежде всего, средство коммуникации между людьми.

Ю. А. Шрейдер и И. С. Ладенко ввели также понятие информационно-знаниевого потенциала, включая в него: а) знания, накопленные в обществе; б) информацию, доступную через информационную среду; в) средства передачи знаний; г) средства и кадры для обработки, хранения, поиска и передачи информации. В качестве важнейшего компонента информационно-знаниевого потенциала можно выделить, следуя И. С. Ладенко, интеллектуальный потенциал как совокупную человеческую способность решать возникающие проблемы на основе накопленных знаний, навыков и опыта. Другим компонентом оказывается информационный потенциал – способность осуществлять сбор, хранение, поиск и передачу информации, обеспечивающей общественно необходимый уровень информированности всех членов общества в соответствии с выполняемыми ими функциями.

Поэтому весьма продуктивно рассматривать педагогические системы как открытые системы, обменивающиеся со средой преимущественно информацией. С другой стороны, и внутренние процессы в педагогической системе также преимущественно являются информационными. Таким образом, применение информационного подхода для описания синергетиче-

ского управления СНПК представляется оправданным.

В связи с этим мы считаем целесообразным дать толкование управлению с точки зрения информационного подхода, которое можно найти, например, в сборнике «Теория управления. Терминология», выпущенном Институтом проблем управления АН СССР в 1988 году. В этом сборнике управление трактуется как процесс выработки и осуществления управляющих воздействий, причем: 1. Выработка управляющих воздействий включает сбор, передачу и обработку необходимой информации, принятие решений, обязательно включающее определение управляющих воздействий. 2. Осуществление управляющих воздействий включает передачу управляющих воздействий и при необходимости преобразование их в форме непосредственно воспринимаемых объектом управления [6, с. 7-8].

Применительно к управлению гуманитарными системами, а конкретно к рассматриваемой нами системе непрерывного повышения квалификации, можно говорить о стиле управляющего воздействия. Здесь возможна следующая таксономия, которая сама по себе хорошо известна, но будет использована нами как материал для иллюстрации информационного подхода.

Характер (стиль) управляющего воздействия:

- принуждающий;
- направляющий;
- побуждающий;
- предоставляющий выбор;
- советующий;
- аргументирующий;
- рефлексивный.

Если рассматривать эти варианты, используя, например, критерий «наличие обратной связи», то можно увидеть, что и принуждающий и рефлексивный стили могут быть эффективными при наличии обратной связи, однако они различаются по содержанию и форме сигнала, передающемуся от управляемого объекта к управляющему. В случае принуждающего стиля время ответа определяется управляющим объектом, а в случае рефлексивного – управляемым.

Эти, в общем-то, банальные рассуждения в теории информации выглядят отнюдь не банальными в педагогическом менеджменте, в

силу отсутствия механизмов организации педагогического взаимодействия, адекватного формальному описанию эффективного информационного взаимодействия. Так, если не выполняется принцип тезауруса, то нет смысла использовать рефлексивный стиль, и это хорошо на интуитивном уровне понимается организатором педагогического взаимодействия. Но вопрос, почему не выполняется принцип тезауруса, может возникнуть только лишь при использовании аппарата теории информации.

Такие же рассуждения в принципе применимы и к такой важной в педагогических системах характеристике как сила управляющего воздействия.

Сила (величина) управляющего воздействия:

- слабое;
- незначительное;
- умеренное;
- энергичное;
- сильное.

Здесь мы можем отметить, что эмпирически подмеченная закономерность, связывающая увеличение согласованности тезаурусов участников информационного взаимодействия с уменьшением силы управляющего воздействия, получает свое теоретическое обоснование и служит одним из принципов оптимизации процесса обучения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что невозможно достичь качественно новых ре-

зультатов, пользуясь традиционной методологией педагогического управления и находясь в рамках тезауруса традиционной парадигмы образования. В связи с этим возникает необходимость рассмотреть подходы к новой трансдисциплинарной методологии управления и нового тезауруса, связанного с этим подходом.

#### Литература

1. Дубровский, Д. И. Информация, сознание, мозг [Текст] / Д. И. Дубровский. – М., 1987.
2. Винер, Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине [Текст] / Н. Винер. – М., 1983.
3. Колесников, А. А. Кибернетика, информатика, синергетика как системообразующая концепция современного высшего образования [Текст] // Синергетика и проблемы управления / А. А. Колесников, В. В. Яковлев. – Таганрог: ТРТУ, 2001.
4. Кузнецов, Н. А. Информационное взаимодействие как объект научного исследования [Текст] // Вопрос философии 1 / Н. А. Кузнецов, Н. Л. Мухелишвили. Ю. А. Шрейдер.
5. Ломов, Б. Ф. Некоторые вопросы применения математики в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Хрестоматия по инженерной психологии. – М., 1991.
6. Теория управления. Терминология. Вып. 107. – М.: Наука, 1988.

УДК 378.091

ББК 74.58

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Никитина Н. И., Галкина Т. Э.

*Аннотация.* В статье обосновывается совокупность педагогических парадигм системы повышения квалификации специалистов социальной сферы; рассмотрены дидактические механизмы, условия их реализация в образовательном процессе факультета повышения квалификации социального университета.

*In the article set of pedagogical paradigms of system of improvement of professional skill of experts of social sphere is proved; didactic mechanisms, conditions of their realization in educational process of faculty of improvement of professional skill of social university are considered.*

**Ключевые слова:** педагогические парадигмы; повышение квалификации; специалист социальной сферы

*Pedagogical paradigms; improvement of professional skill; the expert of social sphere.*

Профессиональное образование специалистов социальной сферы во всем мире рассматривается как непрерывный процесс, обусловленный потребностями практики в постоянном профессионально-личностном развитии специалистов в условиях качественного изменения трудовой деятельности в постиндустриальном обществе. Повышение качества непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы имеет существенное значение для решения многих общественно-политических, социально-экономических, социокультурных проблем страны. Непрерывное социальное профессиональное образование – система воспроизводства обществом своей сущности, выраженной в интеллектуальном и социально-гуманитарном потенциале личности специалиста социальной сферы, гуманистической сущности человека и общества.

Один из активно дискутируемых вопросов в современной педагогике профессионального образования – вопрос о педагогических парадигмах, являющихся основой учебного процес-

са в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы.

Понятие парадигмы имеет существенное значение для осмысления процессов развития науки и социальной практики. Термин «парадигма» был введен в широкий научный оборот американским историком и философом науки Т. Куном в конце 70-х гг. XX века и означал определенную картину мира (или его отдельных частей, структур, сфер) в виде модели постановки проблем и способов их решения [8]. В другом значении парадигма – это признание в научном мире достижения, представленного как теория, оказывающая существенное воздействие на развитие науки и определяющая на протяжении сколько-нибудь длительного времени этот процесс [9, с. 639].

В современной педагогической литературе анализируются различные парадигмы базовых моделей образовательного процесса. Так, например, Ш. А. Амонашвили обращает внимание в первую очередь на авторитарно-императивную и гуманную парадигмы образования [1]. Е. А. Ямбург выделяет в качестве главных две парадигмы образования – когнитивную и личностную. В границах первой акцент делается на интеллектуальном развитии обучающихся. Все остальное в процессе обучения и воспитания рассматривается как следствие интеллектуального развития. Личностная парадигма, не противопоставляется когнитивной, т. к. в качестве главного результата данной парадигмы выступают эмоциональное и социальное развитие обучающихся. Е. А. Ямбург подчеркивает, что оба парадигмальных подхода к образовательному процессу используются, как правило, комбинированно, взаимодополняя друг друга [10].

Г. Б. Корнетов под педагогической парадигмой понимает «совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени

их рефлексии» [7, с. 43]. При выявлении базовых парадигм образования Г. Б. Корнетов исходит из источника и способа постановки педагогических целей, взаимодействия участников образовательного процесса и используемых для этого средств. С учетом этих критериев он выделяет парадигмы педагогики авторитарной, манипулятивной и педагогики поддержки.

Таким образом, образовательная парадигма как совокупность методологических и теоретических предпосылок для решения научно-педагогических проблем, базируется на определенных ценностях, реализуемых в педагогическом процессе.

Рассматривая педагогические парадигмы, составляющие базис учебного процесса системы повышения квалификации специалистов социальной сферы, следует, прежде всего, назвать:

– парадигму личностно-ориентированного образования (признание уникальности личности каждого слушателя, создание условий для развития и саморазвития профессионально-индивидуального и творческого потенциала специалиста);

– деятельностную парадигму (совершенствование и развитие профессионализма специалиста социальной сферы путем активизации различных видов деятельности слушателей курсов: учебно-познавательной, самообразовательной, практической, научно-исследовательской; развитие системы умений и навыков по самоорганизации различных видов деятельности);

– компетентностную парадигму (профессиональное развитие специалиста социальной сферы в системе повышения квалификации базируется на овладении им совокупностью профессионально-личностных компетенций, необходимых и достаточных для достижения цели трудовой деятельности, оптимального уровня функционально-профессиональной грамотности);

– парадигму витагенного образования (базируется на активизации субъектного жизненного опыта обучаемого, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях);

– контекстную парадигму (заключается в осуществлении образовательного процесса в контексте профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах

учебно-познавательной деятельности реальных связей и отношений, возникающих в трудовой при решении конкретных профессиональных задач);

– социокультурную парадигму (совершенствование различных аспектов профессиональной культуры специалиста; развитие «человека культуры» (М. Библер), развитие этнокультурных и социокультурных компетенций личности);

– парадигму самообразовательной деятельности (формирование и развитие самообразовательной культуры личности обучающегося, которая выражается в овладении им комплексом знаний, умений, способов общения в системе «человек – информация»; самообразовательная культура – важнейший компонент профессионально-личностной культуры специалиста социальной сферы; включает в себя общеучебную культуру, культуру диалога, индивидуальную мультимедиакультуру личности);

– парадигму мониторинга качества образования (использование новейших достижений и технологических решений в управлении качеством непрерывного профессионального образования; структурно-функциональная организация систем качества образовательного учреждения; ориентация на квалиметрический подход).

Приведем краткую характеристику некоторых парадигм, используемых в учебном процессе факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки социального университета.

Личностно-ориентированная парадигма реализуется в учебном процессе факультета повышения квалификации при следующих условиях:

– обеспечение субъектной позиции слушателя (обучающегося) в образовательном процессе;

– перевод учебно-познавательных и учебно-профессиональных проблем в жизненно важные проблемы слушателей, требующие актуализации и теоретического осмысления их субъективного опыта;

– построение взаимоотношений в системе «слушатель – преподаватель – группа слушателей» на основе диалога, доверия, создающих условия для самораскрытия и самореализации профессионально-личностного потенциала специалиста социальной сферы.

Личностно-ориентированная парадигма переакцентирует представление о приоритетных задачах непрерывного профессионального образования с усвоения системы знаний, умений, навыков на раскрытие и выращивание личностного и профессионального потенциала специалиста. Личностно-ориентированная парадигма базируется на тезисе, что непрерывное профессиональное образование не есть беспристрастное познание. Учебный процесс в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы следует рассматривать как субъектно-значимое постижение профессиональной деятельности и современного мира, наполненное для слушателя личностными смыслами, ценностными отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе профессиональной переподготовки.

Деятельностная парадигма проявляется в таком характере организации учебного процесса факультета повышения квалификации, при котором преподаватель выступает в роли «менеджера», организатора обучения, а не в роли «транслятора знаний и способов деятельности»; основной акцент делается на проектно-созидательную деятельность слушателей курсов (обучающихся). Следует отметить противоречие между характером учебной деятельности в системе повышения квалификации и профессиональной деятельности специалистов-практиков. Так, в частности, противоречие между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (информацией в символически-знаковой форме: тексты, программы, алгоритмы действий) и реальным предметом профессиональной деятельности специалиста социальной сферы, в которой знания не даны в чистом виде, а включены в конкретные процессы профессионально-личностного взаимодействия и ситуации. Разрешение данного противоречия требует соединение учебного процесса с реалиями профессиональной практики.

Контекстная парадигма (А. А. Вербицкий) базируется на том, что повышение квалификации специалиста социальной сферы невозможно вне контекста его жизненной ситуации, в которую включается не только он сам, но и внешние условия, другие люди, с которыми он

находится в отношениях межличностного взаимодействия.

Реализация в учебном процессе факультета повышения квалификации социального университета контекстной парадигмы позволяет совершенствовать профессионализм специалиста-практика за счет следующих принципиальных моментов:

- знания, умения усваиваются слушателями курсов в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие профессиональной мотивации, актуализацию и активизацию личностных смыслов процесса обучения;

- в моделируемых ситуациях отражается сущность процессов, происходящих в социальной практике, науке, в обществе, тем самым содержательно и педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности обучающихся;

- слушатель курсов находится в деятельностной позиции, поскольку содержательно-технологическое обеспечение учебных дисциплин представлено в виде сценариев развертывания различных аспектов профессиональной деятельности специалиста социальной сферы;

- используется обоснованное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы слушателей курсов, что позволяет организовать продуктивное учебно-профессиональное взаимодействие, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности;

- слушатель курсов накапливает опыт использования учебной информации в профессиональной деятельности, что обеспечивает превращение объективных значений учебной информации в личностные смыслы трудовой деятельности.

В зарубежной литературе, посвященной проблемам повышения квалификации специалистов по социальной работе, активно разрабатывается компетентностная парадигма. Изучение отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме компетентностной парадигмы профессионального образования показывает, что единого толкования ее сути нет.

В исследованиях R. Barker (Р. Баркер) комплексная профессиональная компетентность специалиста по социальной работе определена

как сочетание шести различных типов компетентности:

– 1) концептуальной (научной) компетентности (понимание теоретических основ профессии);

– 2) инструментальной компетентности (владение базовыми профессиональными навыками);

3) интегративной компетентности (способность сочетать теорию и практику);

– 4) контекстуальной компетентности (понимание социальной, экономической и культурной среды, в которой осуществляется практика);

5) адаптивной компетентности (умение предвидеть изменения, важные для профессии, и быть готовым к ним);

6) компетентности в межличностной коммуникации (умение эффективно пользоваться письменными и устными средствами коммуникации) [11].

М. Доэл, С. Шардлоу считают, что профессиональное развитие специалиста социальной сферы базируется на овладении им совокупностью минимальных профессионально-личностных компетенций специалиста:

– профессионально-познавательная компетенция (освоение системы профессиональных знаний);

– техническая компетенция (аспект владения профессиональными умениями);

– творческая компетенция (способность проявлять креативность в профессиональной деятельности);

– рефлексивная компетенция (способность адекватно оценивать собственный уровень профессионально-личностного развития; разрабатывать и реализовывать программы самосовершенствования);

– социально-инициативная компетенция (аспект активного участника социальной жизни общества, осознания антропосоциальных целей человеческого бытия);

– компетенция самореализации в профессиональной и личной жизни (аспект формирования самодостаточной личности, последовательного и логического личностно-профессионального саморазвития специалиста) [4].

Профессиональную компетентность специалиста социальной сферы можно описать единством системы компетенции, целей, мотивации и способов преобразования трудовой деятельности.

Перспективной профессионально-образовательной парадигмой системы повышения квалификации специалистов социальной сферы является парадигма витагенного образования, разработанная и обоснованная в последней четверти XX века заслуженным деятелем науки России, доктором педагогических наук А. С. Белкиным. Парадигма витагенного образования базируется на активизации жизненного опыта обучаемого (в данном слушателе, опыта слушателей курсов повышения квалификации), который рассматривается как витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях [2].

В процессе реализации технологии витагенного обучения актуализированный жизненный (профессионально-личностный) опыт личности специалиста-практика используется в качестве интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. Источниками витагенной информации являются: социальное, деловое и бытовое общение; средства массовой информации; научная, техническая и художественная литература; произведения искусства; различные виды деятельности; образовательный процесс. По мнению А. С. Белкиной, включение в учебный материал субъективного опыта обучаемого порождает новую психодидактическую реальность, усвоение которой, с одной стороны, обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл, а с другой – обогащает жизненный опыт.

При реализации в учебном процессе факультета повышения квалификации парадигмы практико-ориентированного профессионально-прикладного обучения приоритетны следующие виды профессионально-образовательных технологий:

– интерактивные (обеспечивают субъект-субъектную основу учебно-профессионального взаимодействия обучаемых и обучающихся);

– интегративно-модульные (обеспечивают межпредметные связи, сочетание теории и практики, формирование и развитие системы междисциплинарных профессиональных знаний, умений, компетенций);

– интегративно-модульные (обеспечивают межпредметные связи, сочетание теории и практики, формирование и развитие системы междисциплинарных профессиональных знаний, умений, компетенций);

– контекстно-прикладные (формируют навыки определенного вида деятельности: учебно-познавательной, социально-профессиональной, научно-исследовательской и др.);

– конструктивно-проектные (стимулируют учебно-познавательную активность, формируют культуру самообразовательной деятельности; навыки работы в команде).

В современном мире, в котором реализуется принцип «образование через всю жизнь», центром социокультурной гуманитарной образовательной парадигмы становится не обучающийся, усваивающий готовое знание, а человек, познающий истину. Но поскольку однозначной истины не существует, то важна не сама истина, а отношение к ней. При этом субъект-субъектные взаимодействия и отношения участников педагогического процесса строятся на принципах сотрудничества, сотворчества, диалога, обмена мнениями и взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции, познание мира путем обмена духовными ценностями [6]. Органической частью качества непрерывного образования в области социальной работы является развитие духовно-нравственной (морально-волевой) составляющих ментальности специалистов социальной сферы, развитие системы гуманистических профессионально-личных ценностей.

По мнению Г. Е. Зборовского, в XXI веке необходимо активно исследовать парадигму самообразовательной деятельности в различных типах образовательных учреждениях, в том числе и в учреждениях повышения квалификации и профессиональной переподготовки [5]. Профессиональное образование имеет не только социальную (осуществляется в специально-организованных группах), но и глубоко личностную природу (оно осваивается или «присваивается» индивидуально). Как бы педагогический коллектив или отдельные его представители ни хотели передать знания, опыт, навыки, приемы профессиональной деятельности обучаемым, процесс этот может быть успешным лишь на основе личностного стремления к цели – получению образования, профессии, специальности. В этом смысле профессиональное образование выступает, прежде всего, как профессиональное самообразование, готовность конкретного человека освоить и «присвоить» мир профессии, сделать его своим ин-

дивидуальным достоянием. Отсюда очевидно, что эффективность профессионального образования может базироваться на персональном интересе к нему, предрасположенности к соответствующим занятиям, в том числе и в системе повышения квалификации.

Основными идеями, ведущими положениями, определяющими реализацию парадигмы менеджмента качества в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы являются: реализация на практике квалиметрического подхода к организации и анализу образовательного процесса, заключающегося в расширении диапазона диагностируемых сторон и свойств процессуальной и результирующей сторон; высокий уровень квалиметрической культуры представителей администрации, педагогических работников, специалистов службы мониторинга качества образования; представленность в системе менеджмента качества многообразных видов деятельности (от учебной, методической до управленческой, оценочно-диагностической, прогностической).

Результатами внедрения в учебный процесс факультета повышения квалификации социального университета комплекса современных педагогических парадигм на личностно-профессиональном уровне являются: повышение конкурентоспособности слушателей курсов; развитие их социальной, профессиональной мобильности и научно-исследовательской компетенции.

Таким образом, современное качество повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов социального профиля обусловлено синергетической целостностью разных компонентов парадигм профессионального образования, каждая из которых в отдельности имеет относительно самостоятельный характер, но только вместе они могут обеспечить новое качество образования в области социальной работы.

#### Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1996. – 183 с.
2. Белкин, А. С. Витагенное образование. Голографический подход [Текст] / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1999. – 206 с.

3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 168 с.
4. Доэл, М. Обучение практике социальное работы: Международный взгляд и перспективы. Пер. с англ. Ю. Б. Шапиро [Текст] / М. Доэл, С. Шардлоу. – М. : Владос, 1997. – 245 с.
5. Зборовский, Г. Е. Социология образования [Текст] / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – М. : Владос, 2005. – 328 с.
6. Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы [Текст] / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 38-42.
7. Корнетов, Г. Б. Парадигмы новых моделей образовательного процесса [Текст] / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43-49.
8. Кун, Т. Структура научных революций [Текст] / Т. Кун. – М. : Наука, 1977.
9. Новый энциклопедический словарь. – М. : Астрель, 2006. – 986 с.
10. Ямбург, Е. А. Школа для всех [Текст] / Е. А. Ямбург. – М. : Сфера, 1996. – 103 с.
11. Barker, R. Social Work Dictionary – NASW, Silver Spring, Md., 1987. – 268 p.

УДК 316.62

ББК 88.52

## КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

Ярычев Н. У.

**Аннотация.** Конфликтологическая культура представлена как характеристика и способ профессиональной деятельности учителя в профессиональной конфликтной среде; определена ее структура, раскрываются теоретико-методологические аспекты развития конфликтологической культуры учителя.

*Conflictological culture is represented as a characteristic and method of professional activity of teacher in a professional conflict environment; its structure is defined, the theoretical and methodological aspects of the conflictological culture of teacher are revealed.*

**Ключевые слова:** конфликтологическая культура, психологическая культура, конфликтологическая компетентность, развитие конфликтологической культуры, функции конфликтологической культуры.

*Conflictological culture, psychological culture, conflictological competence, development of conflictological culture, functions of conflictological culture.*

Педагогическая рефлексия культуры на современном этапе развития нашего общества является актуальной задачей системы образования на уровне региона, учебного заведения, отдельного учебного предмета, как форма и метод воспитания и обучения. Российские учителя многие десятилетия относились к категории высоко моральных, авторитетных личностей, а сами школы, по праву считались, «очагами» культуры, носителями и хранителями культурных традиций государства. Снижение общего культурного уровня населения, культурные нигилистические взгляды, пренебрежение к культурному наследию прошлого или к новаторству в культуре, разрушение культурной среды, утрата культурных смыслов, недостаточное внимание общества к созданию условий для полноценных межкультурных контактов, особенно в таких многонациональных государствах, как Россия, привело, в том числе и

к падению статуса учителя, в глазах многих наших соотечественников. Однако, авторитет личности учителя, ценность его профессиональных качеств остаются признанными высоко в некоторых республиках РФ, в частности в Чеченской, не смотря на царящую в ней социальную напряженность и склонность чеченского народа к различного рода конфликтам. Современный учитель в Чечне высокоуважаемый человек, продолжающий оказывать значительное влияние развитие общей культуры детей и их родителей, а также их поликультуры и конфликтологической культуры.

Поскольку в нашем исследовании речь пойдет о развитии конфликтологической культуры учителя, то мы считаем необходимым, прежде всего, остановиться на культурологическом подходе в педагогике.

Мы разделяем позицию Е. В. Бондаревской, которая считает, что культурологический подход в педагогике – это видение образования сквозь призму понятия культуры, его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [2].

Понятие «культура» характеризует меру образованности, степень овладения той деятельностью, о культуре которой идет речь: о культуре общения, профессиональной культуре, художественной культуре, нравственной культуре, культуре политической, экономической как степени полипредметности феномена.

Нами установлено, что в теории и истории культуры существует единая глобальная дефиниция понятия «культура», которую разделяют ученые: В. Вернадский, Н. Бердяев, И. Ильин, Ю. Лотман, М. Мид, А. Моль, Г. Селье. В. Розанов, Н. Эйдельман. А. Швейцар и др. Культу-

ра – совокупность реальных обстоятельств, явлений, предметов, образа жизни и деятельности, выделившая человека из естественной природной среды; это все то, что создано руками и мыслью человека.

Исходя из выше названного, сущностное представление о культуре, считаем целесообразным, сформулировать как прогрессирующее самопроизводство общественного человека. С этой точки зрения образование является важнейшей его технологией, содержанием и формой такого самопроизводства общественного человека.

Следует различать понятия «культура общества» и «культура личности». Мы понимаем культуру общества как особый социальный механизм накопления, хранения, преобразования и трансляции информации, представляющей социальную ценность. Культура личности, представляется нам как система знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующая использованию человеком накопленной информации и трансформирующая ее во все аспекты его жизнедеятельности. Применительно к культуре учителя, культура личности для его профессиональной деятельности будет содержать профессиональную культуру и ее составные части (информационную культуру, методологическую культуру, коммуникативную культуру, поликультуру, конфликтологическую культуру и др.).

Вследствие того, что педагогическая деятельность 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 учителю необходимо обладать конфликтологической культурой.

В своем исследовании мы под конфликтологической культурой учителя понимаем усвоение и использование профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия, анализа и разрешения конфликтов в образовательной среде. В основе конфликтологической культуры лежат ценностно-смысловая, эмоциональная и коммуникативная сферы личности [6].

Можно рассматривать конфликтологическую культуру учителя как часть более широ-

кого, объемного и целостного явления, именуемого профессиональной культурой. В своем исследовании мы различаем понятия «конфликтологическая культура личности» и «конфликтологическая культура специалиста».

В современной научной литературе с индивидуальной конфликтологической культурой связывают качества личности, проявляющиеся в способности решать проблемы и преодолевать противоречия конструктивными способами. Конструктивным называется такой выход человека из конфликта, для которого характерно следующее: решение проблемы с учетом интересов обеих сторон; осознанное, адекватное ситуации зрелое поведение; сохранение или улучшение взаимоотношений между оппонентами. Конфликтологическая культура не сводится к психологической культуре, хотя тесно связана с ней. Развитие психологической культуры учителя требует конкретизации применительно к ситуациям конфликтного взаимодействия.

Конфликтологическая культура личности учителя, по нашему мнению, заключается в стремлении (потребности, желании) и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные. В современных условиях обостряющегося противостояния в общественных отношениях вести осмысленную жизнедеятельность, разрешая социальные конфликты, является важнейшим фактором социализации. В решении задач гармонизации межличностных отношений для личности владение конфликтологической культурой играет решающую роль.

С нашей точки зрения, конфликтологической культуре учителя свойственно усвоение и использование особых, профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональных конфликтов и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Мы считаем, что профессиональная конфликтологическая культура учителя, характеризуется не только владением навыков профилактики и разрешения конфликтов в образовательной среде, но и формированием конфликтологической компетентности у учащихся.

Развитие конфликтологической культуры учителя предполагает перестройку ценностно-смысловой сферы личности и становление особой системы ценностей, смыслов, мотивов, убеждений, установок. Содержание конфликтологической культуры личности составляют: культура ценностно-смысловой сферы; культура мышления; культура чувств; коммуникативная культура; культура воображения; ощущение контекста [8].

Очевидно, что процессы развития конфликтологической культуры неразрывно связаны с механизмами психосоциального развития личности. В силу сложности и многогранности человеческого бытия конфликтологическая культура не может быть однообразным и монолитным конструктом. Ее проявление и реализация зависят от многих факторов.

Конфликтологическая культура, реализуя конструктивные функции конфликта, сигнализирует об очагах социальной напряженности, расширяет возможности получения информации о состоянии организации (диагностируется специально-профессиональная культура; обогащается информационная культура); способствует более глубокому познанию участниками конфликта друг друга и конфликтующей проблемы (конкретизируются объекты специально-профессиональной, психологической, информационной и методологической культуры); ослабляет психическую напряженность (поддержка функций психологической культуры); создает интеллектуально-эмоциональную напряженность, которая сопутствует столкновению различных стратегий поиска решения проблем (активизация методологической культуры); в инновационных процессах содействует творческой инициативе и профессиональному саморазвитию (активизация акмеологической культуры); предотвращает разрушительные противоборства участников конфликта и сплачивает членов трудового коллектива (поддержка функций коммуникативной культуры).

Функции конфликтологической культуры проявляются в совместных действиях, в общении, во взаимоотношениях. Отметим, что и на индивидуальном уровне конфликтологическая культура способствует профессиональному становлению специалиста: владение знаниями о внутриличностном конфликте, его проявлениях, а также способах продуктивной психологи-

ческой защиты (сублимация), технологиях и техниках преодоления кризисов профессионального роста способствует профессиональному становлению специалиста [8].

В основе конфликтологической культуры личности (как и психологической культуры) конфликтологическая образованность (конфликтологическая грамотность и конфликтологическая компетентность человека).

Конфликтологическая грамотность – это базовый уровень конфликтологической подготовки, проявляющийся в житейском интуитивном и вербализуемом опыте, мифологическом сознании личности, позволяющий конструктивно решать проблемы и противоречия без особого осмысления механизмов, лежащих в их основе.

Конфликтологическая компетентность – это система научных знаний о конфликте и умений управлять им, целенаправленно развиваемых в процессе целенаправленной подготовки применительно к конкретным ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов общения [9].

Конфликтологическая компетентность педагогов общеобразовательной школы является компонентом их профессиональной компетентности, видом специальной компетентности. Это подготовленность и способность к управлению конфликтами в школе. Она подразумевает не только способность выполнять трудовые функции в конфликтогенной среде, но и преобразовывать её для успешного решения задач обучения, воспитания, развития [1].

Важно выделить, что овладение знаниями в области конфликтологической культуры тесно связано с развитием личностно-профессиональных качеств, позволяющих применять с требуемой эффективностью данные знания и умения для управления конфликтом. Очевидно, что это предполагает развитие психологической готовности человека к полноценному и позитивному взаимодействию с миром природы, миром людей, миром культуры, с собственным внутренним миром. Другими словами, в процессе накопления жизненного опыта человек постоянно повышает уровень индивидуальной психологической культуры, которая выступает базисом для становления и развития конфликтологической культуры личности.

Содержание конфликтологической культуры личности составляют: культура ценностно-смысловой сферы; культура мышления; культура чувств; коммуникативная культура; культура воображения; ощущение контекста [5].

В отличие от конфликтологической компетентности, направленной на управление конкретными конфликтами, конфликтологическая культура личности ориентированна на широкий круг проблем и противоречий и их творческой разрешению.

В развитии конфликтологической культуры учителя важная роль отводится использованию различных моделей поведения личности в предконфликтной и конфликтной ситуациях. Наличие конфликтных ситуаций неизбежно при взаимодействии личностей друг с другом. Исключить их из профессионально деятельности педагога не представляется возможным, однако выявить причину возникновения конфликта и управлять его развитием и разрешением возможно.

В своем исследовании мы опираемся на положения О. И. Щербаковой о том, что развитие конфликтологической культуры учителя проходит через три уровня: репродуктивный – наиболее низкий уровень, соответствующий конфликтологической грамотности, продуктивный – соответствующий конфликтологической компетентности, творческий – соответствующий конфликтологической культуре [10].

Учитывая тот факт, что развитие конфликтологической культуры личности происходит в течение всей жизни, в результате формирования опыта разрешения конфликтных ситуаций и действий по их предотвращению, тем не менее, отметим, для развития конфликтологической компетентности у современного учителя необходимо наличие системы специально организованных мероприятий. Целенаправленное развитие конфликтологической культуры необходимо через организацию занятий на развитие культуры ценности смысловой сферы личности, рефлексии, развитие эмоционально-волевой сферы личности, коммуникативной культуры, самоанализа и навыков анализа, разрешения и профилактики конфликтных ситуаций в образовательном процессе с разными его субъектами (родителями, учащимися, коллегами, администрацией).

Под содержательным компонентом специально организованных мероприятий, в нашем исследовании понимается содержание теоретической и прикладной конфликтологической подготовки специалистов, которое, следуя логике технологического подхода, структурировано в соответствии с выше названными этапами развития конфликтологической культуры личности. Нам представляется значимым для развития устойчивых форм проявления конфликтологической культуры систематичность применения активных методов в процессе конфликтологической подготовки. С целью обеспечения данного условия целесообразно использовать комплекс игр, упражнений, специально моделированных ситуаций по профессиональной конфликтологии.

Мы считаем, что педагогические условия реализации возможностей интерактивных методов по формированию конфликтологической культуры должны включать в себя несколько положений: определение целей формирования конфликтологической культуры, отбор упражнений для конкретных занятий с учетом уровня развития формируемого качества у обучающихся и целями занятия; систематичность применения интерактивных методов, анализ (самоанализ) деятельности преподавателя по формированию конфликтологической культуры специалистов с помощью интерактивных методов, организация самоанализа обучающихся, с целью объективации внутриличностных конфликтов, возникающих в процессе выполнения учебных заданий.

С нашей точки зрения, именно система бинарных методов обладает значительным потенциалом в реализации требования принципа развития конфликтологической культуры – принципа управления самоуправлением. Базируясь на понимании воспитания как управления развитием индивидуальности на основе интеграции индивидуального и социального, О. С. Гребенюк и М. И. Рожков предлагают использовать принцип бинарности, призванный обеспечить действие учителя, направленное на самовоспитание, в ответ на воздействие тренера-куратора [6]. Бинарные методы предполагают выделение пар методов «развитие-саморазвитие». Каждый метод развития и соответствующий ему метод саморазвития отличается один от другого тем,

на какую сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

Процесс конфликтологической подготовки с помощью адаптированной нами бинарной системы воспитания предполагает использование ниже описываемых методов воздействия на различные сферы личности учителя.

Методы воздействия на интеллектуальную сферу, через убеждение, которое предполагает разумное доказательство какого-либо понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. При этом учителя, оценивая полученную учебную информацию, или утверждаются в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждению соответствует самоубеждение – метод самовоспитания, который предполагает, осознанно, самостоятельно, в поиске решения учебной, учебно-профессиональной конфликтологической проблемы развивают у себя комплекс конфликтологических взглядов.

Методы воздействия на мотивационную сферу включают стимулирование – призваны формировать самооценку своего поведения, что способствует осознанию учителей своих потребностей – пониманию смысла своей жизнедеятельности, выбору соответствующих мотивов и соответствующих им целей.

Методы воздействия на эмоциональную сферу предполагают формирование необходимых навыков в управлении своими конфликтными эмоциями, обучение учителя управлению конкретными чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу человека, является внушение и связанные с ним приемы аттракции.

Методы воздействия на волевую сферу предполагают: развитие у инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т. д.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у учителей навыков психической и физической саморегуляции, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение навыкам осознания своего поведения и состояния других людей.

Методы воздействия на предметно-практическую сферу направлены на развитие качеств, помогающих учителю реализовать себя как неповторимую индивидуальность. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти ситуации у студентов формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду.

Методы воздействия на экзистенциальную сферу направлены на включение учителей в систему новых для них отношений, накопления опыта социально полезного поведения, опыта жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации и высоконравственные установки.

Исходя из понимания учебной деятельности как полиморфной деятельности, включающей в себя и учебный труд, и общение, а также понимания учебно-воспитательного процесса как процесса совместной деятельности учителя и учащихся, особого внимания требует базис педагогического общения – типы учебного взаимодействия.

Значительный интерес с точки зрения определения оптимальных типов учебного взаимодействия в процессе формирования конфликтологической культуры учителя представляют исследования В. Я. Ляудис [4], направленные на изучение сущности совместной учебной деятельности. Автором устанавливается цель совместной деятельности – построение механизма саморегуляции учения, осваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимодействия и позиций личности в них; предмет – способы деятельности и нормы взаимодействия и общения. Раскрывается продукт – актуализация новых смыслов учения и выдвижение обучающимися новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности и с регуляцией личностных позиций в партнерстве. Описывается средство – система совместно решаемых продуктивных и творческих задач и система форм взаимодействия учителя и обучающихся, обучающихся между собой. К формам совместной деятельности В. Я. Ляудис относит сотрудничество и его компоненты: введение в деятельность, разделенное действие, имитируемое действие, под-

держанное действие, саморегулируемое действие, самоорганизуемое действие, самопобуждаемое действие, партнерство. Способы совместной деятельности представлены циклами взаимодействия, разнообразными по длительности (мотивы, цели, ориентировка, контроль, исполнение, оценка). Каждая из форм сотрудничества разворачивается в учебном процессе как система своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной учебной деятельности.

Для нашего исследования ценно, что представленная структура совместной учебной деятельности в приложении к конфликтологической подготовке находит свое отражение именно в объединенном характере учебного и преподавательского труда. Особенно значимым является динамика переходов от одной формы взаимодействия к другой, которая обеспечивает не только становление самоуправляемой деятельности специалиста в конфликте на основе самоуправляемой учебно-профессиональной конфликтологической деятельности, но и ведет к регуляции конфликтных позиций (от управляемых до самоуправляемых).

Вместе с тем нельзя согласиться с утверждением, что только в сотрудничестве возможна плодотворная совместная деятельность. Как установлено в ряде исследований (Е. Е. Акимова, Т. В. Ковшечникова, Б. И. Хасан), в педагогике уже прочно входит «конфликтная» стратегия, где центральную позицию занимает конфликтная ситуация, в основе которой, в отличие от проблемной ситуации, лежит естественное противоречие, столкновение двух или нескольких людей [3]. Мы считаем, что взаимодействие в процессе совместной учебной и учебно-профессиональной конфликтологической деятельности должно соответствовать предметной специфике профессиональной подготовки и, следовательно, реализовываться во всех типах взаимодействия: и кооперативных, и конкурентных. Важно, чтобы учителя приобретали опыт творческой конфликтологической профессиональной деятельности во всех типах конфликтного взаимодействия.

Таким образом, наше исследование показало, что конфликтологическая культура учителя занимает стержневую позицию в иерархии структуры его профессиональной культуры,

она синтезирует все ее составляющие, актуализируясь и проявляясь в соответствии с потребностями в безопасности, признании, престиже, самоактуализации в профессиональных конфликтных ситуациях и конфликтах. Конфликтологическая культура как характеристика и способ профессиональной деятельности в профессиональной конфликтной среде представляет собой разновидность профессиональной культуры, интегрирующей в себе функции специально-профессиональной, акмеологической, коммуникативной культур личности учителя. Интегрированные компоненты конфликтологической культуры воспроизводят закономерности саморегуляции субъекта во взаимодействии с конфликтной профессиональной средой.

Процесс развития конфликтологической культуры учителя действенен в условиях обеспечения функционального единства деятельности преподавателя и обучающегося, адекватное структуре управления конфликтом и структуре конфликтологической культуры специалиста; при структурировании преподавания и учения в соответствии с моделью формирования конфликтологической культуры специалиста и природе целостной конфликтологической культуры; обеспечении уровня интеграции учебной, конфликтологической и профессиональной деятельности; при соблюдении направленности на развитие не только отдельных компонентов конфликтологической культуры учителя, но индивидуальных и личностных ее компонентов в единстве; при внедрении в образовательном учреждении систематически организованных специальных мероприятий по формированию конфликтологической культуры специалиста, интегрирующий все компоненты его общей и конфликтологической культуры.

#### Литература

1. Бережная, Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. С. Бережная. – Калининград, 2009. – 43 с.
2. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская – Ростов н/Д.: изд-во РПУ, 2000.

3. Профессиональная компетентность как основа конфликтологической культуры [Текст] / под общ. ред. П. А. Бакланова. – М., 2009. – 55 с.
4. Ляудис, В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия [Текст] / В. Я. Ляудис // Хрестоматия по педагогической психологии. – М., 1995. – С. 44-59.
5. Мухаметзянова, Ф. Ш. Сущность, содержание и особенности психологической культуры учителя [Текст] / Ф. Ш. Мухаметзянова. – Казань, 1999. – 92 с.
6. Рожков, М. И. Деятельность преподавателя СПУЗ по изучению причин конфликтного поведения студентов [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук / М. И. Рожков. – Казань, 1999. – 20 с.
7. Самсонова, Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования [Текст]: монография / Н. В. Самсонова. – Калининград: изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
8. Слостенин, В. А. Формирование профессиональной культуры учителя [Текст] / В. А. Слостенин. – М., 1995. – 175 с.
9. Социальная психология. Словарь [Текст] / под. ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах; ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕРСЭ, 2006.
10. Щербакова, О.И. Развитие конфликтологической культуры личности [Текст] / О. И. Щербакова // Высшее образование сегодня. – 2008. – №10. – С. 56–59.

УДК 658  
ББК 65.290-2

## ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тамбиев С. Г.

*Аннотация.* Показана роль инновационной деятельности в повышении конкурентоспособности предприятия; обоснованы и раскрыты организационно-управленческие условия подготовки менеджеров к инновационной деятельности.

*The author displays the role of innovation in enhancing the competitiveness of an organization; justified and revealed organizational and managerial conditions of training managers for innovative activities.*

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, менеджер, подготовка к инновационной деятельности, содержание и основные направления инновационной деятельности, информационное обеспечение инновационной деятельности.

*Innovative activities, manager, training for innovative activities, content and main areas of innovative activities, informational support of innovative activities.*

Современная управленческая практика на отечественных предприятиях и организациях характеризуется активным включением менеджеров в разработку и развертывание инновационных инициатив, которые по большей части связаны с созданием и практической реализацией новшеств, приводящих к коммерческому использованию продукции. Речь в данном случае идет, по существу, о развертывании на предприятии или организации новых технологий, обладающих научно-технической новизной и удовлетворяющих новые общественные потребности.

Результаты проведенных нами исследований убедительно свидетельствуют о том, что, наряду со многими положительными эффектами, развертывание новых технологий характеризуется и некоторыми негативными проявлениями, к числу которых можно отнести существенное увеличение производственной нагруз-

ки персонала предприятия или организации, профессиональные деформации среди менеджеров, снижение уровня их профессионального мастерства и т.д.

К числу негативных проявлений инновационных инициатив менеджеров, обусловленных развертыванием новых технологий, можно отнести и «ущемление» интересов администрации предприятия или организации, заинтересованных в формировании и претворении в жизнь системно организованной производственной и социально-экономической политики. Это, в частности, проявляется в разработке и реализации нововведений, идейный замысел и направленность которых не в полной мере (а иногда и далеко не в полной мере) согласующихся с приоритетами предприятия в сфере повышения его конкурентоспособности. Как нам представляется, большинство из этих негативных проявлений является следствием неорганизованного характера развертывания инновационной деятельности. Соответственно и выход из этого положения видится в том, чтобы создать на предприятии дополнительные условия, обеспечивающие постепенное осуществление инновационных изменений и максимально более полное нивелирование возможных негативных последствий инноваций. Тогда можно говорить, что развертывание инновационной деятельности будет продуктивным, а ее результаты – востребованы со стороны потребителей товаров и услуг.

Обозначенная идея предполагает разработку на предприятии такого механизма регулирования инновационной деятельности, который бы оперативно отслеживал влияние инновационных инициатив на состояние производственной системы предприятия. В таком случае ее «чувствительность» позволит своевременно сглаживать противоречие между природой инновационных инициатив менеджеров и условиями их развертывания в реальной управлен-

ческой практике. Тем самым, созданные специальные условия становятся фактором развертывания инноваций.

Постепенное развертывание инновационных инициатив в соответствии с существующими условиями неизбежно приводит к идее подготовки предприятия к инновациям, поскольку, как показывает анализ научной литературы [2; 4; 6], существующих условий далеко недостаточно для полноценного осуществления инновационной деятельности. В этом плане нами были разработаны и осуществлены комплексы мероприятий, направленных на создание дополнительных условий, которые позволяют повысить продуктивность инновационной деятельности и в определенной мере предотвратить возможные негативные результаты, нивелируя тем самым возможные «побочные эффекты» инновационных инициатив. В соответствующем ключе были обозначены и основные направления подготовки менеджеров предприятий и организаций к включению в инновационную деятельность:

1. Регламентация отбора содержания и основных направлений инновационной деятельности.

2. Нормативно-правовое и инструктивное обеспечение инновационной деятельности.

3. Управленческое содействие участникам инновационных проектов в квалификационном осуществлении инновационной деятельности.

4. Информационное обеспечение инновационной деятельности.

Наши исследования показали, что вычленившиеся основные группы условий являются, вообще говоря, необходимыми и достаточными для того, чтобы обеспечить естественное развертывание инновационной деятельности менеджеров. Причем неучтенные условия являются несущественными, и их отсутствие практически не сказывается на результативности инновационной деятельности. Уточним содержание каждой из выделенных групп организационно-управленческих условий подготовки менеджеров к осуществлению инновационной деятельности.

1. Регламентация отбора содержания и основных направлений инновационной деятельности. Учитывая возможную неоднозначность в трактовках менеджерами приоритетов предприятия в развертывании инновационных инициатив,

целесообразно, по нашему глубокому убеждению, регламентировать отбор содержания и основных направлений инновационной деятельности. Легко предположить, что результаты инновационной деятельности в таком случае будут, не только востребованы потребителями товаров и услуг, но и обеспечат повышение конкурентоспособности самого предприятия (организации).

Регламентация отбора содержания и основных направлений инновационной деятельности осуществляется с помощью программы развития предприятия. Так как программа развития традиционно считается формой нормативного закрепления перспектив развития и управленческих заданий по их достижению, то содержание и основные направления инновационной деятельности менеджеров будут логично вписаны в стратегию развития предприятия (организации). Будучи сориентированной на обеспечение развития производственной системы учреждения, т. е. на ослабление (или снятие остроты) наиболее остро стоящих в практике проблем, программа развития в части ее стратегии будет ограничивать содержание наиболее приоритетных управленческих заданий и координировать усилия менеджеров по их выполнению.

Конечно, содержание управленческих заданий может быть конкретизировано в специальных подпрограммах или документах. Участие менеджеров в инновационной деятельности именно таким образом имеет достаточно много положительных аспектов. Во-первых, инновационные инициативы менеджеров будут приветствоваться со стороны администрации предприятия (организации), поскольку инновационные усилия менеджеров можно рассматривать как личный «вклад» в общее дело, т. е. в создание условий для обеспечения развития всей производственной системы предприятия. Во-вторых, будучи согласованными с программой развития, инновационные инициативы менеджеров могут претендовать на приоритетное дополнительное финансирование со стороны администрации предприятия. В-третьих, включение менеджеров как участников инновационной деятельности в реализацию приоритетных направлений развития предприятия позволяет наладить оперативную обратную связь, и, учитывая результат осуществления инновационной

деятельности, вносить уточнения (коррективы) в содержание основных направлений его развития. Наконец, интеграция усилий менеджеров позволит развернуть их профессиональную активность и инициативность в целесообразных направлениях и, соответственно, защитить исполнителей (персонал предприятия, в частности) от ненужных и неоправданных экспериментов.

2. Нормативно-правовое обеспечение инновационной деятельности. Нередко реальная практика характеризуется такими проявлениями, когда инициативы менеджеров опережают действия администрации предприятия (организации). В этом случае администрация недостаточно сориентирована в новом нормативно-правовом и инструктивном обеспечении профессиональной деятельности (особенно в той части, которая касается организации и осуществления ее инновационной составляющей). В других случаях инновационные инициативы не согласуются (а иногда и противоречат) с нормами и правилами, общепринятыми в производственных и социально-экономических системах. Эти обстоятельства вполне убедительно свидетельствуют о необходимости разработки и развертывания системы нормативно-правового обеспечения инновационной деятельности. Речь в данном случае скорее идет об уточнении существующего на предприятии нормативно-правового поля, находясь в котором участники инновационной деятельности могли бы вполне однозначно интерпретировать содержание «инновационных интересов» администрации предприятия и уточнить собственные подходы к осуществлению инновационной деятельности.

Содержательное представление нормативно-правового поля осуществляется в проектах нормативно-правовых и инструктивных документов, которые целенаправленно создаются для осуществления скоординированной деятельности каждого участника инноваций. Поэтому нормативно-правовое обеспечение можно смело рассматривать как аспект управленческой деятельности вообще, и управления инновациями в частности [7].

Однако следует признать факт, что нормативно-правовое обеспечение инновационной деятельности будет целесообразным лишь в том случае, когда каждый из ее участников бу-

дет руководствоваться следующими установками:

- признать общие стратегические установки предприятия в сфере инновационной деятельности в качестве ориентировочной основы для проектирования (уточнения) индивидуальных «инновационных интересов» менеджеров;

- строго соблюдать приоритеты общих стратегических установок предприятия (организации) в сфере инновационной деятельности перед личными стратегическими установками;

- уточнить общие стратегические установки предприятия в сфере инновационной деятельности, путем приведения их в соответствие с проявляющимися склонностями и потребностями менеджеров, вовлеченных в инновационные инициативы;

- при уточнении общих стратегических установок постоянно ориентироваться на соблюдение паритета между личными стратегическими установками менеджеров, вовлеченных в инновационные инициативы, и общими целевыми установками предприятия;

- соотносить общие стратегические установки предприятия в сфере инновационной деятельности с востребованностью в производственной практике результатов (продуктов) инноваций;

- при разработке (а также уточнении) стратегических установок (как общих, так личных) исходить из существующих на предприятии условий (технических, финансово-экономических), т. е. из возможностей предприятия поддерживать (материально, финансово, технически и т. д.) инновационные проявления менеджеров.

Стратегические установки в инновационной деятельности при всем их многообразии имеют общую основу. Она состоит в ярко выраженном стремлении администрации предприятия согласованно влиять на развертывание инновационных инициатив. Стремясь к активизации творческого потенциала участников инновационной деятельности, администрация предприятия руководствуется приоритетностью побуждения перед организацией и контролем. В этом плане общие стратегические установки вполне определенно сориентированы на привлечение к инновационной деятельности как

можно большего числа участников. При этом администрация предприятия стремится не только к систематизации деятельности конкретных участников инновационной деятельности, но и координации их взаимодействия.

3. Управленческое содействие участникам инновационных проектов в квалифицированном осуществлении инновационной деятельности. Эффективность инновационной деятельности, как показывает научная литература [1; 3; 5], напрямую зависит от состояния готовности менеджеров к ее осуществлению. Это обстоятельство убедительно свидетельствует о необходимости отслеживания состояния соответствующей готовности и в случае недостаточного ее проявления у менеджеров создания дополнительных условий для развития готовности. По существу, речь идет о содействии менеджерам (прежде всего, вовлеченным в инновационную деятельность) в развитии их готовности к осуществлению инновационной деятельности. Идея управленческого содействия, между прочим, в полной мере согласуется с положениями гуманно ориентированного подхода в управлении, предусматривающего, в частности, учет индивидуальных способностей и возможностей менеджеров. Необходимо помочь менеджерам в формировании достаточного уровня готовности к осуществлению инновационной деятельности, максимально более полно учитывая при этом индивидуальные профессиональные и психофизические возможности менеджеров. В таком случае с большей долей уверенности можно говорить об адресности и целесообразности мероприятий, направленных на развитие готовности менеджеров к инновационной деятельности.

К этому надо добавить, что готовность к осуществлению инновационной деятельности является результатом соответствующего управленческого содействия, которое, к слову говоря, предвещает развертывание инновационных инициатив менеджеров. Готовность к осуществлению инновационной деятельности является компонентом профессиональной квалификации, которая трактуется как внутреннее свойство специалиста, благодаря которому он может осуществлять соответствующую (профессиональную) деятельность на соответствующем уровне качества [7].

Развитие готовности менеджеров к осуществлению инновационной деятельности обуславливается, вообще говоря, многими обстоятельствами. Прежде всего, соответствующая готовность зависит от личностных свойств и особенностей менеджеров. С другой стороны, возможности в реализации инновационных инициатив обуславливаются условиями и факторами, в которых эти инновационные инициативы развертываются. К таким условиям, можно отнести: как организована и стимулирована деятельность участников инновационных проектов, как оборудовано их рабочее место, какова их социальная защищенность и т. д. Наконец, еще одно обстоятельство можно отнести к организации межличностных отношений между участниками инновационной деятельности. Наиболее благоприятствующим, как нам представляется, могут быть следующие условия: поиск и нахождение взаимопонимания между участниками производственных отношений, общее стремление к сотрудничеству и взаимодействию, открытость и честность во взаимоотношениях.

В ходе своего развития готовность менеджеров к осуществлению инновационной деятельности переживает смену нескольких стадий: зарождение, становление, зрелость и дисгармония, первые три из которых являются предметом нашего особого внимания. Факт перехода готовности из одного состояния в другое достаточно легко устанавливается диагностически и оценивается в соответствии с определенными критериями. В какой-то мере эта общая схема характеризует все социально-экономические системы, находящиеся в состоянии развития. Сложность диагностической деятельности, как известно, состоит в том, что она имплицитно предполагает разнообразные измерения параметров системы, находящихся в состоянии развития, а сами эти измерения предполагают критерии оценки, одним из которых является достоверность, пренебрежение которым ставит под сомнение целесообразность осуществления такой диагностики.

Относительно отслеживания состояния готовности менеджеров к осуществлению инновационной деятельности наиболее эффективной, как показала практика, является интегративная диагностика, при которой соответствующий уровень готовности оценивался на ос-

нове оценки стремления к осуществлению инноваций (мотивационный компонент), осведомленность, осознанность, действенность и умелость.

Наиболее важным при этом представляется для нас проектирование содержания уровня готовности, достаточного для квалифицированного осуществления менеджерами инновационной деятельности. Основание для проектирования содержания достаточного уровня входящих в состав готовности характеристик составляют требования социально-образовательного характера, оформленные в следующих документах:

- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования;
- Тарифно-квалификационные характеристики (требования) по должностям;
- Программа развития предприятия (организации).

Соотнесение содержания достигнутого и достаточного уровня готовности менеджеров к осуществлению инновационной деятельности, вообще говоря, позволяет обнаружить противоречия в профессиональной подготовке специалистов и соответственно обосновывает отбор содержания и форм управленческого воздействия участникам инновационной деятельности. Таким образом, можно утверждать, что от наличия информации, во-первых, о достигнутом уровне готовности и, во-вторых, о достаточном уровне готовности во многом зависят стратегические и тактические установки в содействии менеджерам в плане развития соответствующей готовности.

4. Информационное обеспечение инновационной деятельности. Трудно не согласиться с утверждением, что осуществление инновационной деятельности является настолько целенаправленным, насколько оно обосновано информацией. Развертывание инновационных инициатив менеджеров существенно зависит от той информации, которой могут пользоваться участники инновационной деятельности, что, как несложно предположить, может служить причиной принятия неадекватных, нецелесообразных решений. Иногда, как показывает практика, участники инновационной деятельности действуют по интуиции или, что гораздо хуже, наугад, т. е. управление уступает место случай-

ному выбору вариантов осуществления инноваций. Эти обстоятельства убедительно свидетельствуют о необходимости постоянно заботиться об информационном обеспечении участников инновационной деятельности. В этом случае можно будет говорить об определенности и целесообразности осуществляемой деятельности.

В качестве основных условий повышения меры информированности участников инновационной деятельности могут рассматриваться:

- формирование на предприятии библиотеки для самообразования менеджеров; при этом в структуре библиотечного фонда непременно должны быть представлены публикации по теоретическим основам новации, теории и практики инновации;
- обеспечение оперативного доступа менеджеров к периодическим научным и научно-методическими изданиям; это предполагает не только увеличение на предприятии количества подписных изданий периодической печати (газет и журналов), но и разработку вариантов пользования изданиями;
- оборудование в библиотеке предприятия читального зала, что позволит повысить не только оперативность доступа менеджеров к актуальной научной и научно-методической информации, но и охват количества пользователей информацией; кроме того, это создает и дополнительные эргономические условия для участников инновационной деятельности;
- организация участия менеджеров в семинарах и конференциях с целью взаимобмена опытом осуществления инновационной деятельности.

К числу достаточно важных и значительно повышающих эффективность инновационной деятельности условий можно отнести и наличие на предприятии информационных и технических систем.

Можно с уверенностью констатировать, что описанные проблемы являются типичным для многих предприятий (организаций), менеджеры которых являются включенными в осуществление инновационных инициатив. Поэтому описанный подход к развертыванию подготовки менеджеров к инновационной деятельности будет вполне уместен на тех предприятиях (организациях), администрации которых

стремятся к осуществлению последовательной и целесообразной производственной политики, что как несложно предположить, будет служить предпосылкой стабильного функционирования предприятия и развития его в естественном режиме.

#### Литература

1. Гантеренок, И. И. Инновационная деятельность и высшее образование: видение до 2020 года [Текст] / И. И. Гантеренок // Инновации в образовании. – 2005. – № 5. – С. 3-7.
2. Горшенин, В. П. Управление инновационным потенциалом персонала корпорации [Текст] : монография / В. П. Горшенин. – Челябинск : изд-во ЮУрГУ, 2006. – 347 с.
3. Княженко, Л. П. Инновационный стиль преподавателя. Условия его формирования [Текст] / Л. П. Княженко // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 68-71.
4. Пилипенко, А. В. Инновационная активность российских предприятий: условия роста [Текст] / А. В. Пилипенко. – М. : Маркет ДС, 2003. – 432 с.
5. Резанович, И. В. Бизнес-образование: профессиональное развитие менеджеров [Текст] / И. В. Резанович. – Челябинск : изд-во ЮУрГУ, 2005 – 291 с.
6. Сазонов, Б. В. Деятельностный подход к инновациям [Текст] / Б. В. Сазонов // Социальные факторы нововведений в организационных системах. – М., 1980. – 146 с.
7. Сериков, Г. Н. Управление образованием: системная интерпретация [Текст] / Г. Н. Сериков. – Челябинск : Факел, 1998. – 660 с.

## Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 373

ББК 74.2

### ШКОЛА КАК САМООБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Ильясов Д. Ф., Кудинов В. В., Зарипов А. Х.

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические подходы к понятию «самообучающаяся организация», основные принципы самообучающейся организации, дается представление о необходимости рассмотрения школы в современных условиях как самообучающейся организации.

*The article presents theoretical approaches to the concept of «self-educating organization», the basic principles of self-educating organization, the representation of the necessity to consider school in the current conditions as self-educating organization is given.*

**Ключевые слова:** самообучающаяся организация, саморазвивающаяся организация, концепция самообучающейся организации, принцип самообучающейся организации, организационное обучение.

*Self-educating organization, self-developing organization, the concept of self-educating organization, the principle of self-educating organization, organizational education.*

В условиях активных экономических преобразований, протекающих в России, профессиональная квалификация становится едва ли не самой важной характеристикой рабочей силы, что обуславливает необходимость коренных преобразований в системе подготовки и повышения квалификации. Стало очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться на специализированную подготовку кадров, обладающих высоким уровнем профессионализма, компетентности, профессиональной мобильности и интеграции методической (научно-методической) работы, системы повышения квалификации кадров, в том числе в условиях самообучающейся организации.

Набирающие темпы экономические отношения, научно-технический прогресс и повсеместное внедрение ИКТ приводят к необходимости частого и быстрого переучивания персонала не только при переходе с одного места на другое, но и при изменении технологических процессов в рамках одного и того же производства.

Все это выдвигает перед школой особую задачу по усилению деятельности, направленной на получение новой информации и формированию умения самостоятельно добывать ее из различных источников, в том числе при проведении самостоятельной исследовательской работы.

С 2010 года в Муниципальном общеобразовательном учреждении «Тахталымская средняя общеобразовательная школа» Кунашакского района совместно с Челябинским институтом переподготовки и повышения квалификации реализуется совместный научно-прикладной проект по теме «Концептуализация педагогического опыта в школе как самообучающейся организации».

Включение учителя в исследовательскую деятельность со всей очевидностью сказывается на повышении уровня его профессионализма и методического мастерства. В определенных случаях речь может идти и о накоплении соответствующего опыта педагогической деятельности, который нужно не только формировать, но и обобщать и, что особенно важно, распространять среди своих коллег. Это обстоятельство предполагает решение очень важной задачи, связанной с осмыслением, освоением и использованием педагогами сложившегося в школе эффективного педагогического опыта, т.е. речь идет о концептуализации этого опыта.

Обращение к явлению концептуализации в нашем научно-прикладном проекте обусловливается тем обстоятельством, что она (концептуализация) позволяет смотреть на педагогический опыт, как с точки зрения теории, так и с точки зрения практики. Концептуализация способствует осмыслению различных событий педагогической деятельности учителя с позиции современных научных достижений педагогики и психологии. Собственно в этом, как раз, и заключается значимость концептуального анализа для развития педагогического опыта и педагогической практики.

Вместе с тем, современные реализации таковы, что педагоги школы испытывают определенные затруднения в осуществлении процесса концептуализации педагогического опыта. Например, характерными для педагогов являются затруднения в определении причинно-следственных связей между задачами, средствами, методами и приемами деятельности учителя и учащихся, достигнутыми результатами. Ряд учителей не готовы в полной мере подчеркнуть связь полученного ими опыта с передовыми идеями педагогики, психологии и методики. Достаточно редко педагогами показываются объективные связи и закономерности, лежащие в основе достигнутых успехов в обучении и воспитании учащихся. Не всегда целесообразно раскрываются психологические и педагогические условия функционирования опыта. Именно поэтому появляется острая необходимость оказания помощи педагогам школы в развитии их готовности к концептуализации педагогического опыта. В качестве действенного фактора развития такой готовности мы рассматриваем использование в системе внутришкольного повышения квалификации принципов самообучающейся организации.

Идея школы как самообучающейся организации включает в себя в качестве органической составной части современные обучающие технологии, стили и методы обучения персонала. В обобщенном плане школа как самообучающаяся организация – это школа, в которой персонал осознанно обучается, изучает и совершенствуется сам процесс обучения. По существу, главная идея школы как самообучающейся организации состоит в том, что эффективность деятельности школы и ее персонала зависят не столько от накапливания и использования уже

найденных решений, сколько от развития собственных навыков решения возникающих вопросов, от способности педагогического коллектива обучаться на собственном опыте. Это обстоятельство явно указывает на то, что использование принципов самообучающейся организации обеспечивает возможность создания в нашей школе проблемного профессионального пространства, что, как следствие, будет способствовать развитию готовности учителей к концептуализации педагогического опыта.

Остановимся подробнее на вопросах связанных с теоретическими представлениями о самообучающейся организации, принципах внутриорганизационного обучения персонала.

В 90-х годах XX века в теории «нового менеджмента» появился ряд идей, которые по замыслу авторов, являются более успешными в условиях ускоряющейся и нарастающей неопределенности внешней среды. Здесь следует назвать концепцию «саморазвивающейся (живой) организации» и концепцию «самообучающейся (или обучающейся) организации».

Обозначенные теории тесно связаны друг с другом и вытекают одна из другой. Определим идейные истоки их создания и охарактеризуем характер взаимоотношений между названными родственными концепциями.

В этой связи можно выделить две группы теоретических источников, которые прямо или косвенно повлияли на содержание концепции самообучающейся организации. В первую группу необходимо отнести общеметодологические труды по теории развития систем. Теория «саморазвивающейся организации» опирается на достаточно известные категории «развитие», «саморазвитие» и «самоорганизация». В эту же группу можно включить социологические теории систем и изменений (Т. Парсонс, Н. Луман) [6], которые оказали существенное влияние на концепцию «естественной организации».

Вторую группу источников образуют труды и исследования социальных педагогов и психологов о закономерностях организационного развития (например, К. Левин) [5], которые тесно связаны и плавно перетекают в собственно управленческие теории и теории «нового менеджмента» (например, П. Сенге, М. Педлер, Р. Реванс, К. Арджирис) [8].

Питер Сенге – один из представителей концепции «самообучающейся организации» – в свое время отмечал: «Мы находимся в процессе фундаментального сдвига философии и практики менеджмента. Традиционная, организация прошлого, ориентированного на ресурсы, стремительно уступает свои позиции нарождающейся организации, в основе которой лежат знания» [7].

Сегодня известно несколько переводов термина «Lerning organization» – «научающаяся организация», «обучающаяся организация», «самообучающаяся организация» и «саморазвивающаяся организация». Не вдаваясь в терминологические сложности, мы будем придерживаться термина «самообучающаяся организация», так как современное понимание «Lerning organization» восходит к работам Криса Арджириса и его коллег [1]. В этих работах «самообучающаяся организация» рассматривается как одна из наиболее эффективных технологий развития организации.

Они же ввели в оборот термин «action learning» (обучение действием) по аналогии с термином «action research» (исследование действием), введенным Куртом Левиным и означавшим активное обучение, т. е. заложили некоторую процедуру этой технологии [4].

Каждая организация и ее люди — это «самообучающаяся система». Сотрудники учатся друг у друга, у руководителей, у партнеров, конкурентов, овладевают профессиональными навыками в специальных учреждениях или приглашают специалистов для обучения сотрудников фирмы, не исключением в данном случае является и школа. Но это обучение – только так называемая ординарная или «единичная петля обучения» (single – loop-learning), т.е. знания о том, как делать ту или иную работу, достигать тех или иных целей; но только «двойная петля обучения» (double – loop-learning) приводит к переоценке базовых ценностей, изменению корпоративной культуры для более эффективного управления будущими трансформациями.

По мнению П. Сенге, когда организация в ходе обучения ставит и решает задачи, и главной задачей является активная и сплоченная реакция всего коллектива на вызовы, быстро меняющейся внешней среды, тогда достигается мультипликационный эффект обучения [7].

«Самообучающаяся организация» концентрируется на адаптации миссии и стратегии организации к новым условиям, ориентируется на развитие личной эффективности сотрудников, на формирование системного видения и креативного мышления, выработку уникальных способов и нестандартных решений практических задач организации, на тренинг совместного взаимодействия всех сотрудников [7].

Существует несколько способов воплощения идей «самообучающейся организации» в жизнь. Один из наиболее четко проработанных, имеющих более чем 50-летнюю эффективную практику, называется «Организационное обучение» (Organization Learning) и, как отмечает Ф. Лютенс, используется для описания комплексного подхода к планируемым изменениям и развитию организации [6].

Под «организационным обучением» чаще понимается систематическое применение положений поведенческой науки на различных уровнях организации (групповом, межгрупповом, организационном в целом) с целью осуществления запланированных преобразований.

С. Белл один из первых, кто еще в 1960 году пытался теоретически обосновать существующую практику работы консультантов в организации, определяет эту предметную область как «процесс плановых изменений организационной культуры, основанный на применении методик, теорий и результатов исследований наук о поведении» [3].

До настоящего времени еще не появился устойчивый термин, определяющий эту предметную область деятельности. Трудно даже хронологически установить дату «рождения» «организационного обучения» и концепции «самообучающейся организации».

Некоторые считают, что началом развития «организационного обучения» и концепции «самообучающейся организации» можно считать сороковые годы, когда Курт Левин с коллегами, делая одно за другим теоретические открытия, тут же активно их применяли в организациях и на предприятиях [5].

Другие относят истоки к началу XX века, когда успешно зарекомендовали себя для решения личностных проблем «тренинги сензитивности», которые стали применяться для решения групповых и организационных проблем (Френч и Белл) [3]. Шестидесятые годы можно

считать расцветом «организационного обучения», когда в серии шести книг под общим названием «Организационное развитие» авторы попытались проанализировать сложившиеся практики вмешательств в организации, выделить то общее, что их объединяет, разработать глоссарий.

Теория К. Левина позволяет рассматривать «самообучающуюся организацию» как:

- совпадение потребностей людей с направлением норм, которым люди подчиняются, и степени подчинения;
- образ осуществления власти (подчинения);
- процесс принятия решений (вовлеченности).

Одним из принципиальных положений, также берущих свое начало в школе К. Левина, стало положение о работе с обратной связью [5].

Дальнейший вклад в разработку концепции «организационного обучения» внесли В. В. Берк, С. Блен и М. Маргулис, которые, обобщая практику менеджмента 70-х годов, пытались вывести некоторые общие принципы, которые могли бы объединить специалистов, применявших порой различные техники организационных вмешательств. Свой вклад в концептуальное обоснование положений и методов «организационного обучения» внесли С. Барнард, У. Беннис, Ф. Селзник, К. Арджирис, Берхард и Э. Шайн.

Благодаря Э. Шайну модель интервенции в организации обрела строгость и логичность. Он ввел понятие «процессное консультирование», пытаясь обосновать и объединить практику интервенции в организацию. При всем при этом принципы, на которых строится классическое «организационное обучение», а вместе с ним и концепция «самообучающихся организаций», почти не подверглись модификации.

К наиболее часто упоминаемым принципам можно отнести следующие:

- принцип изменения; все изменяется, организация должна также быстро меняться, чтобы быть успешной;
- принцип плановости, систематизированности; изменения должны быть подготовлены, управляемы, направлены на достижение поставленных целей;
- принцип системности; данный подход является системным, а значит, рассматривает

организацию как некое целое, с взаимосвязанностью и взаимозависимостью всех элементов в организации;

- принцип интервенции; организационные изменения осуществляются при помощи вмешательств агентов изменений, квалифицированных помощников, которые обеспечивают методическую чистоту, объективность, нейтральность по отношению к организации», к ее персоналу;

- принцип гуманистических ценностей, позитивного подхода;

- принцип исследования действием (деятельности) – идентификация проблемы сотрудниками, сбор дополнительной информации (организационная диагностика), обратная связь, разработка программы или проекта, интервенции, оценка результатов, корректировка – идентификация желаемого результата;

- принцип практического обучения – сбор информации, разработка проекта, внедрение и корректировка проводятся сотрудниками организации в сопровождении агентов изменений, консультантов;

- принцип много- и разноуровневого воздействия; основная цель «организационного развития» – построение, эффективных организаций; общая стратегия заключается в проведении структурированных воздействий (интервенции) на разные уровни: индивидуальный, групповой; межгрупповой, организационный;

- принцип уникальности организации; в каждой ситуации подбирается метод; наилучшим образом соответствующий решению поставленной задачи; разрабатывается проект, учитывающий в наибольшей степени; уникальные особенности организации;

- принцип технологичности; современные консалтинговые компании обладают строгой технологией проведения организационных изменений, что позволяет совершенствовать профессионализм и решать задачи организации наилучшим образом [2].

Наиболее важными и распространенными формами «организационного обучения» являются: деятельность организации по развитию человеческих ресурсов; идентификация, принятие и реализация организационных целей; стратегическое и другие виды планирования; внедрение новых технологий (в том числе управ-

ленческих); различные формы управленческого консультирования.

Важно подчеркнуть, что «организационное обучение» не сводится к индивидуальному обучению членов организации или обучению ее отдельных подразделений. Об «организационном обучении», в строгом смысле этого слова, речь может идти только в том случае, если развитие знаний, навыков, умений и опыта членов организации реально, практически трансформируется в новые формы, направления и методы деятельности организации в целом. Другими, словами, индивидуальное обучение является необходимой, но само по себе еще недостаточной предпосылкой формирования; «самообучающейся организации». Чтобы, приобрести этот «статус», полученные членами организации знания, навыки, умения и опыт должны материализоваться в стратегии и политике организации, ее практической деятельности.

В процессе организационного обучения, так же как и в процессе обычного обучения человека, можно выделить три основных стадии:

- стадию когнитивную (познание новых идей и информации);
- стадию актуализации (формирование новых способностей);
- стадию реализации (использование знаний и умений).

Все эти стадии взаимосвязаны и необходимы для преодоления «извечного» противоречия между теорией и практикой.

Для успешного преобразования, новых идей в практическую деятельность организации ей надо обладать несколькими ключевыми способностями. Охарактеризуем эти особенности применительно к школе как самообучающейся организации. Речь идет, в первую очередь, о следующих особенностях:

1. Способности решения организационных проблем. Это предполагает умение школы своевременно выявлять несоответствие между действительным и желаемым состоянием дел, идентифицировать проблему, правильно определять причины, ее породившие, корректно ставить цели и задачи, находить адекватные средства их реализации.

2. Способности осуществления организационных экспериментов. Это требует от школы умения проверять жизнеспособность задуманных инноваций на ограниченном организаци-

онном пространстве в целях определения их сильных и слабых сторон, а также выявления вероятных последствий этих нововведений для школы в целом.

3. Способности обучения на собственном внутришкольном опыте и истории школьной организации. Знание и критическое осмысление подъемов и спадов, побед и поражений школы в конкурентной борьбе, четкое представление об их причинах и движущих силах помогает школе учиться на собственной истории, избегая ошибок, которые были сделаны на предыдущих этапах ее развития, и использовать накопленный ею опыт решения тех или иных организационных проблем. Распространение и использование положительного опыта различными подразделениями школы и новыми педагогами, анализ и учет предложений и критических замечаний руководителей и персонала; изучение общественного мнения членов школы, внимательная работа с отчетностью – все это составные части единого процесса обучения школы на собственном опыте.

4. Способности обучения на опыте других организаций (в том числе школьных) и других людей. Это требует от школы четко действующей системы изучения «конкурентов», занимающихся аналогичным видом деятельности и действующих на одном и том же «образовательном рынке». Опыт школ-конкурентов, как положительный, так и отрицательный, – это хорошее средство организационного обучения, помогающее школе избегать ошибок, уже совершенных другими, и оптимизировать свой путь к реализации поставленных целей. Широко распространенной формой обучения на чужом опыте является изучение последних достижений науки в сферах, близких к деятельности школы, исследование динамики потребностей населения в образовательных услугах, изучение тенденции общеэкономического, социального и политического развития региона, или страны в целом для принятия стратегических решений.

5. Способности трансформации приобретенных знаний в систему значимых для школы навыков, умений и опыта ее управленческих кадров и педагогического персонала в целом.

6. Способности реализации новых знаний, умений и опыта в практической деятельности школы, в ее стратегии и политике. Такое пре-

одоление «противоположности теории и практики» имеет ключевое значение для конструирования школы в качестве «самообучающейся» в строгом смысле этого слова.

На самом деле все вышеназванные характеристики «самообучающейся организации» теряют смысл при отсутствии у нее этой последней способности, служащей, образно говоря, мостом между знанием, умением и практической деятельностью.

Таким образом, концепция «самообучающейся организации» теоретически предвосхитила новые потребности и тенденции информационного общества. Данная концепция сформулировала новое видение организационного знания и механизмов его генерации, тиражирования, хранения и трансформации в организационную практику. Она интенсифицировала процесс интеллектуализации организационной жизни и поставила в повестку дня современной теории менеджмента проблему управления организационным знанием.

#### Литература

1. Арджирис, К. Организационное научение [Текст] / К. Арджирис – М. : Инфра-М,

2001. – 562 с.

2. Герасимов, Е. И. Практико-ориентированный подход к повышению квалификации персонала в условиях «самообучающейся организации» [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. И. Герасимов. – М., 2008. – 180 с.

3. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов [Текст] / К. Левин. – СПб. : Речь, 2000. – 407 с.

4. Луман, Н. Общество общества. Часть 1. Общество как социальная система [Текст] / Н. Луман. – М. : Логос, 2004. – 232 с.

5. Лютенс Ф. Организационное поведение [Текст] / Ф. Лютенс. – М. : Инфра-М, 1999. – 692 с.

6. Моргунов, Е. Б. Модели и методы управления персоналом [Текст] / Е. Б. Моргунов – М. : Бизнес-школа «Интел-синтез», 2005. – 464 с.

7. Сенге, П. Пятая дисциплина: Искусство и практика самообучающихся организаций [Текст] / П. Сенге. – М. : Олимп-бизнес, 1999. – 406 с.

8. Сенге, П. Танец перемен [Текст] / П. Сенге – М. : Олимп-бизнес, 2003. – 601 с.

УДК 371.14  
ББК 74.4

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИКТ КАК РЕСУРС ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дочкин С. А.

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования процессов информатизации довузовского профессионального образования Кемеровской области. Подготовка педагогических кадров в области информационных технологий представлена как основное условие решения задач информатизации.

*The article provides results of research on the informatization processes in pre-university professional education in Kemerovo region. ITC pedagogical personnel training is shown as a major condition for meeting the informatization demands.*

**Ключевые слова:** информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, профессиональное образование, профессионально-педагогические работники, повышение квалификации, сетевые технологии.

*Educational informatization, ITC, professional education, vocational personnel, qualification improvement, net technologies.*

Эффективность экономики и социальной политики любого государства, в настоящее время, определяется обеспеченностью всех структур высококвалифицированными кадрами. Причем в современном мире значение образования, как важнейшего фактора развития экономики и общества, постоянно повышается, вместе с ростом влияния человеческого капитала. Соответственно подготовка и переподготовка (повышение квалификации) кадров становится не только важнейшим условием технологического и социально-экономического развития любой страны, но и условием выживания цивилизации, основой для модернизации всего общества как неотъемлемой части глобальной многосторонней трансформации мира. Неудивительно, что образование, в первую очередь – профессиональное образование, становится непрерывным процессом, важнейшей частью жизни каждого человека, обеспечивающем ему возможность ориентироваться в потоке информации, комфортно чувствовать себя в инфор-

мационном обществе, легко адаптироваться к непрерывным техническим инновациям. При этом современное мировое цивилизованное общество уже во многих сферах базируется на информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) под влиянием которых складывается новая структура – информационное общество, а информационная культура становится частью повседневной жизни и деятельности. В этой связи внедрение ИКТ в различные сферы деятельности, формирование новых коммуникаций и информационной образовательной среды стали основой не только для преобразования системы профессионального образования (ПО), но и формирования нового пространства для ее функционирования в условиях информационного общества. Данные условия обязательно необходимо учитывать при решении задач реформирования системы профессионального образования (ПО), которой в последнее время начинают придавать все большее значение.

В целом, необходимость системного решения данной проблемы обусловлена необходимостью оперативного внесения качественных и количественных изменений в ПО, важной ролью учреждений начального (НПО) и среднего профессионального образования (СПО) для экономики региона и России в целом, а также недостаточным вниманием к их проблемам со стороны органов управления образованием.

Например, применительно к рассматриваемой нами проблеме внедрения ИКТ в учреждения довузовского ПО (учреждения НПО и СПО), процессы государственной поддержки процессов и мероприятий информатизации (как то: целевое финансирование закупок оборудования, подключение к сети Интернет, заблаговременная оплата трафика) их практически не затронули, предоставив учреждениям и их персоналу действовать по своему усмотрению и на собственные средства. В то время как все школы страны подключили к Интернету, была за-

пушена программа поставок в эти общеобразовательные учреждения базовых пакетов лицензионного программного обеспечения, при этом не учли, что общеобразовательные программы (9-11 классы) реализуются на полных основаниях и достаточно давно в учреждениях НПО и СПО. Данная ситуация привела к тому, что в начале к 2005-2006 года темпы информатизации и уровень практического применения средств ИКТ в воспитательно-образовательном процессе педагогами и учащимися учреждений НПО и СПО оставался достаточно низкими в сравнении с общеобразовательными учреждениями, и тем более – с вузами. Значимость решения данного вопроса обусловлена тем, что применение ИКТ в учреждениях довузовского ПО привело к появлению нового поколения образовательных технологий, позволяющих повысить качество обучения и созданию новых средств воспитательного воздействия. Активное и эффективное внедрение ИКТ в профессиональное образование является важным фактором реформирования всей профессиональной школы, отвечающей требованиям современного информационного общества. Ни у кого не вызывает сомнения, что использование средств ИКТ, технологий мультимедиа, «виртуальной реальности», гипертекста способно радикально изменить существующую систему образования. Организация учебного процесса в учреждениях НПО и СПО может стать более инновационной, позволяющей ориентировать процесс обучения каждого отдельного обучающегося на общественные запросы [1].

Это потребовало организации на региональном уровне плановой системной работы, проведения ряда исследований существующих проблем и комплекса мероприятий как организационного плана (закупки оборудования, оснащение учреждений современными средствами ИКТ, обеспечение доступа к сети Интернет и др.), так и методического (повышение квалификации педагогов, разработка методики использования средств ИКТ в учебном процессе, разработка электронных средств обучения и др.).

В связи с этим, коллективом ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» в 2006 году было проведено исследование по определению степени использования ИКТ в воспитательно-образовательном процессе учреждений НПО и

СПО. На основании полученных результатов анализа состояния информатизации, степени использования ИКТ в воспитательно-образовательном процессе учреждений ПО образования были разработаны и проведены ряд мероприятий, а также спланирована работа по изучению динамики процесса внедрения ИКТ в систему НПО и СПО Кемеровской области. В конце 2009 – в начале 2010 года был повторно проведен анализ состояния дел по информатизации профессионального образования в учреждениях НПО и СПО области. Новое социологическое исследование было проведено в рамках реализации среднесрочной региональной целевой программы «Развитие системы образования и повышение уровня потребности в образовании населения Кемеровской области» на 2008-2010 годы (подпрограмма «Формирование единого информационного образовательного пространства»). Были проанализированы уровень использования ИКТ в воспитательно-образовательном процессе ОУ НПО и СПО области по четырем основным направлениям: наличие материально-технической базы информатизации; наличие электронных изданий учебного назначения; готовность преподавателей и обучающихся к использованию ИКТ в своей деятельности; готовность учреждения ПО к использованию свободного программного обеспечения [2; 3].

Для опроса применялась единая структура регистрационных данных, позволяющая анализировать распределения ответов респондентов с позиций профессионально значимых характеристик и выполняемых функций. Всего исследованием были охвачены 96 учреждений НПО и СПО Кузбасса, в том числе 48 – НПО; 3457 специалистов системы довузовского профессионального образования и более 43 тысяч обучающихся НПО и СПО (43 238 человек). Исследования позволили установить, что к настоящему времени практически все образовательные учреждения (ОУ) профессионального образования имеют технические средства обучения, в том числе и компьютерные средства обучения: 92,6 % образовательных учреждений проводят занятия с использованием компьютерной техники, 90,5 % – имеют мультимедиа-проекторы, 82,1 % училищ и колледжей используют видеоманитофоны и телевизоры в учебном процессе. 10,5 % ОУ ПО добавили к

перечню технических средств обучения интерактивные доски, полностью отсутствовавшие в 2006 году. Однако также как и пять лет назад, около 25 % учреждений используют устаревшее оборудование.

Полученные данные позволили сделать вывод, что техническое оснащение учреждений ПО находится на достаточно высоком уровне. За последние 5 лет наблюдается постоянный рост общего количества персональных компьютеров (ПК): если на 2006 год во всех ОУ ПО имелось 1630 единиц, то уже через год это количество практически утроилось (4753 единицы в 2007 году), за 2008 год достигло численности – 5700, и уже к 2010 году количество компьютеров достигло 6724 единиц [3].

Однако особое значение для оценки темпов информатизации профессионального образования имеет доля компьютеров, непосредственно используемых в воспитательно-образовательном процессе ОУ. Как показал анализ, здесь также наблюдается медленный рост: от 66,3 % в 2007 году, 66,7 % в 2008 году, и уже в 2010 году данный показатель составил почти 70 %. В тоже время доля ПК из общего количества, размещенных в составе компьютерных классов, растет не так стремительно и последовательно. И если в 2006 году они составляли 61,4 % от общего количества поставленных (закупленных) в ОУ ПО, то уже в 2007 году 2416 ПК размещенных в составе компьютерных классов из общего числа в 4753 единицы составили только 50,8 %, в 2008 году – 51,7 % и в 2010 году – только 53,7 %. То есть имеет место тенденция к снижению количества ПК в компьютерных классах на фоне увеличения количества закупаемых компьютеров.

С одной стороны, причинами данной ситуации является то, что компьютеры закупаются для обеспечения профессионально-педагогической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения, административных работников, решения задач автоматизации управления образовательными учреждениями профессионального образования. С другой – постепенно увеличивается доля ПК, установленные не в специализированных компьютерных классах, а в обычных аудиториях, что обусловлено сквозной компьютеризацией образовательного процесса, использованием компьютерной техники на «обычных заняти-

ях», позволяя педагогу использовать средства ПК чаще и без необходимости задействовать временной и технической ресурс компьютерного класса.

В тоже время число компьютерных классов резко увеличилось: для ОУ НПО в 1,4 раза (с 69 до 98 единиц), для ОУ СПО – в 5,6 раз. Таким образом, общая доля ОУ ПО, имеющих компьютерные классы, увеличилась с 84,5 % до 92,6 %, и если в 2006 году около 35 % ОУ ПО имели два класса и более, то уже в 2010 году количество учреждений НПО и СПО имеющих три и более классов составило 38,5 %! Но ежедневная нагрузка на классы не снизилась и продолжает оставаться, в среднем, на уровне 7-8 часов в течение всей учебной недели. Но техника в УПО используется в основном для преподавания информатики и в административной работе, лишь менее трети компьютеров сосредоточено в учебных кабинетах. Но, по мнению опрошенных, пропорции должны быть иными – около 80 % респондентов выразили мнение, что основная доля ПК должна быть сосредоточена в учебных кабинетах, но не отрицали и необходимость автоматизировать все остальные направления деятельности ОУ (административную работу – 60 % респондентов, работу библиотеки – 50 %, документооборот и пр.) [2; 3].

Однако количество ПК, приходящихся на одного обучающегося, остается достаточно низким, в среднем 1 компьютер на 10-12 обучающихся (для сравнения, за рубежом – один ПК на 4-5 обучающихся). Следует отметить, что отношение числа обучающихся к числу компьютеров лишь частично отражает реальный уровень информатизации учреждений профессионального образования. Оно игнорирует наличие дополнительного оборудования, присоединяемого к ПК (принтер, сканер, цифровая камера, датчики и т. д.). Наличие или отсутствие этого оборудования может в несколько раз менять интенсивность и эффективность применения персональных компьютеров в ОУ профессионального образования.

В подавляющем большинстве компьютеры объединены в локальные вычислительные сети (ЛВС): ЛВС развернуты в 92,6 % учреждений профессионального образования, причем в 93 % (в 2006 году – 63,3 %) из них используются в учебных целях (83 % от общего количества ЛВС (54,8 % – в 2006 году). Причем за послед-

нее время общее количество образовательных учреждений ПО, имеющих локальные сети, увеличилось на 10 % [2; 3].

Достаточно современные ПК (с процессорами Pentium-IV, Core2Duo или их аналогами) имеют 92,6 % ОУ, причем компьютеры последних поколений составляют 27 % от общего числа компьютеров. В тоже время за последние годы ряд учреждений ПО приобрели «морально устаревшую» компьютерную технику (Pentium-IV). Это свидетельствует о стремлении к бюджетным решениям и о том, что администрация образовательных учреждений профессионального образования считает производительность компьютерного парка достаточной для выполнения учебных задач, решаемых с помощью таких персональных компьютеров.

За прошедшие пять лет изменилась ситуация с подключением образовательных учреждений среднего и начального профессионального образования к сети Интернет. Если в 2006 году только 10 % образовательных учреждений профессионального образования имели оборудованные классы открытого доступа к сети Интернет, то по состоянию на 2010 год уже 93 % ОУ ПО имеют выход в сеть Интернет. 85 % учреждений ПО из числа обследуемых пользуются широкополосным доступом к ресурсам Интернета, а в целом количество ОУ ПО использующих широкополосный доступ увеличилось почти в 4,3 раза, а 60 % образовательных учреждений профессионального образования имеют оборудованные классы открытого доступа к сети Интернет [3].

В тоже время, несмотря на наличие доступа учреждений профессионального образования к сети Интернет, было установлено, что большинство профессионально-педагогических работников (ППР) имеют либо сеансовый доступ, либо пользуются другими возможностями (другие учреждения, домашний Интернет и пр.), а обучающиеся в подавляющем большинстве вообще лишены доступа к ресурсам Интернет в аудиториях учреждений ПО, кроме как в часы плановых занятий по данной теме. Однако востребованность в ресурсах Интернет у обучающихся достаточно высока и продолжает расти. Если в 2006 году только 37,3 % обучающихся отметили необходимость в поисковых системах и 30,35 % – в образовательных ресурсах, то уже в 2010 году данные показатели уве-

личились до 100 % и 81 % соответственно. Число пользователей электронной почты увеличилось с 28 % в 2006 году до 95 % в 2010 году, респондентов, пользующихся библиотечными системами – на 12% (с 23,5 % до 35 %) [2; 3].

Обратило на себя внимание, что около 40 % опрошенных являются опытными пользователями ПК и активно используют сервисы Интернета в основном для поиска информации и ресурсов, которые в последствие используют в воспитательно-образовательном процессе. 60 % респондентов пользуются электронной почтой.

Менее востребованы такие возможности как сетевое взаимодействие, чаты, форумы, дистанционное образование (порядка 15 % опрошенных). Обратило на себя внимание и малое количество лицензионных продуктов, которые используются в образовательных учреждениях. Согласно представленным данным, больше половины респондентов не имеет лицензионных программных продуктов, еще треть заявили, что на их компьютерах стоит нелегальное программное обеспечение или ПО с устаревшей лицензией. В научной деятельности 55 образовательных учреждений ПО используют около 186 наименований программных продуктов, в учебной деятельности – 2204, в методической – 378 и внеучебной – 492 единицы [3].

Нуждается в пристальном рассмотрении проблема подключения УПО к Интернету по высокоскоростным каналам и развития локальных вычислительных сетей в УПО. Существующая коннективность позволяет обеспечить доступ в Интернет лишь с незначительной части компьютеров, не обеспечивает использования потоковых ресурсов (потоковые аудио, видео, видеотелеконференции), наиболее перспективных для применения в образовательных технологиях.

Общие результаты анализа материально-технической базы информатизации воспитательно-образовательного процесса учреждений ПО Кемеровской области показали, что в целом состояние дел с наличием компьютерной техники в образовательных учреждениях профессионального образования удовлетворительное.

За прошедшие пять лет удалось добиться существенных успехов в оснащении учреждений ПО современным компьютерным оборудо-

ванием, обеспечения доступа к Интернет, развешиванию локальных сетей, без чего невозможно решать вопросы формирования информационной образовательной среды (ИОС) профессионального образования, и региона в целом. На данный момент создана мощная технологическая база для широкого использования ИКТ-технологий во всех аспектах деятельности учреждения профессионального образования, но непосредственно в учебном процессе используется лишь малая часть накопленных мощностей (около 27 %). Однако современной технической базы недостаточно для решения всех задач информатизации образования, требуется обязательная подготовка педагогических кадров и наличие соответствующих программных продуктов.

Исследование показало, что проблема низкой информационной культуры ППР, отсутствие внутренней мотивации и желание разрабатывать новые и изучать существующие ИКТ сохранилась. Причем на данном этапе именно проблема неподготовленности педагогических кадров к работе по использованию ИКТ также создают реальные сложности в эффективности внедрения в образовательную деятельность ИКТ.

Аппаратные и программные средства ИКТ еще не стали реальным инструментом в достижении нового современного качества профессионального образования, в первую очередь по причине неподготовленности педагогических кадров к работе по использованию ИКТ. Именно эта проблема создает реальные сложности в эффективности внедрения в образовательную деятельность ИКТ. Несмотря на то, что в Кузбасском региональном институте развития профессионального образования активно ведутся курсы по подготовке и переподготовке кадров в области ИКТ, а также, несмотря на успешное завершение обучения, только малая часть преподавателей использует полученные знания и навыки в повседневной работе.

Одна из причин слабого использования ИКТ в учреждениях ПО носит субъективный характер и заключается в отсутствие должной мотивации у конкретного преподавателя. Преподаватель не имеет реальных стимулов для внедрения новых образовательных технологий, и особенно ИКТ, которые требуют дополнительно еще и материальных затрат. И если педагог не является новатором по складу харак-

тера, то, как правило, он и не видит необходимости во внедрении нового. Об этом свидетельствует тот факт, что преподаватели не стремятся активизировать свои усилия в переходе к новым технологиям, мотивируя это отсутствием методической базы, учебных материалов, свободного времени и т. д. Соответственно, данный фактор должен учитываться как при планировании процессов информатизации в каждом отдельном ОУ ПО, так и при повышении квалификации и переподготовки профессионально-педагогических работников.

Так же необходимо отметить, что подготовка профессионально-педагогических кадров к разработке и внедрению информационно-коммуникационных технологий в начальное и среднее профессиональное образование невозможна и без административной поддержки. Фактором, сдерживающим процесс формирования готовности педагогов к использованию средств ИКТ в образовательном процессе, является инертность организационной структуры учреждения профессионального образования. Существуют пробелы в деятельности администрации УПО, приводящие к недостаточности времени у преподавателей для работы по информатизации учебного процесса, нехватке соответствующего кадрового состава, дефициту одобрения и поощрения новаторской конструктивной деятельности педагогов.

Сами директора ОУ НПО, СПО часто не видят необходимости выработки политики и стандартов по отношению к обучению с использованием средств ИКТ и придерживаются негативной позиции невмешательства. В связи с этим необходима административная политика, направленная на создание организационной инфраструктуры современной системы начального и среднего профессионального образования, изначально нацеленная на высокую степень готовности профессионально-педагогических работников педагогов к практической информатизации профессионального образования. Интеграция ИКТ в образовательный процесс учреждения профессионального образования должна сопровождаться радикальными изменениями во всех других подсистемах (дидактической, организационной, экономической, теоретико-методологической) образовательной системы [1].

Кроме того, для эффективного использования возможностей ИОС педагог сам должен обладать полным набором пользовательских, ориентировочных, инструментальных компетенций. Для практического использования средств ИКТ в учреждениях начальном и среднем профессиональном образовании профессионально-педагогическим работникам должны быть присущи общие педагогические навыки; навыки владения средствами информационных и телекоммуникационных технологий; навыки применения ИКТ в воспитательно-образовательном процессе. Отсутствие одно из этих компонентов сразу отражается на качестве используемых информационных ресурсов, для большинства из которых, в первую очередь, предназначенных для использования в образовательном процессе, и так характерен низкий педагогический уровень [1; 3].

Одной из основных причин не высокого качества используемых информационных ресурсов, а иногда их полное отсутствие (особенно для учебных программ, ориентированных на подготовку рабочих кадров), является то, что, в основном, компьютерные учебные программы создаются специалистами в области программирования без участия ведущих специалистов в области психологии, дидактики, содержания и методики обучения конкретной дисциплине. Вместе с тем, педагоги, имеющие большой стаж преподавательской работы, далеки от новых ИКТ, не владеют ими и, в силу консерватизма мышления, не всегда понимают их значимость.

Большинство профессионально-педагогических работников испытывают существенный психологический барьер перед освоением компьютерной техники и использованием информационных ресурсов в обучении, который обычно маскируется сомнениями относительно педагогических возможностей названных средств и технологий. Иногда такая недооценка объясняется поверхностным знакомством с сущностью процессов информатизации профессионального образования.

Таким образом, к настоящему времени учреждения НПО и СПО обладают материально-технической базой, способной полностью обеспечить реализацию программ информатизации образования. Уровень и темпы поставки современной техники уже достаточны для того, что-

бы обеспечить все ОУ ПО современными компьютерными классами и телекоммуникациями. Имеющийся потенциал ППР позволяет обеспечивать процессы информатизации. Нарботан и уже имеется определенный опыт использования ИКТ в воспитательно-образовательном процессе ОУ, который необходимо внедрять и совершенствовать его эффективность.

В тоже время, низкий уровень квалификации и подготовки ППР, библиотечных работников и управленческого персонала образовательных учреждений профессионального образования по вопросам внедрения ИКТ, и в первую очередь административного аппарата, большинство сотрудников которого недопонимают значения и роли ИКТ в учебном процессе, отрицательно сказываются на темпах и реальных результатах информатизации. Большинство руководителей образовательных учреждений ПО перспективы дальнейшего развития внедрения ИКТ в своем образовательном учреждении продолжают видеть только в увеличении общего количества ПК и компьютерных классов, в подключении к сети Интернет, а не в разработке и внедрении современных информационных (в том числе и сетевых) ресурсов.

Таким образом, в настоящее время необходима целенаправленная подготовка руководителей и профессионально-педагогических кадров по использованию программных средств и применению ИКТ в учебном процессе. Ведь в ряде учреждений даже имеющееся оборудование используется не в полном объеме из-за отсутствия необходимых программных средств и неспособности руководителей и преподавателей выстроить необходимую траекторию обучения с учетом ИКТ. В ходе продолжения информатизации процесса обучения в учреждениях довузовского ПО требуется сконцентрировать внимание, в первую очередь, на подготовке профессионально-педагогических кадров к работе в новых условиях.

Это потребовало в ГОУ «КРИПО» развернуть целенаправленную работу с ППР по подготовке и переподготовке кадров в области ИКТ, системную работу по оказанию методической, консультационной и технической поддержки функционирования компьютерной техники, установленной в ОУ ПО; оказанию консультационной и технической помощи по при-

менению новых ИКТ на различных уровнях образования.

В институте проводятся мероприятия в рамках концепции модернизации системы повышения квалификации и переподготовки ППР, суть которой в интеграции различных подходов при формировании сетевых моделей переподготовки и повышения квалификации ППР; разработке и реализации комплексной модели сопровождения внедрения ИКТ в учреждения дополнительного профессионального образования профессионально-педагогических работников и набора обновленных моделей обучения на основе сетевых технологий; в комплексном использовании средств ИКТ в учреждениях ДПО, педагогической обоснованности применения каждого средства и программного продукта, разумным сочетанием традиционных и ИКТ; целенаправленном и постоянном формировании компетентности профессионально-педагогических работников в области ИКТ.

В связи с высокой степенью неудовлетворенности существующими электронными образовательными ресурсами (ЭОР) и образовательными Интернет-ресурсами, а также низкой эффективностью их использования, было признано необходимым: повысить информированность преподавателей о существующих информационных ресурсах; разработать методики и модульные программы обучения по использованию существующих ЭОР; проведение массового обучения тьюторов по включению модульных программ обучения в программы повышения квалификации; проведение дополнительных (углубленных) исследований по вопросам использования ЭОР в образовательном процессе; разработка новых образовательных ресурсов, которые отвечали бы потребностям обучающихся и потребностям педагогов.

Для обеспечения данных требований развернута системная и постоянная повышение квалификации и переподготовка педагогов по трем взаимосвязанным направлениям: психолого-педагогическое, технологическое и техническое.

Психолого-педагогическое направление включило в себя знания в области педагогики, связанные с: организацией образовательного процесса на основе ИКТ; решением различных дидактических задач анализом результатов учебной деятельности обучающихся в насы-

щенной информационной среде; принятием решений по совершенствованию процесса обучения и самокоррекции учебной деятельности обучающихся средствами сетевых технологий; готовности внесения ППР изменений в модель взаимодействия участников процесса обучения. Технологическое направление обеспечило формирование способов и приемов деятельности преподавателей и включает выработку умений: проектирования содержания учебной дисциплины на основе возможностей средств ИКТ; организации учебно-познавательной деятельности обучающихся средствами информатизации образования; организации и поддержкой оптимальной обратной связью с обучающимися; контроля и своевременной коррекции их учебной работы и осуществления непрерывного педагогического мониторинга результатов учебной деятельности обучающихся на основе сетевых сервисов. Техническое направление способствует формированию информационной культуры ППР и включает освоение основ ИТ телекоммуникационных средств, в том числе и образовательных возможностей сети Интернет, умение педагогов целенаправленно их использовать в своей практической деятельности. Знание ППР возможностей (технических и дидактических) средств информатизации в обучении, их роли, как позитивной, так и негативной, позволит грамотно и целенаправленно их использовать в профессиональной педагогической деятельности.

В качестве необходимых шагов, способствующих ускоренному внедрению ИКТ процесса в систему ПО, в регионе выделены: организация семинаров и учебных курсов для администрации учреждений профессионального образования по применению в обучении ИКТ; создание условий для стимулирования развития Интернет-услуг, связанных с применением новых ИКТ; активизация работы по созданию тематической системы информационно-педагогических технологий в рамках международной информационной сети; разработка методологических и методических основ системного анализа и синтеза информационной образовательной среды, методов оценки обучения и образования на их основе; разработка предложений по финансированию внедрения интегрированных ИКТ в профессиональное образование за счет международного сообщества; создание условий

для перевода образовательных услуг в электронную форму; создание системы автоматизации учебного процесса.

Дистанционное обучение руководящих и профессионально-педагогических кадров учреждений ПО организовано на основе реализаций различных моделей обучения: модель интеграции очных и дистанционных форм работы; модель сетевого обучения с использованием автономных курсов дистанционного обучения; модель сетевого обучения и кейс-технологий; модели на основе видеоконференций и интерактивного телевидения. В целом спектр дистанционных образовательных услуг ОУ ПО развивается по направлениям, напрямую связанным с приоритетными направлениями модернизации региональной системы образования: углубление предметных знаний профессионально-педагогических работников и мастеров производственного обучения; формирование ИКТ-компетентности специалистов системы НПО и СПО в условиях совершенствования учебно-информационной среды.

Таким образом, подготовка педагогических кадров в настоящее время является главным ресурсом информатизации профессионального образования, так как все проблемы информати-

зации нельзя сводить к исключительно к техническим мероприятиям. Развитие ИКТ-инфраструктуры должно идти одновременно с созданием качественных сетевых и локальных образовательных ресурсов и подготовкой профессионально-педагогических кадров.

#### 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. Компьютерные технологии в воспитательно-образовательном процессе учреждений НПО и СПО: достижения, проблемы, перспективы [Текст]: информационное издание / сост.: С. А. Дочкин, А. Ю. Казаков; под ред. Т. С. Паниной. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2006. – 52 с.
3. 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 374  
ББК 74.204

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Киприянова Е. В., Якуба Е. П.

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы формирования корпоративной культуры в образовательном учреждении, определяется ее сущность и основные механизмы формирования. Рассмотрена методологическая основа, а именно деятельностно-аксиологический подход к решению проблемы формирования единых ценностей педагогического коллектива.

*The problems of corporate culture in an educational institution are determined by its essence and basic mechanisms of formation. The methodological framework, namely activity-axiological approach to solving the problem of forming the same values of pedagogical staff is observed.*

**Ключевые слова:** корпоративная культура, паттерн коллективных базовых представлений, корпоративные ценности, деятельностно-аксиологический подход.

*Corporate culture, the basic pattern of collective representations, corporate values, activity-axiological approach.*

Тема корпоративной культуры вызывает все больший интерес исследователей не только в силу особого, междисциплинарного положения, но и в силу высокой практической и экономической значимости для жизнедеятельности компаний, фирм, других организаций. Само понятие «корпоративная культура» относится к классу таких понятий, которые не имеют единственно верного толкования. Практически каждый исследователь в этой области предлагает собственное оригинальное определение культуры организации.

При выявлении сущности корпоративной культуры образовательного учреждения целесообразно опираться на несколько определений:

– паттерн коллективных базовых представлений, обретаемых организацией при решении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции, эффективность которого оказывается достаточной

для того, чтобы считать его ценным и передавать новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем [1];

– набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий, которые передаются через символические средства духовного и материального внутриорганизационного общения [2];

– свод формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, персональных и групповых интересов, особенностей поведения, ценностей [3];

– осознанные и неосознанные представления сотрудников о способах деятельности, набор привычек, писанных и неписанных норм повеления, запретов, ценностей, ожиданий [4].

Анализ определений показывает, что большинством исследователей корпоративная культура понимается как комплекс разделяемых всеми членами организации ценностей, представлений, понятий и убеждений, а также поведенческих норм и артефактов, которые создает организация по мере преодоления препятствий внутреннего и внешнего характера на пути к успеху и процветанию.

В данном контексте понимания корпоративной культуры на первый план выходит проблема ценностей, на основе которых она формируется. Именно ценности, разделяемые и декларируемые ее основателями и наиболее авторитетными членами, зачастую становятся тем ключевым звеном, от которого зависит сплоченность коллектива, которое формирует единство взглядов и действий и обеспечивает достижение целей.

Под ценностью мы понимаем любой «объект» (в том числе и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, этноса) [5].

Образовательное учреждение как самостоятельный субъект вырабатывает собственные ценности, позволяющие ему функционировать в реальном социуме. Собственными ценностями образовательных учреждений, обеспечивающими его функционирование, выступают академические свободы, инновационная деятельность, организационная устойчивость, экономическая устойчивость [6].

Единая и понятная участникам образовательного процесса система ценностей (предназначение и цели образовательного учреждения, принципы осуществления деятельности, установки по отношению ко всем участникам) и адекватных способов их реализации (поведение администраторов, правила и нормы организации, способы взаимодействия) создает среду для эффективной деятельности. В такой среде происходит существенное улучшение коммуникаций, каждому участнику предоставляется возможность наиболее полно и эффективно использовать свой потенциал, и как следствие, повышается конкурентоспособность образовательного учреждения.

Анализ социокультурной ситуации, связанной с образованием, и сама образовательная практика показывают, что сегодня еще пока нет оснований говорить об образовании как факторе формирования и развития личности через систему ценностей, ее направленной социализации. В любом случае ценности, транслируемые и присваиваемые в организации должны носить гуманистический, универсальный характер.

Гуманистическая направленность образовательного процесса в образовательном учреждении реализуется через интеграцию деятельностного и аксиологического подхода в целостный деятельностно-аксиологический подход, который следует рассматривать как методологический принцип исследовательской и практической педагогической деятельности, обеспечивающий интегративное содержательное, процессуальное и технологическое единство деятельностной направленности и ценностной ориентированности образования.

Определяющим условием успешности реализации в образовательном процессе деятельностно-аксиологического подхода является адекватность системы гуманистических ценностей, положенных в его основу, ценностным ориентациям педагогов. Однако практика обра-

зования свидетельствует о том, что автоматически индивидуальная система ценностных ориентаций педагога не приобретает гуманистической направленности. В гуманистически ориентированном образовательном процессе направленность на развитие личности ребенка должна быть не только осознана учителем, но и принята им как ценность. Аксиологическая же направленность педагогического мышления требует перехода от нормативного к креативно-аналитическому типу профессионального мышления учителя [7].

Поэтому, трудность формирования корпоративной культуры образовательного учреждения заключается в формировании единой системы ценностей, транслируемых и присваиваемых, а также в том, что каждый новый участник образовательного процесса привносит свои собственные ценности, взгляды, убеждения, иногда прямо противоположные сложившимся в образовательном учреждении. Еще одна сложность состоит в том, что не все корпоративные ценности, осознаваемые и принимаемые участником образовательного процесса, действительно становятся его личными - одного лишь положительного отношения к ним для этого явно недостаточно. Обязательным условием трансформации является практическое включение сотрудника в деятельность образовательного учреждения, направленную на реализацию данной ценности.

Целенаправленные действия по формированию корпоративной идентичности затрагивают два аспекта: содержание (знание об образовательном учреждении - объективная составляющая) и отношение (восприятие этого содержания, отношение к нему - субъективная составляющая) [8]. Процесс формирования корпоративной идентичности для новичков начинается с инициации, т. е. процедуры обращения (посвящения) в мир ценностей и ритуалов корпорации. Различные варианты инициации (посвящение в лицеисты, день лица, профессиональные праздники, день чести лица) имеют единый смысл: «С сегодняшнего дня ты - один из нас, ты можешь гордиться принадлежностью к столь достойному сообществу». Следующий этап - интериоризация норм и ценностей корпорации. Проблема ориентации (какие в этом образовательном учреждении существуют правила и нормы повседневной жизни, что здесь

поощряется, а за что наказывают; что является образцом для подражания и какие существуют критерии успешности) решается с помощью сотрудников – трансляторов «образцового поведения». Посредством повествования – нарративов они фиксируют временные отношения событий, проясняя смыслы и последствия, которые одни события имели для других. Выстраивание единой временной последовательности событий в их смысловой взаимосвязанности задает возможности переинтерпретаций, трансформаций смыслов и значений – возможности конструирования новой реальности.

Проясняя свои представления о таких важных сторонах жизни организации, как профессионализм педагога, способы управленческой поддержки профессионализма, уровень профессионального доверия, система вертикального и горизонтального контроля, способы проявления инициативы, способы решения проблем, источники профессиональной информации, поведение в условиях инновационной деятельности и др., каждый участник образовательного процесса получает ответы на вопросы, что представляет собой корпоративная культура данного образовательного учреждения и насколько возможно практическое включение в деятельность образовательного учреждения, направленную на реализацию корпоративных ценностей. Вследствие того, что корпоративная культура формируется через образование ценностного поля, ее развитие может происходить только комплексно и непрерывно.

#### Литература

1. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство [Текст] / Э. Шейн. – СПб., 2008.
2. Спивак, В. А. Корпоративная культура [Текст] / В. А. Спивак. – СПб., 2001.
3. Пригожий, А. И. Организационная культура и ее преобразование [Текст] / А. И. Пригожий // *Общественные науки и современность*, 2003. – № 5.
4. Ушаков, К. М. Организационная культура : уровневая модель оценки. Директор школы [Текст] / К. М. Ушаков, 1995. – № 3.
5. Ценность. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psi.webzone.ru>.
6. Сергеева, Т. Б. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Т. Б. Сергеева, О. И. Горбатько. – Режим доступа : <http://portalus.ru>.
7. Киприянова, Е. В. Инновационная образовательно-профессиональная среда как фактор внедрения современных технологий обучения: монография [Текст] / А. Г. Гостев, Е. В. Киприянова. – Екатеринбург, 2008.
8. Скворцова, Т. О корпоративной идентичности [Текст] / Т. О. Скворцова, И. В. Стернин // *Управление компанией*, 2007. – № 2.

УДК 159.928

ББК 88.52

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Селиванова Е. А.

*Аннотация.* В статье раскрываются особенности диагностики одаренных детей, рассматриваются условия выявления их педагогом, описываются черты творческой личности, приводится педагогическая диагностика творческих способностей.

*The features of diagnosis of gifted children, the conditions of their detection by a teacher are disclosed, the features of a creative personality are described and the pedagogical diagnostics of creative abilities of the children are considered in the article.*

**Ключевые слова:** одаренность, педагог, личность, деятельность, творческие способности.

*Giftedness, teacher, personality, activity, creative ability.*

Актуальность заявленной проблемы обусловлена необходимостью создания условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, что является одной из приоритетных задач современного общества. Основными направлениями программы деятельности современной школы является активный поиск и развитие способных и одаренных детей.

Однако при реализации данного направления перед руководителем образовательного учреждения и педагогом встает ряд вопросов, касающихся определения понятия одаренности, выявления способных и одаренных детей, организации для них психолого-педагогического сопровождения, которое предполагает создание условий, стимулирующих развитие творческих способностей детей.

Понятие одаренности довольно обширное, по различным основаниям выделяются разных виды одаренности, среди которых академическая, исследовательская, художественно-эстетическая и другие виды одаренности. Само понятие одаренности емкое и многозначное и его применение может быть ошибочным по от-

ношению к тому или иному ребенку. Даже комплексный подход к выявлению одаренности не избавляет полностью от ошибок, в результате которых может быть «пропущен» одаренный ребенок или, напротив, к числу таковых может быть отнесен ребенок, который никак не подтвердит этой оценки в своей последующей деятельности. Вместе с тем нужно быть осторожными в применении ярлыков «одаренный» или «ординарный», так как это может негативно повлиять на личностное развитие ребенка [4]. В этой связи применяют его синонимы, такие как мотивированные к обучению дети, способные, перспективные, талантливые, творческие.

Психолого-педагогический мониторинг, используемый с целью выявления одаренных детей, должен отвечать целому ряду требований: комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка; длительность процесса идентификации; анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам; экспертная оценка продуктов деятельности детей (рисунков, стихотворений, технических моделей, способов решения математических задач и пр.); учет зоны ближайшего развития; многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур и пр. [2].

Процедуры выявления одаренных детей должны быть экологически валидными с точки зрения специфики детской одаренности и своеобразия признаков одаренного ребенка. Следует подчеркнуть, что имеющиеся валидные методы идентификации одаренности весьма сложны и требуют высокой квалификации и специального обучения. Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Проблема выявления одарен-

ных детей и подростков должна быть переформулирована как проблема создания условий для интеллектуального и личностного роста детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования, с тем, чтобы выявить как можно больше детей с признаками одаренности, одним из которых являются творческие способности [3]. Диагностика предполагает коррекцию и развитие, в связи с чем, необходимо обеспечить таким обучающимся благоприятные условия для совершенствования приходящих им видов одаренности.

При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать:

- а) актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе;
- в) особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности;
- с) потенциальные возможности ребенка к развитию.

Существует множество психологических методик, направленных на выявление одаренности. К ним относятся методы наблюдения, беседа, тесты интеллекта, креативности, способностей, личностных особенностей. Компетентными в применении данных методов в образовательном учреждении являются, прежде всего, психологи. Проблема заключается в том, что педагог не владеет данными методиками и не в каждом образовательном учреждении (особенно в сельских школах) есть психолог, что также затрудняет вопрос выявления одаренных детей.

Таким образом, правомерен вопрос определения признаков одаренности, на которые следует опираться педагогу в вопросах выявления способного ребенка.

В первую очередь, следует иметь в виду, что практически любая одаренность, вплоть до спортивной, не может существовать без заметной, ярко выраженной, часто весьма устойчивой системы интересов. Одаренность всегда развивается на основе определенной, любимой ребенком деятельности. Таким образом, педагог может выявить, прежде всего, интерес у ребенка. Зачастую интересы ученика увидеть непросто. Они далеко не всегда связаны со школьной деятельностью, а во многих случаях проявляются исключительно вне школы. Это означает, что учителю необходимо в первую

очередь узнать ребенка. Этому способствует наблюдение за ним, беседа с самим ребенком, а также его одноклассниками и родителями. Существуют специальные карты, позволяющие отследить развитие того или иного признака, так карта одаренности Хаана и Кафа, рассчитанная на детей (5-10 лет), позволяет выявить следующие виды одаренности: интеллектуальная; творческая; академическая; художественно-изобразительная; музыкальная; литературная; артистическая; техническая; лидерская; спортивная.

Педагогу, работающему со способным ребенком, удобно применять подобные методики диагностирования.

Одаренный ребенок это творческая личность, в связи с этим педагог может акцентировать внимание на выявлении творческих способностей личности ребенка. Но вместе с тем возникает вопрос относительно того как проявляются творческие способности. Рассмотрим различные классификации, раскрывающие особенности и личностные черты творческой личности.

А. Олах указывает на следующие личностные черты, присущи творческим людям:

1. независимость – личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений;
2. открытость ума – готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;
3. высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;
4. развитое эстетическое чувство, стремление к красоте.

Гилфорд выделяет следующие параметры креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- способность к генерированию большого числа идей;
- гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы, т.е. способности к синтезу и анализу [1].

По Стернбергу, творческая личность должна обладать следующими индивидуальными чертами:

- способность идти на разумный риск;
- готовность преодолевать препятствия;
- толерантность к неопределенности;
- готовность противостоять мнению окружающих.

О. Кульчицкая выделяет еще такие особенности творческой личности:

- возникновение направленного интереса к определенной области знания, еще в детские годы;
- высокая трудоспособность;
- подчинение творчества духовной мотивации;
- стойкость, «упёртость»;
- увлечение работой

Обобщая указанные черты, учитывая другие классификации, можно выделить следующие личностные особенности или параметры творческих способностей личности:

- смелость мысли,
- альтернативность,
- проблемное видение;
- умение переносить знания и опыт в новую ситуацию;
- генерирование новых идей;
- независимость;
- гибкость мышления;
- независимость;
- способность к самообучению;
- фантазия;

– мгновенное схватывание сущности информации;

- способность находить противоречия;
- проблемное видение;
- склонность к риску [5].

Присутствие у ребенка подобных качеств, не обязательно всех, достаточно их четвертой части говорит о наличии у него творческих способностей.

Вместе с тем данные способности проявляются в различных видах деятельности, учебная трудовая, игровая, общение, эмоции и прочее. Таким образом, мы предлагаем педагогически интерпретированную диагностику творческих способностей школьника.

Педагогическая диагностика творческих способностей.

Инструкция: При выборе позиций (качеств личности) необходимо отметить наличие данного качества в бальной системе. Проявление одного качества оценивается в 1 балл.

Обработка результатов предполагает суммирование общего количества баллов, коррелирующих с уровнями развития творческих способностей. Всего возможно выделить пять уровней:

- 0-7 баллов – низкий;
- 8-15 баллов – ниже среднего;
- 16-23 баллов – средний;
- 24-31 баллов – выше среднего;
- 31-39 баллов – высокий.

Рекомендуем особо обращать внимание на развитие исследовательских способностей детей, набравших от 24 до 39 баллов.

Таблица 1

Педагогическая диагностика творческих способностей

	Тип способностей	Проявления	Баллы
1	Учебные характеристики	Справляется с заданиями быстрее своих одноклассников	
		Быстро запоминает фактическую информацию	
		Является знатоком в интересующей теме	
		Не требует многократного повторения, чтобы выучить предмет	
		Имеет продолжительный объем внимания	
		Быстро надоедают однообразные задания	
		Любит трудные задачи	
		Обладает богатым словарным запасом.	

		Способен переносить знания от одной ситуации к другой	
		Крайне любознателен	
		Имеет широкий круг интересов	
		Проявляет интересы с опережением возраста	
2	Особенности деятельности	Предлагает уникальные ответы на вопросы	
		Любит выполнять дела новыми и разными способами	
		Способен устанавливать связи между несвязанными идеями	
		Сочиняет песни, стихи, загадки или шутки	
		Проявляет высокий уровень любознательности по многим вопросам	
		Рисует	
		Обладает высокой терпимостью к беспорядку	
		Создает усовершенствованные изделия	
3	Чувство юмора	Понимает игру слов и загадки	
		Высказывается или рассказывает истории с чувством юмора	
		Имеет исключительно чуткий слух ко всему эксцентричному и смехотворному	
4	Мотивация	Приступает к заданию самостоятельно, не дожидаясь указания	
		Самостоятельный, независимый ученик	
		Может упорно сосредотачиваться на задании долгое время	
		Не нуждается во внешних мотивах для выполнения задания	
		Проявляет сильную тягу к знаниям, ощущениям, творчеству, осмыслению	
5	Абстрактное мышление	Задаёт провокационные вопросы	
		Распознает связи, непостижимые для сверстников	
		Анализирует причины и следствия	
		Любит анализировать и решать сложные задачи	
		Использует логику при решении задач	
		Делает выводы	
6	Чувствительность	Интересуется вопросами о том, что такое хорошо и что такое плохо	
		Проявляет сочувствие к окружающим	
		Возлагает большие надежды на себя и других	
		Проявляет сильные чувства и зрелые взгляды	

Таким образом, данные методы позволяют педагогу провести экспресс-диагностику творческих способностей личности ребенка и сделать первичное заключение о его способностях, которые необходимо развивать.

#### Литература

1. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009.

2. Клементьевская, Е. А. Система работы с одарёнными и высокомотивированными детьми. Сотрудничество учителя и ученика [Текст] / Е. А. Клементьевская // Исследовательская работа школьников. – 2009. – № 2. – С. 33-47.

3. Матюшин, А. М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А. М. Матюшин // Вопросы психологии, 1989.

4. Левит, М. В. Образование одаренных в гимназическом образовательном пространстве / М. В. Левит, В. В. Глебкин // Завуч. – 2009. – № 8. – С. 34-44.

5. Макарова, О. Г. Управление развитием работы с одаренными школьниками в многопрофильной гимназии на основе системно-целевого подхода [Текст] / О. Г. Макарова // Профильная школа. – 2007. – № 6. – С. 45-53.

6. Моргун, В. Традиции и перспективы педагогики одаренности «неодаренных» [Текст] / В. Моргун, М. Мугафова // Школьные технологии. – 2009. – № 2. – С. 20-24.

УДК 159.99  
ББК 88.5+74.204.2

## ОЗДОРОВЛЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ЖЕНЩИН-УЧИТЕЛЕЙ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ

Нижегорода Л. А.

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам деформации личности женщины-учителя, факторам, детерминирующим развитие профессиональных деформаций, а также организации и проведению тренингов, направленных на оздоровление семейных отношений женщины-учителя с целью преодоления личностных деформаций.*

*Article is devoted to questions of personal deformation of the woman-teacher, the factors determining development of professional deformations, and also the organization and carrying out of the trainings directed on improvement of family relations of the woman-teacher for the purpose of overcoming personal deformations.*

***Ключевые слова:** профессиональная деятельность, деформации личности, профессиональные деструкции, неблагоприятные супружеские и семейные отношения женщин-учителей, удовлетворенность браком, терапевтичность семейного общения, навыки эффективного взаимодействия, формирование позитивного отношения к супругу.*

*Professional job, personal deformations, professional destruction, adverse matrimonial and family relations at women-teachers, satisfaction with marriage, therapy of family communication, skills of effective relation, formation of the positive relation to the spouse.*

Профессиональная деятельность женщин способствует расширению круга их общения, создает у них заинтересованность в повышении своего профессионального и культурного уровня, формирует чувство независимости, личного достоинства, то есть обогащает и развивает их личность [6]. Все это влечет за собой возрастание роли личностно-субъективного, психологического момента в брачно-семейных отношениях. Семья из общности с преобладанием признаков социального института превращается в общность, где доминирующее значение имеют признаки социально-психологической группы.

Научно-техническая революция создает почву для массы конфликтных ситуаций и в профессиональной деятельности, и в личной жизни женщин.

Главной семейной проблемой современных индустриально развитых обществ является сложность совмещения семейной жизни и профессиональной деятельности женщин. Современная экономика в большей степени, чем раньше, основывается на человеческих ресурсах. Традиционное разделение ролей изменилось в различной степени, однако все чаще женщина совмещает профессиональную деятельность и семейную жизнь [1].

Работающие женщины в большей степени испытывают сложности совмещения профессиональных и семейных обязанностей. Существуют свидетельства влияния характера и условий работы на семейную жизнь и воспитание детей [2, 8].

Показано, что уровень эмоциональной стабильности родителей играет роль медиатора между рабочим стрессом и семейным функционированием [1, 9, 10].

Учитывая специфику работы женщин-учителей, можно предположить, что педагогическая деятельность является высоко стрессогенной и влияющей на личность, а она в свою очередь весь негатив проецирует на супружеские и семейные отношения. По общему признанию отечественных специалистов, педагогическая деятельность – одна из наиболее деформирующих личность человека видов профессиональной деятельности [3, 7]. О высокой стрессогенности преподавательской работы говорят и многие зарубежные исследования (Р. Blos, 1962; Е. Ericson, 1968; К. Horny, 1966; Shconfeld Irvin Sam, 1990).

Существует многообразие факторов, детерминирующих развитие профессиональных деструкций, которые можно разделить на объективные и субъективные (Л. И. Анцыферова, Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К.

Маркова, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников, В. А. Сластенин и др.).

Рассмотрим группу факторов, порождающих профессиональные деструкции, обусловленные субъективными причинами [5]:

- авторитарность педагога;
- демонстративность как качество личности;
- дидактичность;
- педагогический догматизм;
- доминантность;
- педагогическая индифферентность;
- консерватизм;
- педагогическая агрессия;
- ролевой экспансионизм;
- социальное лицемерие педагога;
- поведенческий трансфер характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих воспитанникам, учащимся;
- информационная пассивность педагога;
- выученная беспомощность;
- профессиональный маргинализм.

Таким образом, большинство субъективных факторов, порождающих профессиональные деструкции, сводится к переносу человеком стереотипных форм профессионального поведения в повседневную социальную жизнь (А. Л. Свенцицкий, Р. М. Грановская и др.). Особенно ярко это проявляется у людей, занятых в педагогической деятельности. Подобные профессиональные деформации характера начинают мешать педагогу в работе, затрудняют его общение в семье и кругу друзей (А. А. Бодалёв, Н. В. Кузьмина, В. С. Мухина, В. А. Сластенин и др.).

Однако мы бы не стали так однозначно утверждать, что именно профессиональная деятельность влияет на качество семейной жизни учителей, возможен и обратный эффект. Неблагоприятные супружеские и семейные отношения женщин-учителей могут оказывать деструктивное влияние на качество ее работы. Причинами этого могут быть, например, неудовлетворенность браком. По определению С. И. Голода, удовлетворенность браком, очевидно, складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символиче-

ский) в данной сфере деятельности (С. И. Голод, 1984). Переживание неудовлетворенности браком – следствие резкого расхождения между реальной жизнью семьи и ожиданиями индивида, а также результат чрезмерно завышенных ожиданий в отношении брака и партнера (О. А. Карабанова, 2001; Э. Г. Эйдемиллер, 1999). Другой причиной могут быть родительские паттерны поведения, которые принимаются детьми и впоследствии переносятся в их взрослые взаимоотношения. Немаловажное влияние на супружеские отношения оказывают и последствия перехода семьи из одного жизненного этапа в другой. Д. Хейли отмечает тот факт, что в точках перехода от одного этапа к другому чаще всего возникают кризисы, так как во время переходных периодов перед членами семьи встают новые задачи, требующие существенной перестройки их взаимоотношений. Чтобы перейти на новую ступень своего развития, семье необходимо совершить изменения в своей структурной организации, адаптироваться к текущей ситуации и выработать свой новый образ [11].

Таким образом, на кафедре педагогики и психологии ГОУ ДПО ЧИППКРО было проведено пилотное исследование, в котором приняло участие 312 женщин-учителей города Челябинска и Челябинской области в возрасте от 25 до 57 лет. Все они состояли в браке от 2,5 до 38 лет и педагогическим стажем от 3 до 39 лет.

В ходе исследования были проведены следующие диагностические методики:

– Опросник удовлетворенности браком (ОУБ) В. В. Столина, Т. А. Романова, Г. П. Бутенко для психологического обследования семьи.

– Тест выявления особенностей между-супружеского общения Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской.

– Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко.

В результате обработки полученных данных можно сделать вывод, что:

– 55,8 % женщин-учителей удовлетворены своим браком. Они отмечают сходство взглядов, доверительность и легкость в общении с супругом, это свидетельствует о том, что супругам просто наладить между собой контакт, начать и закончить разговор. Терапевтичность семейного общения способствует созданию комфортной и интимной атмосферы в семье. Сравнивая с ре-

зультатами диагностики уровня эмоционального выгорания, можно констатировать у 32,7 % эмоциональное выгорание на первой фазе (напряжения), у 23,1 % синдрома эмоционального выгорания не выявлено.

– У 44,2 % женщин-учителей наблюдается неудовлетворенность браком (от абсолютно неудовлетворенных браком до скорее неблагоприятных). Они отмечают разобщенность взглядов, сложности в общении, холодность в отношениях, личностную дистанцию. Это свидетельствует о том, что супругам сложно устанавливать между собой контакт, а практически все разговоры заканчиваются скандалами и взаимными упреками. Интимная атмосфера в семье нарушена. Сравнивая с результатами диагностики уровня эмоционального выгорания, можно констатировать у этих женщин-учителей эмоциональное выгорание на второй и третьей фазе (резистенция 43,5 % и истощение 45,6 %) и составляет 89,1 %.

Таким образом, человек испытывает необходимость в интимных, эмоционально положительных эмоциях, доверительном общении. Он нуждается в сочувствии, сострадании, поддержке. И если супруги все это получают друг от друга, это ведет к жизнестойкости супружеской пары. Когда каждый из супругов, испытывая чувство поддержки самого близкого человека, приобретает уверенность в себе и собственных силах, тогда он уверенно и комфортно чувствует себя и во внесемейных делах, например, на работе, во взаимоотношениях, которые складываются между ним и его коллегами или партнерами.

Хорошая домашняя атмосфера благоприятно влияет на трудоспособность и удовлетворенность работой. Более того, условия профессиональной деятельности могут быть иногда настолько тяжелыми и отягощенными неблагоприятными факторами, что единственным источником положительных эмоций и чувств может быть только семья, и в подобных ситуациях значимость семьи еще больше возрастает. Диаметрально противоположную ситуацию мы можем наблюдать в ситуации, когда человек, испытывая высокий эмоциональный стресс, «несет» это состояние домой и там проецирует его на близких и дорогих ему людей, тем самым разрушая свой брак.

Таким образом, в ходе курсовой подготовки, учитывая полученные результаты, женщинам-учителям на кафедре педагогики и психологии предлагается психологическая помощь в форме индивидуального консультирования, супружеской и семейной терапии. Также в период прохождения курсов повышения квалификации учителя могут посетить тренинг «Формирование позитивного отношения к супругу», в ходе которого они приобретают навыки эффективного взаимодействия, формированию гармоничных отношений с супругом, а также нивелированию деформаций.

Данный тренинг направлен на реализацию следующих задач:

1. Формирование когнитивной компетенции:
  - осознание мотивов своего поведения, особенности своих отношений;
  - осознание неконструктивного характера своих отношений, эмоциональных и поведенческих;
  - осознание меры своего участия в возникновении конфликтных и психотравмирующих ситуаций;
  - осознание глубоких причин своих переживаний и способах реагирования;
  - формирование своей системы отношений: собственных перцептивных умений, вербальных и невербальных средств общения.
2. Формирование поведенческой компетенции:
  - стимулировать развитие навыков практического применения полученных знаний в различных ситуациях супружеского взаимодействия;
  - коммуникативных способностей: владеть вербальными и невербальными средствами общения;
  - способов успешного разрешения конфликтных ситуаций;
  - способов саморегуляции;
  - правильного восприятия людей как личностей;
  - исполнять различные социальные роли.
3. Формирование эмоциональной компетенции:
  - актуализация эмоций и умение ими управлять;
  - научиться понимать и вербализовать свои чувства;

- раскрыть свои проблемы с соответствующими переживаниями;
- модифицировать способы переживаний, эмоционального реагирования.

Тренинг рассчитан на 42 академических часа и состоит из 7 занятий.

Таблица 1

Тематический план

№	Тема	Практическое занятие
1	Семейные ценности и традиции	6
2	Осознание и развитие «образа Я»	6
3	Психологическая атмосфера семьи. Сплочение семьи	6
4	Знакомство с чувствами	6
5	Сам себе психолог	6
6	Искусство коммуникации	6
7	Разрешение конфликтов	6
	ИТОГО: 42 часа	42

Выбор групповой формы работы обусловлен рядом преимуществ, которые она дает:

- групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем; человек избегает непродуктивного замыкания в самом себе со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства. Подобное открытие само по себе оказывает психотерапевтическое воздействие;

- группа отражает общество в миниатюре, по сути, в группе моделируются взаимоотношения и взаимосвязи, характерные для реальной жизни участников. Это дает им возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности закономерности общения и поведения других людей и самих себя, не очевидные в жизненных ситуациях;

- возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами. В реальной жизни не всегда люди имеют возможность получить искреннюю, безоценочную обратную связь, позволяющую увидеть свое отражение в глазах других людей;

- в группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров. Если в реальной жизни подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания, неприятия и даже наказания, то именно тренинговая группа выступает в качестве свое-

образной «психологической мастерской», где участник может поэкспериментировать, «примерить» новые модели поведения, научиться по-новому, относиться к себе и людям, а главное, все это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки;

- в группе участники могут идентифицировать себя с другими, проиграть роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то. Возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания;

- взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого. Такой эффект не возникает в индивидуальной работе;

- группа обеспечивает процесс самоэксплорации (самораскрытия), самоисследования и самопознания. Открытие себя другим и открытие себя самому себе позволяют познать себя, понять и изменить, тем самым, повысить уверенность в себе [4].

Таким образом, считаем, что работа, направленная на психологическое здоровье женщины-учителя, сохранение ее позитивных семейных отношений и повышение и улучшение ее профессиональных качеств, очень актуальна и востребована.

Литература

1. Абабков, В. А. Семейная жизнь и профессиональная деятельность [Текст] / В. А. Абабков, М. Перре, Е. В. Кайдановская, Д. Шёби // Вопросы психологии, 2004. – № 6. – С. 44-53.
2. Абабков, В. А. Систематическое исследование семейного стресса и копинга [Текст] / В. А. Абабков, М. Перре, Б. Планшерел // Обозр. психиатрии и мед. психологии им. В. М. Бехтерева, 1999. – № 2. – С. 4-8.
3. Гнездилова, О. Н. Инновационная деятельность педагога как фактор, предотвращающий наступление у него синдрома эмоционального сгорания [Текст] / О. Н. Гнездилова // Международный научный педагогический Интернет-журнал Образование: исследовано в мире, 2004.
4. Осипова, А. А. Общая психокоррекция [Текст] / А. А. Осипова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 512 с.
5. Сыманюк, Э. Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов [Текст] / Э. Э. Сыманюк // Мир психологии, 2004. – № 3. – С. 202-207.
6. Харчев, А. Г. Профессиональная работа женщин и семья [Текст] / А. Г. Харчев, С. Н. Голод. – Л., 1971.
7. Элементы практической психологии [Текст] / Р. М. Грановская. – СПб. : Свет, 2000. – 647 с.
8. Kinnunen, U. Work experiences and family functioning among employer fathers with children of school age / U. Kinnunen, J. R. M. Gerris, A. A. Vermulst // Family Relation, 1996. – V. 45. – № 4. – P. 449-455.
9. Mikula, G. Division of household labor and perceived justice: a growing field of research // Soc. Justice Research, 1998. – № 11. – P. 215-241.
10. Perrez, M. Wie kann Familienstress definiert werden? // Gauch P. u.a. (Hrsg.) Familie und Recht. Fribourd: Univ. Verl., 1995. – P. 519-528.
11. Uncommon Therapy, the Psychiatric Techniques of Milton Erickson, M. D. by Jay Haley, W. W. Norton & Co. – New York, 1973.

УДК 378.091.398  
ББК 74.584(2)738.8

## МЕТОДЫ И ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ТВОРЧЕСТВУ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Юревич С. Н.

**Аннотация.** Автор статьи раскрывает методический и организационный аспекты подготовки учителя к творчеству в процессе повышения квалификации.

*The author of article opens methodical and organizational aspects of preparation of the teacher to creativity in the course of improvement of professional skill.*

**Ключевые слова:** педагогическое творчество, методы и формы обучения творчеству.

*Pedagogical creativity, methods and modes of study to creativity.*

В период реформирования общества уточняются цели, содержание, интенсифицируются формы и методы повышения квалификации специалистов. В своей статье мы рассмотрим методический и организационный аспекты подготовки учителя к профессионально-творческой деятельности во внутришкольной системе повышения квалификации.

Проблема методов обучения творчеству является предметом исследования многих зарубежных и отечественных ученых (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Р. Бельман, Х. Лайтко, Б. Фогараси, Г. Клаус, М. Бур и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что авторами описаны методы решения различных интеллектуальных задач, многие из которых направлены на развитие творческих способностей личности. Это логические методы, в которых преобладают логические правила анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т. д.

Сегодня ученые предлагают новые логические методы. Так, предложен метод составления древа целей как графическое изображение связи между целями и средствами их достижения (А. П. Устюжанин, Ю. Ф. Утюмов). Правильно построенное «дерево целей» позволяет представить полную картину взаимосвязи событий вплоть до перечня конкретных задач.

Разработан метод внеконтекстных операций с понятиями, который развивает понятийное, абстрактное, научное мышление (В. И. Журавлев, А. А. Елизаров).

Исследованию возможностей и специфических особенностей активных и интенсивных методов при обучении взрослых бизнесу, маркетингу, практической психологии, педагогике посвящены работы зарубежных и отечественных педагогов (В. А. Андреев, А. А. Балаев, Н. В. Борисова, В. А. Булавин, А. А. Вербицкий, Г. Лозанов, Н. Д. Никандров, Г. П. Панарина, А. А. Соловьева, Л. А. Толкачева, А. Nuczynski и др.).

В педагогике описаны эвристические методы, которые разработаны с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления в целях развития интуитивных процедур деятельности обучаемых в решении творческих задач: мозговой штурм, метод эвристических вопросов, метод многомерных матриц, метод инверсии, метод синектики и другие (В. И. Андреев).

В системе повышения профессионально-педагогической квалификации рассматриваются такие методы как моделирование, микроисследование, проектный метод, метод аперцепции-интеракции, анализ конкретных ситуаций, Т-группа, метод активизации самообразования, деловые, ролевые, инновационные, организационно-деятельностные игры и другие, которые взаимосвязывают теорию с практикой, стимулируют творческую активность учителя (А. А. Вербицкий, Н. В. Борисова, Ю. Н. Кулюткин, О. Д. Полонская, В. Г. Рындак, А. А. Соловьева, Г. С. Сухобская и др.).

Организационные формы научно-методической работы современной школы достаточно подробно представлены в работах А. Д. Деминцева, Л. И. Дудиной, М. М. Поташника, Т. И. Шамовой, В. А. Слестенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова, О. Д. Полонской и других. В этих исследованиях особое

внимание ученые уделяют таким формам как проблемная лекция, теоретические и проблемные семинары и практикумы, школа инновационного опыта, научно-практическая конференция, педагогические чтения, творческие отчеты учителя, индивидуальная работа с учителем, наставничество, творческая группа, проблемная лаборатория, школа молодого учителя и др.

Использование разнообразных организационных форм и методов при подготовке учителя к профессиональному творчеству обеспечивает его творческую активность в профессиональной деятельности, возможность самореализации, способствует развитию творческих способностей. В то же время ученые подчеркивают, что чрезмерное увлечение различными формами и методами, как и их однообразие, рождает полудеятельность или деятельностьную дистрофию (Е. С. Заир-Бек, И. Я. Ланина, В. Оконь и др.).

Наше исследование показало, что систематизацию организационных форм и методов необходимо проводить с опорой на ведущий вид деятельности учителя в процессе его подготовки к профессионально-творческой деятельности.

В психолого-педагогической литературе рассматриваются различные виды деятельности обучаемого. Поскольку мы исследуем систему подготовки учителя к профессиональному творчеству в рамках современной школы, то нас, в первую очередь, интересуют специально организованные, управляемые виды деятельности. В системе высшего образования к таким видам относят учебно-познавательную деятельность студента, научно-исследовательскую и производственную практику (О. А. Абдуллина, С. И. Архангельский, А. А. Вербицкий, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Н. М. Яковлева и др.). В системе повышения профессиональной квалификации (специально организованное обучение учителей на базе ИПКРО и педагогических вузов) учеными выделяется учебно-познавательная деятельность теоретического и практического характера (Ю. А. Веселов, В. Г. Воронова, В. Б. Гарай, В. И. Маслов и др.). В условиях инновационной школы (в процессе управления научно-методической работой в школе-гимназии) выделяют познавательную, тематическую и обобщающую деятельность педагогического коллектива (Л. И. Дудина).

В нашем исследовании мы выделили три вида деятельности, которые обеспечивают поэтапное овладение учителем опытом профессионального творчества: познавательную, исследовательскую и информационно-обобщающую. Заметим, что выделенные нами виды деятельности нельзя рассматривать как взаимодействие равноценных компонентов, каждый из которых вносит как бы равный «вклад» в образование нового качества – готовности учителя к профессионально-творческой деятельности – на всех этапах подготовки. Более того, в педагогике доказано, что в интегративном «конгломерате» существует ведущий, лидирующий компонент, который детерминирует процесс в целом. Следовательно, необходимо выделить лидирующий компонент деятельности на каждом этапе подготовки и, исходя из этого, отобрать соответствующие методы и формы организации деятельности учителей. Наш эксперимент показал, что на первом этапе подготовки учителя к профессионально-творческой деятельности лидирующим компонентом выступает познавательная деятельность, на втором этапе – исследовательская деятельность, на третьем – обобщающе-информационная.

В ходе специально организованной познавательной деятельности учителя включаются в изучение новых педагогических идей, теорий и технологий, знакомятся с новейшими достижениями педагогической науки и передовым педагогическим опытом, современными педагогическими проблемами в сфере образования, учатся выявлять актуальные педагогические проблемы, анализировать и критически оценивать различные точки зрения на решение той или иной педагогической проблемы, конкретной задачи, моделировать профессиональные действия по предложенным технологиям, проводить самоанализ и самооценку своей профессиональной деятельности. В процессе познавательной деятельности у учителя формируются теоретические, методические и технологические знания, совершенствуются профессиональные умения, формируются такие профессионально-творческие умения как умение увидеть педагогическую проблему, умение осуществить поиск идеи решения педагогической проблемы, умение использовать предложенные технологические решения в своей профессио-

нальной деятельности, умение осуществить рефлексию профессиональной деятельности.

Ведущими методами подготовки учителя к творчеству на данном этапе выступают: метод проблемного изложения знаний, моделирование и анализ педагогических ситуаций, ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры, анализ и самоанализ педагогической деятельности, тренинг, микроисследование, методы самопознания, метод внеконтекстных операций, дискуссия, диспут.

Познавательная деятельность предполагает включение учителей в такие формы подготовки как: теоретические лекции, проблемные семинары и практикумы, школа молодого учителя, школа инновационного опыта, индивидуальные методические консультации, групповые методические консультации, самообразование.

В ходе исследовательской деятельности учителя овладевают теорией творчества и технологией научно-педагогического исследования, включаются в модернизацию, рационализацию известных методик, технологий, осуществляют конструктивное соединение элементов ранее известных методик, порождая новую технологию, а также в разработку новых педагогических идей и технологий с последующей их апробацией применительно к условиям данного образовательного учреждения. В процессе исследовательской деятельности у учителя формируются методологические знания, совершенствуются теоретические, методические и технологические знания, идет дальнейшее овладение профессионально-творческими умениями, такими как умение разработать стратегию решения педагогической проблемы, умение ее реализовать в реальных педагогических условиях, умение выявить соответствие полученного результата поставленной цели, умение осуществить рефлексию на каждом этапе деятельности, умение применять общенаучные и частнонаучные методы исследования и их комплекс.

Формированию названных умений способствуют эвристические методы: мозговой штурм, метод многомерных матриц, метод инверсии, метод фокальных объектов, синектика, метод личной аналогии, метод организованных стратегий, метод упорядоченного поиска, метод ликвидации тупиковых ситуаций, метод составления древа целей, а также теоретические и

эмпирические методы, социологические и психологические методики, математические методы, методы анализа и самоанализа.

Формами, в которых наиболее успешно организуется исследовательская деятельность учителя, являются: научно-практические семинары, работа над индивидуальной методической темой, работа над научно-исследовательской темой, проблемная (инновационная) группа, творческая лаборатория.

Обобщающе-информационная деятельность направлена на включение учителя в самоанализ и самооценку, научную интерпретацию и представление своих достижений в профессиональной деятельности, анализ и оценку инновационного опыта своих коллег, его систематизацию и внедрение в практику педагогической деятельности.

В ходе обобщающе-информационной деятельности у учителя совершенствуются методологические знания и формируются две группы профессионально-творческих умений: умение осуществлять рефлексию профессионально-творческой деятельности и умение теоретически интерпретировать и научно оформлять результаты творческих достижений в профессиональной деятельности. Этому способствуют методы анализа, оценки и обобщения инноваций, методы интерпретации творческих достижений, методы научного оформления инноваций, методы представления инноваций, методы педагогического общения.

Единый методический день, проведение открытых и показательных занятий, методический и инновационный бюллетень, выставка методических разработок, фестиваль педагогических идей, творческий отчет учителя, педагогические чтения, экспертный совет, научно-практическая конференция, научно-методический совет, итоговый проблемно-стратегический педсовет, сборник научных трудов, – все эти формы характерны для обобщающе-информационной деятельности учителя в процессе его подготовки к творчеству. Таким образом, мы предлагаем три взаимосвязанных блока методов и форм, структурированных по принципу соответствия содержательным видам деятельности учителя.

Одно из основных условий формирования готовности учителя к творчеству – это целостное включение учителей в профессионально-

творческую деятельность на всех этапах подготовки. Значимым направлением целостного включения учителя в профессиональное творчество является интеграция педагогической теории и практики. Методически данная проблема отражает выбор схемы взаимосвязи теории с практикой. Наш эксперимент продемонстрировал необходимость использования двух схем: 1) теория – практика – теория; 2) практика – теория – практика – теория.

Особенностью включения учителей в профессионально-творческую деятельность по первой схеме является то, что им предлагалась педагогическая проблема. Исходя из этого, последовательность действий была следующей:

1) «теория» – теоретическое рассмотрение педагогической проблемы (лекции, семинары, конференции, консультации, самостоятельная работа с педагогической литературой и т. д.);

2) «практика» – разработка модели решения педагогической проблемы с последующей апробацией в реальной педагогической практике и корректировкой (практические занятия, консультации, индивидуальная работа, открытые уроки и т. д.);

3) «теория» – теоретическое осмысление полученных результатов, их интерпретация и научное оформление (самостоятельная работа, научно-практические семинары и конференции, творческие отчеты, экспертный совет, выставка работ и т. д.).

Особенность второй схемы состоит в том, что учителям педагогическая проблема не предъявлялась, а выявлялась и формулировалась самостоятельно. Поэтому первым этапом включения учителей в профессионально-творческую деятельность выступала «практика». На данном этапе деятельность учителя была направлена на наблюдение, анализ и оценку реальной педагогической действительности с целью самостоятельного выявления педагогических проблем, которые возникают в современном педагогическом процессе. Основными формами включения учителя в деятельность на данном этапе выступали следующие: посещение занятий коллег, самостоятельная работа по

анализу и оценке своей профессиональной деятельности и выявлению возникших педагогических проблем, практические занятия по осмыслению (анализу и оценке) организации педагогического процесса коллегами и выявлению обобщенных педагогических проблем, требующих решения. Следующий этап (теория) был связан с коллективной формулировкой педагогической проблемы (центральной задачи). Третий (практический) этап предполагал: разработку путем коллективных поисков «ориентировочной» основы действий по решению центральной задачи; самостоятельную работу учителя по построению модели действий на основе общей схемы «ориентировочной» основы действий; самостоятельную работу учителя по реализации разработанного алгоритма решения задачи, а также контроль и самоконтроль, анализ и самоанализ выполненного задания, корректировку профессиональной деятельности.

Наш эксперимент показал, что первая схема «теория – практика – теория» наиболее эффективна на первом этапе подготовки учителя к профессионально-творческой деятельности, вторая «практика – теория – практика – теория» – на втором и третьем этапах. Таким образом, конструируя методику формирования готовности учителя к профессионально-педагогическому творчеству, мы основывались на том, что творчество есть деятельность интеллектуального плана, поэтому подготовка к ней должна основываться на теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.). Открытость, вариативность и динамичность структурной организации процесса подготовки учителя к профессионально-творческой деятельности обеспечивается гибким использованием названных форм и методов, а также последовательным включением учителя в деятельность познавательного, исследовательского и информационно-обобщающего характера на каждом этапе подготовки, исходя из уровня владения опытом профессионального творчества.

## Исследования молодых ученых

УДК 371.12

ББК 74.204.2+74.584(2)738.8

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКСПЛЕРЕНТНОЙ СТРАТЕГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Севрюкова А. А.

*Аннотация.* В статье рассматривается использование эксплерентной стратегии для развития необходимого качества современного учителя – его исследовательского потенциала в системе дополнительного профессионального образования. Автором дана характеристика компонентов эксплерентной стратегии, обоснована её исключительная роль в осуществлении успешного процесса развития учителя-исследователя.

*The article discusses the use of ruderal strategy for the development of the necessary quality of a modern teacher – its research potential in the system of additional professional education. The author gives characteristic of components of ruderal strategy, proves its exceptional role in the successful development of teacher-researcher.*

**Ключевые слова:** исследовательский потенциал учителя, развитие, эксплерентная стратегия, система дополнительного профессионального образования.

*Teacher's research potential, development, ruderal strategy, the system of additional professional training.*

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» в качестве главного результата школьного образования указывается «его соответствие целям опережающего развития» [5]. По сути, это означает то, что «изучать в школах необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся в будущем», а значит, целесообразно вовлечь учащихся в исследовательские проекты, творческие занятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать

новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать на себя ответственность [5].

Естественно, такая школа требует и новых учителей, которые, как отмечается в Национальной доктрине образования в Российской Федерации (рассчитанной на 2000 – 2025 гг.), Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, владеют психолого-педагогическими знаниями и понимают особенности развития школьников, являются профессионалами в других областях деятельности, способны помочь учащимся найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми [4; 5; 8].

Последнее обстоятельство, а именно восприимчивость нового, готовность к исследовательской деятельности, является особенно важным с точки зрения развития школы. Сегодня учителю следует не только продемонстрировать использование новых моделей обучения и воспитания, но и обосновать педагогическую целесообразность их применения. Поэтому многие педагоги включаются в серьезную исследовательскую деятельность, осваивают теоретические концепции, опираются на положения педагогической теории при проектировании педагогического процесса.

Вместе с тем, образовательная практика позволяет констатировать факт отсутствия оперативной помощи, достаточной поддержки, необходимого сопровождения учителей, осуществляющих педагогические исследования.

В этих условиях на передний план выдвигается система дополнительного профессионального образования, мощные ресурсы которой могут быть эффективно использованы для развития исследовательского потенциала учителя.

Мы полагаем, что одним из педагогических условий успешного осуществления развития исследовательского потенциала педагога в системе дополнительного профессионального образования является следующее: реализация эксплерентной стратегии в обеспечении непрерывного повышения квалификации учителя в процессе курсовой и межкурсовой подготовки;

В данной статье мы охарактеризуем это условие и обоснуем его роль в обеспечении успешной реализации процесса развития исследовательского потенциала учителя.

Очевидно, что, прежде всего, нам необходимо рассмотреть содержание категории «стратегия». В литературе, посвящённой стратегическим исследованиям, встречаются различные трактовки данной категории.

Так, английский учёный И. О. Энджел считает стратегическим любое явление, оказывающее длительное влияние на характер организации. Оно может быть как положительным, так и отрицательным, но в любом случае это решения и действия, принимаемые людьми, имеющие стратегический характер и преследующие определённые цели [6, с. 452]. В этом случае стратегия рассматривается не как какой-либо план или метод действий, а как намерение, стремление оказать длительное воздействие на характер организации.

Другое понимание стратегии даётся в работах А. П. Градова, определяющих её как набор правил и приёмов, с помощью которых достигаются основополагающие цели развития системы [9].

Интересна позиция Ч. Макмиллана, согласно которой стратегия вовсе не означает тщательно продуманного, логически взаимосвязанного набора правил и процедур, а предполагает готовность к событиям, которые происходят за границами действительности системы управления [3].

Классическое понимание стратегии, описанное в работах И. Ансоффа, П. Друкера, М. Портера и др. [1; 2; 7 и др.], также сводится к стремлению оказать длительное воздействие

на характер организации, что отличает их как сторонников первого подхода.

Стратегию представляют и как долговременный способ достижения целей системы, включающий распределение ресурсов между альтернативными траекториями её движения и характер перераспределения ресурсов при изменении внутренних и внешних факторов, определяющих это движение; как совокупность генеральных (общих) целей и средств их достижения, определяющих направления действий на долговременную перспективу, на основе которых разрабатывается генеральная программа действий, выявляющая приоритеты проблем и ресурсы для достижения стратегических целей [6, с. 452].

Итак, обобщая вышеизложенные мнения уважаемых авторов, можно утверждать, что стратегия представляет собой модель воздействия на процесс, обуславливающую необходимость применения актуальных средств и приёмов, позволяющих быстро и адекватно реагировать на изменения внутренней и внешней среды.

В контексте нашей работы определение стратегии процесса развития исследовательского потенциала учителя является весьма важным, так как повышение эффективности этого вида деятельности напрямую связано с внедрением прогрессивных нововведений. В теории современного менеджмента существуют различные классификации стратегий [6, с. 455]. На наш взгляд, наиболее подходящей для процесса развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования является инновационная стратегия. Мы рассматриваем её как выражение целей перспективного развития исследовательского потенциала учителя, реализуемых посредством взаимосвязанных действий по определению приоритетов этой сферы и их достижению. Следствием этих действий будет новое положительное качество учителя – его исследовательский потенциал. Таким образом, инновационная стратегия лежит в основе будущих изменений исследовательского потенциала учителя.

Рассмотрев варианты типологий видов инновационных стратегий [6, с. 456–465], мы обнаружили, что в практике используют различные определения для характеристики одного и

того же вида стратегии, сохраняя при этом единую точку зрения на его содержание и условия выбора. Это относится к названию классов инновационных стратегий, когда наравне с понятием «оборонительной» стратегии используется понятие «адаптационная», «пассивная», а синонимами понятия «наступательная» служат понятия «активная», «творческая», «эксплерентная» («пионерная»).

Нам импонирует название «эксплерентная стратегия». Эксплеренты считаются первопроходцами в поиске и реализации революционных решений. Сила эксплерентов обусловлена внедрением принципиальных нововведений, они являются двигателями прогресса. Эта стратегия используется в учреждениях системы дополнительного профессионального образования, стремящихся быть первыми на рынке об-

разовательных услуг. Для этого они должны обладать высоко подготовленными работниками, а также научно-техническим заделом в сфере производства нового продукта (в нашем случае – учителя-исследователя), сильной маркетинговой службой, т. е. всеми теми характеристиками, которые позволяют добиться лидерства в течение короткого промежутка времени (2-3 года).

Далее остановимся на представлении сущности эксплерентной стратегии в процессе развития исследовательского потенциала учителя. Основными элементами любой стратегии, обеспечивающими в конечном итоге их взаимосвязь, согласованность и эффективность, выступают цели, задачи, ресурсы, методы и средства реализации, формы, сфера реализации.

Таблица

Сущность эксплерентной стратегии

Элементы эксплерентной стратегии	Необходимые факторы для развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования
Цели	Основой целеполагания служит собственно положение учреждения системы дополнительного профессионального образования во внешней среде.
Задачи	Выполняются с помощью нестандартных управленческих решений, принимаемых с учётом специфики деятельности системы дополнительного профессионального образования. Эти решения подкрепляются комплексом средств и методов, в том числе тактического характера, позволяющих выявить и учесть влияние изменений, происходящих во внутренней и внешней среде в процессе реализации инновационной эксплерентной стратегии и способных кардинально изменить её содержание.
Ресурсы	Высокий профессионализм преподавателей имеет тенденцию к обогащению в процессе работы с учителями-исследователями, в том числе за счёт использования эффективных мотивационных механизмов. Постоянное накапливаются специфические компетенции в результате опыта, анализа внешних и внутренних меняющихся условий. Рационально используется материальная ресурсная база, в том числе возможности дистанционного обучения. Материальные вложения в процесс развития исследовательского потенциала учителя отвечают актуальным потребностям общества и принесут прибыль в ближайшем будущем. Повышается эффективность использования информационного потенциала.
Методы и средства реализации	Совершенствуются ранее освоенные, а также создаются и применяются новые технологии, методы и средства, позволяющие максимально развить явный и скрытый исследовательские субпотенциалы каждого учителя. (Это означает, что для каждого учителя строится индивидуальная образовательная траектория, исходя из уровня развития его исследовательского потенциала и потребностей).
Формы реализации	Предполагается использование разумного сочетания различных форм: очной, дистанционной, модульно-накопительной, заочной с использова-

	нием консультаций.
Этапы реализации	Пропедевтический, технологический, преобразующий.
Сфера реализации	Стратегия реализуется в системе дополнительного профессионального образования учителей общеобразовательных учреждений Челябинской области и других регионов России (в курсовой и межкурсовой периоды) как на базе учреждения повышения квалификации, так и на базе школ.
Руководство	Используются гибкие организационные формы, позволяющие сочетать децентрализацию управления, необходимую для успешного развития исследовательского потенциала учителя, и централизацию, необходимую для применения коллективных технологий и постоянного пересмотра организаций и функций соответствующих подразделений.

Очевидно, что выбор эксплерентной стратегии развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования обусловлен ранее накопленным опытом инновационной деятельности, результатами использования существующих приёмов и методов выбора стратегии в целом и отдельных проектов, профессионализмом сотрудников, потребителями и возможностями практического применения реальных исследований.

Назначение эксплерентной стратегии состоит в том, что она ориентирует развитие исследовательского потенциала на непрерывное повышение квалификации учителя в процессе курсовой и межкурсовой подготовки. Считаем важным отметить, что успех реализации эксплерентной стратегии развития исследовательского потенциала учителя обеспечивается только в результате комплексного учёта всех вышеприведённых факторов. Суть факторов состоит в том, что они ориентируют процесс развития исследовательского потенциала учителя не на жёсткую регламентацию, а на вариативность, творческое применение их сочетания, каждый раз уникального в силу различных возможностей как системы дополнительного профессионального образования, так и обучающихся.

Таким образом, мы связываем использование рассмотренной инновационной эксплерентной стратегии с созданием новых или радикальным преобразованием старых качеств исследовательского потенциала учителя.

#### Литература

1. Ансофф, И. Новая корпоративная стратегия [Текст] / И. Ансофф, Э. Дж. Макдоннел. – СПб. : Питер, 1999. – 413 с.
2. Друкер, П. Ф. Рынок: как выйти в лидеры. Практика и принципы [Текст] / П. Ф. Друкер. – М. : СП «Бук Чембер Инт», 1992. – 350 с.
3. Макмиллан, Ч. Японская промышленная система [Текст] / Ч. Макмиллан. – М. : Прогресс, 1988. – 400 с.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (рассчитанной на 2000 – 2025 гг.) [Текст] // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14-18.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.educom.ru/ru/nasha\\_novaya\\_shkola/](http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/).
6. Основы менеджмента [Текст] / под ред. А. И. Афоничкина – СПб.: Питер, 2007. – 528 с.
7. Портер, М. Международная конкуренция : конкурентные преимущества стран [Текст] / М. Портер. – М. : Международные отношения, 1993. – 896 с.
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 48 с.
9. Экономическая стратегия фирмы [Текст] : учеб. пособие / под. ред. А. П. Градова. – СПб. : Специальная литература, 1995. – 414 с.

УДК 371

ББК 74 в

## ГЕНЕЗИС СИСТЕМЫ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Жукова Е. Ю.

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, касающиеся основных изменений в содержании, формах, методах, средствах образования и воспитания в кадетских корпусах в России в дореволюционный период, в годы вынужденной эмиграции, а также на этапе их воссоздания в конце XX столетия.*

*The article examines the problems of changing the content, forms, methods, means of education and training in a cadet housing in Russia before the revolution, during emigration, as well as on their rebuilding at the end of XX century.*

**Ключевые слова:** патриотизм, служение Отечеству на гражданском и военном поприще, возрождение ценностей и традиций, система кадетского образования.

*Patriotism, service to the Fatherland in civil and military arena, the revival of the values and traditions, the system of cadet education.*

Преобразования, происходящие в России, затрагивают практически все сферы жизнедеятельности нашего общества. Продолжается активный процесс становления новой российской государственности, соответствующей изменившимся внутренним социально-экономическим реалиям и международным условиям. Создаются институты гражданского общества, новое демократическое государственное управление и местное самоуправление, механизмы их функционирования и взаимодействия. Претворение в жизнь этих задач напрямую зависит от развития среднего образования в стране, качества обучения и воспитания молодых россиян.

Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, воспитание и обучение молодежи в нашей стране является определяющим элементом в деятельности государства, его важнейшей функцией. В условиях коренного обновления российского общества, когда меняются нравственные, духовные и материальные ценности граждан, в первую очередь молодежи, важно приобщить ее к нашей истории, духов-

ной культуре, формировать у молодых людей высокие патриотические чувства, верность конституционному и воинскому долгу по защите Отечества. В этих условиях военная школа России, как составная часть всей системы образования страны, также ищет более эффективные пути воспитания и обучения военных кадров.

Одним из таких апробированных направлений является создание широкой сети кадетских корпусов и кадетских классов в общеобразовательных учреждениях. Несомненно, что при формировании таких учебных заведений и таких классов должен учитываться накопленный исторический опыт. Особенно хорошо зарекомендовала себя дореволюционная система кадетских корпусов. В стенах этих учебных заведений всегда царил особый жизненный уклад. Выпускников кадетских корпусов отличали мужество и крепость духа. Актуальность проблемы вызывает необходимость научной разработки системы обучения и воспитания в кадетских корпусах и кадетских классах общеобразовательных школ, направленных на формирование у учащихся деятельно-волевых черт характера.

Как известно, современное кадетское движение невозможно без учета опыта прошлого, без осмысления того, как аналогичные проблемы решались в кадетских корпусах в дореволюционный период. Поэтому данная тема по-прежнему представляет интерес, особенно на современном этапе. В первую очередь это связано с возрождением кадетских корпусов и обращением к накопленному ими опыту подготовки высококвалифицированных и прекрасно образованных людей, готовых служить Отечеству на гражданском и военном поприще.

В отечественной и зарубежной литературе имеется ряд работ, рассматривающих феномен кадетского образования. Так, в частности, в дооктябрьский период этому были посвящены публикации И. А. Гиляровского, В. К. Герштейнцвейга, Н. А. Зотова, В. Г. Кульчинского,

Н. Л. Ломана, В. П. Рысева, Е. Г. Сарминского и др.

В них были охарактеризованы социально-бытовые условия жизни кадет, особенности организации внеклассной деятельности, содержание музыкального, патриотического, физического воспитания в кадетских корпусах России. Анализируя сложившееся содержание воспитания, авторы стремились показать их значение в приобщении кадет к познанию мира, изучению собственных потенциалов, погружению в прошлую и настоящую культуру своего народа, и развитию чувства сопереживания, гордости за свою страну, ее людей, в формировании готовности служить государю, православной вере, стране, народу.

Интерес к этой проблеме возник вновь в конце Великой Отечественной войны после создания суворовских и нахимовских военных училищ.

Появляются работы П. И. Алпатова, Т. П. Жестоковой, П. Д. Лукашева, в которых дается описание процесса становления и развития кадетских корпусов в России, характеризуется содержание обучения и воспитания в них, показывается педагогическая целесообразность используемых приемов и методов организации воспитательной деятельности, раскрываются положительные и отрицательные последствия такого воспитания. Особое внимание обращается на такие средства, как театр, ночные маршброски, летние военизированные лагеря, групповые чтения и др.

В связи с анализом основных исторических этапов существования русской армии и флота уже в 70-е годы в исследованиях Л. Г. Бескровного и П. А. Зайончковского рассматривалась роль кадетских корпусов в подготовке высококвалифицированных кадров для решения сложных военно-оборонных задач и ведения военных действий на оптимальном уровне. И, наконец, новый всплеск работ по данной проблематике наблюдается в 90-е годы, когда прошлый опыт позволяет расчистить плацдарм для инновационных преобразований в обучении, воспитании, профессиональной подготовке. За 90-е годы проведены исследования: С. В. Богданова по вопросам теории и практики подготовки офицерского состава русской армии в дореволюционный период; В. П. Бондаренко об опыте и уроках деятельности кадетских корпусов во

второй половине XIX века; А. А. Михайлова об истории Псковского кадетского корпуса; И. А. Уварова по проблемам формирования морально-волевых качеств у кадет; Э. М. Филиппова, касающиеся прошлого и настоящего кадетских корпусов России и другие.

Особо следует отметить диссертацию В. М. Курмышова, в которой предметом исследования избран опыт кадетского воспитания с 1832 по 1917 годы. Приведенные автором факты свидетельствуют о том, что в преобладающем большинстве случаев воспитанию уделялось особое внимание в организации жизни кадетского корпуса, и оно рассматривалось как одно из составляющих образовательного процесса. В своей совокупности результаты и выводы указанных выше авторов имеют важное теоретическое и практическое значение, однако, они не ставили своей целью изучение педагогической целесообразности использовавшихся содержания, форм и приемов воспитания кадет, не исследовали специфику системы воспитательной работы с ними в современных условиях.

Реформы Петра I вводили обязательность обучения дворянских сыновей. Оно, прежде всего, подразумевало воспитание у юношей хорошего тона поведения. Как справедливо подчеркивал С. Соловейчик, анализ сложившейся в тот период образовательной ситуации указывал на то, что «...образование требовалось не всякое, а именно такое, которое бы внешне отличало образованных от необразованных, давало бы, прежде всего, культурное поведение, изысканные манеры- все то, что сразу бросается в глаза... как отличительный знак, как медаль на шее, как богатое платье...». Учитывая же, что военная служба в офицерских чинах считалась сословной привилегией, то большое внимание уделялось специальной подготовке к определенной профессиональной деятельности, воспитанию тех черт характера, которые для этого необходимы.

Дворянское обучение, при всей его ориентированности на европейский стиль поведения, образ жизни, характеризовалось национальным колоритом, было пронизано фольклорными традициями. Таким образом, к моменту появления кадетских корпусов дворянское воспитание не столько стремилось к обучению подопечных основам наук или умению применять полученные знания в экономике, промышленно-

сти, сельском хозяйстве, науке или военном деле, сколько к демонстрации сословного отличия в языке, суждениях и, главное, в поведении.

После смерти Петра I проводятся дальнейшие преобразования в обучении и воспитании дворянских детей в существующих немногочисленных учебных заведениях России. Это было вызвано реформированием порядка приема дворян на военную службу, необходимостью в этой связи ранней допрофессиональной ориентации детей и подростков на военную деятельность, ограниченными возможностями Морской Академии в этом плане. Для того, чтобы помочь дворянским сыновьям осваивать начальные основы грамоты, светского этикета и военного искусства, в 1731 году в России был учрежден Сухопутный шляхетский кадетский корпус, целью воспитания в котором определялось: «формирование христианина, верноподданного, русского, доброго сына, надежного товарища, скромного и образованного юноши, исполнительного, терпеливого и расторопного офицера, с чистым желанием отплатить государю за его благодеяния, честной службой, честной жизнью и честной смертью».

Кадетские корпуса, таким образом, были призваны воспитывать молодое поколение в духе служения Отечеству, облегчать их доступ к качественному профессиональному образованию, помогать военным служащим дворянского происхождения в обучении и воспитании их детей.

Как показывает анализ источников и педагогической литературы, элементы будущей системы кадетского воспитания складывались постепенно. Первоначально, как свидетельствует исследование Н. И. Алпатовой, мужественность детей и подростков, их ловкость, выносливость, аккуратность, умение следовать нужным правилам, быстро принимать решение, просчитывать шаги противной стороны формировались в процессе обучения «шпажному действию, на лошадях ездить, танцам и музыке в зависимости от природных склонностей учащихся...». Это позволило исследователю, как и некоторым другим авторам, утверждать, что содержание образования в кадетских корпусах с самого начала их существования имело двойственную направленность. Оно, во-первых, было ориентировано на военно-гражданское обучение, то есть, давало общее образование на

уровне своего времени, и начальное профессиональное с военным уклоном. Во-вторых, оно стремилось вооружать учащихся знаниями, умениями, навыками, необходимыми для жизни в определенном социальном сообществе, то есть готовило к реальной жизни. И, судя по имеющимся для анализа источникам, со второй задачей справлялось относительно успешно. В частности, Екатерина II по этому поводу писала: «Напрасно думают, что мои кадеты приготавливаются единственно для войны... Мои кадеты сделаются всем тем, что пожелают быть и выберут себе поприще по своим вкусам и склонностям».

Другие авторы обращали внимание на факт духовной близости офицерского состава из бывших кадетов к солдатской массе: «Вынужденный денщиком, воспитанный в кадетском корпусе задаром или на медные деньги, с ранних лет впитавший в себя впечатление вечной нужды ...кадровый офицер, несмотря на свое, часто стилистическое пристрастие к рукоприкладству, ...зачастую много легче, проще и ближе подходил к солдату, народу, чем многие радикальные интеллигенты».

Некоторые ученые даже критиковали деятельность корпуса за повышенное внимание к воспитательной функции. По мнению, например, В. О. Ключевского, во времена И. И. Бецкого «корпус менее всего занимался науками, больше напоминал светский университет, где преподавалось все, кроме того, что нужно офицеру».

Таким образом, следует подчеркнуть, что с самого начала функционирования кадетских корпусов в России наряду с образовательной он выполнял и воспитательную функцию.

Поскольку в средние военно-учебные заведения принимались молодые люди с большим возрастным диапазоном (в кадетские корпуса с 13 до 17 лет), в одном корпусе могли обучаться подростки со значительной разницей в жизненном опыте, в своем физическом, психическом и социальном развитии. Это требовало особой организации воспитательной работы, которая строилась бы в условиях разновозрастного состава. Необходим был общий для всех элемент, который бы регламентировал учебно-воспитательную деятельность как детей, так и взрослых. Таковым, по нашему мнению, стал режим дня. Он выполнял задачу внесения оп-

ределенности в жизнь кадетского сообщества, четкости и права и обязанности каждого воспитанника, так как был общим для всех независимо от возраста и происхождения кадета, предусматривал чередование видов деятельности (утренние физические упражнения, гигиенические мероприятия, молитва, классные занятия, строевая подготовка, самообразование, экзерциции, занятия по интересам в свободное время). В зависимости от времени года, традиций того или иного кадетского корпуса рабочий день начинался с подъема в 4 часа 45 минут летом или зимой в 7 часов утра и заканчивался отбоем в 9 или 10 часов вечера.

В свободное время кадеты были обязаны заниматься еще и рисованием, танцами, музыкой, гимнастикой, верховой ездой, чтением. Разница в возрасте и уровне развития учащихся диктовала необходимость поиска какой-то организационной формы, в рамках которой мог протекать сложный процесс удовлетворения индивидуальных интересов и потребностей каждого воспитанника, в которой кадеты могли накапливать опыт взаимодействия, сотрудничества, взаимопомощи, взаимного обучения. Так появились объединения по интересам, групповые занятия. В связи с тем, что со временем их стало много, для управления этим явлением и с целью контроля деятельности учащихся, помощи им в выборе группы, закрепления в ней каждый воспитатель должен был вести специальные книги с расписанием занятий каждого кадета, успешностью их обучения. Данные этих книг, воспоминания выпускников указывают на огромные перегрузки воспитанников. Для кадет в возрасте 5-6 лет минимальная нагрузка предусматривалась 34 часа в неделю, а для учащихся старшего звена – от 42 до 48 часов. И при этом, постоянно подчеркивалась необходимость не забывать об улучшении качества культурного развития, воспитания молодых людей. Поэтому неслучайным стало появление общества любителей русской словесности, которые стали организовывать чтение собственных произведений кадет, постановку пьес, написанных его членами.

Приход к власти Екатерины II сопровождался утверждением новой идеологии воспитания – созданием «новой породы людей» в закрытых образовательно-воспитательных учреждениях разного типа. Имеющиеся кадетские

корпуса вписывались в новую логику. Однако их также коснулись некоторые преобразования в содержании, формах и методах воспитания в соответствии с Уставом шляхетского корпуса (1766 г.), подготовленным И. И. Бецким. Теперь, во-первых, расширялся возрастной диапазон учащихся. В корпуса принимали мальчиков с 5-6 лет и обучали до 20. Это требовало уточнения в подходах к организации воспитательного процесса. Во-вторых, все кадеты подразделялись теперь на пять возрастных групп с дифференцированным содержанием воспитательной работы в них. В-третьих, в соответствии с возможностями родителей воспитанников, их имущественным и социальным положением возрастала потребность в специальной организации социального взаимодействия, как внутри конкретной возрастной группы, так и между разными возрастами. Все это вместе взятое стимулировало поиск и включение в систему воспитания кадетских корпусов новых элементов, составляющих в будущем ее основу. Одним из таких элементов являлись библиотеки. Со временем их стали называть фундаментальными, а возникшие для каждой возрастной группы

Слово «кадет», означавшее с 30-х годов XVIII века и в русском языке воспитанника военно-учебного заведения, не потеряло своего значения и в советское время.

В царской России с момента учреждения Анной Иоанновной в 1731 г. «Корпуса кадет шляхетских» и до закрытия осенью 1920 г. последнего кадетского корпуса в разные годы в общей сложности существовало около пятидесяти кадетских корпусов или военно-учебных заведений, схожих по своей сути с кадетскими корпусами. За пределами России после Октябрьской революции в разное время функционировало до пяти русских кадетских корпусов.

В трудные для Советского Союза годы Великой Отечественной войны, постановлением Совета Народных Комиссаров и Центрального Комитета Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков) от 21 августа 1943 г. для устройства, обучения и воспитания детей воинов Красной Армии, партизан Великой Отечественной войны, а также для детей советских партийных работников, рабочих и колхозников, погибших на фронтах войны и в фашистской оккупации, были созданы специальные военно-

учебные заведения (Суворовские и Нахимовские училища), которые должны были, как и в кадетских корпусах, дать возможность детям получить наряду со средним образованием военные и военно-технические знания, необходимые для дальнейшего успешного обучения в средних и высших военно-учебных заведениях Вооруженных Сил и последующей службы в офицерских званиях. Суворовские и Нахимовские училища и сегодня являются кузницей офицерских кадров для российских вооруженных сил.

Наряду с Суворовскими и Нахимовскими училищами, уже 20 лет в современной России существует система кадетского образования. Уникальная образовательная технология позволяет достигать результатов, которые пока не доступны всей общеобразовательной системе.

В начале 90-х, когда российское общество остро нуждалось в восстановлении духовных и интеллектуальных ценностей, возрождение кадетского образования стало ответом на «социальный заказ». Ведь кадетские корпуса – это не только система образования, но и система воспитания. Князь Константин Константинович в 1911 году описал «кадетский компонент» (составляющая в образовательной программе, которая отличает кадетские образовательные учреждения от общеобразовательных) так: военная подготовка, спорт, два языка, этика и эстетика, танцы, этикет общения, духовное воспитание. Без этого, как считали разработчики системы кадетского образования в России, действовавшей до революции 1917 года, формирование полноценной личности невозможно.

И сегодня приоритетами кадетского образования являются воспитание личности, создание среды, насыщенной общечеловеческими и национальными ценностями, нормами морали, светской этики и религиозной толерантности, традициями кадетских корпусов. Кадетские корпуса и кадетские классы в общеобразовательных учреждениях – это не специализированные военные формирования, а образовательные учреждения для подготовки высокообразованных граждан, которые могут выбрать как военное поприще, так и любую другую службу на благо государства и общества.

Важно, что образование, которое дают в кадетских корпусах и кадетских классах школ, является доступным для молодых людей из со-

циально необеспеченных слоев. Кадетские корпуса и кадетские классы в общеобразовательных учреждениях решают важные задачи по воспитанию и образованию детей-сирот, детей из малообеспеченных семей и детей, оставшихся без попечения родителей.

Первое кадетское образовательное учреждение в современной России появилось в 1992 году в Новочеркасске, через десять лет их стало более сорока. По состоянию на 5 сентября 2011 года, в 69 кадетских образовательных учреждениях обучалось 20290 кадет. По данным исследования, проведенного Фондом содействия кадетским корпусам им. Алексея Йордана, из 11,4 тысяч воспитанников кадетских школ-интернатов большую часть составляют дети из неполных (28,3 %), малообеспеченных (12,4 %) и многодетных семей (9,6 %).

На настоящий момент в России сложилась следующая система кадетского образования:

- кадетские образовательные учреждения Министерства образования и науки РФ – в них обучение рассчитано на 7 лет, основная цель состоит в подготовке молодых людей к службе Отечеству на гражданском и военном поприще;

- кадетские образовательные учреждения силовых ведомств (Министерство обороны РФ, ФСБ или МВД) – там обучаются 3 года (начальное военное образование), основная цель – подготовка юношей для поступления в военные вузы.

По состоянию на начало текущего учебного года (сентябрь, 2011), в России насчитывалось 19 кадетских школ и 50 школ-интернатов Минобразования, 10 кадетских корпусов и 10 суворовских военных и нахимовских военно-морских училищ силовых ведомств, а также огромное количество кадетских классов в общеобразовательных учреждениях. Только в г. Челябинске модель кадетского образования в 117 классах 21 образовательного учреждения осваивают 2826 кадет.

Востребованность кадетского образования огромна. На одно место в кадетскую школу или кадетский класс претендуют до 15 детей. За время своего существования в современной России кадетские образовательные учреждения с военизированным, но не военным укладом жизни, накопили положительный опыт в раз-

решении такой актуальной для России проблемы, как казарменной дедовщины.

Отсюда, цель кадетского образования – подготовка государственного человека (деятели, несущего службу на каком-либо государственном или общественном поприще) – патриота, готового брать на себя ответственность за судьбу своей страны и родного края; инициативного, самостоятельного, мобильного гражданина с лидерской позицией; просвещённого культурного разумного, зрелого в суждениях и поступках человека, способного к жизнетворчеству и созиданию; благородного и благопристойного мужчины, заботливого семьянина.

Уникальность кадетского образования заключается в совокупности реализуемых идей и специфических особенностей, среди которых:

- приоритетность воспитания в кадетском образовании, опирающегося на культурно-образовательную, ценностно-смысловую и социальную среду учреждения, насыщенную общечеловеческими ценностями и нормами морали, заповедями и традициями, символами и ритуалами патриотического смысла;

- возрождение ценностей и традиций российских кадетских корпусов, основанное на изучении исторического опыта, его переосмыслении и применении в современном социально-культурно-образовательном контексте;

- оптимальное сочетание отвечающего современным требованиям общего среднего образования и дополнительного образования, предоставляющего широкий спектр дополнительных образовательных услуг, дополнительных занятий физической культурой и спортом, вариантов организации занятости и содержательного досуга воспитанников;

- проведение комплексных стратегических игр «Зарница», «Школа безопасности», «За Россию», направленных на развитие аналитического мышления, управленческих умений и социальных практик;

- пребывание в детском коллективе в течение полного дня, необходимость выстраивания отношений и коммуникаций разного содержания и характера в различных ситуациях, что способствует становлению социального и личного опыта ребенка;

- организация жизнедеятельности в кадетском классе, сочетающая на гуманистиче-

ской основе демократические начала и авторитарные аспекты;

- использование в кадетских классах военной составляющей как важнейшего механизма становления мужского характера;

- непрерывность образования, обеспеченная профессиональной диагностикой и ориентацией, предпрофильной подготовкой и профильным образованием, введением вариантов довузовской подготовки, а также воспитанием потребности в постоянном самообразовании;

- постоянное педагогическое сопровождение воспитанников, осуществляемое педагогами, в том числе, кадровыми офицерами, оказание им адресной профессиональной поддержки и помощи психологического, социального и медицинского характера;

- сочетание в кадетских классах двух институтов самоуправления воспитанников: института младших командиров и института школьных советов, что развивает лидерскую позицию, умение принимать решение и брать на себя ответственность за его выполнение.

В числе первоочередных задач, которые нужно решить для нормального развития кадетского образования: подготовка законодательной базы, а также вопросы финансирования кадетских образовательных учреждений. Нужны общие правила открытия и регистрации кадетского корпуса, его финансирования и функционирования, подготовка образовательных стандартов, повышение квалификации педагогов. Эти вопросы решаются как на местном уровне, так и в масштабах всей страны. Кадетское движение должно развиваться и расширяться как необходимая для страны система образования и воспитания, противостоящая негативным явлениям в подростковой среде.

В ходе проведенного анализа литературных источников о зарождении кадетского образования в России мы пришли к следующим выводам.

- В течение многих лет выпускники кадетских корпусов были достойными представителями Великой России, кадетское образование бережно сохранялось и развивалось в течение всего времени. Помимо традиционной учебной программы, занятий военной подготовкой, в корпусах работало большое количество кружков, мастерских, творческих коллективов, спортивных объединений. Именно на базе, созданной в кадетском образовании в дореволю-

ционный период, началось его возрождение в 90-е годы.

– В настоящее время кадетское образование активно возрождается. Но для более успешного его развития нужно решить имеющиеся проблемы в системе кадетского образования. В числе первоочередных задач, которые нужно решить для нормального развития кадетского образования: подготовка законодательной базы, а также вопросы финансирования кадетских образовательных учреждений. Нужны общие правила открытия и регистрации кадетского корпуса, его финансирования и функционирования, подготовка образовательных стандартов, повышение квалификации педагогов. Сейчас ставится вопрос о создании единой системы кадетского образования и воспитания в России, что могло бы дать большой положительный эффект, в том числе и для примера окружающей молодежи.

– Воспитание учащихся кадетских корпусов, построенное на жесткой дисциплине, традициях взаимоотношений равных, и старших, и младших, уважения и подчинения, выражения собственного мнения и учета мнений товарищей, выполнением всех основных требований внутреннего порядка, привитии с раннего возраста чувства ответственности за свои поступки, ответственности за товарищей, беспрекословного подчинения законам и требованиям. Приводит к тому, что с раннего возраста у воспитанников КК формируются деятельно-волевые качества и готовность к защите Отечества, что в полной мере соответствует задачам Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» и Концепции духовно-

нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

#### Литература

1. Алпатов, Н. И. Очерки по истории кадетских корпусов и военных гимназий в России [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Н. И. Алпатов. – Рязань, 1948.

2. Андриюшин, И. В. Становление и развитие системы воспитательной работы в кадетских классах [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И. В. Андриюшин – Кострома, 2001.

3. Ашев, Г. А. Воинские ритуалы [Текст] / Г. А. Ашев. – М.: Политиздат, 1977.

4. Барабанщиков, А. В. Основы военной педагогики [Текст] / А. В. Барабанщиков, Н. Ф. Котов, Н. С. Кравчук. – М.: Политиздат, 1983.

5. Волков, С. В. Русский офицерский корпус [Текст] / С. В. Волков. – М.: Просвещение, 1993.

6. Галенковский, П. А. Воспитание юношества в прошлом. Исторический очерк о педагогических средствах при воспитании в военно-учебных заведениях в период 1700-1656 гг. [Текст] / П. А. Галенковский. – СПб., 1904.

7. Жесткова, Т. П. Краткий очерк развития кадетских корпусов в России [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук / Т. П. Жесткова. – М., 1944.

8. Зайончковский, П. А. Военные реформы 1860-1870 гг. в России [Текст] / П. А. Зайончковский. – М.: Политиздат, 1952.

9. Курмышов, В. М. Воспитание в кадетских корпусах России: Анализ педагогического опыта 1882-1917 гг. [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук / В. М. Курмышов. – СПб., 1997.

УДК 37.01:007 (075.9)

ББК 88.8 + 74.202

## ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Обжорин А. М.

**Аннотация.** Автором статьи сделан теоретический анализ проблемы компьютерной зависимости школьников, описано положительное и отрицательное влияние компьютера на ребенка, перечислены возможные методы профилактики зависимости в школе в контексте реализации ФГОС.

*The author of the article makes a theoretical analysis of the problem of computer addiction of schoolchild, describes the positive and negative influence of computer on the child, lists the possible methods of addiction prevention at school in the context of the Federal State Educational Standards.*

**Ключевые слова:** компьютерная зависимость, симптомы компьютерной зависимости, зависимость от компьютерных игр, информационная зависимость, зависимость от виртуального общения, профилактика компьютерной зависимости.

*Computer addiction, symptoms of computer addiction, addiction on computer games, addiction on information, addiction on the virtual communication, prevention of computer addiction.*

Впервые о компьютерной зависимости заговорили в начале 80-х годов американские ученые. Наиболее глубокие исследования этого вида привыкания провела доктор психологии Питтсбургского университета Кимберли Янг. В наше время термин «компьютерная зависимость» все еще не признан многими учеными, занимающимися проблемами психических расстройств, однако сам феномен формирования патологической связи между человеком и компьютером стал очевиден и приобретает все больший размах.

В России проблема компьютерной зависимости не ставится в число приоритетных, – ее освещение носит скорее ситуативный характер – несколько документальных программ по телевидению, отдельные публикации в СМИ и Интернете, точечные исследования психологов,

порой противоречащие друг другу. Мнения колеблются от тревожных заявлений о массовом характере компьютерной и интернет-зависимости до отрицания существования какой бы то ни было опасности и безразличия. Так или иначе, многие факты говорят об актуальности и необходимости исследования данного явления как в широком смысле, так и в контексте профилактики компьютерной зависимости среди детей.

Проблема обусловлена тем, что современные школьники много общаются с телевидением, видео и компьютером. Если предыдущее поколение было поколением книг, то современное получает информацию через видеоряд. Поток приходящей информации огромен и разнообразен. Психика современного школьника привыкает к такому темпу, происходит ее подстройка под поток информации, в который она попадает. Подсчитано, что современный человек за неделю получает столько информации сколько человек средневековья за всю свою жизнь.

Конечно, утверждать, что персональный компьютер – это абсолютное зло, было бы глубоким заблуждением. Разумное и грамотное использование информационных технологий может быть эффективным орудием воспитания и обучения.

Вот некоторые доказательства, приводимые психологами в пользу применения персонального компьютера детьми.

Компьютерные игры составлены так, чтобы ребенок мог представить себе не единичное понятие или конкретную ситуацию, но получил обобщенное представление обо всех похожих ситуациях или предметах. Таким образом, у детей развиваются такие важнейшие операции мышления как обобщение и классификация, которые при стандартном обучении начинают формироваться с 6-7 лет.

Одна из важнейших функций компьютерных игр – обучающая. В этих играх ребенок

начинает очень рано понимать, что предметы на экране – это не реальные вещи, но только знаки этих реальных вещей. У детей очень рано начинает развиваться так называемая знаковая функция сознания, то есть понимание того, что есть несколько уровней реальности окружающего нас мира, – это и реальные предметы, и картинки, схемы, это слова и уравнения и, наконец, это наши мысли, которые являются наиболее сложным, идеальным уровнем действительности.

Однако «знаковая функция сознания» не только дает возможность осознать наличие в природе всех этих уровней, но и лежит в основе самой возможности мыслить без опоры на внешние предметы. Компьютерные игры дают возможность облегчить процесс перехода психического действия из внешнего плана во внутренний, так что самые простые действия во внутреннем плане становятся доступны уже для детей 4-5 лет.

Не только психологи, но и родители, и воспитатели, занимающиеся с детьми на компьютере, заметили, что в процессе этих занятий улучшаются память и внимание детей.

Детская память произвольна, дети запоминают только яркие, эмоциональные для них случаи или детали, и здесь опять незаменимым помощником является компьютер, так как он делает значимым и ярким содержание усваиваемого материала, что не только ускоряет его запоминание, но и делает его более осмысленным и долговременным.

Компьютерные игры имеют большое значение не только для развития интеллекта детей, но и для развития их моторики, точнее для формирования моторной координации и координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов.

В любых играх, от самых простых до сложных, детям необходимо учиться нажимать пальцами на определенные клавиши, что развивает мелкую мускулатуру руки, моторику детей. Действия рук нужно сочетать с видимым действием на экране. Так, совершенно естественно, без дополнительных специальных занятий, развивается необходимая зрительно-моторная координация.

Почти все родители знают, как трудно бывает усадить малыша за занятия. На компьютере ребенок занимается с удовольствием, и ни-

когда не будет возражать против предложения позаниматься на компьютере. Это связано с тем, что компьютер сам по себе привлекателен для детей как любая новая игрушка. Поэтому игры на компьютере и не воспринимаются детьми в качестве занятий. Тот интерес, который вызывают занятия на компьютере, и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольная память и внимание. Развитие этих качеств особенно важно для шестилетних детей, так как именно они во многом и обеспечивают психологическую готовность ребенка к школе.

Но нельзя забывать о золотой середине, о том, что чрезмерное бесконтрольное увлечение персональным компьютером и Интернетом может вызывать компьютерную зависимость у детей.

Суть заболевания заключается в том, что дети предпочитают жизнь в Интернете реальной жизни, проводя в виртуальной реальности до 18 часов в день. Фактически определение интернет-зависимости звучит так: «Это навязчивое желание войти в Интернет, находясь offline, и неспособность выйти из Интернета, будучи on-line». По данным различных исследований, интернет-зависимыми сегодня являются около 10 % пользователей во всем мире.

Симптомы компьютерной зависимости таковы:

- навязчивое желание проверить свой почтовый ящик в Интернете;
- постоянное ожидание следующего выхода в сеть;
- пристрастие к работе (играм, программированию или другим видам деятельности) и информационная перегрузка (то есть непреодолимая тяга поиска информации в Интернете или веб-серфинг);
- нежелание отвлечься от работы или игры с компьютером;
- раздражение при вынужденном отвлечении;
- неспособность спланировать окончание сеанса работы или игры с компьютером;
- расходование больших денег на обеспечение постоянного обновления как программного обеспечения (в том числе игр), так и устройств компьютера;

– забывание о домашних делах, обязанностях, учебе, встречах и договоренностях в ходе работы или игры на компьютере;

– пренебрежение собственным здоровьем, гигиеной и сном в пользу проведения большего количества времени за компьютером;

– злоупотребление кофе и другими подобными психостимуляторами;

– готовность удовлетворяться нерегулярной, случайной и однообразной пищей, не отрываясь от компьютера;

– ощущение эмоционального подъема во время работы с компьютером;

– обсуждение компьютерной тематики со всеми мало-мальски сведущими в этой области людьми.

– стремление играть в сетевые игры.

Наиболее распространены три вида деятельности, связанные с применением компьютера и интернета, как взрослым, так и ребенком. Это получение информации (познание), коммуникация (общение) и развлечение (игра). Все эти виды деятельности могут привести к формированию соответствующей зависимости и изменениям личности – это хакерство (информационная зависимость), зависимость от виртуального общения и зависимость от компьютерных игр (игромания). Также выделяются смежные психологические проблемы, такие как агрессия, вызванная компьютерными играми, одиночество и социальная дезадаптация, вызванные при замене естественного общения виртуальным и прочие.

Также всемирная паутина содержит ряд непсихологических опасностей, подстерегающих юных пользователей. Среди них:

– доступ к нежелательному содержимому (порнография, азартные игры, наркотики, насилие, националистическая или фашистская идеология и многое другое);

– сообщение конфиденциальной информации собеседникам в сети (полное имя, адрес, номер интернет-кошелька, банковской карты родителей, места прогулок, время возвращения домой членов семьи и пр.);

– контакты с незнакомыми людьми посредством чатов, интернет-пейджеров, электронной почты и т. д. (среди них могут быть как мошенники, выпытывающие конфиденциальную информацию), назначение личных встреч;

– угроза заражения компьютера вредоносным ПО;

– неконтролируемые покупки в интернет-магазинах и т. д.

Сама информация, содержащаяся на интернет-сайтах, может быть достаточно опасной для ребенка. Согласно данным онлайн-опроса агентства «Руметрика», 48 % пользователей сети до 14 лет интернет-ресурсов с нежелательным содержанием не просматривают. Поведение остальных складывается следующим образом: 39 % опрошенных признались, что посещали порносайты, 19 % наблюдали в сети сцены насилия. 16 % юных пользователей посещали ресурсы, посвященные азартным играм. Наркотическими веществами и алкоголем интересовались в сети 14 % детей, экстремистские и националистические ресурсы посещали еще 11 % юных пользователей.

При этом в 48 % тех, кто не заходил на сайты описанной тематики входят как те ребята, что пользуются сетью исключительно под надзором взрослых, так и те, кому доступ к подобным ресурсам запрещен специальными программными средствами: ни для кого не секрет, что некоторые ресурсы загружаются автоматически при посещении некоторых сайтов с вполне невинным содержанием.

Влияние персонального компьютера на здоровье учащегося очевидно и неизбежно, если физическое воздействие устранить достаточно просто (использование защитных очков, удобное рабочее место), то психологические опасности с первого взгляда не заметны. Компьютерная зависимость возникает постепенно и накладывает отпечаток на характер и личность ребенка, оказывая воздействие на более глубокие и значимые структуры детского сознания.

Для того чтобы учителю и родителям справиться с негативным влиянием новых технологий на здоровье детей необходимо полное осознание силы воздействия (как позитивного, так и негативного) персонального компьютера и сети Интернет на ребенка и умение управлять этой силой. Данная концепция подтверждается ФГОС: «информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна обеспечивать: ... современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации» и при этом «... мониторинг здоровья обучающихся».

Проблема компьютерной зависимости новая и пока мало изучена. Родители обычно не обращают внимания на поглощенность ребенка компьютером, если в его поведении не возникают других ярко выраженных отклонений, таких как воровство денег, прогулы школы, бродяжничество. Но нельзя недооценивать даже потенциальную опасность.

Целью учителя и родителей при профилактике компьютерной зависимости детей является повышение интереса к различным сферам современного досуга. Для достижения этой цели возможны следующие задачи: подготовка сознания ребенка к противодействию негативных воздействий компьютерных игр, помощь детям в осознании их образовательных потребностей и способах их удовлетворения с помощью компьютера (развлечение, снятие стресса, познание и др.), информированность школьников о воспитательных возможностях школы и внешкольных учреждений (секций, кружков), проведение внешкольных мероприятий (дискуссий, классных часов, игр) среди учащихся на темы, связанные с компьютерной зависимостью (например, «Место компьютера и телевидения в моей жизни»).

Часто причиной возникновения компьютерной зависимости у детей и подростков становятся неуверенность в себе и отсутствие возможности самовыражения. В таких случаях родители должны поддержать ребенка и помочь ему разобраться с возникшими проблемами. Абсолютно неправильно критиковать ребенка, проводящего слишком много времени за компьютером. Это может только углубить проблему и отдалить ребенка от родителей. Если ребенок страдает игровой завистью, нужно постараться понять его и в какой-то мере разделить его интерес к компьютерным играм. Это не только сблизит ребенка с родителями, но и увеличит его доверие к ним, а значит, ребенок с большей уверенностью будет следовать советам родителей и с большим доверием делиться с ними своими проблемами. Критика воспринимается ребенком, как отказ родителей понять его интересы и потому вызывает замкнутость и в некоторых случаях агрессию.

Основной мерой предотвращения возникновения зависимости любого типа у детей является правильное воспитание ребенка. При этом важно не ограничивать детей в их дейст-

виях (например, запрещать те или иные игры), а объяснять, почему то или иное занятие или увлечение для него не желательно. Рекомендуется ограничивать доступ детей к играм и фильмам, основанным на насилии. В то же время, если ребенок все же встретился с такой информацией нужно в доступной форме объяснить ему, почему такая информация для него опасна и почему он не должен стремиться узнать ее.

Категорический запрет того или иного вида информации безо всяких объяснений только увеличит интерес ребенка к этой информации, а существование запрета сделает невозможным обсуждение проблемы между родителями и ребенком.

Дети и подростки нуждаются в самовыражении. За неимением других средств выражения своих мыслей и энергии они обращаются к компьютеру и компьютерным играм, которые создают иллюзию реальности безграничных возможностей, лишенной ответственности. Такая иллюзия оказывает разрушительное действие на психику ребенка и нарушает его связь с родителями и сверстниками. Для того чтобы избежать возникновения привязанности ребенка к компьютеру нужно разнообразить круг его интересов и занятий. Этого можно достичь, например, при обращении внимания ребенка на спорт или различные виды искусств (музыка, рисование и пр.).

Говоря о профилактике компьютерной зависимости у детей, следует обратить внимание на то, что воспитание ребенка должно сводиться по большей части к тому, что компьютер – это лишь часть жизни, а не самый главный подарок за хорошее поведение.

Единственным на настоящий момент проверенным способом не дать ребёнку оказаться в зависимости от компьютера – это привлечь его в процессы, не связанные с компьютерной деятельностью, чтобы электронные игры и процессы не стали заменой реальности. Показать растущему человеку, что существует масса интересных развлечений помимо компьютера, которые не только позволяют пережить острые ощущения, но также тренируют тело и нормализуют психологическое состояние.

Задача педагога и родителей – организовать досуг ребенка таким образом, чтобы оградить его от негативного воздействия информацион-

ных технологий, в том числе и компьютера. Для профилактики компьютерной зависимости взрослому (учителям и родителям) необходимо:

– постараться регламентировать время, проводимое ребенком за компьютером, объяснив, что компьютер не право, а привилегия, поэтому общение с ним подлежит контролю со стороны родителей. Резко запрещать работать на компьютере нельзя. Если ребенок склонен к компьютерной зависимости, он может проводить за компьютером два часа в будний день и три – в выходной. Обязательно с перерывами.

– Показывать личный положительный пример. Важно, чтобы слова не расходились с делом. И если отец разрешает сыну играть не более часа в день, то сам не должен играть по три-четыре.

– Воспользоваться позитивными возможностями компьютера – может быть, ребенок начнет овладевать программированием, веб-дизайном (делать сайты в Интернете), займется компьютерной графикой, анимацией – будет делать мультфильмы... Но для этого желательно на помощь заинтересованного взрослого, не просто критикующего и запрещающего, а помогающего.

– Предложить другие возможности времяпрепровождения. Можно составить список дел, которыми можно заняться в свободное время. Желательно, чтобы в списке были совместные занятия (походы в кино, на природу, игра в шахматы и т. д.).

– Использовать компьютер как элемент эффективного воспитания, в качестве поощрения (например, за правильно и вовремя сделанное домашнее задание, уборку квартиры и т. д.).

– Обращать внимание на игры, в которые играют дети, так как некоторые из них могут стать причиной бессонницы, раздражительности, агрессивности, специфических страхов.

– Обсуждать игры вместе с ребенком, отдавая предпочтение развивающим играм. Крайне важно научить ребенка критически относиться к компьютерным играм, показывать, что это очень малая часть доступных развлечений, что жизнь гораздо разнообразней, что игра не заменит общения.

В случаях, если вы самостоятельно не можете справиться с проблемой, обращайтесь к психологам, в специализированные центры.

Часто бывает так, что за кажущейся компьютерной зависимостью могут скрываться совсем другие проблемы. Это неуспешность ребенка в реальной жизни, неумение общаться, так называемая, социальная дезадаптация. Такой ребенок комфортно чувствует себя именно в виртуальной реальности. И тогда в первую очередь нужно обращать внимание именно на психологические проблемы ребенка.

Согласно ФГОС общего образования «...информационно-образовательная среда образовательного учреждения включает: комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ): компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, ...систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде».

Данной проблеме посвящен модульный курс «Профилактика компьютерной и интернет-зависимости школьников» по программе «Педагогическая деятельность в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования». Программа разработана на кафедре педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования под руководством Д. Ф. Ильясова и направлена на оказание содействия педагогическим работникам и руководителям общеобразовательной школы в освоении ими Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, выстраивании перспектив педагогической деятельности в ситуации изменившихся подходов к формированию нового содержания образования обучающихся, современных требований к образовательным результатам в условиях реализации системно-деятельностной парадигмы образования.

Если общество хочет воспитать здоровое поколение, образованное и культурное, оно должно в полной мере принять на себя ответственность за последствия взаимодействия ребенка с компьютером.

Литература

1. Компьютерная зависимость [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://education.simcat.ru/school61/news/206/>.
2. Краснова, С. В. Как справиться с компьютерной зависимостью [Текст] / С. В. Краснова, Н. Р. Казарян, В. С. Тундалева, Е. В. Быковская, О. Е. Чапова, М. О. Носатова. – М.: Эксмо, 2008 – 224 с.
3. Леонова, Л. А. Дошкольник и компьютер [Текст] / Л. А. Леонова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dou908.narod.ru/Parents/frombk2.htm>.
4. Ребенок и компьютер – за и против [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://community.livejournal.com/mama/415357.html>.

УДК 371.69:004.3+376  
ББК 74.3+74.202

## СОДЕРЖАНИЕ КУРСОВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ С(К)ОУ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ожгихин М. Ю.

*Аннотация.* В статье раскрыта проблема использования информационно-коммуникационных технологий образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе курсовой подготовки учителей С(К)ОУ.

*In the article the problem of use of information-communicative technologies of children with disabilities education in system of course preparation of teachers S(C)EE is disclosed.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, специальное (коррекционное) образование, логопедическая помощь.

*The information-communicative technologies, special (correctional) education, the logopedic support.*

Бурное развитие новых информационных технологий и внедрение их в России в последние годы наложили определенный отпечаток на развитие личности современного ребенка. Образовательное учреждение – часть общества, и в ней, как в капле воды, отражаются те же проблемы, что и во всей стране. Поэтому очень важно организовать процесс обучения так, чтобы ребенок активно, с интересом и увлечением занимался, видел плоды своего труда и мог их оценить. Помочь педагогу в решении этой непростой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных.

Применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе специального (коррекционного) образовательного учреждения позволяет получить учащимся компетенции, необходимые для жизни и работы в современном обществе, являются эффективным инструментом для развития новых форм и методов обучения, повышающих качество образования. Информатизация является необходимым компонентом и условием общей модернизации

образования, обновления содержания и форм учебной деятельности. В этой связи в систему курсовой подготовки учителей С(К)ОУ включена тема: «Информационно-коммуникационные технологии образования детей с ограниченными возможностями здоровья».

В работе со слушателями КПК рассматриваются различные информационно-коммуникационные технологии, которые можно использовать в специальной (коррекционной) педагогике. Так одно из семинарских занятий посвящается проблеме использования текстового редактора в работе учителя-логопеда для преодоления нарушений письменной речи у детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Письменная речь обеспечивает передачу информации в необходимом объёме и позволяет хранить её длительное время. К сожалению, у многих обучающихся отмечаются нарушения письма, для преодоления которых используют множество различных методов. О. И. Кукушкина предлагает использовать компьютерные технологии в развитии письменной речи.

Для взрослых сегодня предпочтительным средством создания и редактирования текста стали компьютерные программы под общим названием «Текстовые редакторы». Их преимущества состоят в следующем:

- впервые предоставляется возможность избежать рутинного процесса переписывания текста в целях редактирования его первоначального варианта;

- текст можно редактировать в любом аспекте (по структуре, по смыслу, по лексико-грамматическому оформлению; по объёму и др.);

- ошибки любого характера исправляются бесследно; не вырванные из него фрагменты, вследствие чего пишущий имеет возможность анализировать, насколько улучшается текст в целом под влиянием каждого внесенного изменения;

– в процессе построения текста предоставляется возможность неограниченного и непосредственного экспериментирования с языковым материалом (поиск и отбор необходимых слов; синтаксических структур предложений; обеспечение контекстности высказывания и связности предложений в тексте);

– редактирование текста может быть многократным. При этом последовательность редактирования является свободной;

– встроенные автоматизированные средства проверки помогают автору найти те орфографические, синтаксические и стилистические погрешности в тексте, которые он не может обнаружить самостоятельно;

– автору могут быть предложены варианты редактуры допущенных погрешностей;

– текст может храниться в памяти компьютера сколь угодно долго и к нему всегда можно вернуться;

– созданный текст может быть распечатан в любом количестве экземпляров.

Главное отличие текстовых редакторов от предшествующих им средств построения текста состоит в том, что эта компьютерная технология полностью соответствует характеру и структуре этой деятельности, облегчает ее, дает возможность пишущему совершенствовать составляющие эту деятельность операции, подчиняя их смысловой работе над текстом, свободно.

Использование компьютерной технологии дает ребенку уникальное преимущество: он может редактировать целостный текст, а не вырванные из него фрагменты, постоянно анализируя, насколько улучшается его сочинение под влиянием каждого внесенного изменения. Традиционно используемые в обучении средства редактирования текста (переписывание и работа над ошибками) не дают ребенку такой возможности. Таким образом, третий аргумент состоит в том, что благодаря компьютерной технологии открывается столь необходимая детям возможность редактировать целостный текст в любом аспекте (по смыслу, структуре, лексико-грамматическому оформлению, стилю и др.). Особенно важно, что применение компьютерной технологии позволяет совершенствовать необходимые для построения текста действия и операции, подчиняя их смысловой работе над текстом.

Уникальность текстовых редакторов для детей, испытывающих трудности на пути развития речи, состоит в том, что впервые открывается возможность неограниченного экспериментирования с языковым материалом в пределах текста.

В ходе семинарского занятия слушателей подводят к следующим выводам в пользу обучения текстовым редакторам детей младшего школьного возраста, испытывающих по тем или иным причинам трудности в освоении письменной речи как особого вида речевой деятельности:

– обучение редактированию текстов на компьютере и последующее использование этого умения в процессе развития письменной речи дает возможность развивать и поддерживать мотивацию ребенка к трудной для него работе над совершенствованием своей речи, поскольку исключается переписывание и не остается следа от допущенных ошибок;

– открывается возможность целенаправленного формирования у ребенка осознанного стремления находить и исправлять ошибки, поскольку, чем больше погрешностей в тексте он найдет и тем более умело их исправит, тем скорее добьется безупречной работы;

– появляется реальная возможность сосредоточить силы ребенка на осмысленном редактировании своих сочинений в тот период обучения, когда другими средствами сделать это чрезвычайно трудно;

– уже в начальной школе можно перенести акцент в работе над письменной речью с написания и переписывания текста на его осмысленное редактирование;

– ребенок получает возможность редактировать целостный текст в любом аспекте и анализировать, насколько он улучшается под влиянием каждого внесенного изменения;

– становится возможным совершенствовать необходимые для построения текста действия и операции, подчиняя их смысловой работе над текстом;

– впервые появляется возможность неограниченного и непосредственного экспериментирования с языковым материалом в пределах текста; ребенок может накопить несравненно больший, традиционном обучении, опыт такого экспериментирования, необходимый для его речевого развития;

– благодаря компьютерной технологии взрослый получает возможность приучать ребенка редактировать текст последовательно, выделяя аспект за аспектом, многократно возвращаясь к своему произведению и заканчивать работу над ним лишь тогда, когда замысел и его воплощение в речи пришли в необходимое соответствие.

Практические занятия помогают слушателям освоить приемы обучения детей применению имеющихся в редакторе способов проверки орфографии и грамматики, поскольку их характерной особенностью является пропуск допущенных ошибок в ходе самостоятельной проверки текста.

Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники. Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. А это в свою очередь является основанием включения данной проблематики в содержание курсовой переподготовки учителей С(К)ОУ.

#### Литература

1. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации [Текст] / Р. Ф. Абдеев. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 125 с.

2. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) [Текст] / В. П. Беспалько. – М., Воронеж : изд-во Моск. псих.-пед. ин-та; изд-во: НПО «Модэк», 2002.

3. Королевская, Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски. [Текст] / Т. К. Королевская // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 47-55.

4. Кукушкина, О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы [Текст] / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1994. – № 5.

5. Репина, З. А. Компьютерные средства обучения: проблемы разработки и внедрения [Текст] / З. А. Репина, Л. Р. Лизунова // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – № 5 (14). – С. 283-285.

6. Репина, З. А. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» [Текст] / З. А. Репина, Л. Р. Лизунова // Вопросы гуманитарных наук, 2004. – № 5 (14). – С. 285-287.

7. Тимофеева, Ж. А. О способности детей с нарушением в развитии извлекать информацию из общения с героем компьютерной программы [Текст] / Ж. А. Тимофеева // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 41-49.

УДК 378.091.398

ББК 74.584(2)738.8ф

## ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

**Жучко В. В.**

***Аннотация.** Автор статьи исследует проблему профессионального самоопределения в психолого-педагогической литературе. Показано значение самоопределения в процессе повышения квалификации.*

*The author of article investigates a problem of professional self-determination in psychological and pedagogical literature. Value of self-determination in the course of improvement of professional skill is displayed.*

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, история становления проблемы профессионального самоопределения.

*Professional self-determination, history of formation of a problem of professional self-determination.*

Профессиональное самоопределение личности является ключевым в реализации процесса повышения профессиональной квалификации. Профессиональное самоопределение определяется «как самостоятельный и осознанный выбор личностью той или иной профессии, нахождение соответствующих внутренних психологических оснований такого выбора» [3, с. 29]. Профессиональное самоопределение предполагает формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональную адаптацию, частичную или полную реализацию личности в профессиональной деятельности.

Проблема самоопределения в современной науке еще достаточно молода, поэтому «семантическое поле» данного термина располагается в широком диапазоне. Анализ исследований проблемы самоопределения показал, что философско-методологические аспекты самоопределения, связанные с сознательным регулированием жизнедеятельности человека, с пониманием им смысла жизни, личной ответственностью, нравственным выбором.

В философии «самоопределение» рассматривается как понятие этики, противоположное понятиям косности, «инертности сердца».

В зарубежных исследованиях круг проблем, связанных с профессиональным самоопределением личности, разрабатывается в рамках теорий «профессионального развития» и концепций профориентации Э. Эриксона, Д. Сьюпера, А. Маслоу, Х. Хекхаузена, К. Роджерса, Э. Берна, Э. Фромма и др.

Так, А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития и выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле. В его концепции близкими к понятию «самоопределение» являются такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление» [2].

Первым трудом по проблеме профессионального самоопределения была книга Н. Рыбникова «Психология и выбор профессии», вышедшая в 1925 году. Проблема профессионального самоопределения молодежи связана и со сдвигом в структуре народного хозяйства в целом. Создание мощных центров индустрии в малонаселенных областях нашей страны происходило во многом лишь за счет формирования рабочей силы из молодежи остальных регионов страны. При этом следует иметь в виду, что в тех или иных кадрах нуждались конкретные предприятия, находящиеся часто в малообжитых районах страны, например, строительство БАМ, Магнитки.

Решая проблему профессионального самоопределения молодежи, учитывались требования современной общественной жизни. Именно это определило выдвижение задачи перехода к всеобщему среднему образованию. Сама жизнь настолько усложнилась, что активное участие в ней требовало, чтобы молодежь как минимум имела среднее образование. Выполнение этой задачи не только коренным образом меняло

духовный облик общества, но и обогащало его творческий потенциал. В то же время происходил процесс дальнейшего стирания социальных различий, в том числе и в выравнивании возможностей профессионального самоопределения для выходцев из различных слоев нашего общества.

Социальное значение профессионального самоопределения молодежи ускорило и научную разработку этой проблемы, что выразилось в потоке соответствующей литературы. С начала 60-х годов сама проблематика значительно расширилась, выделились те аспекты, которые разрабатываются философией и конкретными науками: педагогикой, психологией, соответствующими областями экономической и социологической науки.

В 70-х годах под руководством М. Н. Руткевича было осуществлено первое сравнительное всесоюзное исследование по социально-профессиональному самоопределению молодежи. В 1973 году по единой программе было проведено исследование в Москве, Свердловске, Новосибирске, Одессе, Краснодарском крае и Эстонской ССР. Обследовались учащиеся, обучающиеся в первом, восьмом и десятом классах, а также студенты первого и пятого курсов.

Цель этого исследования состояла в том, чтобы, во-первых, раскрыть социальную сущность выбора профессии в различных общественных условиях и показать специфику планомерного регулирования профессионального самоопределения молодежи при социализме; во-вторых, проанализировать субъективную сторону профессионального самоопределения, т. е. отношение личности в выборе профессии и социальную заданность представлений молодежи о значении выбора профессии; в-третьих, выявить на основе эмпирических исследований главные направления и структуру социально-профессиональной ориентации молодежи.

Как показывает проведенный теоретический и историко-научный анализ проблемы, в последние годы происходят принципиальные изменения ситуации профессионального самоопределения молодежи в профессиональной деятельности.

Переход к рыночной экономике способствует свободе профессиональной деятельности граждан, повышению уровня компетентности.

Однако в условиях стихийного рынка, какой доминирует сегодня, в системе труда и занятости населения преобладают непостоянство, нестабильность, изменениям подвергаются профессиональные качества, умения, квалификация. Сегодня, как никогда раньше, от тружеников требуется профессиональное отношение к делу, готовность рисковать, способность быстро приспосабливаться к новым ситуациям, повысить уровень своей квалификации.

Теперь главным становится удовлетворение потребностей и интересов конкретного человека в профессиональном становлении и самореализации в труде. При этом важно предвидеть возможную смену деятельности, позаботиться о сохранении стрессоустойчивости в условиях конкуренции и безработицы на рынке труда.

В психолого-педагогических исследованиях, берущих начало в 90-х годах XX века, политические идеологизмы постепенно устраниваются. Становится востребованным опыт зарубежных исследований. Импульс новых идей находит отражение в работах А. М. Айламяна, И. П. Арефьева, А. М. Грачевой, И. С. Кона, Д. А. Леонтьева, Н. В. Пилипенко, В. С. Сабкина, Н. В. Самоукиной и других.

Со второй половины 90-х годов XX века Е. М. Борисовой, Е. А. Климовым, А. К. Марковой, Н. С. Пряжниковым и другими все чаще высказывается позиция, согласно которой профессиональное самоопределение рассматривается как длительный, многоплановый процесс, который продолжается в течение всей активной жизни человека.

Анализируя профессиональное самоопределение, Е. А. Климов понимает его «...как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [1, с. 39]. При этом Е. А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения:

- 1) гностический (перестройка сознания и самосознания);
- 2) практический (реальные изменения социального статуса человека).

Важной основой для разработки теоретико-методологических основ профессионального самоопределения в настоящее время имеют также работы исследователей мыслительно-

стного и мыслекоммуникативного подходов О. С. Анисимова, К. Я. Вазинной, Н. И. Непомнящей, В. М. Розина, П. Г. Щедровицкого, С. Г. Якобсона, а также исследователей системного подхода Б. Ф. Ломова, Э. Г. Юдина. Данные идеи и подходы позволяют рассматривать человека как субъекта профессиональной деятельности во взаимосвязи различных составляющих этого процесса.

Для современного понимания профессионального самоопределения человека важными являются также работы отечественных и зарубежных философов, историков, культурологов, и представителей различных психолого-педагогических направлений: К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, В. П. Зинченко, Л. Н. Когана, В. В. Краевского, А. Ф. Лосева, Ю. М. Лотмана, М. К. Мамардашвили, В. В. Налимова.

В условиях гуманизации образования была разработана и реализована личностно ориентированная концепция профессионального самоопределения, которая отражена в работах Н. Э. Касаткина, Н. С. Пряжникова, С. В. Савельцева, И. Д. Чечель.

Вместе с тем следует отметить, что до настоящего времени исследование профессионального самоопределения связывают либо с выбором профессии или непосредственно с формированием профессионала. На наш взгляд, недостаточно исследована проблема профессионального самоопределения в процессе повышения квалификации.

Исходя из сказанного выше, выделим основные составляющие профессионального самоопределения, реализация которых возможна в процессе повышения квалификации:

- осознание необходимости профессионального образования;
- общая ориентация в мире профессионального труда;
- общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и прогнозирование ее изменения, в том числе престижности выбираемой деятельности и всего образа жизни;
- выделение дальних профессиональных целей и их согласование с другими важными жизненными целями;

- выделение ближайших профессиональных целей как этапов и путей к дальнейшей цели;

- наличие резервных вариантов выбора (в случае неудачи по основному варианту);

- начало практической реализации профессиональной перспективы.

Проведенный анализ показывает, что одним из основных параметров в процессе повышения квалификации учителя является проблема профессионального самоопределения – действий человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентаций, действий по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбранной профессии.

Эффективное профессиональное самоопределение в процессе повышения квалификации способствует формированию следующих качеств личности специалиста:

- овладение в полном объеме профессиональными знаниями, умениями и навыками;

- ответственное отношение к своим профессиональным обязанностям, в том числе и к повышению своей квалификации;

- творческое, сознательное отношение к своей профессиональной деятельности;

- развитие способности и умения к оперативному переносу знаний и способов деятельности в новые условия;

- прогностический подход к своей профессиональной деятельности;

- наличие постоянной потребности в совершенствовании своей профессиональной деятельности.

#### Литература:

Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – Ростов на/Д.: Изд-во «Феникс», 1996.

Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики [Текст] / А. Маслоу. – СПб., 1997.

Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова – М., 1996.

## Современная школа

УДК 373.31  
ББК 74.202.4

### СТРЕМЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УСПЕХУ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

Ленкова А. А., Ильясов Д. Ф., Сагандықова С. А.

**Аннотация.** В статье представлен теоретико-методологический анализ феномена «стремление младшего школьника к успеху в учебной деятельности»; раскрывается сущность междисциплинарного понятия успех, ситуации успеха, дается характеристика структурных компонентов успеха младших школьников в учебной деятельности, обосновывается зависимость метапредметных результатов младших школьников от их стремления к успеху.

*The article presents theoretically-methodological analysis of phenomenon «striving of a younger student for success in educational activity»; the authors disclose the essence of a definition success, situation for success, give the characteristics of the structural components of success of younger students at educational activity, metasubject results of younger students dependence on their striving for success is proved.*

**Ключевые слова:** младший школьник, успех, ситуация успеха, метапредметные результаты младшего школьника.

*Younger students, success, success situation, metasubject results of younger student.*

Новые требования к общеобразовательной школе продиктованы современной общественно-политической ситуацией развития Российского государства в целом. Выпускник образовательного учреждения в будущем должен быть готов стать конкурентоспособным и преуспевающим специалистом, стремящемся к устойчивому саморазвитию. Мы считаем, что в современном педагогическом процессе важно создать условия для самоактуализации личности каждого ребенка. Школа призвана способ-

ствовать тому, чтобы создать условия, в которых каждый учащийся будет успешным в различных видах деятельности и в жизни в целом. Не случайно появление в последнее время исследований, в которых устанавливается, что социальное поведение человека на многие годы определяется способами школьного обучения, доказываются зависимость становления социально значимых личностных качеств от организации образовательного процесса, способов межличностного взаимодействия его участников.

Ориентация на поиск закономерностей становления целостного человека в школьные годы, основ целостной деятельности школы как социального института выводит исследователей (Л. Н. Лесохина, А. Л. Сальков, Л. В. Смирнова, А. П. Тряпицына и др.) на изучение феномена мотивации достижения успеха, проблема формирования которой является актуальной, как в отечественной, так и в зарубежной педагогике.

Анализ научной литературы показал, что с одной стороны, это происходит потому, что образовательная практика требует познания закономерностей поведения человека, и особенно в отношении побуждений и их реализации. С другой стороны, назрела необходимость теоретического обоснования связей внутренних мотивационных тенденций человека к действию с внешними факторами, влияющими на их развитие. Педагогический аспект мотивации достижения состоит в том, что она придает целенаправленность вектору развития личности, актуализации субъектной позиции личности в процессе освоения ценностей общества, которые, становясь личностно значимыми, реализуются на практике в виде личностных дости-

жений (А. С. Белкин, Е. С. Заир-Бек, Л. С. Илюшин, Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына и др.). Стремление личности к успеху и качественный рост его личностных достижений – необходимые условия развития мотивации достижения.

Как показывает анализ педагогической литературы, проблема мотивации достижения рассматривается исследователями в контексте формирования мотивации учения как важнейшего элемента саморазвития (А. К. Маркова, А. Б. Орлов и др.). Однако в современной школьной практике «развитие» не всегда понимается как комплексная задача. Проблемам интеллектуального и личностного развития внимание уделяется не в равной мере – первый аспект оказывается важнее. Более того, часто задача «развития» не ставится как таковая, а подменяется вопросом о передаче знаний учащимся (Н. В. Бордовская, А. А. Реан и др.).

В связи с тем, что речь в нашем исследовании идет о стремлении младших школьников к успеху в учебной деятельности как метапредметном результате, важно уточнить само представление о метапредметных результатах ученика начальной школы.

В современной педагогической литературе понимание сущности метапредметных способов и результатов деятельности только формируется. Поэтому спектр мнений по этому вопросу достаточно широк. Так, А. Ю. Губанов, Т. М. Губанова считают, что результатом метапредметного образования должно стать «формирование у школьника мышления как такового, которое может быть развернуто на любом предметном материале» [5].

Р. Пастушенко, доцент кафедры гуманитарного образования Львовского института последипломного педагогического образования, под метапредметными компетенциями предлагает понимать «комплексы ведомостей, пониманий, умений и отношений, обеспечивающие: способности учиться, сотрудничать, договариваться, преодолевать конфликтные ситуации; сохранять здоровье тела и духа; самостоятельно определяться и действовать независимо; действовать продуктивно, творчески подходить к работе» [13].

Важное место метапредметным результатам деятельности учащихся уделяется в Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Здесь под метапредметными результатами понимаются «...освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применяемые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях» [7]. Именно на это определение метапредметных результатов мы будем опираться в своем исследовании.

Таким образом, суммируя вышесказанное, основным результатом образования должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникативной и прочих сферах.

Достижение метапредметных результатов обеспечивается за счет основных компонентов образовательного процесса, это порождает ряд требований к содержанию и форме организации учебного процесса и внеучебной деятельности учащегося. Достижение высоких метапредметных результатов учащихся возможно при успешном формировании у них ряда регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий, т.е. таких умственных действий, которые направлены на анализ и управление своей познавательной деятельностью.

К ним относятся:

– способность принимать и сохранять учебную цель и задачи; самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную, умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации и искать средства ее осуществления; умение контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы в их выполнение на основе оценки и учета характера ошибок, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении;

– умение осуществлять информационный поиск, сбор и выделение существенной информации из различных информационных источников;

– умение использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач;

– логические операции сравнения, анализа, обобщения, классификации по родовидовым

признакам, установления аналогий, отнесения к известным понятиям;

– умение сотрудничать с учителем и сверстниками при решении учебных проблем, принимать на себя ответственность за результаты своих действий.

Анализ научных данных показывает, что достижение высоких результатов учащихся в учебной и внеучебной деятельности коррелирует с высокой потребностью детей в достижении успеха.

Нами определено междисциплинарное содержание понятия «успех»: как философская категория – это цель, осуществленная в поступке, составляющая деятельности [3; 6; 10]; как этическая категория – критерий морального выбора, внешнее выражение добродетели; сопутствующая внешняя характеристика счастья и внешнее условие самоуважения и чувства собственного достоинства [6; 11]; как социальная категория – это почет, социальный статус и признание, социальная оценка [10]; как психологическая категория представляет собой субъективное переживание глубинных чувств [2; 6; 8]; также рассматривается как относительный результат-достижение [10; 11]; в психолого-педагогическом контексте – категория ситуативная, выступает как поверхностная, эмоциональная реакция личности [1; 2; 6]; а также как форма и средство самореализации личности [6; 8; 12]; как социально-педагогическое явление рассматривается в проблематике положения человека в обществе, его роли и места в жизни: как вершина в иерархии целей; как вершина в иерархии потребностей [11]. Поэтому успех – жизненная миссия человека, его предназначение и условие, отвечающее потребностям человека в развитии; в самореализации [10]; в самоутверждении [10; 11].

В педагогической науке нет единого толкования категорий «успех» и «ситуация успеха». В одной из педагогических трактовок успеха проявляется признание его как переживания. Так, К. Д. Ушинский считал успех чувством относительной истины. «Истина, указываемая, есть только истина данного мгновения» [цит. по 6].

В основе многих ситуаций успеха, предлагаемых А. С. Белкиным, находится радость. Выявляя успех по типу «неожиданной радости» он определил успех как чувство удовлетворения от учебных результатов. В классификации

А. С. Белкина есть также виды успеха, выявленные в учебной деятельности «по ожидаемой радости» [3]: предвосхищаемый успех; констатируемый успех; обобщающий успех.

С точки зрения А. С. Белкина, предвосхищаемый успех – причина будущей радости, источником которой являются либо обоснованные надежды, либо упование на чудо [3].

Констатируемый успех служит своего рода этапом перехода от кратковременного к длительному успеху. Обобщающий успех представляет собой целый ряд успехов, приводящих личность к состоянию устойчивой радости. Но вместе с тем длительный успех парализует волю ребенка и несет в себе опасную возможность того, что уверенность младшего школьника может перерасти в самоуверенность. В такой ситуации личность рискует потерять нравственный ориентир в выборе средств достижения цели. Поэтому отсутствие со стороны учителя меры и такта может привести к вышеперечисленным и другим нежелательным последствиям. Существует целое множество ситуаций успеха, в основе которых заложены глубинные позитивные переживания по типу «сбывшаяся радость»; «неожиданная радость»; «радость познания»; «общая радость». В них переживание подростком радости выступает как ведущая побудительная сила к успеху. А. С. Белкин считает, что присутствие радости в учебной деятельности и её ожидание движет человека вперед, служит мощным стимулом развития творческой личности.

Нами определено, что ряд авторов [8; 9; 12] дают определение успеха как ощущения внутренней, индивидуальной удовлетворенности ребенка, особо отмечая, что младший школьник не всегда осознает причину или источник радости. Так Г. Ю. Ксензова считает, что ситуация успеха – это такая ситуация, в результате которой действия, совершаемые человеком, приводят к чувству удовлетворения за свои достижения, гордости за свой труд. Подобная обстановка невозможна без мотивации достижения успеха» [9]. Переживание радости от успеха может стать устойчивой потребностью, стремлением личности к достижению.

Автору теории стресса, психологу Г. Селье, принадлежит мысль о том, что положительные эмоции, связанные с достижением успеха, «оказывают упрочивающее воздействие на те-

кущее поведение человека». Здесь мотивация достижения успеха предстает в форме «жажды свершения», которая дает человеку «радость жизни» [12].

Между тем известно, что наряду с радостью, другими побудительными к успеху силами могут быть социальные ожидания (Г. Л. Тульчинский и др.); мотив достижения успеха (А. Д. Андреева, А. К. Маркова, Ю. М. Орлов и др.); надежда личности на успех (А. С. Белкин); интерес, любознательность, любопытство (С. Л. Соловейчик). В ситуации успеха «учитель ведет воспитанника поступательно вверх, поднимаясь с ним по ступеням знаний, психологического самоопределения, обретения веры в себя, в окружающих» [10]. Это значит, что ситуация успеха возникает там, где есть познавательный интерес и стремление к успеху, там, где «школьника к учению не приходится принуждать, так как младший школьник сам воспримет его как победное движение от незнания к знанию» [10]. В основе данной оптимистической установки заложена идея «завтрашней радости» А. С. Макаренко [6].

В тоже время, анализ исследований российских педагогов показал, что некоторые ученые понимают успех, не как переживание, а в качестве результата усилий личности. По мнению Г. Ю. Ксензовой, личностный успех есть индивидуальный стандарт качества и допускает, что успех может оказаться неожиданным, – тогда говорят о везении. Но между тем, «говоря об успехе, мы имеем в виду не столько удачу или счастливый случай, например, самый легкий билет на экзамене, сколько хорошую результативность в достижении намеченной цели» [8]. А. С. Белкин, В. Ю. Питюков понимают под успехом значительный учебный результат, результат усилий личности.

Современные отечественные педагоги (Г. Ю. Ксензова, Н. Е. Щуркова и др.) трактуют успех и как субъективную оценку персональных достижений в учебном труде. По мнению Г. Ю. Ксензовой мотивация достижения успеха вызывает у человека желание получить высокую оценку результатов своего труда, действовать, утвердить себя» [8].

Обобщая вышесказанное, уточним, что успех как педагогическая категория – результат совместных усилий учителя и ученика результат усилий личности; личностный, индивиду-

альный стандарт качества. Сам успех в учебной деятельности выступает как двойственное понятие, объединяющее учителя и ученика в приложении совместных усилий к его достижению. Это результат планомерного и активного учебного взаимодействия. Следует помнить, что в младшем школьном возрасте успех зависит в большей степени от социального окружения ребенка (его родителей, учителей), от ситуации, создаваемой учителем, а также от того, какого рода переживание лежит в ее основе.

Мы понимаем успех школьников как качественно новый уровень учебной деятельности, как более значимое достижение учебного результата в сравнении с предыдущими успехами. В учебном процессе успех может выступать не только как самостоятельное учебное достижение, но и как форма личностной самореализации младшего школьника, как переживание и как оценка достигнутых им учебных результатов.

Мотивация достижения, по нашему мнению лежит в основе успеха личности в деятельности, и является функционально-структурным личностным образованием, выражающимся в стремлении личности выполнить дело на высоком уровне качества везде, где имеется возможность применить личные способности и усилия. Сущность мотивации достижения у младших школьников наиболее полно проявляется в следующих ее функциях: побуждения, направления, регуляции и контроля. В качестве структурных компонентов мотивации достижения успеха выделены: обобщенные устойчивые мотивы достижения и избегания неудач; субъективная вероятность достижения в виде ожиданий успеха и неудачи; побудительная ценность результата деятельности. Показателем сформированного первого компонента выступает преобладание мотива достижения над мотивом избегания неудачи; второго – внешняя продуктивность деятельности; третьего – удовлетворенность содержанием и процессом деятельности. Интегративным показателем развития мотивации достижения у младших школьников является сочетание внешней продуктивности деятельности с внутренней удовлетворенностью ее содержанием и процессом.

Ситуация успеха понимается как совокупность целенаправленных, специально созданных педагогом условий, при которых результаты деятельности личности либо совпадают, ли-

бо превосходят ее ожидания. Педагогический потенциал ситуации успеха, понимаемый как система сил, действие которых актуально или может быть актуализировано при определенных условиях, реализуется в образовательном процессе при соблюдении следующих условий: педагогически целесообразным отбором содержания образования; рациональным выбором форм, способов и средств организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; использованием эффективных методов стимулирования учебно-познавательной активности подростков; ориентацией на становление коллективного субъекта учебно-познавательной деятельности.

Однако анализ исследований успешности младшего школьника проводимых Ю. В. Андреевой показал, что мотивационный компонент является ведущим, но не единственным в структуре успеха ребенка [1]. По мнению данного ученого, структурные компоненты успеха младшего школьника в учебной деятельности также являются: мотивационно-ценностный компонент, коммуникативный компонент, когнитивный компонент, конструктивно-действенный компонент, процессуально-проектировочный компонент, оценочного компонента и эмоциональный компонент[1].

Мотивационно-ценностный компонент выдвинут в связи с тем, что без мотива достижения и стремления к идеалу – нет успеха. Согласно личностно ориентированному подходу в учебной деятельности учитывается тип личности младшего школьника, его мотивы и потребности. Поэтому компонент включает активизацию у школьников мотива достижения. Этот мотив определяет позитивное отношение учащихся к ситуации успеха и придает учебной деятельности, в рамках которой он формируется, характер личностной значимости. Компонент предполагает формирование таких жизненных ценностей как ориентация на успех, обретение и сохранение чувства собственного достоинства, уважение к окружающим людям, овладение индивидуально-приемлемыми, личностно-значимыми и социально-одобряемыми способами эмоционального реагирования и поведения. Названные ценности в целом определяют мотивационную направленность учащихся на успех и обеспечивают внутреннюю го-

товность к достижению намеченных учебных результатов.

В основе выдвижения мотивационно-ценностного компонента лежит мысль о том, что человеку присущ мотив достижения успеха, характеризуемый А. Г. Маслоу как мотив реализации способностей, а К. Роджерсом как врожденный мотив, проявляющийся в способности к преодолению трудностей [11; 12]. В определенных педагогических ситуациях над мотивом достижения успеха начинает преобладать мотив избегания неудачи. Человеку свойственен как тот, так и другой мотив. Однако именно в ситуации успеха активизируется мотив достижения.

Коммуникативный компонент успеха младшего школьника в учебной деятельности определен, поскольку одной из форм успеха является социальное признание индивидуальных заслуг личности перед обществом, а учебная деятельность в школе носит коллективный характер.

Коммуникативный компонент включает в себя разъяснительную работу учителя, предусматривающую индивидуальные беседы и коллективные обсуждения, в ходе которых у младших школьников развиваются способности к взаимопомощи, сотрудничеству, сопереживанию (эмпатии), симпатии, терпимости, признанию права собеседника на свою точку зрения, развивается умение устанавливать контакт с окружающими людьми, работать в группе, выстраивать оптимально сбалансированные человеческие отношения. В рамках этого компонента младшие школьники развивают свою коммуникативную компетентность. Таким образом, учебная деятельность наполняется познавательной активностью и полноценным общением, актуальность которого для младшего школьного возраста очевидна.

Коммуникативный компонент, по мнению А. Ю. Андреевой является системообразующим [1]. В его рамках происходит постижение «другого» в диалоге. Сравнивая себя с другими людьми, ученик выявляет собственные способности, пополняет учебные знания в коллективных обсуждениях учебных вопросов. Коммуникативный компонент способствует самопознанию младшего школьника и дает основание для выявления в ситуации успеха и когнитивного компонента.

Когнитивный компонент предусматривает по возможности максимальное раскрытие интеллектуального потенциала младшего школьника. Он включает в себя комплекс знаний, понятие о сущности успеха и способах его достижения; осознание собственной роли и значимости в учебной деятельности; понимание необходимости приложения сил к достижению учебного результата; осознанное приобретение знаний, развитие системы взглядов, представлений о себе, формирование положительной «Я концепции».

Когнитивный компонент успеха учащегося начальной школы позволяет с помощью учителя проанализировать прошлый опыт, спрогнозировать будущие успехи, овладеть способами конструктивного мышления и поведения в целом. Под способами конструктивного мышления и действия мы понимаем постоянную направленность мышления младшего школьника на реализацию поставленных задач и действия на преодоление трудностей, а не избегание их. Овладение способами конструктивного мышления обусловлено мотивом достижения успеха и влияет на использование учеником способов эмоционального реагирования и поведения, на их адекватность педагогической ситуации в учебной деятельности. Характеристикой конструктивного мышления может выступать как способность к анализу, так и способность к планированию, который отражен в процессуально-проектировочном компоненте ситуации успеха.

Достижение успеха невозможно без его планирования, без цели. Процессуально-проектировочный компонент модели ситуации успеха включает планирование будущих успехов, определение перспективы, прогнозирование последствий учебной деятельности, выбор способов эмоционального реагирования и поведения, обусловленный личным опытом, мотивами, способностями, универсальными учебными действиями, метапредметными результатами, что позволяет наметить цели и осуществить достойный выбор средств достижения успеха младшему школьнику, в подростковом возрасте на основе освоения им в дальнейшем способов самоанализа и самопознания.

Наконец, ситуация успеха предоставляет возможность младшему школьнику достижения значимого учебного метапредметного резуль-

тата при освоении конструктивно-действенного компонента. Данный компонент согласуется с регулятивными универсальными действиями и включает в себя целенаправленное преодоление младшими школьниками затруднений, встречающихся в учебной деятельности, оказание взаимной помощи в достижении успеха, конструктивное педагогическое взаимодействие в целом. В учебной деятельности взаимодействие может принимать различные формы, например, взаимопомощи между учащимися в достижении успехов, обращения за эмоциональной поддержкой к другу, за советом к учителю. Взаимодействие может принимать форму скрытой инструкции или подсказки учителя. Но в любом случае взаимодействие немислимо без общения. Поэтому конструктивно-действенный компонент остается производным от коммуникативного компонента.

В рамках конструктивно-действенного компонента учитель побуждает младшего школьника к действию, способствуя осуществлению планов, содействует в достижении учебного результата и личностной самореализации. Значительный учебный результат в ситуации успеха возможен при приложении усилий со стороны ученика и учителя. Именно учебное достижение младшего школьника может стать ведущей характеристикой его социального благополучия и высокого положения в коллективе, а значит, послужит основой для личностной самореализации в рамках учебной деятельности.

Ряд педагогов (Г. Ю. Ксензова, Н. Е. Щуркова и др.) связывают достижение результата с положительными эмоциями и рассматривают успех как переживание [8; 9], поэтому нам представляется возможным выделить также эмоциональный компонент. Не только достижение успеха, но и его переживание происходит в совместной деятельности и общении. Причем в общении учеников младших классов доминирует и значима не столько общая учебная цель, сколько эмоциональная сторона отношений, что объясняется возрастными особенностями.

Эмоциональный компонент построен опорой на понимание ситуации успеха как возможности, в рамках которой младший школьник переживает состояние радости, внутреннего удовлетворения и комфорта от результатов учебного труда. Данный компонент включает в

себя благоприятный психологический климат, атмосферу доброжелательности, позитивный настрой на учебную деятельность, благоприятное эмоциональное состояние личности, адекватное эмоциональное восприятие успеха и переживание чувств, сопутствующих ему (чувств радости, гордости, учебной компетентности).

Понимание успеха как высокой социальной оценки достижений личности дает основания для выделения в модели оценочного компонента. Его выдвижение предусматривает развитие уверенности младшего школьника в собственных силах; включает актуализацию способности к саморегуляции поведения и к адекватной самооценке результата. Характеристики оценочного компонента – по сути характеристики субъектности личности: подвижность, а не инертность; открытость, а не защитные реакции; независимость от внешнего влияния.

В целом оценочный компонент представлен характеристиками субъектности, которые можно свести к принципу: «хочу – знаю – могу – оцениваю». К характеристикам субъектности личности относятся потребность в самоуважении, значимости, способность к самоанализу, побуждающему к успеху и самооценке, чувство собственного достоинства и чувство уверенности в себе, наличие самоуважения и адекватной самооценки. Помимо идеи субъектности в учении в основе оценочного компонента лежит идея Г. Ю. Ксензовой о согласовании педагогической отметки и социальной оценки [8].

Таким образом, наше исследование показало, что в связи с модернизацией школьного образования на современном этапе, обусловленной переходом общества на инновационный путь развития, предполагается пересмотр целей обучения и способов их реализации. Сегодня начальная школа ориентируется на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы. В свою очередь новые социальные запросы выдвигают на первый план следующую задачу: подготовить выпускников начальной школы к решению различных организационных, познавательных и коммуникативных проблем. В связи с этим, особое внимание в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС) уделено метапредметным результатам, которые дополняют «портрет со-

временного выпускника начальной школы» такими важными составляющими, как способность организовать свою познавательную деятельность, умение согласованно выполнять совместную работу, умениями планировать, прогнозировать и т. д. Перечисленные характеристики входят в состав метапредметных компетенций младших школьников (регулятивной, познавательной, коммуникативной) и конкретизируют общее понимание метапредметных результатов освоения основной образовательной программы.

В нашем исследовании уточнено содержание понятия «успеха», которое рассматривается в трех значениях как предоставление возможности: достижения значительного учебного результата; чувства, связанного с его достижением; как адекватной оценки результата.

На основе многоаспектного рассмотрения ситуации успеха описана ее обобщенная характеристика, рассмотрены структурные компоненты успеха младшего школьника в учебной деятельности, освоение которых будет способствовать достижению высоких метапредметных результатов.

#### Литература

1. Андреева, Ю. В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростка [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. В. Андреева. – Екатеринбург, 2003. – 167 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Обучение, оценка, отметка. [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
3. Белкин, А. С. Ситуация успеха [Текст] / А. С. Белкин. – Екатеринбург, 1997. – 185с.
4. Грибал, В. В. Мотивация достижения и ее развитие в процессе учебной деятельности. Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте [Текст] / В. В. Грибал. – М., 1980. – С. 85-90.
5. Губанов, А. Ю. Начальный модуль метапредметной подготовки для старшей школы «Способы учебной работы»: [Электронный ресурс] / А. Ю. Губанов, Т. М. Губанова // <http://www.glybrary.ru>.
6. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – М. : Изд. корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

7. Концепция федеральных государственных стандартов общего образования. – М. : Просвещение.
8. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя [Текст] : учебно-методическое пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Пед. общ-во России, 1999. – 121 с.
9. Культура современного урока [Текст] / под ред. Н. Е. Щурковой. – Смоленск, 1997. – 116 с.
10. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
11. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность [Текст] / А.Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
12. Мотивация личности: (Феноменология, закономерности и механизмы формирования) [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева. – М., 2004. – 320с.
13. Пастушенко, Р. Проектирование общеобразовательных компетенций образовательной области «Человек и общество» для украинского куррикулума [Электронный ресурс] / Р. Пастушенко // <http://www.eidos.ru>.

УДК 37.01  
ББК 74.200

## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ-КОМПЛЕКСА

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

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности функциональной модели воспитательной системы школы-комплекса, которая включает функции, системообразующие виды, направления и формы организации воспитательной деятельности, методы воспитания.

*The article discusses the features of a functional model of the educational system of school complex, which includes functions, system types, directions and forms of organization of educational activities, educational methods.*

**Ключевые слова:** воспитательная система, функциональная модель, функции воспитательной системы, системообразующие виды, направления и формы организации воспитательной деятельности, методы воспитания.

*Educational system, a functional model, the functions of the educational system, system types, directions and forms of organization of educational activities, educational methods.*

Актуальность функциональной модели воспитательной системы определяется противоречием между необходимостью спроектировать организационно-содержательную программу воспитания в условиях школы-комплекса и недостаточностью чёткого представления о функциональных особенностях деятельности компонентов воспитательной системы общеобразовательного учреждения и интегративных результатах её жизнедеятельности.

Изучение педагогической теории и практики, опыта проекторочной деятельности коллективов образовательных учреждений разных типов и видов по моделированию функций воспитательной системы учреждения образования и программированию воспитательного процесса в нём в прошлом и настоящем (А. В. Гаврилин, В. Т. Кабуш, Л. И. Новикова, Е. И. Соколова, Е. Н. Степанов, П. В. Степанов и др.) позволили администрации и педагогическому коллективу МОУ СОШ № 84 г. Челябинска создать рабочий вариант собственной функ-

циональной модели воспитательной системы школы-комплекса.

При представлении и разъяснении положений данной модели нами используется следующий алгоритм её изложения: 1) функции воспитательной системы; 2) системообразующие виды и направления деятельности; 3) формы и методы организации воспитательной деятельности и общения. Такой порядок изложения позволяет более кратко и целостно представить наши взгляды на функциональную модель воспитательной системы школы-комплекса.

Опираясь на исследования В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. А. Селивановой, воспитательную систему школы-комплекса мы рассматриваем как целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания [10]. Компонент – это какая-либо часть воспитательной системы, вступающая в определенные отношения с другими её частями. Каждая воспитательная система образовательного учреждения имеет своё назначение и, следовательно, свой набор компонентов.

Следуя рекомендациям Е. Н. Степанова, мы отнесли функционально-деятельностный компонент воспитательной системы общеобразовательного учреждения к разряду наиболее существенных и важных [17]. Необходимость включения функционально-деятельностной составляющей в перечень основных компонентов системы объясняется тем, что этот компонент выполняет роль главного системообразующего фактора, обеспечивающего упорядоченность и целостность воспитательной системы школы-комплекса, функционирование и развитие её основных элементов и связей.

На основе исследований Е. Н. Барышникова и И. А. Колесниковой, для школы-комплекса в условиях отдаленного городского микрорайона характерен интегрированный тип воспитательной системы, который включает (объеди-

няет) 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 [2; 3].

Тип воспитательной системы образовательного учреждения детерминирует её основные функции. Функция (лат. исполнение, соответствие, совершение, отображение): круг деятельности, обязанность, работа, внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений; роль, (значение, назначение), которую выполняет определенный социальный институт или процесс по отношению к целому; то, что определяет разнообразные взаимосвязи, взаимодействия элементов системы; целевое предназначение компонента в системе, характеризующее содержание, формы и методы деятельности по её достижению [16]. Функциями обычно называют такие действия, которые воспитательная система образовательного учреждения должна осуществлять (причем, как правило, не в разовом порядке, а на постоянной основе) по отношению к личности ребенка [1].

Воспитательная система учреждения образования призвана интегрировать все воспитательные воздействия, направленные на ребенка, в целостный воспитательный процесс, обеспечивающий в конкретных социально-педагогических условиях реализацию целей и задач воспитания. В связи с этим, по мнению Т. И. Шамовой и Г. Н. Шибановой, главными функциями воспитательной системы являются: интегрирующая (приводит к соединению несогласованных воспитательных воздействий); регулирующая (упорядочивает воспитательный процесс, управление им); развивающая (обеспечивает динамику воспитательной системы, которая выражается в оптимизации её функционирования, в поступательном развитии, в совершенствовании) [22, с. 10].

Специфика функций во многом обусловлена особенностями воспитательной системы образовательного учреждения. Например, как отмечает М. П. Нечаев, достижение цели воспитательной системы адаптивной школы возможно при условии реализации следующих пяти функций: ориентационной, коррекционной, реабилитационной, функций стимулирования и предупреждения затруднений учащихся [15, с. 13-15].

Руководители и педагоги МОУ СОШ № 84 г. Челябинска стремятся к тому, чтобы функционирующая воспитательная система школы-комплекса по отношению к личности ребенка выполняла следующие функции.

Образовательная и воспитательная функции – две важнейшие взаимосвязанные функции современного общеобразовательного учреждения. Традиционно школа рассматривается как учебно-воспитательное учреждение, которое, обучая, воспитывает; а воспитывая – обучает детей и подростков, формирует их мировоззрение, учит воспринимать окружающий мир во времени и в пространстве, помогая познать самих себя, найти свое место в интенсивно меняющемся мире. Можно многому научить ребенка, но не привить ему чувство справедливости, человечности, доброты, не сформировать любознательность, принципиальность, деловитость. Вместе с тем общеобразовательное учреждение может сформировать эти чувства и качества, но не дать современного качественного образования. Поэтому мы считаем, что в рамках реализации Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России важно неуклонно повышать воспитывающий характер обучения и образовательный эффект воспитания [6; 14].

Образовательная (познавательная) функция направлена на формирование у обучающихся целостной и научно обоснованной картины мира. Эта функция предполагает создание условий для развития у школьников познавательного интереса и желания учиться. Процесс познания характеризуется отражением и воспроизведением действительности в мышлении ребенка. В результате теоретических и практических форм познания человек получает новое знание о мире и самом себе.

Воспитательная (гуманистическая) функция содействует нравственному становлению личности ребенка, соблюдению детьми установленных норм и правил. Эта функция помогает освоить культурные ценности, на основе которых организован воспитательный процесс. Воспитательная система школы-комплекса базируется на гуманистической педагогике как одном из направлений в системе педагогических наук, рассматривающих ребенка как основной смысл, цель и результат любой педагогической системы [7].

Одновременно с ними в настоящее время важными функциями воспитательной системы школы-комплекса являются: защитная, коммуникативная, компенсирующая, корректирующая и развивающая. Кратко рассмотрим содержание каждой из них.

Защитная функция направлена на повышение уровня социальной защищенности детей и подростков, нейтрализацию влияния негативных факторов окружающей среды на личность ребенка и процесс его развития. Эта функция способствует решению различных социальных проблем детей и подростков и связана, прежде всего, с психологической защитой личности каждого ребенка от негативных влияний среды, превращением общеобразовательного учреждения в культурно-духовный центр, своеобразную общину, жизнедеятельность которой строится на основе гуманистических ценностей. В то же время школа-комплекс в состоянии включить в жизнь обучающихся заботы и проблемы ближайшего окружения. Совершенствование жизни в микрорайоне и внутренней среды учреждения: оформление, чистота и порядок в нем создают стабильно действующий фактор воспитания благородных чувств, отношений и поведения.

Коммуникативная функция обеспечивает процесс обмена информацией между субъектами образовательного сообщества с помощью знаков и знаковых систем. Ребенок как существо социальное для достижения различных целей нуждается в общении с другими людьми. Эта функция определяет конкретные правила и способы коммуникации, адекватные условиям жизнедеятельности школьного сообщества.

Компенсирующая функция предполагает создание дополнительных условий в общеобразовательном учреждении для компенсации не-

достаточного участия семьи и социума в обеспечении жизнедеятельности детей и подростков, раскрытии и развитии их склонностей и творческих способностей, самореализации в таких сферах деятельности, как познание, игра, общение.

Корректирующая функция заключается в осуществлении педагогически целесообразной коррекции поведения и общения ребенка с целью уменьшения силы негативного влияния на формирование его личности. Эта функция предлагает меры корректирующего, регулирующего характера, способные нормализовать педагогическую ситуацию, ликвидировать нежелательные отношения в поведении и общении детей и подростков. При соблюдении определенных условий школа-комплекс может корректировать различные влияния, которые испытывает ребенок, как в общеобразовательном учреждении, так и вне него.

Развивающая функция направлена на стимулирование и поддержку положительных изменений в личности ребенка, на обеспечение развития детских коллективов и всего общеобразовательного учреждения. Эта функция способствует оказанию помощи детям и подросткам в самопознании, самоопределении и самореализации.

Изучение и обобщение собственного положительного опыта и воспитательной практики педагогических коллективов ряда образовательных учреждений, успешно работающих с детьми и подростками, позволило нам, с одной стороны, использовать в воспитании и развитии школьников различные виды деятельности; с другой стороны, выбрать в широком спектре деятельности определенные виды в качестве системообразующих и с их помощью строить воспитательную систему школы-комплекса, формировать неповторимую индивидуальность («лицо») общешкольного коллектива.

Под системообразующими видами деятельности понимаются виды той совместной деятельности детей и взрослых, которые отражают в максимальной степени ценностные ориентации субъектов деятельности, их особенности и потребности и становятся стержнем создаваемой воспитательной системы общеобразовательного учреждения [18]. В рамках этих деятельностей постепенно зарождаются новые школьные традиции. В процессе осуществле-

ния этих деятельностей налаживаются связи и завязываются узелки гуманистических отношений внутри школьного сообщества. Наконец, через эти деятельности решаются многие воспитательные задачи.

Упомянутое выше слово «выбрать» мы не рассматриваем как простое перебирание равноценных альтернатив. Выбор в наших условиях – это процесс поиска и обнаружения оптимально возможных для школы-комплекса системообразующих видов деятельности на основе серьезного профессионального анализа своих ресурсов, а также потребностей и интересов детей и взрослых.

Тот или иной вид деятельности становится системообразующим фактором тогда, когда он соответствует следующим требованиям: 1) этот вид деятельности не формально, а реально соответствует целям воспитательной системы; 2) он выражает доминирующую коллективную потребность и является престижным и значимым для большинства детей и подростков; 3) педагогический коллектив профессионально владеет методикой его использования в воспитательном процессе; 4) формируются системообразующие связи с другими видами совместной деятельности детей и взрослых; 5) существуют финансовые, материально-технические и другие предпосылки для его развития.

Выбор системообразующих видов деятельности в школе-комплексе в условиях отдаленного городского микрорайона зависел, прежде всего, от учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и педагогов, их интересов и потребностей, ресурсов общеобразовательного учреждения, специализации его структурных подразделений и профилизации образовательных объединений.

Создавая воспитательную систему общеобразовательного учреждения нового вида, мы стремимся к тому, чтобы предоставить возможность каждому ребенку для самовыражения в познавательной, коммуникативной, трудовой, игровой, эстетической деятельности, занятиях физической культурой и спортом. Поэтому в соответствии с физиологическими, психологическими и физическими особенностями воспитанников и обучающихся на всех ступенях школы-комплекса нами определены доминирующие виды деятельности.

Особенностью «стартовой» школы является организация взаимодействия детей дошкольного и младшего школьного возраста в разнообразной совместной деятельности. Главная задача – создание единого детского коллектива. Особое место в этой работе отводится использованию разноплановой игровой деятельности. В основу воспитательной системы дошкольного отделения комбинированного вида мы положили концепцию дошкольного воспитания, разработанную авторским коллективом под руководством В. В. Давыдова и В. А. Петровского [13]. Ее основная идея – это гуманизация дошкольного воспитания, приоритет общечеловеческих ценностей: добра, красоты, истины, самоценность дошкольного детства.

В начальной школе доминирует познавательно-досуговая деятельность в рамках игры-путешествия «В мир общечеловеческих ценностей». Содержание путешествия составляют такие ценности, как Человек, Семья, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир, которые в своей совокупности образуют своеобразную идеологию воспитания. Эти ценности, взятые в самом общем виде, охватывают основные аспекты жизнедеятельности и развития личности ребенка. Мы полагаем, что в воспитательной деятельности необходимо обращаться к фундаментальным ценностям, ориентация на которые и должна рождать в человеке добрые черты, высоконравственные потребности и поступки.

Предлагаемый образовательным объединениям маршрутный лист содержит примерный перечень дел, предоставляя младшим школьникам возможность для совершения коллективного и индивидуального выбора, удовлетворения социально ценных и лично значимых потребностей, проявления и развития своих способностей. Для повышения воспитательного характера обучения на первой ступени общего образования приоритет отдается приобщению детей к чтению литературы как одному из наиболее действенных средств воспитания юного гражданина, формирования духовно-нравственных качеств личности. По нашему мнению, особое место здесь принадлежит сказке. Для ребенка младшего школьного возраста сказка – «машина времени», которая переносит в прошлое и будущее, позволяет проникнуть в жизнь разных народов, побывать в различных точках планеты, выйти в космос. С помощью сказки

мы вводим младших школьников в мир романтических чувств, переживаний, в мир размышлений, возбуждать у них потребность осмысления жизни.

В основу воспитательной системы начальной школы мы положили модель школы полного дня с развитой системой внеурочной деятельности [21]. Её основная идея – это организация свободного времени младших школьников. Отличительной чертой начальной школы полного дня является сочетание в ней обязательного времени, места, содержания, направлений и форм деятельности учащихся с вариантами для свободного выбора, включая занятия дома и во внешкольных учреждениях. Структура режима предполагает переход от жесткой регламентации деятельности учащихся к деятельности, построенной в основном на саморегуляции и самоконтроле.

Исходя из того, что школьный коллектив является ядром воспитательной системы, в основной школе мы отдаем приоритет коллективной творческой деятельности [8]. На второй ступени общего образования особое внимание мы уделяем вовлечению обучающихся в творческую деятельность по интересам в системе дополнительного образования детей, внеклассной и внешкольной работе; широкому привлечению семьи к организации воспитательной деятельности.

За многие годы в МОУ СОШ № 84 г. Челябинска накоплен положительный опыт организации коллективной творческой деятельности, в основе которой лежит интеграция учебной и внеурочной работы. Однако раньше акцент делался на сплочение классных коллективов, а сейчас ставится задача использовать возможности коллективной творческой деятельности для развития индивидуальности ребенка. По нашему мнению, добиться этого можно путём совместной деятельности детей и взрослых по подготовке и проведению коллективных дел. Поэтому в практике воспитательной системы основной школы получили достаточно широкое распространение совместные коллективные дела детей и взрослых, основанные на творческом сотрудничестве. Совместные коллективные дела – это организованные по цепочке ежемесячные опорные дела (мероприятия), носящие творческий характер. Дела, основанные на творческом сотрудничестве, мы рассматри-

ваем как процесс взаимодействия детей между собой, детей и взрослых в достижении общей цели. В такой деятельности творческие способности и возможности участников реализуются наиболее полно. Дополняя друг друга, они достигают качественно нового уровня развития.

В старшей школе доминирующим видом является учебно-исследовательская деятельность, которая играет роль системообразующего фактора в воспитании старшеклассников [12]. На третьей ступени общего образования делается акцент на развитие этой деятельности обучающихся в рамках научного общества учащихся по приоритетным областям знаний; реализации дополнительных образовательных программ профильной направленности, обеспечивающих предпрофессиональную подготовку старшеклассников, способствующих интеграции среднего (полного) общего и дополнительного образования в целях расширения «воспитательного пространства» для самореализации личности, развития творческих способностей, формирования готовности к жизненному самоопределению; реализации под руководством педагогов социально значимых проектов в ходе Всероссийской акции «Я – гражданин России!». Участие школьников в учебно-исследовательской деятельности не только способствует обогащению их представлений об окружающем социальном и природном мире, но и содействует профессионально-личностному самоопределению.

Особой сферой жизнедеятельности и формой общения старшеклассников в школе-комплексе является клубная деятельность. Максимальное разнообразие, неформальность, ориентация на индивидуальные интересы и склонности обучающихся – важные принципы организации клубной деятельности. Школьные клубы являются более высокой и сложной формой организации культурной самостоятельности старшеклассников по сравнению с ученическими кружками. Мы рассматриваем школьные клубы в общеобразовательном учреждении как воспитательные центры, вокруг которых концентрируется жизнь общешкольного коллектива, деятельность педагогов и учащихся, они являются источниками идей, инициативы и творчества. По нашему мнению, именно клубная деятельность при правильной организации создает каждому ребенку возмож-

ности реализовать и утвердить себя, пережить чувство успеха, ощущение своей востребованности и полезности, уверенности в собственных силах. В настоящее время разнообразие клубной деятельности возможно при условии привлечения в общеобразовательное учреждение педагогов дополнительного образования.

Главными «детальками» механизма воспитания являются формы и методы воспитательного взаимодействия педагогов и обучающихся. От их правильного выбора во многом зависит успешность педагогического влияния на процесс духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России, на формирование всех сущностных сфер ребенка. По нашему мнению, важнейшими условиями повышения эффективности воспитательного потенциала общеобразовательного учреждения являются:

1) Изменение сложившихся стереотипов в выборе организационных форм воспитательного процесса. Для преодоления пассивности детей и подростков, избытка рационализма и репродуктивности педагога используются разнообразные формы воспитания: сократовские беседы, философские столы, публичные лекции, школьные референдумы, открытые микрофоны, дни гениев, музыкальные и театральные гостиные, дискуссионные качели, тренинги общения, коммуникативные игры, часы общения и развития, театры-экспромты, защита проектов, акты волонтеров и др.

2) Оптимальное сочетание организационных форм воспитательного процесса. Оно определяется с учетом возраста детей, содержания предполагаемой деятельности, приспособленности для этого школьных помещений.

Методы воспитания реализуются через деятельность педагога-воспитателя. Методы педагогической деятельности мы рассматриваем: с одной стороны, как способ взаимосвязанной деятельности педагога и ребенка, направленный на решение воспитательных задач; с другой стороны, как условие и средство взаимодействия педагога и ребенка, педагога и детского коллектива, направленные на решение задач воспитания и развития субъектов этого взаимодействия. Среди наиболее распространенных и перспективных методов организации воспитательной деятельности и общения в школе-комплексе – метод ежегодных ключевых дел, метод годового круга традиционных меро-

приятий, метод социально-образовательных проектов гражданской направленности, метод систематизации воспитательных дел и мероприятий по основным направлениям воспитательной работы.

По мнению В. А. Караковского, деятельность в образовательном учреждении может считаться системной, если выделяются определенные «ключевые» дела [11]. «Ключевые» дела – главные общешкольные дела, через них осуществляется попытка интеграции воспитательных усилий и целостного воздействия на коллектив и личность ребенка. В этих делах по-разному участвуют воспитанники и обучающиеся школы-комплекса, педагоги, родители, выпускники прошлых лет. При этом необходимо не просто свести всех вместе, а добиться взаимодействия возрастов, чтобы старшие руководили младшими и учились у них. Непременная черта каждого «ключевого» дела – коллективная разработка, коллективное планирование, коллективное проведение и коллективный анализ результатов. На всех этапах взрослые и дети выступают вместе как равноправные партнеры, что создает атмосферу общей уверенности и ответственности. Ключевые дела включают в себя основные аспекты воспитания в их взаимосвязи и взаимодействии и оказывают целостное педагогическое воздействие на интеллектуальную, духовно-нравственную и эмоционально-волевою сферу ребенка. Организация ключевых дел позволяет разрушать межвозрастные барьеры взаимодействия, укреплять межличностные связи, удовлетворять естественные потребности членов школьного сообщества в общении, творческом самовыражении, признании, коллективе.

«Ключевое» дело школы-комплекса – это дело событийного характера (значимое, важное событие), актуализирующее ценности данной воспитательной системы, данного коллектива, объединяющее в процессе подготовки и ежегодного проведения максимально возможное число обучающихся, педагогов, родителей. В данном случае «событие» становится механизмом создания воспитательного пространства школы-комплекса, в котором ключевым технологическим моментом служит совместная деятельность детей и взрослых. Реализация событийного подхода предполагает наличие в жизни детей и подростков ярких, запоминающихся

событий, эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые значимы и привлекательны как для коллектива, так и для личности [5]. Эти дела должны являться своеобразными вехами воспитательного процесса. Как правило, таких дел немного, но без них невозможно представить воспитательную систему общеобразовательного учреждения.

Под традиционными мероприятиями годового круга нами понимаются систематически повторяющиеся мероприятия в форме календаря программных мероприятий, которые принимаются и поддерживаются большинством субъектов образовательного сообщества МОУ СОШ № 84 г. Челябинска добровольно, и участие в которых не требует принуждения извне. Годовой круг мероприятий в общеобразовательном учреждении позволяет оптимально распределить усилия членов школьного сообщества и воспитательные воздействия во временном пространстве. К годовым традиционным мероприятиям школы-комплекса мы относим: торжественные мероприятия по красным датам календаря; общешкольные мероприятия (праздники, конкурсы, соревнования, вечера, фестивали и др.); предметно-тематические недели.

В МОУ СОШ № 84 г. Челябинска реализуются социально-образовательные проекты гражданской направленности: проект «Наш школьный двор» по благоустройству школьного стадиона и организации работы с детьми и подростками по месту жительства с целью создания «воспитательного пространства» микрорайона школы-комплекса [4]; проект муниципальной опорной площадки «Городской поисковый отряд как организационная форма развития социальной активности и инициативы детей и подростков» [19]; региональный проект Законодательного Собрания Челябинской области «Парламентский урок: через прошлое – к будущему!» [20].

В соответствии с концепцией М. С. Кагана, основные направления воспитательной работы в школе-комплексе связаны, прежде всего, с развитием следующих потенциалов личности ребенка:

– ценностный (нравственный) потенциал  
– гражданско-патриотическое направление (представлено городским поисковым отрядом,

краеведческой секцией, музейно-экскурсионной группой);

– физический потенциал – физкультурно-спортивное направление (представлено секциями общефизической подготовки, волейбола и баскетбола, филиалом шашечной школы олимпийского резерва);

– художественный (эстетический) потенциал – художественно-эстетическое направление (представлено студией бального танца, детским хором, вокальным кружком, изостудией, театром моды);

– познавательный потенциал – учебно-исследовательское направление (представлено научным обществом учащихся, предметными кружками по профильным дисциплинам и широким спектром элективных курсов) [9].

Таково наше видение функциональной модели воспитательной системы общеобразовательного учреждения в условиях отдаленного городского микрорайона, которое мы выносим на обсуждение педагогической общественности.

#### Литература

1. Афанасьев, В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем [Текст] / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы : Ежегодник. – М.: Наука, 1982.
2. Барышников, Е. Н. О воспитании и воспитательных системах [Текст] / Е. Н. Барышников, И. А. Колесникова. – СПб., 1996.
3. Барышников, Е. Н. Становление воспитательной системы образовательного учреждения [Текст]: учеб.-метод. пособие / Е. Н. Барышников. – СПб.: АППО, 2005.
4. Высоцкая, К. Тимуровцы – на новый лад [Текст] / К. Высоцкая // Точка зрения. – 2009. – № 06 (24).
5. Головаха, Е. И. Психологическое время личности [Текст] / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев : Віща школа, 1986.
6. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.
7. 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).
8. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел [Текст] / И. П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989.
9. Каган, М. С. Человеческая деятельность [Текст] / М. С. Каган. – М.: Педагогика, 1974.
10. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! [Текст] : теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова; под общ. ред. Н. Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
11. Караковский, В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования [Текст] / В. А. Караковский. – М.: Новая школа, 1994.
12. Кедина, С. А. Программа воспитания научного общества учащихся [Текст] / С. А. Кедина, С. Н. Петрушин, М. С. Салмина // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: материалы всерос. науч.-практ. конф.: В 2 ч. – Ч. I. – М. – Челябинск: Образование, 2010. – С. 124-128.
13. Концепция дошкольного воспитания [Текст] / под рук. В. В. Давыдова и В. А. Петровского // Дошкольное образование России в документах и материалах. – М.: Гном и Д, 2001. – С. 226-250.
14. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст] / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2009.
15. Нечаев, М. П. Адаптивная воспитательная система в современной школе [Текст]: метод. пособие / М. П. Нечаев. – М.: Перспектива, 2008.
16. Словарь-справочник по теории воспитательных систем [Текст] / сост. П. В. Степанов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
17. Степанов, Е. Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения [Текст] / Е. Н. Степанов. – Псков, 1998.
18. Степанов, П. В. Как создать воспитательную систему школы: возможный вариант [Текст]: учеб. пособие / П. В. Степанов. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
19. Трошков, С. Н. Мониторинг развития гражданско-патриотического потенциала личности ребенка в воспитательной системе городского поискового отряда [Текст] / С. Н. Трошков, М. С. Кокотева // Новая школа – школа гражданского становления: материалы всерос. науч.-практ. конф., посвященной формированию гражданственности и сохранению исторической памяти народа в свете 65-летия со дня Победы в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. – М.: Информ-Право, 2010. – С. 134-139.
20. Трошков, С. Н. Социально-образовательный проект гражданской направленности «Парламентский урок: через прошлое – к будущему!» [Текст] / С. Н. Трошков, В. М. Кузнецов // Парламентский урок : через прошлое – к будущему! : метод. пособие / Законодат. Собр. Челяб. обл. и др.; [сост. С. Н. Трошков; науч. ред. В. М. Кузнецов]. – Челябинск: Книга, 2010. – С. 5-12, 68-80.
21. Учебно-воспитательный комплекс: опыт, проблемы, перспективы [Текст]: метод. пособие / под ред. И. Г. Димовой, Е. Б. Евладовой. – М.: Прометей, 1989.
22. Шамова, Т. И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление [Текст] / Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова. – М.: ЦГЛ, 2005.

УДК 373.31  
ББК 74.202

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Скрипова Н. Е., Корнилова Л. В.

**Аннотация.** Рассматривается концепция перехода учителя к работе на основе положений федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: дидактические основы организации учебно-воспитательного и здоровьесберегающего процесса, адекватного новым целям образования.

*The concept of transition of the teacher to work on the basis of positions of the federal state educational standard of the initial general education is considered: didactic bases of the organization teaching and education and health saving process, adequate to the new purposes of education.*

**Ключевые слова:** федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, требования к результатам, системно-деятельностный подход, предметные результаты, метапредметные результаты, личностные результаты, деятельностный стандарт, универсальные учебные действия.

*The Federal State Educational Standard of the Initial General Education, requirements to results, the system-activity approach, subject results, metasubject results, personal results, the activity standard, universal educational actions.*

История развития педагогических концепций и систем состоит из чередования взглядов на цели и задачи образования от узкоутилитарного освоения молодым поколением накопленных в культуре знаний и умений, до ориентации образования на личность, на человека – создателя культуры. Например, гуманистическая традиция античной школы сменилась схоластикой Средневековья, затем возродилась в эпоху Просвещения, пережила кризис Нового времени и вновь возрождается в наши дни.

Естественно, что парадигмы образования менялись на протяжении веков вслед за изме-

нением экономических и социокультурных условий жизни общества.

В период стремительного развития индустриального производства (XVII – XIX вв.) приоритет был отдан «реальному образованию» – приобретению учащимися полезных для практической жизни знаний и умений по различным предметам. Считалось, что именно они определяют успех как различного рода производств, так и жизненный успех каждого отдельного ученика.

Из данных приоритетов исходила и основная установка советской школы: «Передать молодому поколению всю сумму знаний, которые накопило человечество», поддержанная существующими в те годы нормами оценки результатов обучения [1]. А поскольку любая система деятельности работает на ту цель, которая контролируется, то, несмотря на риторику «гармонично развитой личности строителя коммунизма», методы обучения, распространённые в массовой школе, а также система управления и методического сопровождения школы обслуживали именно эту «знаниевую», или, как её называли, ЗУНовскую педагогику.

В последнее десятилетие, при переходе к постиндустриальному обществу логика развития производственной сферы привела к сознанию того, что истинное совершенствование жизни связано не только с внешней образованностью человека, усвоением им той или иной системы знаний и умений, сколько с развитием его ума и способностей, системы ценностей и мотивационных установок. Сегодня – это не просто вопрос успешности человека в жизни, что, несомненно, очень важно. Но это ещё и вопрос безопасности и конкурентоспособности страны, условие её расцвета и мирного развития.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2009 г.), отвечая требованиям времени и не растрачивая потенциала советской школы,

не только смещают акцент на формирование у ученика личностных качеств создателя и творца, его духовно-нравственное развитие и воспитание, но и предлагают конкретные инструменты, обеспечивающие этот переход:

1. Изменение метода обучения (с объяснительного, репродуктивного на деятельностный). Отечественные учёные аргументировано констатируют кризис знаниевой модели образования: во-первых, поток информации в современном мире невозможно «втиснуть» ни в какие программы. Во-вторых, отпадает сама необходимость её запоминать, ибо созданы и постоянно совершенствуются хранилища этой информации, и важнее научить школьников пользоваться ими. В-третьих, уровень предъявляемых ныне к личности требований ставит школу перед необходимостью развивать у обучающихся (не учащихся) современное мышление, способность и готовность к выбору, субъектность, индивидуальность, коммуникабельность, толерантность, адаптируемость, способность работать в команде и самостоятельно решать различные проблемы. Иными словами, такие качества и свойства, которые характеризуют новый, более полный, личностно и социально интегрированный образовательный результат.

Следовательно, в современных условиях требуется резко изменить характер обучения. Необходимо перейти от модели передачи знаний к моделям совместного приобретения и выработки знаний в ходе учебного процесса.

Поэтому методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обозначен системно-деятельностный подход;

2. Изменение понимания качества образования. Качество образования, определяется её функциональностью, способностью выпускников применять свои знания при решении практических проблем. Качественное образование – это когда выпускник может решать на основе полученных ими знаний практические проблемы, возникающие в общественно значимых, распространённых видах деятельности. Если выпускник имеет знания, но не может их применять, не может решать проблемы практической деятельности, это то же самое, как если бы выпускник не имел никаких знаний. Его образование некачественное. Именно такой концепции качества образования основываются, на-

пример, международные исследования качества образования подростков PISA, проводящиеся несколько лет и согласно которым устойчиво лидирует по качеству образования Финляндия, а Россия находится только в конце рейтинга.

3. Изменение оценки результатов обучения (оценка не только предметных результатов, но и, прежде всего, метапредметных и личностных результатов);

4. Изменение системы аттестации педагогических работников (владение современными образовательными технологиями, оценка качества управления учебной деятельностью обучающихся);

5. Изменение системы государственной аккредитации образовательных учреждений в части оценивания основной образовательной программы начального общего образования образовательного учреждения.

В связи с этим для педагога начальной школы, для образовательного учреждения особенно актуальными в настоящее время являются вопросы: Как обучать? Как создать соответствующую новому способу обучения образовательную среду? С помощью чего учить? Как проверить достижение новых образовательных результатов? Как подготовить педагога начальной школы к реализации целей, поставленных Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования? Как организовать его методическое сопровождение? Какие ресурсы есть для этого у школы, муниципалитета, региона? Как разработать Основную образовательную программу начального общего образования образовательного учреждения, в том числе Рабочие программы учебных предметов, курсов, чтобы они стали «дорожной картой», помощником в этом переходе?

Данная статья посвящена ответу на вопрос: Как обучать? Или механизмы реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования средствами различных учебно-методических комплектов.

Известно, что формирование любых личностных новообразований – умений, способностей, личностных качеств (в том числе универсальных учебных действий, и умения учиться в целом), возможно только в деятельности (Л. С.

Выготский). Следовательно, формирование любого умения проходит через следующие этапы:

1. Приобретение первичного опыта выполнения действия и мотивация.
2. Формирование нового способа (алгоритма) действия, установление первичных связей с имеющимися способами.
3. Тренинг, уточнение связей, самоконтроль и коррекция.
4. Контроль.

Именно так сегодня учатся младшие школьники писать и считать, решать задачи и примеры, рисовать и петь. Этот же путь обучающийся должен пройти и при формировании универсальных учебных действий, но изучаемые алгоритмы действий будут носить уже не узко предметный, а надпредметный характер: освоение норм целеполагания, самоконтроля, коррекции собственных действий, поиск информации и работы с текстами, коммуникативного взаимодействия и т. д.

Поэтому для того чтобы сформировать у обучающихся любое универсальное учебное действие предлагается как один из вариантов путь, основанный на основе дидактической системы деятельностного метода Л. Г. Петерсон, состоящий из четырёх этапов, которые проходит каждый ребёнок [3]:

1) вначале при изучении различных учебных предметов у обучающегося формируется первичный опыт выполнения осваиваемого универсального учебного действия и мотивация к его самостоятельному выполнению;

2) основываясь на имеющемся опыте, обучающийся осваивает общий способ (алгоритм) выполнения соответствующего универсального учебного действия (или структуру учебной деятельности в целом);

3) далее изученное универсальное учебное действие включается в практику учения на предметном содержании разных учебных дисциплин, организуется самоконтроль его выполнения и, при необходимости, коррекция;

4) в завершение, организуется контроль уровня сформированности данного универсального учебного действия (далее – УУД) и его системное практическое использование в образовательной практике, как на уроках. Так и во внеурочной деятельности.

Данный алгоритм будет создавать благоприятные условия для реализации требований

Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к формированию метапредметных результатов образования.

Далее педагогу начальной школы необходимо знать перечень универсальных учебных действий, определённый сопровождающими методическими рекомендациями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В связи с тем, что в различных методических рекомендациях по определению типов, видов и характеристик универсальных учебных действий встречаются разночтения, предлагаем свой вариант [2; 4; 5]. Данный подход не противоречит нормативным и методическим материалам Федерального государственного образовательного стандарта, в которых определяются характеристики универсальных учебных действий [5].

Виды универсальных учебных действий.

Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий:

– личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;

– смыслообразование, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом: «Какое значение и какой смысл имеет для меня учение?» – и уметь на него отвечать;

– нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

– целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

– планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

– прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

– контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

– коррекция – внесение необходимых дополнений и коррективов в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

– оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

– саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

– самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

– поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

– структурирование знаний;

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;

– выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

– рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

– смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; по-

нимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

– постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия:

– моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);

– преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логические универсальные действия:

– анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

– синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;

– выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

– подведение под понятие, выведение следствий;

– установление причинно-следственных связей;

– построение логической цепи рассуждений;

– доказательство;

– выдвижение гипотез и их обоснование;

– формулирование проблемы;

– самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. К коммуникативным действиям относятся:

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Далее необходимо рассмотреть связь универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов, смысловые акценты универсальных учебных действий рассмотрим на основе образовательных ресурсов учебно-методического комплекта «Школа России» и «Перспектива».

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных предметных дисциплин. Требования к формированию универсальных учебных действий находят отражение в планируемых результатах освоения программ учебных предметов «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир», «Технология», «Иностранный язык», «Изобразительное искусство», «Физическая культура» в отношении ценностно-

смыслового, личностного, познавательного и коммуникативного развития учащихся.

Каждый из предметов учебно-методического комплекта «Школа России» и «Перспектива», помимо прямого эффекта обучения – приобретения определенных знаний, умений, навыков, вносит свой вклад в формирование универсальных учебных умений:

1. Коммуникативных умений, в том числе умения ориентироваться в ситуации общения, адекватно понимать речь партнера и строить свое речевое высказывание; контролировать и корректировать речь в зависимости от задач и ситуации общения; извлекать из текста информацию в соответствии с коммуникативной задачей.

2. Умения использовать знаковые системы и символы для моделирования объектов и отношений между ними.

3. Умений выполнять логические действия абстрагирования, сравнения, нахождения общих закономерностей, анализа, синтеза; осуществлять эвристические действия; выбирать стратегию решения; строить и проверять элементарные гипотезы.

Каждый учебный предмет в зависимости от его содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий (Табл. 1).

Таблица 1

Возможности учебных предметов начальной школы для формирования универсальных учебных действий

Смысловые акценты УУД	Русский язык	Литературное чтение	Математика	Окружающий мир
личностные	жизненное самоопределение	нравственно-этическая ориентация	смыслообразование	нравственно-этическая ориентация
регулятивные	целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, алгоритмизация действий (Математика, Русский язык, Окружающий мир, Технология, Физическая культура и др.)			
познавательные общеучебные	моделирование (перевод устной речи в письменную)	смысловое чтение, произвольные и осознанные устные и письменные высказывания	моделирование, выбор наиболее эффективных способов решения задач	широкий спектр источников информации

познавательные логические	формулирование личных, языковых, нравственных проблем. Самостоятельное создание способов решения проблем поискового и творческого характера	анализ, синтез, сравнение, группировка, причинно-следственные связи, логические рассуждения, доказательства, практические действия
коммуникативные	использование средств языка и речи для получения и передачи информации, участие в продуктивном диалоге; самовыражение: монологические высказывания разного типа.	

Связь универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов определяется следующими утверждениями:

1. УУД представляют собой целостную систему, в которой можно выделить взаимосвязанные и взаимообуславливающие виды действий: коммуникативные – обеспечивающие социальную компетентность, познавательные – общеучебные, логические, связанные с решением проблемы, личностные – определяющие мотивационную ориентацию, регулятивные – обеспечивающие организацию собственной деятельности.

2. Формирование УУД является целенаправленным, системным процессом, который реализуется через все предметные области и внеурочную деятельность.

3. Заданные стандартом УУД определяют акценты в отборе содержания, планировании и организации образовательного процесса с учетом возрастнo-психологических особенностей обучающихся.

4. Схема работы над формированием конкретных УУД каждого вида указывается в тематическом планировании, технологических картах.

5. Способы учета уровня их сформированности – в требованиях к результатам освоения УП по каждому предмету и в обязательных программах внеурочной деятельности.

6. Педагогическое сопровождение этого процесса осуществляется с помощью Универсального интегрированного Портфеля достижений обучающегося, который является процессуальным способом оценки достижений обучающихся в развитии универсальных учебных действий.

7. Результаты усвоения УУД формулируются

для каждого класса и являются ориентиром при организации мониторинга их достижения.

Таким образом, способ формирования универсальных учебных действий можно представить в виде следующего алгоритма: первичный опыт и мотивация – знание о том, как учиться – умение учиться – контроль.

Каждый учебный предмет в зависимости от его содержания и способов организации учебной деятельности обучающихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий.

#### Литература

1. Большая советская энциклопедия [Текст]. - М.: Гос. науч. изд-во «Большая советская энциклопедия», 1951. - Вып. 2. - С. 199.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др., под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.

3. Петерсон, Л. Г. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии [Текст] / Л. Г. Петерсон, Ю. В. Агапов, М. А. Кубышева, В. А. Петерсон. - М.: изд-во Акад. повыш. квалиф. и проф. переподгот. работников образования, 2006. – 159 с.

4. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др., под ред. Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 120 с.

5. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2010. – 59 с.

УДК 373  
ББК 74.104  
Я 66

## УСЛОВИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОУ В РАЗРАБОТКУ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Яковлева Г. В.

*Аннотация.* Автором предложен алгоритм включения педагогов дошкольных образовательных учреждений в разработку основной общеобразовательной программы. Выделены и описаны условия включения педагогов в данный вид деятельности.

*The author offers algorithm of inclusion of preschool educational institutions (PEI) teachers in the basic general educational program development. Conditions of inclusion of teachers in this kind of activity are allocated and described.*

**Ключевые слова:** основная общеобразовательная программа ДОУ, условия содействия, группы условий содействия: нормативно-регулирующие, перспективно-ориентирующие, деятельностно-стимулирующие, коммуникативно-информационные.

*PEI'S basic general educational program, conditions of assistance, group of conditions of assistance: is standard-regulating, perspective-focusing, activity-stimulating, communicatively-information.*

Стандартизация в системе дошкольного образования нормирована приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

В целях выполнения данного нормативного документа педагоги дошкольных образовательных учреждений обязаны разработать общеобразовательную программу учреждения с учетом специфики работы с разными категориями детей (норма и ограниченные возможности здоровья), приоритетных направлений развития образовательного учреждения.

Эта работа не специфична для педагогов дошкольных образовательных учреждений. И на сегодня они испытывают серьезные затруднения в выполнении поставленной задачи.

Для обеспечения включения педагогов ДОУ в разработку общеобразовательной программы дошкольного образования в системе повышения квалификации разрабатывается модель организационно-педагогических условий содействия педагогам в данного рода деятельности.

Целью включения педагогов в процесс разработки общеобразовательной программы учреждения является разностороннее содействие тому, чтобы все участники этого процесса могли бы как можно полнее проявлять себя в новом виде педагогической деятельности (проектировании программы ДОУ), во взаимодействии друг с другом, с другими педагогами (Г. Н. Сериков).

Именно поэтому проблема содействия педагогам ДОУ в разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования на сегодняшний день является весьма актуальной.

Говоря о проблеме содействия в условиях гуманно ориентированного образования, целесообразно вести речь о создании соответствующих условий работникам ДОУ. Данная точка зрения согласуется с позициями многих исследователей, отстаивающих необходимость содействия (Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков).

Для успешного освоения нового вида педагогической деятельности человек вынужден прибегать к использованию дополнительных внутренних ресурсов. Существует некоторая совокупность свойств человека, рассматриваемая как его внутренний потенциал (ресурс). В научной литературе эта совокупность свойств обозначается как индивидуальный ресурс профессионального развития. Известно, что профессиональную конкурентоспособность человек обеспечивает, прежде всего, за счет использования своих знаний, умений и профессионального опыта, умения управлять своими профессиональными и личностными ресурсами.

Термин «содействие» означает помощь, поддержку в достижении, развитии чего-либо. В педагогической литературе термин «содействие» означает «создание условий для проявления заложенных в личности задатков». Таким образом, содействие педагогам в осуществлении ими нового вида деятельности (проектировании основной общеобразовательной программы ДОУ) мы будем трактовать как создание условий для проявления их творческого потенциала, для реализации их задатков в области проектирования нормативно-методического документа.

Анализ публикаций по проблеме показывает, что содействие педагогам в осуществлении ими нового вида деятельности предполагает необходимость создания условий, благоприятных для осуществления нового вида деятельности. Данные условия структурируются в современных исследованиях по следующим основным группам:

- нормативно-регламентирующие;
- перспективно-ориентирующие;
- деятельностно-стимулирующие;
- информационно-коммуникативные

(Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков).

В современных условиях проектирования основной общеобразовательной программы ДОУ профессиональная компетентность педагогов, осуществляющих данную деятельность, приобретает особую значимость. От профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения, включенных в процесс разработки основной общеобразовательной программы ДОУ, зависит качество образовательного процесса, как в содержательном, так и организационном аспектах.

Вместе с тем анализ состояния профессиональной компетентности педагогов ДОУ, осуществляющих проектирование общеобразовательной программы, показывает, что оно (состояние) не в полной мере соответствует тем требованиям, которые позволили бы спроектировать грамотный, удовлетворяющий требованиям государства, программный документ. Данное обстоятельство обуславливает необходимость повышения профессиональной компетентности педагогов ДОУ, включенных в разработку общеобразовательной программы.

Совершенно очевидно, что эта задача должна решаться в ходе повышения квалифи-

кации разработчиков программы. В этой связи для разработчиков программы организуются модульные курсы: «Технологии разработки основной общеобразовательной программы ДОУ». В содержание данного модульного курса внесены следующие темы:

- общие положения федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования,
- соответствие содержания образовательных областей вариативных программ Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования,
- структура календарно-тематического планирования,
- содержание взаимодействия с семьями воспитанников по реализации основной общеобразовательной программы ДОУ,
- система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения программы.

В чем же конкретно состоит система содействия педагогам в разработке общеобразовательной программы ДОУ в рамках системы повышения квалификации?

Одной из важнейших групп условий в этом направлении становится нормативно-регламентирующая группа, которая характеризует правовые и нравственные основания, предопределяющие организацию и осуществление нового вида педагогической деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений. Содержательное представление этой группы условий осуществляется в проектах нормативно-правовых и инструктивных (инструктивно-методических) документов (материалов), которые целенаправленно создаются для обеспечения скоординированной деятельности педагогов. В содержание данной группы условий входят как федеральные, так и региональные документы, с которыми слушатели модульных курсов знакомятся в системе повышения квалификации: содержание приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования», методиче-

ские рекомендации к составлению Образовательной программы дошкольного образовательного учреждения Департамента образования города Москвы, Московского института открытого образования, Московского городского психолого-педагогического университета.

Перспективно-ориентирующая группа условий служит ориентиром в определении содержания и основных направлений деятельности педагогов при проектировании общеобразовательной программы. Приказом Управления по делам образования г. Челябинска создана Творческая группа по разработке модельной общеобразовательной программы ДОУ. В этом нормативном документе определены цели, задачи, содержание и ожидаемые результаты деятельности участников Творческой группы. Наличие этой группы условий позволяет донести до слушателей социально-ценные ожидаемые результаты разработки и реализации основной общеобразовательной программы ДОУ как стандарта дошкольного образования, так и видение перспектив его осуществления.

Деятельностно-стимулирующая группа условий отражает специфику профессиональной деятельности педагогов, занимающихся разработкой основной общеобразовательной программы ДОУ. Это предполагает стимулирование деятельности педагогов. Достигается это за счет создания комплекса психологических, моральных и других условий, благодаря которым педагоги будут защищены от повседневных неудобств и могут конкретно сосредоточиться на разработке общеобразовательной программы ДОУ. В этом аспекте деятельностно-стимулирующая группа условий может служить одним из источников воздействия на повышение качества нового вида деятельности педагогов ДОУ, на повышение уровня их профессиональной компетентности. В чем же может проявиться реализация данной группы условий в рамках повышения квалификации? В размещении на сайте ГОУ ДПО ЧИППКРО сведений о разработчиках модельной основной общеобразовательной программы ДОУ, материалов Творческой группы, в рекомендациях руководителям ДОУ по определению стимулирующих доплат педагогам, участвующим в разработке программы.

Информационно-коммуникативная группа условий отражает взаимосвязи между различ-

ными компонентами профессиональной деятельности педагогов, осуществляющих проективную деятельность. Вряд ли стоит сомневаться в том, что повышение качества данной деятельности является настолько целенаправленным, насколько оно обеспечено соответствующей информацией. Насколько педагог информирован об имеющемся опыте проектирования общеобразовательных программ, подходах к организации мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения Программы, настолько он может быть уверенным в целесообразности этой деятельности. Качество осуществления проективной деятельности зависит от той информации, которой могут пользоваться педагоги. В этой связи для слушателей модульного курса создаются пакеты методических и научных материалов, материалы позитивного опыта разработки общеобразовательной программы ДОУ г. Москвы, Казахстана, ХМАО; организуется перекрестная экспертиза промежуточных материалов программы, подбирается выставка книжной продукции по проблеме проектирования общеобразовательных программ учреждений.

Таким образом, необходимыми, на наш взгляд, условиями включения педагогов в разработку основной общеобразовательной программы ДОУ являются:

- организация модульных курсов по данной проблеме,
- реализация условий содействия педагогам в проектировании основной общеобразовательной программы, включающие следующие группы: нормативно-регламентирующую, перспективно-ориентирующую, деятельностно-стимулирующую, информационно-коммуникативную.

#### Литература

1. Ильясов, Д. Ф. Программно-целевой принцип в планировании : монография [Текст] / Д. Ф. Ильясов. – Челябинск: Образование, 2000. – 192 с.
2. Сериков, Г. Н. Образование : Аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган, 1997. – 234 с.
3. Сериков, Г. Н. Управление образованием: системная интерпретация : монография [Текст] / Г. Н. Сериков. – Челябинск, 1998. – 341 с.

УДК 371.5  
ББК 74.202

## РОЛЬ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩЕГОСЯ

Севрюкова А. А., Иванова Л. А., Еременко Л. А.

**Аннотация.** В новом Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования говорится о необходимости приобщения обучающихся к общественной деятельности и участия в ученическом самоуправлении. В статье раскрывается сущность понятия «школьное самоуправление», которое может быть реальной частью педагогического процесса. В этом смысле интересным является опыт деятельности ученического самоуправления в Муниципальном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 91 г. Челябинска. Авторы описали роль ученического самоуправления в обеспечении личностного развития учащихся – их готовности и способности к саморазвитию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, высокой социальной мобильности на основе непрерывного образования и компетенции «уметь учиться», развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты.

*New Federal state educational standards of basic general education points on necessity to attach students to social activities and student's self-management. The article discloses the essence of the term «student's self-management», which can be a part of pedagogical process. Here the experience of student's self-management of the Chelyabinsk school № 91 could be interesting. The authors describe the role of student's self-management providing personal development of students – their preparedness and ability to self-development and realization of creative potential in mental and subject-productive activities, high social mobility based on continuous education and the competence of «know how to learn», development of preparedness to independent actions, and taking responsibility for the results of these actions.*

**Ключевые слова:** достижение новых образовательных результатов, личностное развитие учащихся, ученическое самоуправление.

*Achievement of new educational results, personal development of students, student's self-management.*

Современная школа работает в условиях глубоких изменений в российском обществе.

С начала 1990-х годов Россия вступила на путь демократизации. Но построение демократического правового государства во многом зависит от уровня правовой культуры общества: активность самих людей определяет улучшение качества жизни в нашей стране.

Естественно, что изменения в обществе требуют и изменений в образовательных учреждениях. Перед школой стоит непростая задача преодоления авторитарных традиций, сформированных за годы советской власти. Нужно, чтобы школа готовила ребят к жизни в демократическом правовом государстве, иными словами, она должна быть основана на демократических ценностях и уважении к правам человека.

Одним из важнейших прав человека является право на участие в управлении делами государства. Не случайно у школьников, педагогов и родителей есть право на участие в управлении школой. Это право было закреплено в Законе «Об образовании» еще в 1992 году. Ученическое самоуправление базируется на статье 35 пункт 2 и статье 50 пункт 4 из федерального закона «Об Образовании» [2], статье 9 из федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (№ 124-ФЗ от 24 июля 1998 г.) [1]. При этом должен существовать устав ученического самоуправления, который в свою очередь должен соответствовать уставу школы (гимназии, лицея) и Конституции Российской Федерации.

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего

образования говорится о необходимости приобщения обучающихся к общественной деятельности и школьным традициям, участия в детско-юношеских организациях и движениях, школьных и внешкольных организациях (спортивные секции, творческие клубы и объединения по интересам, сетевые сообщества, библиотечная сеть, краеведческая работа), в ученическом самоуправлении, военно-патриотических объединениях, в проведении акций и праздников (региональных, государственных, международных) [3].

Под понятием «школьное самоуправление», мы подразумевали особый способ воспитательной работы, когда дети как бы «играют в демократию». Лишь в последние годы, в связи с переменой в политическом курсе, на передний план стало выходить требование о реальном участии общественности в управлении школой. Совершенно очевидно, что основное предназначение ученического самоуправления – удовлетворять потребности учащихся, направленные, прежде всего, на защиту их гражданских прав и интересов, участие в решении реальных проблем школы. Самоуправление выражается в возможности самостоятельно проявлять инициативу, принимать решения и осуществлять их в интересах всего коллектива.

Самоуправление – это и планирование всех дел, и организация работы, а затем анализ и подведение итогов. Здесь важна роль актива, наиболее деятельных ребят.

Наверное, поэтому поиски его смысла и места в детско-взрослом школьном сообществе продолжают.

Ученическое самоуправление – это форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решения для достижения общественно значимых целей.

Самоуправление развивается только тогда, когда учащиеся оказываются в ситуации выбора и сами определяют пути решения поставленной проблемы. Именно принятие решения является ключевым для формирования мотива группового действия.

Самоуправление развивается быстрее там, где более ярко выражена сфера интересов учащихся. В результате развития постановка

управленческих задач зависит в основном от инициативы и самостоятельности учащихся.

Однако школьное самоуправление может быть чем-то совершенно иным, а именно – реальной частью педагогического процесса.

В этом смысле интересным является опыт деятельности детского самоуправления в муниципальном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 91 г. Челябинска. Далее остановимся на его представлении.

Главная задача воспитательной работы связана с созданием в школе условий для активной жизнедеятельности учащихся, их гражданского самоопределения и самореализации, максимального удовлетворения потребностей в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии. Эта задача, прежде всего, предполагает развертывание системной работы по формированию у учащихся гражданской позиции и патриотического сознания. Для обеспечения эффективной учебной и социально полезной деятельности учащихся воспитательные усилия педагогического коллектива и родителей направлены на формирование соответствующих личностных качеств учащихся (нравственных качеств, духовности, общечеловеческих ценностей, духовности и гуманизма).

В течение последних пяти лет школа работает над проблемой создания эффективной системы школьного ученического самоуправления. Очевидно, что ресурсы и потенциал этой формы государственно-общественного управления направлены на привитие учащимся умений и навыков управленческой деятельности с использованием различных форм ученического самоуправления, приобщение к школьному (корпоративному) духу, формирование чувства школьной солидарности. Помимо этого, школьное ученическое самоуправление способствует сохранению и приумножению историко-культурных традиций школы, преемственности в воспитании учащихся. Наконец, совершенствование физического состояния учащихся, привитие потребности здорового образа жизни, воспитание нетерпимого отношения к антиобщественному поведению также было вынесено в число приоритетов в воспитательной работе.

Специальное внимание уделяется дальнейшему развитию системы школьного ученического самоуправления. Основная его функ-

ция связана с организацией совместной социально полезной деятельности учащихся. Эта работа проводится различными средствами: включением учащихся в коллективную творческую деятельность; организацией деятельности классных коллективов и объединений дополнительного образования детей; организацией совместных с родителями, детьми и педагогами творческих и трудовых дел.

Опыт работы школы по организации школьного ученического самоуправления по теме «Роль ученического самоуправления в повышении качества учебной деятельности учащихся» был высоко оценен экспертами в ходе конкурсного отбора общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы, в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование».

Педагогическая инновация направлена на использование потенциала школьного ученического самоуправления в решении актуальной для современной школы задачи повышения качества учебной деятельности учащихся. Инновация предполагает педагогически обоснованные механизмы повышения эффективности школьного ученического самоуправления, интеграции усилий субъектов педагогического и ученического самоуправления в повышении результатов учебных достижений учащихся.

Замысел заключался в разработке педагогических условий организации ученического самоуправления в школе, которое выступает в качестве одного из средств повышения качества учебной деятельности учащихся. В результате разработана эффективная система школьного ученического самоуправления, определена оптимальная структура, уточнены функции органов ученического самоуправления. Для заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе, классных руководителей и учителей-предметников, являющихся организаторами школьного ученического самоуправления были составлены рекомендации «Школьное ученическое самоуправление и качество учебной деятельности учащихся». В рекомендациях определены и методически обоснованы подходы к организации ученического самоуправления в школе и обеспечению его направленности на повышение качества учебной деятельности учащихся.

Ещё одним достижением является составленная комплексная диагностическая методика определения эффективности функционирования школьного ученического самоуправления. Система критериев и показателей эффективности ученического самоуправления спроектирована с позиции его влияния на повышение качества учебной деятельности учащихся. В методику, помимо системы критериев и показателей, введены материалы и инструкции по осуществлению мониторинга качества учебной деятельности как следствия включения учащихся в систему ученического самоуправления.

Ценной является разработанная целевая программа «Содействие становлению ученического самоуправления». Программа направлена на подготовку педагогов школы к организации ученического самоуправления, сориентирована на приобретение учителями опыта организации ученического самоуправления, отработки приемов и методов обеспечения управленческой деятельности учащихся.

Также разработана целевая программа «От ответственного отношения к учебной деятельности – к высоким учебным достижениям». В ней акцент был сделан на то, что достижение высоких результатов учебной деятельности учащихся является следствием формирования у них такой ценности как учебная деятельность. Задачи ученического самоуправления были подчинены формированию у учащихся ответственного отношения к учебной деятельности.

Наконец, разработана целевая программа «Лидеры ученического самоуправления». Программа была направлена на поддержку одаренных учащихся, которые одновременно преуспели как в учебной, так и в управленческой деятельности. Здесь предложен комплекс мероприятий по выявлению таких учащихся, определению адекватных способов их стимулирования. В программе нашли отражение меры по развитию лидерских качеств учащихся, добившихся высоких результатов в учебной и управленческой деятельности.

Оценивая результативность реализации системы школьного самоуправления, отметим, что она направлена на духовно-нравственное становление учащихся, развитие у них различных компетентностей (напомним, что в основу разработки системы самоуправления был положен компетентностный подход); подготовку

их к самостоятельной жизни, адаптацию к новым условиям социума. Иными словами, система самоуправления МОУ СОШ № 91 г. Челябинска играет огромную роль в обеспечении личностного развития учащихся – их готовности и способности к саморазвитию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, высокой социальной мобильности на основе непрерывного образования и компетенции «уметь учиться», развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что коллектив школы, активно реализующая деятельность парадигму образования в развитии самоуправления, успешно отвечает требованиям стандартов нового поколения: придание результатам образования социально и личностно значимого характера.

Соответственно перспективы в развитии школьного самоуправления мы видим в:

– обеспечении его направленности в школе на формировании у учащихся личност-

ных результатов;

– усилении педагогических мер поддержки талантливых и одаренных детей в системе самоуправления;

– активизации воспитательной работы по формированию у учащихся ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни;

– привлечении ресурсов социальных партнёров в целях социально-культурной адаптации детей для профилактики и коррекции асоциального поведения.

#### Литература

1. Закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : // <http://www.r-komitet.ru/zakon/zak-002.html>.

2. Закон Российской Федерации «Об образовании»// Российская газета. – 1992, 31 июля.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : // <http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588/>

УДК 373.1  
ББК 74.202

## КАДРОВОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ильина А. В., Баранова Ю. Ю.

***Аннотация.** В статье рассматриваются условия обеспечения введения нового образовательного стандарта начального общего образования и освещаются основные положения методики оценки готовности образовательных учреждений Челябинской области к введению нового образовательного стандарта.*

*The main terms of a new educational standard's securing of our primary school are presented in this article. Besides that the basic conditions of methods of the educational institutions' preparedness rating are shown here. These methods have been used in Chelyabinsk region since this year.*

***Ключевые слова:** кадровое обеспечение, методическое обеспечение, готовность образовательного учреждения, критерии готовности образовательного учреждения, новый стандарт образования.*

*Staffing, methodological support, preparedness of an educational institution, criteria of the preparedness of an educational institution, new educational standard.*

Сущностью образования как ведущего канала социализации в условиях модернизации общего образования является приобщение человека в процессе осуществления совместных целенаправленных действий к знаниям, ценностям, традициям, выработанным в ходе человеческой истории. При этом в качестве психологического объекта воспитания выступают личностные смыслы и ценностные установки личности, порождаемые и трансформируемые в процессе совместной деятельности растущего человека с взрослыми и сверстниками.

Изменение направления деятельности диктует принципиально новые подходы к управлению образовательным учреждением, представляющим целостную, динамическую систему. Оно строится на основе системно-деятель-

ностного подхода, выступающего в качестве логико-гносеологического и методологического образования, предельно строго выражающего только направленность осуществляемых преобразований, принципиально лишённого какого бы то ни было ограничения и даже четкой фиксации тех средств, которыми ведутся необходимые преобразования.

В рамках системно-деятельностного подхода, составляющего методологический базис нового образовательного стандарта, образование как ведущая социальная деятельность общества нацелено на результат как системообразующий фактор, который может быть оценен только в том случае, если есть обратная связь.

Одним из направлений управленческой деятельности администрации образовательного учреждения в условиях введения нового образовательного стандарта начального общего образования является контроль в различных формах и методах. Он обеспечивает надежную обратную связь между управляющей и управляемой подсистемами на любом уровне. В то же время, осуществляя контроль деятельности различных подразделений образовательного учреждения, можно получить информацию, необходимую для оценки готовности образовательного учреждения в целом к введению нового образовательного стандарта.

Анализ реальной ситуации в образовательных учреждениях Челябинской области позволил выделить противоречие между необходимостью оценки готовности образовательных учреждений к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и неразработанностью оценочно-уровневого механизма осуществления рассматриваемого процесса.

Введение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в образовательном учреждении

является сложным и многоплановым процессом. Важнейшими факторами, обеспечивающими его успешность, в данных условиях являются:

- системность подготовки образовательного учреждения к введению нового стандарта;
- комплексность всех видов сопровождения введения нового стандарта;
- своевременность и полнота мониторинга готовности образовательного учреждения к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования;
- выявление проблем введения нового образовательного стандарта и своевременность их решения на всех уровнях управления.

Основополагающим требованием к подготовке и обеспечению введения нового стандарта образования является постоянное научное и методическое сопровождение, включая консультирование и координацию деятельности всех участников данного процесса.

Региональный центр научно-методического сопровождения введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования по заданию Министерства образования и науки Челябинской области разработал методику оценки готовности образовательных учреждений Челябинской области к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Оценка готовности образовательных учреждений Челябинской области к обучению на основе ФГОС НОО возможна при использовании рейтингового подхода к оценке управленческой деятельности, как руководителей образовательных учреждений, так и муниципальных органов управления образованием.

Содержательно-процессуальный анализ традиционных критериев готовности показал, что объективная оценка готовности образовательных учреждений к введению Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования возможна при условии разработанного оценочно-уровневого механизма, предполагающего выделение таких направлений, как:

- нормативно-правовое обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего обра-

зования (муниципальный уровень, уровень образовательного учреждения);

- содержательное обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (уровень образовательного учреждения);
- организационное обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (муниципальный уровень, уровень образовательного учреждения).

Среди общих критериев готовности образовательного учреждения к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования выделяют:

- разработку в образовательном учреждении плана методической работы, обеспечивающего сопровождение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования;
- осуществление повышения квалификации всех учителей начальных классов, работающих в образовательном учреждении;
- обеспечение кадровых условий реализации основной образовательной программы начального общего образования в образовательном учреждении в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Данные компоненты легли в основу такого критерия оценки готовности образовательных учреждений Челябинской области к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, как организационное обеспечение введения ФГОС НОО в образовательном учреждении в части соответствия кадрового обеспечения. Выделенный элемент включает пять компонентов – показателей, по наличию или отсутствию которых можно судить о сформированности кадрового обеспечения, а именно:

1. Наличие инструментария для изучения образовательных потребностей и интересов обучающихся образовательного учреждения и запросов родителей по использованию часов вариативной части учебного плана, включая внеурочную деятельность.

2. Наличие результатов анкетирования по изучению образовательных потребностей и ин-

тересов обучающихся и запросов родителей по использованию часов вариативной части учебного плана.

3. Обеспеченность введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования работниками образовательного учреждения, прошедшими соответствующие курсы повышения квалификации.

4. Наличие плана методической работы, обеспечивающей сопровождение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в образовательном учреждении;

5. Наличие плана-графика поэтапного повышения квалификации работников образовательного учреждения, обеспечивающих введение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Каждый из выделенных показателей имеет свое содержательно-процессуальное наполнение. Так, например, о наличии инструментария для изучения образовательных потребностей и интересов обучающихся образовательного учреждения и запросов родителей по использованию часов вариативной части учебного плана, включая внеурочную деятельность можно судить по сформированности пакета материалов для проведения диагностики, включающего анкеты, опросники, рекомендации для специалистов по проведению стартовой диагностики. При этом стоит обратить внимание на понижение уровня информационной непрозрачности образовательной среды школы.

Наличие информационной справки, составленной по результатам анкетирования, которое осуществляется один раз в год, обеспечит содержательное наполнение такого показателя как «наличие результатов анкетирования по изучению образовательных потребностей и интересов обучающихся и запросов родителей по использованию часов вариативной части учебного плана».

Разработанный в образовательном учреждении план методической работы и план-график поэтапного повышения квалификации работников, который может являться составной частью плана методической работы, указывают

на сформированность четвертого и пятого показателей.

Говоря об обеспеченности образовательного учреждения работниками, прошедшими соответствующие курсы повышения квалификации, нельзя не отметить тот факт, что в новом образовательном стандарте особое внимание уделено вопросу непрерывного профессионального развития работников образовательного учреждения, реализующего основную образовательную программу начального общего образования. При этом в новых условиях должностные обязанности учителя связаны:

– с осуществлением обучения и воспитания на основе использования разнообразных форм, приемов, методов и средств обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, современным образовательным технологиям, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;

– с осуществлением контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе с использованием современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся).

В стандарте указано, что процесс повышения квалификации должен обеспечиваться освоением работниками образовательного учреждения дополнительных профессиональных образовательных программ в объеме не менее 72 часов, не реже чем каждые пять лет в образовательных учреждениях, имеющих лицензию на право ведения данного вида образовательной деятельности. При этом следует отметить наиболее существенную особенность нового образовательного стандарта начального общего образования – принципиальная ориентированность на образовательные результаты, в частности на достижение метапредметных результатов, представляющих собой универсальные учебные действия (далее – УУД), которые могут быть реализованы на любом материале. Но в тоже время, как показывают результаты мониторинга, около 85 % учителей начальной школы не понимают сущность предлагаемых

метапредметных результатов, среди которых можно выделить следующие:

УУД 1: Ребенок умеет планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации и искать средства ее осуществления.

УУД 2: Ребенок умеет контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы в их выполнение на основе оценки и учета характера ошибок.

УУД 3: Ребенок умеет использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач.

УУД 4: Ребенок умеет ставить и формулировать проблему, самостоятельно создавать алгоритмы деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

УУД 5: Ребенок может осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий.

УУД 6: Ребенок умеет работать в малой группе: может учитывать позиции других людей, обосновывать собственную позицию, а также координировать в ходе сотрудничества разные точки зрения.

УУД 7: Ребенок умеет работать в малой группе: задавать партнерам по деятельности вопросы, необходимые для совместного решения задачи.

УУД 8: Ребенок может работать в малой группе: осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь партнеру.

УУД 9: Ребенок может записывать, фиксировать информацию об окружающем мире с помощью инструментов ИКТ и обмениваться ею в образовательном процессе (через электронную почту, чат, видеоконференцию, форум, блог).

УУД 10: Ребенок умеет осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и Интернета.

УУД 11: Ребенок может представлять информацию средствами ИКТ в графическом виде: как таблица, графики и прочее.

Соответственно, говоря о повышении квалификации педагогических работников в условиях введения нового федерального государственного образовательного стандарта, следует

обращать внимание на содержательный аспект предлагаемых учреждениями дополнительного профессионального образования образовательных программ, учитывающих направленность на формирование у обучающихся универсальных учебных действий. Особая роль в этом процессе отводится профессиональной компетентности педагогических работников, проявляющейся:

– в овладении современными педагогическими технологиями и их применении в профессиональной деятельности;

– в готовности решать профессиональные предметные задачи;

– в способности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми правилами и нормами.

На основе разработанной Региональным центром оценочно-уровневой шкалы предложен следующий порядок оценивания готовности образовательного учреждения к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования на уровне региона:

1. Сбор материала на уровне образовательного учреждения по критериям и показателям готовности образовательного учреждения к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с помощью Карты оценки готовности.

2. Заполнение Карты оценки готовности каждого образовательного учреждения муниципальным органом управления образованием. Оценка каждого показателя осуществляется следующим образом: 1 балл – наличие показателя, что подтверждается необходимыми документами; 0 баллов – отсутствие показателя.

3. Использование результатов Карты оценки готовности муниципальным органом управления образованием для заполнения таблицы готовности образовательного учреждения к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

4. Определение показателя готовности образовательного учреждения муниципальным органом управления образованием по каждому критерию.

5. Определение общего количества баллов, полученных образовательным учреждением, по всем критериям.

6. Определение общего показателя готовности образовательного учреждения к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

7. Определение уровня соответствия образовательного учреждения критериям готовности к введению нового образовательного стандарта по оценочно-уровневой шкале.

8. Подготовка экспертного заключения муниципальным органом управления образованием о соответствии образовательных учреждений критериям готовности к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Таким образом, оценка готовности образовательного учреждения к введению федерального государственного стандарта начального общего образования в части кадрового и методического обеспечения позволяет выявить по данному направлению проблемы и причины их возникновения, а также выявить эффективный опыт и предложить варианты его дессиминации. Кроме того, использование рейтинговой оценки деятельности руководителей образовательных учреждений и муниципальных органов управления образованием по подготовке образовательных учреждений к введению новых

федеральных государственных образовательных стандартов обеспечивает определение не только уровня готовности конкретных образовательных учреждений, но и муниципальных систем образования в целом.

#### 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. и др. Категории современной науки [Текст] / В. С. Готт, Э. П. Семенюк, А. Д. Урсул. – М.: Наука, 1984. – 268 с.

3. Квалификационные характеристики должностей работников образования (раздел Единого квалификационного справочника должностей руководителей специалистов и служащих): Сборник нормативных правовых актов с комментариями [Текст] / под ред. В. Н. Понкратовой, Ж. П. Осипцовой. – М.: изд-во МИСИС, 2009. – 94 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

5. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2010. – 59 с.

УДК 001  
ББК 74 в

## МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Давыдова О. В.

**Аннотация.** В статье модернизация содержания культуроведческого образования рассматривается как результат реализации Концепции Федеральных Государственных стандартов второго поколения и Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. Освещаются предпосылки, положенные в основу необходимости перехода от освоения культурного опыта прежних поколений к решению общественных и личных проблем, как актуальных, так и прогнозируемых, позволяющих максимально реализовать свою индивидуальность.

*The article deals with modernization of cultural studies education as the result of implementation of the Concept of federal government standards of the second generation and the Concept of spiritual and moral development and education of the person of Russian citizen.*

**Ключевые слова:** личностное развитие, поддерживающий и инновационный типы обучения, воспитание «как всеобщая форма развития личности», мотивация и содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности, трехуровневый результат, проблемное и проектное обучение, творческая деятельность.

*Personal development, supporting and innovative types of education, upbringing «as the universal form of personal development», motivation and the content of spiritual and moral development and education, three-level result, problem and project education, creative personality.*

«Не мыслям надобно учить, а мыслить»  
И. Кант

Развитие личности, как смысл и цель современного образования, подразумевает не только освоение прошлого культурного и социального опыта, а развитие умений и навыков решения общественных и личных проблем, как

актуальных, так и прогнозируемых на основе создания новых социально-культурных способов их разрешения. Мотивация и организация проектной деятельности, как социального явления, включает образовательный и воспитательный компоненты, направленные на трехуровневый результат...

Длительное время главной целью школы считалось формирование у обучаемых знания основ наук. Считалось, что нельзя быть культурным человеком, если не знаешь учебных предметов и основная цель человека – это освоить то, что накоплено человечеством. Этому противостоит идея Человека, сложившаяся в современной философии: основное предназначение человека – максимально реализовать свою человеческую сущность, индивидуальность, быть самим собой или стать «тем, что я есть». И сегодня на первый план выступает личностное развитие: «Развитие личности – смысл и цель современного образования» (из Концепции Федеральных Государственных стандартов 2-го поколения).

Отличие «поддерживающего типа» образования, основной характеристикой которого является «поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы» от «инновационного типа» образования, направленного на подготовку людей, способных «вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду» и отражает особенности модернизации содержания культуроведческого образования. Это, прежде всего, необходимость подготовки человека не к воплощению какой-то идеальной модели общества, которая была создана в прошлом или в настоящем, и, следовательно, являлась воспроизводством существующего уровня развития культуры какого-либо социума, а к решению общественных и личных проблем, как актуальных, так и прогнозируемых на основе создания новых социально-культурных способов их разрешения. Таким образом, образова-

ние стало, действительно, ориентироваться на будущее.

Так как переход на новый тип образования сопровождался отходом от социоцентрической модели образования, то на первый взгляд казалось очевидным, что если направленность на решение общественных проблем не помогала разрешить проблемы отдельного человека, а, напротив, только увеличивала и усугубляла их, то образование должно обеспечить подготовку к решению личностных проблем. Причем в основе такой подготовки должна лежать не опора на имеющийся общественный опыт как основного средства личностных проблем, а актуализация потенциала личности, осуществляемая в процессе ее саморазвития. Актуализировавшийся потенциал личности проявляется в ее качествах, следовательно, процесс образования должен быть направлен на создание условий возникновения качеств личности, позволяющих ей успешно разрешать все возникающие проблемы: «Если каждый решит свои проблемы, то и общественные проблемы будут решены». В результате образования предполагается получить совпадение личностных и общественных интересов, так как «последние и есть собственные интересы личности, которые сами опять-таки являются целью общественного развития» [14, с. 20].

Воспитание при этом подходе рассматривается «как всеобщая форма развития личности» [14, с. 11]. Однако, активные социальные преобразования и постепенное расслоение общества, приводит к тому, что в государстве, не имеющем единой идеологии, все более распространенным становится убеждение в том, что единого ответа на вопрос о том, «что такое хорошо, а что такое плохо» – нет, и поиск его – личное дело каждого. Снижается роль семьи в воспитании и социализации детей. Кроме этого, сказывается высокая занятость родителей или их безработица. Постоянно растет число подростков-наркоманов, подростков с алкогольной и химической зависимостями, молодых людей, не решивших для себя проблему профессионального самоопределения, не знающих, чем заняться, не выбравших стиль жизни. Все это делает очевидной необходимость возвращения к воспитанию в рамках одного из немногих социальных институтов, реально занимающихся развитием детей – школы.

В теории и практике воспитания различают три основные цели:

- идеальная цель – это некий идеал, к которому стремится общество, школа, педагог;
- результатная цель – это прогнозируемый результат, часто выраженный в желаемом образе выпускника (учащегося) и который планируется достичь за определенный промежуток времени;
- процессуальная цель – это проектируемое состояние воспитательного процесса, оптимальное для формирования желаемых качеств выпускника (учащегося).

В отличие от стабильного общества, в котором в течение хотя бы столетия осуществлялась преемственность между поколениями через семейное и общественно-государственное воспитание, в нашем сегодняшнем обществе, переживающем революционные изменения всех базовых общественных и государственных структур, приходится заново определять как социальные идеалы человека, так и способы их достижения в конкретных учебных заведениях. В связи с этим очень важно определить, что такое социальный идеал, что фактически означает формулирование «социального заказа» нашего общества.

В Концепции такой идеал обоснован, сформулирована высшая цель образования – высоко нравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях российского народа [1, с. 11].

Можно сказать, что в идеале человек, живущий в современном обществе, должен уметь самостоятельно строить свою жизнь, неся ответственность за нее. Это предполагает, что он:

- уверен в себе, не боится и умеет постоянно расширять свои возможности;
- способен к самообразованию;
- умеет принимать решения и достигать результата в соответствии с поставленной целью;
- легко приспосабливается к меняющейся социальной ситуации без больших моральных издержек;
- умеет брать на себя ответственность за свои поступки, не ущемляя права и свободы других;

– умеет быть терпимым к другому, отличному от него.

Цели воспитания, таким образом, заключаются в том, чтобы научить ребенка социальным умениям:

- быть счастливым в своей жизни,
- развивать свои силы и способностей,
- адекватно оценивать свои силы и находить возможности их применения,
- контролировать себя,
- быть готовым к будущим обязанностям гражданина,
- приспосабливаться к новым социальным условиям,
- быть успешным в выбранной деятельности,
- понимать и принимать других.

Способы достижения целей:

Участие детей в управлении школой и классом (организация самоуправления). Это предполагает:

- совместное формулирование и принятие правил жизни школы и класса;
- совместное (с педагогами) принятие ответственных решений, касающихся жизни школы и отдельных ее членов;
- самостоятельное планирование внеучебной совместной деятельности;
- гласность жизни школы (наличие детской прессы).

Создание возможностей для проявления творчества детей в школе:

- творчество в процессе обучения (на уроках);
- творчество после уроков: детские коллективы, кружки, коллективные творческие дела и пр.;
- возможности проявления и осуществления любой творческой инициативы.

Создание условий, в которых учащиеся могут приобретать новый социальный опыт, выходя за рамки принятых социальных ролей: проведение игр, моделирующих различные проблемные ситуации, требующие проявления инициативы и ответственности

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом. Оно не отделимо от жизни человека во всей её полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, челове-

чества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека [1, с.15].

Содержание воспитания группируется вокруг базовых национальных ценностей. Это:

- патриотизм (любовь к России, к своему народу, к своей малой родине; служение Отечеству);
- социальная солидарность (свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества; справедливость, милосердие, честь, достоинство);
- гражданственность (правовое государство, гражданское общество, долг перед Отечеством, старшим поколением и семьей, закон и правопорядок, межэтнический мир, свобода совести и вероисповедания);
- семья (любовь и верность, здоровье, достаток, почитание родителей, забота о старших и младших, забота о продолжении рода);
- труд и творчество (творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость, трудолюбие, бережливость);
- наука (познание, истина, научная картина мира, экологическое сознание);
- традиционные российские религии. Учитывая светский характер обучения в государственных и муниципальных школах, ценности традиционных российских религий присваиваются школьниками в виде системных культурологических представлений о религиозных идеалах;
- искусство и литература (красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие);
- природа (жизнь, родная земля, заповедная природа, планета Земля);
- человечество (мир во всем мире, многообразие и равноправие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество).

Каждая из базовых ценностей, педагогически определяемая как вопрос, превращается в воспитательную задачу. Для её решения обучающиеся вместе с педагогами, родителями, иными субъектами духовной, культурной, социальной жизни обращаются к содержанию: истории России, российских народов, своей семьи, рода; жизненного опыта своих родителей, предков; традиционных российских религий; произведений литературы и искусства,

лучших образцов отечественной и мировой культуры; периодической литературы, СМИ, отражающих современную жизнь; фольклора народов России; общественно полезной и лично значимой деятельности; учебных дисциплин; других источников информации и научного знания.

Базовые ценности не локализованы в содержании отдельного учебного предмета, формы или вида образовательной деятельности. Они пронизывают всё учебное содержание, весь уклад школьной жизни, всю многоплановую деятельность школьника как человека, личности, гражданина [1, с. 20-21].

Отбор содержания занятий должен быть направлен на формирование целостного мировоззрения, утверждение национальных и общечеловеческих ценностей, становление и социализацию личности ученика в современном Мире.

Темпы и характер развития общества непосредственным образом зависят от гражданской позиции человека, его мотивационно-волевой сферы, жизненных приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей. Таким образом, необходимость в постановке мотивированных, высоконравственных целей, отбор содержания занятий, включающих духовные и культурные традиции многонационального народа Российской Федерации, постановка проблемных заданий, направленных на творческое развитие учащихся.

Школьный учитель всегда должен быть ориентирован на конструктивный характер взаимодействия с учащимися, готов к сотрудничеству, сотворчеству, равнопартнерским отношениям с ними, к реализации диалоговых форм общения.

Условием достижения сформулированных целей является профессиональная готовность педагогов:

- учитывать развитие прирожденных задатков;
- создавать условия, направляющие развитие прирожденных задатков;
- предоставлять ребенку возможность свободно проявлять свои индивидуальные особенности;
- предоставлять ребенку возможность свободно выбирать и пробовать;

- предоставлять ему возможность познакомиться с разными культурами, точками зрения и версиями;

- слушать ребенка и давать ему возможность самостоятельно принимать решения;

- согласовывать с ребенком свои действия, чтобы он понимал, почему ему надо делать то или другое;

- создавать условия, чтобы ребенок мог осознанно следовать правилам;

- включать ребенка в создание правил, которым он должен следовать.

Средства для достижения духовно-нравственного воспитания и развития личности:

- отбор содержания занятий (направленность на формирование целостного мировоззрения, утверждение национальных и общечеловеческих ценностей, становление и социализацию личности ученика в современном Мире);

- постановка мотивированных целей – нравственных проблем лично и/или социально значимых учителем и/или школьниками с учетом их возрастных особенностей;

- преимущественное использование проектного обучения, позволяющего вовлекать обучающихся в разнообразные виды деятельности (исследовательскую, игровую, коммуникативную, трудовую, творческую...);

- системная, диалоговая интеграция основного и дополнительного образования направленная на трехуровневый результат;

- каждый учитель самостоятельно или совместно с учениками определяет темы проектов, с последующим предъявлением результатов в социуме.

Примеры проектов:

- Проекты: графического дизайна (реклама, фирменный стиль, упаковка и т. п.), промышленного дизайна (посуда, ткани, одежда, бижутерия, парфюмерия и т. п.), арт-дизайна, архитектурного, ландшафтного и средового дизайна (интерьеры, городская среда и т. п.).

- Проекты музыкальные: организация фотовыставки, проведение школьного праздника, самостоятельное разучивание музыкального произведения, постановка фрагмента оперного спектакля, создание музыкально-поэтического рукописного журнала или сочинение классного гимна; изучение концертных афиш и сочинение собственной афиши концерта или классической

музыки, сочинения о своем любимом музыкальном произведении, передача в рисунке образа, с которым связывается звучание этой музыки, написание эссе на музыкальные темы.

Проектные темы подскажет жизнь, поэтому необходимо учителю самому становиться социально активной личностью и этому учить детей.

Проектное обучение отличается от проблемного тем, что деятельность учащихся имеет характер проектирования, подразумевающего получение конкретного (практического) результата и его публичного предъявления.

Для систематизации знаний в процессе проектной проблемной деятельности, рекомендуется заполнить следующую таблицу:

Что есть	Почему это не устраивает	Что нужно
Формулировка проблемы		
Известный опыт	Идеи по усовершенствованию	Решена ли проблема

Решение проблем является основой творческой деятельности. Поэтому «Шаги творчества», предложенные Г. И. Ивановым, так же основаны на решении проблем:

Шаг 1 – сформулируй проблему;

Шаг 2 – проанализируй имеющийся опыт, попробуй решить проблему в рамках этого опыта;

Шаг 3 – предложи новые, неизвестные способы решения проблемы;

Шаг 4 – проверь истинность новой идеи, осуществи ее.

Таким образом, возрастает значимость проектной деятельности и в образовательной области «Искусство», что позволяет вовлекать обучающихся в разнообразные виды деятельности (исследовательскую, игровую, коммуникативную, трудовую, творческую...).

Чтобы не пропал интерес к проектной деятельности задания нужно выбирать разные по уровню сложности, опираясь на знания ребят, на их возрастные особенности, использовать межпредметную интеграцию не только по содержанию, но и по выполнению практических заданий. Ее непременным условием представляется наличие заранее выработанного плана о конечном результате, промежуточных этапах (концепция, цели, задачи, ресурсы), путях реализации.

В любой проектной деятельности есть «заказчик». Кто может являться явным или потенциальным заказчиком проектной учебной деятельности?

Конечно, это в первую очередь, сам учитель. Он может мотивировать обучающихся на выполнение проектов, необходимых:

- самому учителю для последующего использования в качестве наглядного материала на занятиях (наглядные пособия и презентации), для оформления кабинета;
- школе для оформления школьных аудиторий и рекреаций, праздников, выполнения сувениров к различным праздникам;
- городу для организации выставок и других праздничных мероприятий (например, новогодняя елка и т. п.);
- области, стране и миру (участие в областных, всероссийских и международных выставках и конкурсах).

Еще одним «потенциальным заказчиком» могут являться родители. Однако мотивировать родителей на участие в проектной учебной деятельности тоже должен учитель. Он сам придумывает темы проектов, которые могут заинтересовать родителей: например, проектирование приусадебного (садового) участка, проектирование фасада или интерьера архитектурного сооружения, имеющего практическую необходимость.

Так же «заказчиками» могут являться общественные и промышленные организации, существующие в той местности, где происходит учебная деятельность. Для этого учителю необходимо провести исследовательскую деятельность в области необходимости и актуальности выбранной тематики. Выполненные на должном уровне проекты могут быть представлены соответствующим организациям для последующего воплощения.

При этом учебная проектно-исследовательская деятельность должна быть ориентирована не на научный результат, а на развитие интереса к творческой работе, устойчивой мо-

тивации учащихся к самостоятельному поиску, анализу различной информации, умению работать с текстом (выделение главного, обработка, презентация в виде эссе, реферата, рецензии, конспекта, плана, публичного выступления), а как конечный результат – активизации личностной позиции учащегося.

Таким образом, распределение результатов происходит по трем уровням:

Первый уровень – приобретение школьником социальных знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни. Участие ребенка в социально значимых делах, организованных взрослыми.

Второй уровень – получение школьниками опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Это организация и проведение коллективного творческого дела (КТД): художественных выставок, фестивалей искусств, спектаклей в классе и школе.

Третий уровень – получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии, действии в открытом социуме, за пределами дружественной среды школы, юный человек действительно становится (а не просто узнает о том, как стать) социальным деятелем, гражданином, свободным человеком. Это художественные акции школьников в окружающем школу социуме.

Важнейшим условием организации художественно-творческой деятельности школьников, по мнению многих педагогов, является создание творческой атмосферы, которая создается не только воспитанием любознательности, вкуса к нестандартным решениям, способности нетривиально мыслить, но и необходимостью воспитывать готовность к восприятию нового и необычного, стремлением использовать и внедрять творческие достижения других людей.

Существует множество приемов создания творческой атмосферы:

- первоначально давать легкодоступные творческие задания;
- проявлять интерес к действиям учеников;
- признавать и поощрять множественность вариантов ответов;

- раскрывать личностную значимость изучаемого и сделанного;

- поощрять чувство предвосхищения и ожидания;

- знакомое снова сделать незнакомым (рассмотреть с другой точки зрения);

- строить предположения на неограниченных данных;

- соотносить на первый взгляд несоотнесимое;

- не подчеркивать чувство вины после совершения ошибки, повышать значение ответа, часто даже ошибочного, искать в нем рациональное зерно и др.

Организация деятельности представляет собой следующие действия педагога: определение цели, задач, осуществление планирования, сбор детей для выполнения определенной деятельности, постоянный оперативный контроль, корректировка хода работы, помощь затрудняющимся, подведение итогов деятельности.

При этом большую роль играет стимулирование и поощрение личности, коллектива, группы, что активизирует их мотивационную сферу, а это, в свою очередь, влияет на деятельность. В своей деятельности педагог должен опираться только на положительные мотивы. По мнению психологов, от этого зависит внутреннее содержание и смысл задания для ребенка.

Ю. К. Бабанский выделяет две группы стимулирования и мотивации. К первой группе относятся методы стимулирования интереса к учению: познавательные игры, учебные дискуссии и т. п. Вторую группу составляют методы стимулирования долга и ответственности, такие как убеждение в значимости учения, предъявление требований, упражнения в выполнении требований, поощрение в учении, порицание.

Общие способы стимулирования творческой активности:

- обеспечение благоприятной атмосферы, доброжелательность. Отказ от высказывания оценок и критики в адрес ребенка способствуют свободному проявлению дивергентного мышления;

- обогащение окружающей ребенка среды самыми разнообразными новыми предметами и стимулами с целью развития его любознательности;

#### Литература

– поощрение высказывания оригинальных идей;

– не сдерживайте инициативы детей и не делайте за них то, что они могут сделать (или научиться делать) самостоятельно;

– обеспечение возможности для упражнения и практики: широкое использование вопросов дивергентного типа применительно к самым разнообразным областям, представление детям возможности активно задавать вопросы;

– использование личного примера творческого подхода к решению проблем.

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009.

2. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект [Текст] / Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009.

3. Худякова, Н. Л. Философия и развитие образования [Текст] : учеб. пособие / Н. Л. Худякова. – Челябинск: изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**ЗАНИНА ЛАРИСА ВИТОЛЬДОВНА**, докт. пед. наук, профессор, декан факультета непрерывного и дополнительного образования Южного федерального университета Педагогического института, г. Ростов-на-Дону.

**СТУКАНОВ АЛЕКСАНДР ПЕТРОВИЧ**, докт. пед. наук, директор Института повышения квалификации педагогических работников, г. Армавир Краснодарского кр.

**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.

**ЯРЫЧЕВ НАСРУДИ УВАЙСОВИЧ**, канд. филос. наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, г. Грозный Чеченской Респ.

**ТАМБИЕВ СЕРГЕЙ ГЕННАДЬЕВИЧ**, канд. пед. наук, докторант кафедры управления персоналом Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

**ИЛЬЯСОВ ДМИТРИЙ ФЕДОРОВИЧ**, докт. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КУДИНОВ ВЛАДИМИР ВАЛЕРЬЕВИЧ**, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЗАРИПОВ АНВАР ХУСАИНОВИЧ**, директор Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, ст. Тахталым Кунашакского района Челябинской обл.

**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.

**ЯКУБА ЕЛЕНА ПАВЛОВНА**, учитель истории и обществознания Муниципального общеобразовательного учреждения лицей № 11, г. Челябинск.

**СЕЛИВАНОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА**, канд. психол. наук, методист отдела научной работы Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**НИЖЕГОРОВОВА ЛИЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЮРЕВИЧ СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск Челябинской обл.

**СЕВРЮКОВА АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА**, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии 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.

**ОБЖОРИН АЛЕКСЕЙ МИХАЙЛОВИЧ**, мл. научный сотрудник кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ОЖГИХИН МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ**, ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЖУЧКО ВАСИЛИНА ВЛАДИМИРОВНА**, методист Магнитогорского педагогического колледжа, г. Магнитогорск Челябинской обл.

**ЛЕНКОВА АЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА**, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**САГАНДЫКОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА**, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 46, г. Челябинск.

**ЕЛЬКИНА ВАЛЕНТИНА АФАНАСЬЕВНА**, 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.

**СКРИПОВА НАДЕЖДА ЕВГЕНЬЕВНА**, канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, зав. кафедрой начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КОРНИЛОВА ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА**, ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЯКОВЛЕВА ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ИВАНОВА ЛЮДМИЛА АЛЕКСАНДРОВНА**, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 91, г. Челябинск.

**ЕРЕМЕНКО ЛЮБОВЬ АЛЕКСЕЕВНА**, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 91, г. Челябинск.

**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.

**БАРАНОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА**, руководитель Регионального центра научно-методического сопровождения введения Федеральных государственных образовательных стандартов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ДАВЫДОВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА**, канд. пед. наук, доцент кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**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.

**STUKANOV ALEXANDER PETROVICH**, Doctor of Pedagogical Sciences, the Director of Advanced Training Institute for Teachers, Armavir, Krasnodar region.

**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.

**YARICHEV NASRUDY UVAYSOVICH**, Candidate of Pedagogical Science, Docent, the Head of the Department of Social Pedagogic and Psychology of Chechen Institute of Improvement of Professional Skill of Educators, Grozny, Chechen Republic.

**TAMBIYEV SERGEY GENNADYEVICH**, Candidate of Pedagogical Science, the Doctorate of the Department of Staff Management of South Urals State University, Chelyabinsk.

**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.

**KUDINOV VLADIMIR VALERYEVICH**, the Sr. Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**ZARIPOV ANVAR HUSAINOVICH**, the Director of Municipal Educational Establishment Tahtalim School, Tahtalim, Kunashak region.

**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.

**YAKUBA ELENA PAVLOVNA**, the History and Social Studies Teacher of the Municipal Educational Institution Lyceum 11, Chelyabinsk.

**SELIVANOVA ELENA ANATOLYEVNA**, Candidate of Psychological Sciences, Methodist of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**NIZHEGORODOVA LILYA ALEXANDROVNA**, the Sr. Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**YUREVICH SVETLANA NIKOLAEVNA**, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Magnitogorsk State University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region.

**SEVRYKOVA ALLA ALEXANDROVNA**, Candidate of Pedagogical Sciences, the Sr. lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology 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.

**OBZHORIN ALEXEY MIHAILOVICH**, Jr. Researcher of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**OZHGIHIN MICHAEL YURIEVICH**, Sr. Lecturer of the Department of Special (Correctional) Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**ZHUCHKO VASILINA VLADIMIROVNA**, the Methodist of Magnitogorsk Pedagogical College, Magnitogorsk, Chelyabinsk region.

**LENKOVA ALENA ALEXANDROVNA**, Sr. Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**SAGANDIKOVA SVETLANA ALEXANDROVNA**, the Director of Municipal Educational Establishment School № 46, Chelyabinsk.

**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.

**SKRIPOVA NADEZHDA EVGENIEVNA**, Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Department of Primary Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**KORNILOVA LUDMILA VLADIMIROVNA**, the Sr. Lecturer of the Department of Preschool Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**YAKOVLEVA GALINA VLADIMIROVNA**, Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Department of Special (Correctional) Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**IVANOVA LUDMILA ALEXANDROVNA**, the Director of Municipal Educational Establishment School № 91, Chelyabinsk.

---

**EREMENKO LUBOV ALEXEEVNA**, the Deputy Director for Education of Municipal Educational Establishment School № 91, Chelyabinsk.

**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.

**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.

**DAVIDOVA OLGA VICTOROVNA**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Social, Artistic and Aesthetic Disciplines of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Научные сообщения*

<b>Занина Л. В.</b> Методология дополнительного профессионального образования в постиндустриальном обществе. . . . .	5
<b>Стуканов А. П.</b> Информационное обеспечение системы непрерывного повышения квалификации. . . . .	13
<b>Никитина Н. И., Галкина Т. Э.</b> Педагогические парадигмы системы повышения квалификации специалистов социальной сферы. . . . .	18
<b>Ярычев Н. У.</b> Конфликтологическая культура учителя: сущность, структура и особенности развития. . . . .	24
<b>Тамбиев С. Г.</b> Организационно-управленческие условия подготовки менеджеров к осуществлению инновационной деятельности. . . . .	31

### *Гипотезы, дискуссии, размышления*

<b>Ильясов Д. Ф., Кудинов В. В., Зарипов А. Х.</b> Школа как самообучающаяся организация. . . . .	37
<b>Дочкин С. А.</b> Повышение квалификации педагогов в области ИКТ как ресурс информатизации профессионального образования. . . . .	43
<b>Киприянова Е. В., Якуба Е. П.</b> К вопросу о формировании корпоративной культуры образовательного учреждения. . . . .	51
<b>Селиванова Е. А.</b> Психолого-педагогическая диагностика творческих способностей личности	54
<b>Нижегородова Л. А.</b> Оздоровление семейных отношений у женщин-учителей как способ преодоления личностных деформаций. . . . .	59
<b>Юревич С. Н.</b> Методы и формы подготовки учителя к творчеству в процессе повышения квалификации. . . . .	64

### *Исследования молодых ученых*

<b>Севрюкова А. А.</b>	
Использование экспериментальной стратегии для развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. . . . .	68
<b>Жукова Е. Ю.</b>	
Генезис системы кадетского образования в России. . . . .	72
<b>Обжорин А. М.</b>	
Профилактика компьютерной и интернет-зависимости в современной школе. . . . .	79
<b>Ожгихин М. Ю.</b>	
Содержание курсовой подготовки учителей С(К)ОУ по использованию информационно-коммуникационных технологий в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. . . . .	85
<b>Жучко В. В.</b>	
Историография проблемы профессионального самоопределения личности. . . . .	88

### *Современная школа*

<b>Ленкова А. А., Ильясов Д. Ф., Сагандыкова С. А.</b>	
Стремление младших школьников к успеху в учебной деятельности как метапредметный результат. . . . .	91
<b>Елькина В. А., Красюн Г. А., Трошков С. Н.</b>	
Функциональная модель воспитательной системы школы-комплекса. . . . .	99
<b>Скрипова Н. Е., Корнилова Л. В.</b>	
Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в условиях федерального государственного образовательного стандарта. . . . .	107
<b>Яковлева Г. В.</b>	
Условия включения педагогов ДОУ в разработку основной общеобразовательной программы. . . . .	113
<b>Севрюкова А. А., Иванова Л. А., Еременко Л. А.</b>	
Роль ученического самоуправления в обеспечении личностного развития учащегося. . . . .	116
<b>Ильина А. В., Баранова Ю. Ю.</b>	
Кадровое и методическое обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. . . . .	120
<b>Давыдова О. В.</b>	
Модернизация содержания культуроведческого образования в образовательных учреждениях. . . . .	125
<b>Сведения об авторах</b>	132

---

## CONTENTS

### *Scientific reports*

<b>Zanina L. V.</b> Methodology of Additional Professional Training in Postindustrial Society. . . .	5
<b>Stukanov A. P.</b> Informational Security of Continued Competence Improving System. . . . .	13
<b>Nikitina N. I., Galkina T. E.</b> Pedagogical Paradigms of System of Improvement of Professional Skill of Ex- perts of Social Sphere. . . . .	18
<b>Yarichev N. U.</b> Conflictological Culture of a Teacher: the Essence, the Structure and the Fea- tures of Development. . . . .	24
<b>Tambiyev S. G.</b> Organizationally Managerial Conditions of Training Managers to Innovative Activity. . . . .	31

### *Hypotheses, discussion, reflection*

<b>Пыасов D. F., Kudinov V. V., Zaripov A. H.</b> School as a Self-Training Organization. . . . .	37
<b>Dochkin S. A.</b> Training of Teachers at Sphere of Informational Communicative Technology as the Source of Professional Education Informatization. . . . .	43
<b>Kipriyanova E. V., Yakuba E. P.</b> To the Question of the Formation of a Corporate Culture of an Educational In- stitution. . . . .	51
<b>Selivanova E. A.</b> Psychologically-pedagogical Diagnostic of Creativity. . . . .	54
<b>Nizhegorodova L. A.</b> Recovery of Family Relation of Women-teachers as the Way to Overcome De- formations of Personality. . . . .	59
<b>Yurevich S. N.</b> Methods and Forms of Preparing Teachers to Creativity in the Process of Im- provement of Professional Skill. . . . .	64

### *Young researchers*

<b>Sevrykova A. A.</b> The Use of Ruderal Strategy for the Development of the Research Potential in the System of Additional Professional Education. . . . .	68
<b>Zhukova E. Y.</b> Genesis of Cadet Education System in Russia. . . . .	72
<b>Objorin A. M.</b> Prevention of Computer and Internet Addiction at a Modern School. . . . .	79
<b>Ozhgihin M. Y.</b> Content of Course Training of Teachers of Special (Correctional) Educational Institutions for Using ICT in Education of the Children with Disabilities. . . . .	85
<b>Zhuchko V. V.</b> Historiography of the Professional Self-Determination Issue. . . . .	88

### *Modern school*

<b>Lenkova A. A., Ilyasov D. F., Sagandikova S. A.</b> Striving of Younger Students for Success in the Educational Activities as the Metasubject Result. . . . .	91
<b>Yelkina V. A., Krasyun G. A., Troshkov S. N.</b> The Functional Model of Educational System of School-Complex. . . . .	99
<b>Skripova N. E., Kornilova L. V.</b> Providing Preparedness of Elementary School Teacher to Work in Conditions of the Federal State Educational Standard. . . . .	107
<b>Yakovleva G. V.</b> The Conditions of Inclusion of Preschool Educational Institution Pedagogue in Design of Basic Educational Program. . . . .	113
<b>Sevrykova A. A., Ivanova L. A., Eremenko L. A.</b> The Role of Student's Self-Management in Providing His Personal Development. . . . .	116
<b>Ilyna A. V., Baranova Y. Y.</b> Staff and Methodological Providing of Introduction of Federal State Educational Standard of Initial Education. . . . .	120
<b>Davidova O. V.</b> Modernization of Content of Cultural Studies Education at the Educational Institutions. . . . .	125
<b>Information about the authors</b> . . . . .	135

## **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 подзаголовки (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](http://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:

<b>1.</b>	<b>ФИО</b>	
1.1.	ФИО (на англ.яз)	
<b>2.</b>	<b>Ученое звание</b>	
2.1.	Ученое звание (на англ. яз) *	
<b>3.</b>	<b>Ученая степень</b>	
3.1.	Ученая степень (на англ.яз)	
<b>4.</b>	<b>Место работы</b>	
4.1.	Место работы (на англ.яз)	
<b>5.</b>	<b>Должность</b>	
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	
<b>9.</b>	<b>Название статьи</b>	
9.1.	Название статьи (на англ.яз.)	
10.	УДК	
11.	ББК	
<b>12.</b>	<b>Аннотация (не более 450 знаков включая пробелы)</b>	
12.1.	Аннотация (на англ.яз.)	
<b>13.</b>	<b>Ключевые слова</b>	
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.