

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

**Главный редактор**

*С. В. Наумов*, д. п. н., министр образования Нижегородской области

**Редакционная коллегия**

*Л. В. Агафонцева* — к. п. н., ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

*Н. Ю. Бармин* — к. э. н., ректор ГБОУ ДПО НИРО

*И. В. Герасимова* — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

*И. В. Гребнев* — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

*Т. Н. Князева* — д. психол. н., зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

*В. П. Ларина* — д. п. н., проректор по научно-исследовательской работе Кировского ИПКиПРО

*С. А. Максимова* — д. филос. н., проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

*В. В. Николина* — д. п. н., проректор по учебной работе НГПУ им. К. Минина

*Е. Л. Родионова* — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области

## Содержание

### Управление образованием на современном этапе как открытая система

#### Перспективные направления развития системы образования

<i>Е. Я. Коган</i> . Управлять — значит предвидеть _____	4
<i>Л. С. Гребнев</i> . Образование — современная «группа А» _____	11
<i>Н. А. Шобонов, Л. А. Долгова, А. П. Махов</i> . Государственно-общественное управление как ресурс развития школы _____	17
<i>А. А. Седельников</i> . Проблемы и задачи развития государственно-общественного управления образованием _____	26
<i>О. В. Тулупова</i> . Реализация принципа открытости в управлении системными изменениями начального и среднего профессионального образования _____	31
<i>А. М. Моисеев</i> . Ключевые методологические вопросы теории стратегического управления школой _____	39
<i>Л. П. Совина</i> . Образовательный процесс в единстве урочной и внеурочной деятельности _____	44

#### Маркетинговый подход в управлении образованием

<i>Р. Ю. Белоусова</i> . Управление инновационным развитием дошкольного образования на основе маркетингового подхода _____	48
<i>В. В. Тимченко, С. С. Неустроев, К. В. Кайшева</i> . Интернет-технологии в маркетинге образовательных услуг _____	54
<i>С. Ю. Новоселова</i> . Современный муниципальный образовательный консалтинг _____	58

### Реализация принципа системности в управлении образованием

#### Организация воспитательно-образовательного пространства

<i>А. О. Кравцов</i> . Гуманитарное проектирование как механизм управления муниципальными образовательными системами _____	64
<i>Т. А. Куликова, С. В. Рыжова</i> . Особенности управленческой деятельности при переходе школы на стандарты нового поколения _____	68
<i>З. А. Булатова</i> . Модель нравственного воспитания подрастающего поколения _____	72
<i>В. Ю. Дудина, Т. М. Лозгачева</i> . Региональные аспекты развития системы дополнительного образования детей _____	77

**Г. П. Рябов** — к. ф. н., президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова  
**С. К. Тивикова** — к. п. н., зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

#### Редакционный совет

**В. В. Гречухина** — директор МОУ Гимназия № 80 Н. Новгорода

**В. В. Козлов** — зав. управлением образования, спорта и молодежной политики администрации Бутурлинского района

**С. А. Носова** — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

**А. М. Перецкая** — директор МОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Балахны

**Л. А. Сачкова** — директор МОУ СОШ № 10 г. Павлово

**В. Н. Шмелев** — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

#### Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

**Редакторы:** С. В. Колесникова, Е. В. Шадрина

**Корректор:** Е. С. Запольнова

#### Компьютерная верстка

О. Н. Барабаш

#### Компьютерный набор

Л. В. Шуракова

**Художник:** Д. Ю. Брыксин

**Макет:** А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

#### Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

[www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru)

E-mail: [niobr2008@yandex.ru](mailto:niobr2008@yandex.ru)

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2012

## Управление финансово-экономической деятельностью образовательного учреждения

**М. В. Федотова.** Некоторые аспекты модернизации экономики муниципальных общеобразовательных учреждений \_\_\_\_\_ 83

## Развитие профессиональной компетенции менеджеров сферы образования

**А. Ю. Белогуров.** Адаптивная модель повышения квалификации управленческих кадров и особенности ее реализации \_\_\_\_\_ 89

**А. В. Долматов, Л. А. Долматова.** Подготовка менеджеров образования: новые задачи и технологии \_\_\_\_\_ 93

**Л. А. Бавина.** Комплексно-уровневый подход в проектировании образовательных программ профессиональной подготовки менеджеров образования \_\_\_\_\_ 99

**Л. А. Долгова.** Самоменеджмент, или Искусство успешного управления собой \_\_\_\_\_ 105

**Е. Н. Агапова, И. С. Петрова.** Обучение профессорско-преподавательского состава технологиям воспитательной работы в вузе \_\_\_\_\_ 112

## Слово аспиранту

**Р. М. Красовский.** Бизнес-инкубатор в структуре педагогического вуза \_\_\_\_\_ 120

**Н. М. Катыева.** Модель управления педагогическим колледжем в условиях модернизации образования \_\_\_\_\_ 125

**Н. В. Сухенко.** Коммуникативная политика как стратегическое направление в развитии вуза \_\_\_\_\_ 129

**А. С. Мольков.** Сетевое проектирование инновационной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования \_\_\_\_\_ 135

**О. Е. Фефелова.** Сравнительно-сопоставительный анализ понятий «педагогический опыт» и «инновационный педагогический опыт» \_\_\_\_\_ 142

**А. Э. Чеканова, Н. Н. Сергеева.** Развитие словесно-логического мышления студентов при обучении написанию учебной аналитической статьи \_\_\_\_\_ 148

**О. А. Волкова.** Выбор парадигмы педагогической интеграции в процессе подготовки ребенка к школе \_\_\_\_\_ 156

**И. С. Дрягина.** Исследование профессиональной компетентности педагога при работе с детьми, имеющими задержку психического развития \_\_\_\_\_ 163

**Е. К. Зимина.** Формирование дизайнерского подхода к предметному миру у школьников в условиях дополнительного образования \_\_\_\_\_ 170

**И. Е. Сарафанова.** Условия формирования организационно-управленческой компетентности менеджера образования в вузе \_\_\_\_\_ 175

## История образования

### Факты

**Л. Д. Гошуляк.** Земская школа дореволюционной России: методология историко-педагогических исследований \_\_\_\_\_ 182

**Л. В. Кильянова.** Из истории Нижегородского графа Аракчеева кадетского корпуса \_\_\_\_\_ 185

### Даты

**Е. Н. Фомичева, Д. И. Воронин.** Профессионал в своем деле: К 75-летию со дня рождения В. Т. Чичикина \_\_\_\_\_ 190

**Издательство «Дрофа» представляет: литературно-художественные, научно-популярные серии, справочники и словари» \_\_\_\_\_ 195**

---

# **УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ....**



# Перспективные направления развития системы образования



## УПРАВЛЯТЬ — ЗНАЧИТ ПРЕДВИДЕТЬ

Е. Я. КОГАН,  
доктор физико-математических наук,  
профессор, научный руководитель  
Приволжского филиала Федерального института  
развития образования  
[efkogan@yandex.ru](mailto:efkogan@yandex.ru)

В статье рассмотрены основные механизмы ориентации образовательных ресурсов на вызовы технологических эпох. Периодическая смена последних, открытая Н. Кондратьевым, задает основные приоритеты технологического уклада, тем самым создавая основу прогнозирования актуального содержания и организацию образования.

The main mechanisms of educational resources' orientation towards challenges of technological epoch are regarded in the article. The periodical change of the latter, discovered by N. Kondratiev, gives the main priorities of technological setup, making the foundation of prediction the actual content and the organization of education.

**Ключевые слова:** *циклы Кондратьева, технологическая эпоха, образовательные ресурсы, человеческий потенциал, инварианты экономического развития, волны развития, вид деятельности, адаптация, сценарий развития, государственный стандарт, качество образования, меняющийся мир, компетенции*

**Key words:** *Kondratiev's cycles, technological epoch, educational resources, invariant of economic development, waves of development, the kind of activity, adaptation, the script of development, the state standard, the quality of education, the changing world, competences*

Самые трудноискоренимые привычки те, которые обеспечивали успех их обладателей ранее. Мысль о том, что этот рецепт успеха утратил свою силу, не воспринимается, ибо личный опыт ее

опровергает. Это сюжет классической трагедии [4].

Система образования призвана готовить новое поколение к эффективной деятельности и корректировать способы де-

ятельности действующего поколения. Чтобы поддерживать актуальность образования, необходимо непрерывно адаптировать ресурсы образования к условиям, в которых предполагается эта деятельность. В этом и состоят процессы адекватной организации, управления, содержания и технологий образования. Проблема состоит в том, чтобы эти благородные намерения были превращены в инструменты и механизмы организации, управления и выбора содержания образования.

Поскольку система образования не имеет собственных стратегических целей, ее тактические цели обслуживают стратегии других ведомств и отдельных граждан. Система образования принимает к обслуживанию цели «других» и организует свои ресурсы для эффективного обслуживания этих целей. В этом, между прочим, состоит развитие системы образования — организация ресурсов для решения новых задач, обеспечивающих цели, лежащие вне самой системы. Например, развитие наноиндустрии требует кадрового обеспечения разработки нанотехнологий, эксплуатации их и массовой подготовки населения к использованию новых наукоемких продуктов этой индустрии. Эти задачи требуют построения соответствующей структуры компетенций, обеспечивающей выполнение новых видов деятельности в принципиально новой индустрии. Ими будут заданы образовательные технологии для освоения этих компетенций, адекватный персонал, оборудование, организация учебной деятельности, контрольно-измерительные материалы. Так система образования отвечает за смену конъюнктуры рынков. Переход к новым задачам должен быть проведен настолько оперативно, чтобы сохранить конкурентоспособность новых мощностей развиваемого сектора экономики.

Постиндустриальная экономика заявила новые вызовы, требующие изменения сложившегося национального образовательного комплекса. Смена приоритетов конкурентоспособности и успешности челове-

ка ставит перед образовательными системами задачи принципиально новой организации и содержания образовательных технологий и кадрового потенциала, адекватных решаемым задачам. Современное общество требует новых инструментов социализации и адаптационных ресурсов, равно как и способов их формирования. Новые технологические этапы развития общества потребовали разработки адекватных инструментов подготовки человеческого потенциала к этим новым задачам. С этим связано введение образовательных стандартов нового поколения в отечественном образовании, которые так долго и бессистемно входят в жизнь, что теряют свою актуальность до эффектов, на которые рассчитаны.

Нужно иметь в виду, что на смену одной технологической эпохе, задающей экономический уклад, идет следующая, которая поставит перед образовательными ресурсами новую группу задач и т. д. Причем время жизни технологий, продуктов производства, актуального знания непрерывно сокращается. Это время давно уже существенно меньше времени профессиональной жизни в развитых экономиках. С этим связаны переход к новой образовательной парадигме в образовательных системах развитого мира и новый этап масштабных изменений в организации образовательных ресурсов. Для нас важным выводом является то обстоятельство, что тренды реального мира задают тренды образовательных систем.

В производственном и экономическом развитии можно увидеть два временных масштаба: время жизни отдельных технологий (а с ними и видов деятельности) и технологических эпох, меняющих содержание и организацию средств производства.

Они задают два инварианта экономического развития. Теперь предстоит понять, как эти закономерности отражаются

Чтобы поддерживать актуальность образования, необходимо непрерывно адаптировать ресурсы образования к условиям, в которых предполагается эта деятельность.

на устройстве образовательных ресурсов, обеспечивающих формирование тех качеств человеческого потенциала, которые позволяют быстро адаптироваться к мелкомасштабной смене конъюнктуры рынков и быть сориентированным на долговременные технологические и экономические тренды.

Длинные волны экономической конъюнктуры — это долговременные тенденции циклического развития экономики. Длинные волны называют еще «большими циклами Кондратьева» по имени русского ученого Николая Дмитриевича Кондратьева (1892—1938), который в 1925 году опубликовал работу «Большие циклы конъюнктуры». Анализ длинных волн явился основой метода долгосрочного прогнозирования воспроизводственных процессов в мировом хозяйстве. Большой цикл продолжается 40—60 лет и включает в себя спад и подъем.

Основные положения заключаются в следующем [3]:

✓ динамику развития экономики определяет технический прогресс, который накапливает качественные изменения в производстве, ведущие к революционным преобразованиям в производительных силах. Реализация достижений научно-технического прогресса (НТП) достигается новыми крупными капиталовложениями в науку и технику. Переход к новому циклу создает условия значительного экономического роста;

✓ параллельно происходят изменения в рабочей силе. Ее воспроизводство происходит на новом уровне знаний и квалификации. Развивается система образования;

✓ все вышеназванное влечет за собой изменения в управлении производством. Отмирают отжившие методы хозяйствования, внедряются новые. Но этот процесс происходит гораздо медленнее и вызывает нередко застойные явления. По мере исчерпания экстенсивных методов роста экономики циклическость усиливается и

склоняется к понижению. По мере интенсификации производства происходят усовершенствования, которые закладывают основу нового цикла. Развиваясь таким образом, эти циклы формируют длинную волну.

Первая волна пришлась на период промышленной революции, изобретения парового двигателя, создания металлургической и текстильной промышленности. Вторая волна — это бурное развитие транспорта и связи. Третья волна — изобретение двигателя внутреннего сгорания, электричества, радио, химии. Четвертая волна вызвана новым этапом научно-технической революции (НТР), развитием физики (расщепление ядра), космонавтики и химии (синтетические материалы). Пятая волна началась в 80-х годах XX века и продолжается до сих пор. Она отмечена развитием кибернетики, генной инженерии, электроники. Таким образом, длинные волны связаны с качественным развитием мировой экономики в целом.

Волновая теория Н. Д. Кондратьева стала основным прогнозным базисом 6-го инновационного технологического уклада экономики будущего — жизненного цикла NBIC-конвергенции (по первым буквам областей: N — нано; B — био; I — инфо; C — когно) [3]. Это взаимовлияние информационных технологий, био- и нанотехнологий, когнитивной науки.

*Базовые технологии, задающие длинные циклы экономического развития:*

✓ 1-й цикл — текстильные фабрики, промышленное использование каменного угля (1803—1843 гг.);

✓ 2-й цикл — угледобыча и черная металлургия, железнодорожное строительство, паровой двигатель (1844—1896 гг.);

✓ 3-й цикл — тяжелое машиностроение, электроэнергетика, неорганическая химия, производство стали и электрических двигателей (1896—1947 гг.);

✓ 4-й цикл — массовое производство автомобилей и других машин, химической промышленности, нефтепереработки и дви-

Длинные волны экономической конъюнктуры — это долговременные тенденции циклического развития экономики.

гателей внутреннего сгорания (1947—1983 гг.);

✓ 5-й цикл — развитие электроники, робототехники, вычислительной, лазерной и телекоммуникационной техники (1983—2018 гг.) (прогноз);

✓ 6-й цикл — возможно, NBIC-конвергенция: конвергенция nano-, био-, информационных и когнитивных технологий (2018—2060 гг.) (прогноз).

Все длинные экономические циклы связаны с массовым введением принципиально новых средств производства, включая новые источники энергии и способы ее преобразования. Именно они позволяют произвести продукты с новыми потребительскими качествами. В этом состоит инновационность тех изменений, которые составляют новый технологический цикл [1]. Отдельные этапы формирования цикла выглядят следующим образом. Предшествующее накопление научных знаний и идей, которые могут получить практическое воплощение, составляет потенциал развития экономики. Еще предстоит инженерное и технологическое превращение его в продукт или способ производства. Эта ситуация потенциальных возможностей кладется в основу подготовки кадров. Этап опытно-конструкторских разработок занимает примерно 15 лет; создаются технологии, которые быстро совершенствуются до уровня массового производства. Производство и начало реализации появившихся возможностей занимают еще 15 лет. Внедрение появившихся инноваций во всю экономику — 10—15 лет. В итоге 40—50 лет уходят на создание и практическое применение новых технологических процессов.

Технологический уклад, в который входит мир, предполагает не только приоритетные отрасли экономики, но и реконструкцию рынков, новые технологии образования, введение иных критериев образованности, организационного устройства и управления, обеспечивающих «безбарьерную среду» для максимально полной эксплуатации новых технологий. Эти преоб-

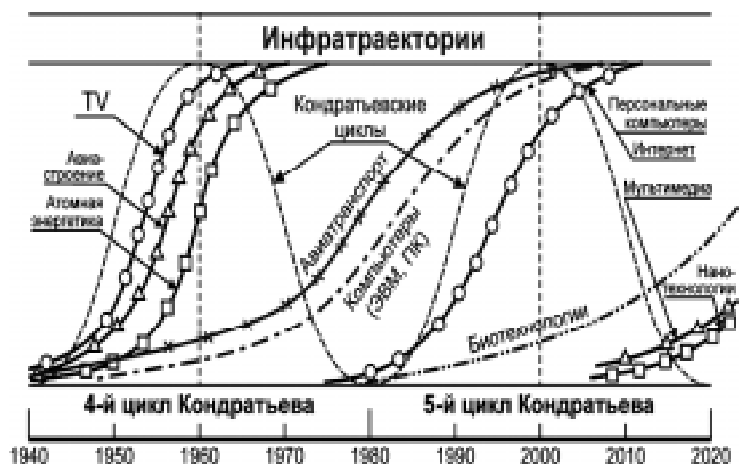
разования рынков вызваны растущим в пределах цикла уровнем конкуренции. Поэтому конкурентоспособность становится решающей характеристикой технологий, их кадрового обеспечения.

Новый технологический уклад прогнозируются в пределах 2018—2060 гг. Движущими отраслями рождающегося шестого технологического уклада станут биотехнологии, нанотехнологии, робототехника, новая медицина и новое природопользование. В области нанотехнологий прогнозируются разработка материалов с заданными свойствами, преобразователи и накопители энергии с высокими КПД, приборы и инструменты с новыми потребительскими свойствами. Появятся квантовые компьютеры. Нужно иметь в виду, что полупроводниковые технологии подошли к своему естественному пределу. Их создание займет не менее десяти лет.

Биотехнологии, в частности технологии клонирования, призваны обеспечить переработку самых разных сред и продуктов, выращивание отдельных органов живых организмов, органичных для каждого индивида.

Расшифровка генома вызвала настоящий бум проектов коммерциализации этого открытия. Медицина и фармацевтика

Преобразования рынков вызваны растущим в пределах цикла уровнем конкуренции. Поэтому конкурентоспособность становится решающей характеристикой технологий, их кадрового обеспечения.



связывают с ним развитие новых медицинских технологий, препаратов и способов их доставки в организм.

Как показано на рисунке на с. 7, длинные тренды нового цикла развития отраслей экономики закладываются еще в прошлом. Это позволяет прогнозировать их задолго до того, как они станут определяющими для социально-экономического состояния государства. Остается понять, как эти прогнозы превратить в человеческий ресурс развития. Причем этот ресурс формируется системой образования, и это значит, что потребуются построить на основе экономических стратегий образовательные программы, которые вводят поколение в новые глобальные технологии и в их социальные последствия.

Малые временные масштабы изменений задают инвариант, порядок которого — 3—5 лет. На этом масштабе времени предстоит смена технологий и отдельных видов деятельности, производимого продукта или его качества. Именно на этом масштабе развитие квалификаций связано с освоением деятельности в новой технологии, а главное — с подготовкой к работе в потоке непрерывно обновляющихся технологий.

Итак, приведенные закономерности экономического развития, задающие два временных его масштаба,

могут служить основанием для объективного формирования адаптивных качеств человеческого потенциала (изменения в структуре экономики на малых характерных временах задают характеристики и масштаб адаптационного потенциала) и сосредоточением его на отраслях технологического уклада, который формируется на больших характерных масштабах времени развития экономики (циклы Н. Д. Кондратьева). Мы попытались предложить то объективное начало, которое задает черты актуального образования, исходные позиции в его построении.

Если на протяжении профессиональной жизни поколения социально-экономические и технологические условия не меняются, требуется одна тактика организации образовательных ресурсов.

Техническое задание для системы образования, по нашему мнению, должно быть следующим.

Теперь уже можно с уверенностью говорить о двух качественно различных стратегиях организации образовательных ресурсов, которые задаются темпами изменений социально-экономической и культурной сред. Если мы говорим об образовании как о подготовке к эффективной деятельности, то имеет смысл в качестве первого ведущего параметра принять меру стабильности социально-экономических условий и производственных технологий, которыми определяются способы деятельности как среднее время сохранения их актуальности. Вторым выступает среднее время профессиональной жизни поколения. Соотношение между ними качественно меняет стратегии дидактики. Если на протяжении профессиональной жизни поколения социально-экономические и технологические условия не меняются, требуется одна тактика организации образовательных ресурсов. Если же ситуация иная и на протяжении профессиональной жизни поколения условия его жизнедеятельности изменяются, причем многократно, то необходим принципиально другой способ организации актуального образования.

Первый вариант развития формировал поколения на протяжении нескольких веков. Школа Я. А. Коменского как образовательная технология была придумана именно для этих условий. Да и дидактика обеспечивала образовательную практику применительно к неизменным условиям. Здесь можно говорить о квазистационарном сценарии организации системы образования.

Во второй половине прошлого столетия обозначился переход к другому сценарию развития — нестационарному. Именно здесь стала важна еще одна координата в системе отсчета успешности поколения — время. Оно становится решающим фактором, который, по сути, определяет характер и способы адаптации образова-



тельных ресурсов. Понимание того, что в нестационарной модели организации системы образования необходим процесс постоянных процедур адаптации, — уже важный шаг вперед для системы, которая веками формировалась в режиме, где задачи, организация, содержание и технологии обеспечивали актуальность результатов для целых поколений.

Проблема состоит в том, что мы все еще пытаемся приспособить прежние ресурсы к новым условиям, решать принципиально иные задачи с помощью методов, придуманных для других задач и условий. «Организации, спроектированные для функционирования в одной среде, не могут быть использованы для успешной работы в другой» [2]. Эта сентенция принадлежит бизнесу, но им не ограничивается. А спроектировать организации для деятельности в той среде, в которую мы вошли вместе с миром, не удастся. Вот где, казалось бы, поле для обсуждения: чему и как учить, когда невозможно прогнозировать обстоятельства, в которых придется действовать поколению, когда объем произведенного знания удваивается теперь уже менее чем за десять лет, когда темпы технологических, экономических и социальных изменений делают неэффективным образование, рассчитанное «на всю жизнь» [2].

Все это не новые вопросы, но мы до сих пор готовим завтрашнее поколение ко вчерашней стране. Создается впечатление, что власть не видит ресурса развития в человеческом потенциале. В противном случае следует декларировать, для решения каких задач и к пониманию какого мира готовится поколение страны. Только имея эти официальные декларации, можно проектировать ресурсы — образовательные результаты как государственный стандарт, устройство системы образования, содержание и образовательные технологии. За этим последуют адаптация программ и методов подготовки педагогов, разработка материально-технических ресурсов, способов управления на

всех уровнях организации системы. Причем все это следует делать настолько быстро, чтобы не выйти за пределы условий, для которых проектируется система.

Страны передовой экономики демонстрируют ключевую роль системы образования в мобилизации человеческого ресурса для развития страны. Даже не углубляясь в этот крайне интересный анализ, позволяющий увидеть прямые корреляции между экономическими эффектами и организацией образовательных систем, можно усмотреть всю прагматичную направленность образовательных ресурсов уже в целевых установках. Оно устраивается так и для того, чтобы решать основную задачу — повышать уровень и качество жизни граждан этих стран, делать их успешными вместе со страной. И эти задачи абсолютно откровенно ставятся властью и обеспечиваются соответствующей организацией образовательных систем. Образовательные ресурсы обеспечивают человеческий потенциал страны, соответствующий уровню поставленных задач.

Превращение государственных стратегий в задачи ведомства — до сих пор неразрешимая проблема в стране. Если перелистать послания Президента РФ Федеральному собранию, то можно увидеть декларацию задач подготовки конкурентоспособного гражданина для конкурентоспособной экономики. Но ни то, ни другое не превращается в деятельность ведомств. Казалось бы, программа действий для института образования ясна. Формирование конкурентоспособного гражданина требует, прежде всего, изучения поля и факторов конкуренции: какие качества востребованы, какие ресурсы конкурируют на внутренних и внешних рынках труда, что обеспечивает конкурентные преимущества. На следующем шаге проектируются и создаются ресурсы, позволяющие формировать конкурентные преимущества, — образовательные результа-

Страны передовой экономики демонстрируют ключевую роль системы образования в мобилизации человеческого ресурса для развития страны.

ты, заявленные государственными образовательными стандартами, содержание и технологии, позволяющие получить их наиболее экономным способом. Пока мы дискутируем о том, чего должно быть больше в программах образования — математики или биологии, нужен ли ЕГЭ и как теперь справиться со всеобщим высшим образованием, мы безнадежно теряем конкурентные позиции. А все подобного рода дискуссии просто не имеют смысла, пока не установлены образовательные результаты, пока нет понимания конкретных целей подготовки поколения.

Мир вступил в период развития, когда практика вчерашнего дня не может быть привлечена к сегодняшнему. Организация образования в условиях меняющегося мира, его содержание и технологии представляют собственную главу дидактики и педагогики в целом. Но эта область знаний может быть включена в проектирование образовательных ресурсов только при заданных целевых установках. Общие принципы в действительности не столь одинаковы и имеют определенную область при-

менения. В противном случае эти принципы мало полезны.

Проблема организации образования для меняющегося мира не нова. Принципиально она разрешается через введение новой группы образовательных результатов — компетентностей — как освоенных самых общих видов деятельности, через перевод знаний в разряд средств (знать, чтобы делать) из разряда целей. Для нас важно, что впервые не педагогика, а мир труда заявил образовательные результаты — компетентности. И теперь дидактике предстоит превратить их в содержание и технологии, обеспечивающие получение этих результатов. Это означает, что педагогика выходит за рамки собственных целей и задач и она начинает откровенно обслуживать сферы человеческой деятельности. Чтобы делать это хорошо, ей придется внимательно изучать эти деятельности и проектировать образовательные ресурсы для их эффективного приложения. Тогда с полным основанием можно утверждать, что качество образования должно измеряться качеством жизни.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Акаев, А. А.* Современный финансово-экономический кризис в свете теории инновационно-технологического развития экономики и управления инновационным процессом / А. А. Акаев. — М.: УРСС, 2009. — С. 141—162.
2. *Голуб, Г. Б.* Парадигма актуального образования / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган, В. А. Прудникова // Вопросы образования. — 2007. — № 2. — С. 20—42.
3. *Меньшиков, С. М.* Длинные волны в экономике / С. М. Меньшиков, Л. А. Клименко. — М., 1989.
4. *Hampden-Turner, C.* The Raveled Knot: An Examination of the Time-to-Market Issue at Analog's Semi-conductor Division : unpublished Internet report / C. Hampden-Turner, L. Arc.

#### **В 2012 году библиотека НИРО пополнилась изданием из серии «Библиотека журнала “Директор школы”»:**

***Губанова Е. В.* Новый образовательный стандарт: внедрение, контроль реализации и оценка результатов (практический аспект) / Отв. ред. М. А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2012. 224 с. (Библиотека журнала «Директор школы». 2012. № 3)**

В образовательной среде до сих пор нет единого мнения о том, как внедрить в школу Федеральный государственный образовательный стандарт. Что должен делать руководитель образовательного учреждения? Автор рассказывает о том, как организовать образовательный процесс в ситуации введения ФГОС, описывает этапы разработки новых образовательных программ, способы и методы работы с ними. Читатель найдет также необходимый директору школы материал по управлению образовательным процессом.



## ОБРАЗОВАНИЕ — СОВРЕМЕННАЯ «ГРУППА А»

Л. С. ГРЕБНЕВ,  
доктор экономических наук,  
профессор, заведующий кафедрой экономики  
Московской государственной юридической академии  
им. О. Е. Кутафина  
*lsg-99@mail.ru*

В статье рассматривается образование в XXI веке, которое начинает играть ту же роль, что тяжелая промышленность — в индивидуальном обществе («группа А», выражаясь на языке, принятом в СССР).

The author of the article considers the education in the 21st century which starts to play the same role, as the heavy industry — in the industrial society («group A», being expressed in the language accepted in the USSR).

**Ключевые слова:** *образовательные технологии, непрерывное образование*

**Key words:** *educational technologies, continuous education*

Индустриальное общество начиналось с технологической революции в образовании около четырех веков назад. Технология «класс — урок — предмет» отрывала детей от семьи (родителей, братьев, сестер), не говоря уже о бабушках, дедушках, и готовила к выполнению роли «винтика» в обществе, основанном на механике, разнообразных машинах, приучала к точному соблюдению правил, инструкций вне зависимости от полного понимания причин их появления («не влезай — убьет»).

Современная ювенальная юриспруденция стран Запада («защита» детей от родителей) — логичное завершение этой линии, выражение недоверия государства к родителям. Такое же недоверие отражало стремление властей в СССР как можно быстрее и полнее отделить детей от «отсталых родителей», чтобы формировать «строителей коммунизма».

Ключевым понятием всех индустриальных, начиная с педагогических, технологий является унификация (общение, преподавание, права в рамках различных национальных государств). Она обеспечивает определенность результатов и позволяет минимизировать затраты на получение каждого из них в отдельности.

Цельность мировосприятия уступала место углублению внимания к отдельным предметам, сторонам жизни в отрыве от жизни в целом. Разделение труда выступало как основа повышения экономической эффективности.

Индустриальное общество — это общество с постоянно растущим разнообразием вещей, окружающих людей и ими же производимых, делающих жизнь более обеспеченной, но часто опасной. Человеку в мире вещей нужно и самому уметь быть вещью, точнее, *играть роль вещи* («винтика», одного из многих таких же

«винтиков») на производстве (например, на сборочном конвейере)\*. Для этого нужна дисциплина, в том числе и самодисциплина. Уважение каждого человека к писаным правилам (стандартам, инструкциям) — это средство самосохранения общества, находящегося на индустриальной фазе развития. Одна из важнейших гуманистических задач школы в этом обществе состоит в привитии вступающим во взрослую жизнь умения «быть вещью» среди вещей.

Но индустриальное общество уходит в прошлое. От человека теперь в меньшей степени требуется простая исполнительность даже в сфере производства материальных благ, не говоря уже о сфере услуг, где умение общаться, находить общий язык с самыми разными людьми — «вещь» совершенно необходимая.

Сейчас мир в целом переходит от индустриального к «информационному» типу общества и общество начинается с новых педагогических технологий. Во многом они призваны преодолеть отрыв родителей от детей, характерный для индустриального общества.

Революция в педагогических технологиях в мире, по сути, уже началась, если иметь в виду средства подачи нового материала (от «черной доски, мела, учебников» к нетбукам и сетям) и организации его освоения в индивидуальном и групповом форматах.

Новые технические средства образования позволяют во многом перераспределить роли между родителями и профессиональными педагогами в сторону кардинального повышения роли и ответственности самих родителей в общем образовании детей.

---

\* Оставаясь человеком (творцом, точнее, со-творцом) как минимум в домашней, семейной жизни.

Поэтому и бесплатное образование как конституционное право каждого гражданина наряду с другими такими же правами может и должно получить принципиально новое воплощение.

Попробуем выстроить стандартную траекторию общего образования человека, выделив начальный, основной и продвинутый этапы.

*Начальный* этап охватывает первые десять лет жизни и заканчивается примерно тогда же, когда завершается «начальное общее образование», включая в себя семейное воспитание, дошкольный период (как возможный, но не обязательный) и начальную школу. Второй — *основной* — этап охватывает следующие пять-шесть лет и завершается вместе с «основным общим образованием». Третий — *продвинутый* — этап не имеет определенной верхней границы в возрасте и может продолжаться всю жизнь, поскольку нет предела развития «общей культуры личности». В любом случае он занимает еще не менее четырех лет, выходя в итоге на возраст, когда в основном завершается первичная социализация (20—21 год). Этот период может осуществляться в «дробном», прерывном режиме.

В самом кратком изложении переход от одного этапа к другому можно описать известным обобщением гегелевской «Науки логики»: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практической деятельности».

*Начальный этап* — «школа свободы самовыражения», школа общения и приобщения к общей культуре человечества и, прежде всего, к своей собственной национальной культуре: языки — родной (с приобщением к сказкам и иным формам первичной социализации) и один иностранный (как средство элементарного общения); искусство (музыка, танцы, изобразительные навыки) и коллективные спортивные игры, которые на следующем этапе переходят в режим «дополнительного образования» (детские музыкальные и спортив-

---

Новые технические средства образования позволяют во многом перераспределить роли между родителями и профессиональными педагогами в сторону кардинального повышения роли и ответственности самих родителей в общем образовании детей.

ные школы, кружки, студии и т. д., в основном, за счет родителей). Для некоторых обучающихся приобщение к будущей профессии начинается уже на начальном этапе общего образования. Выразительная (экспрессивная) направленность образовательной активности обучающегося приводит к доминированию образности во всем, включая математику.

На «выходе»: человек с чувством собственного достоинства и национального самосознания, умением оценивать результаты действий (своих и сверстников); развитое образное мышление, владение своим телом, включая мелкую пластику движений (особенно рук); умение выразить себя, свои мысли и чувства на родном языке в устной и письменной формах (грамматика пока не в счет), в движении; владение элементарными навыками презентации, выступления перед разной аудиторией; умение бегло читать на родном языке, общаться на бытовые темы на иностранном языке; уметь свободно считать в уме и на бумаге; владеть элементарными знаниями (или пониманием) основ дискретной математики (комбинаторики и т. д. с опорой на игры типа шашек и домино, что готовит к изучению процессов, включающих неопределенность, случайные события).

Параллельно развиваются умения контактировать с людьми и вживаться в малые коллективы переменного состава, элементарные навыки дисциплины и самодисциплины, устойчивые навыки самообслуживания.

Было бы крайне полезно делать на «выходе» из начального этапа объективные, внешние по отношению к учебному заведению «замеры» в соответствии с принципом «контроль на «выходе»». Речь, конечно, не идет об экзаменах для четвероклассников, как это вводится для выпускников полной средней школы. Вполне достаточно традиционных массовых межшкольных мероприятий, включающих в себя хотя бы элементы соревновательности, на

которых достаточно объективно сопоставляются результаты разных коллективов. Наряду с нетравмирующим контролем внутришкольные и межшкольные соревнования способствуют формированию чувства «чести коллектива», на котором основаны другие, более развитые «навыки» причастности к человеческим общностям. Возможно, это уменьшит разрушительные последствия «фанатства» как запоздалой и компенсирующей форм «приращения», социализации\*.

*Основной этап* — «школа необходимости», школа приобщения к знаниям, школа аналитики и логики («формальной»), рассудка, точности и дисциплины (в том числе и «тупой», не размышляющей\*\*); освоение предметных дисциплин как конкретных систем знаний. Важно не столько количество дисциплин, сколько максимально детальное, последовательное и системное изложение каждой из них. Тем не менее в обязательное ядро должны входить два органически взаимосвязанных цикла: естествознание и обществознание с разделением (возможно, вариативным) каждого из них на дисциплины.

\* Может быть, есть смысл обсудить возможность и целесообразность некоторого обособления финансовых ресурсов, направляемых на обеспечение образовательного процесса в рамках начального этапа, а также введение дополнительного именного подушевого финансирования (на уровне 10 % от единой базы) на следующем этапе для тех, кто показал способности в направлениях, которые на основном этапе выходят из обязательного минимума «основного образования» (искусство, спорт).

\*\* В отличие от начальной школы, дающей гармоничное образование в рамках фундаментальных человеческих ценностей, присущих любой национальной культуре, государственная средняя школа не может не иметь «знаниевого флюса», односторонней ориентации на науку, на утилитарные ценности индустриального общества, среди них и способность «действовать не рассуждая», абсолютно необходимая в разумных пределах.

Выразительная (экспрессивная) направленность образовательной активности обучающегося приводит к доминированию образности во всем, включая математику.

*В рамках первого цикла:* информатика с упором на алгоритмические языки высокого уровня как естественная школа одновременно логичного и конструктивного мышления; математика как классический пример абстрактного мышления, формирующего умение мыслить логично, доказательно; физика как классический пример экспериментальной науки; химия; биология (физическую географию и астрономию, крайне необходимые для понимания целостности мира, возможно, стоило бы полностью пустить на режим самообразования с последующей проверкой результата).

*В рамках второго цикла:* языкознание (родной и иностранный языки, причем желательно в сравнительной форме с использованием имеющихся знаний по обоим языкам); история (мировая и отечественная как ее неотъемлемая часть); экономика и право как дисциплины, не уступающие другим в логичности и проработанности и в то же время наиболее ориентированные на осознание интересов людей; искусствоведение (или «литература», но возможны и другие варианты).

Ключевая фигура основного этапа (и вообще средней школы) — узкий предметник (понимающий, однако, свое место «в общем строю»). На этом этапе следовало бы отказаться непосредственно на

уроках от подачи первичного материала в формате «рот — уши». В аудитории — только дополнение, закрепление и проверка знаний, умений и навыков, полученных

школьниками самостоятельно из учебных и внеучебных материалов (в основном, централизованно «залитых» на нетбуки и дополняемых целевым поиском в Интернете). Контроль (прежде всего текущий) — только с широким использованием разнообразных тестовых технологий как инструмента формирования «механической» дисциплины.

*На «выходе»:* гражданин России с развитым логическим мышлением, умением применять различные методы доказательств (правильности утверждений в рамках аксиоматических систем); обнаруживающий и самостоятельно выстраивающий цепи причинно-следственных связей; понимающий фундаментальность метода «проб и ошибок» и эксперимента в процессе приобретения новых знаний естественнонаучного и технического характера; обладающий навыками самостоятельного приобретения знаний по любым предметным дисциплинам, необходимым для освоения знаний по большинству массовых профессий; владеющий иностранным языком на уровне 2000 слов и навыками чтения, письма и непрофессионального общения, компьютером на уровне поиска информации в сетях общего пользования; умеющий фиксировать и контролировать индивидуальные доходы и расходы и анализировать основные данные текущей государственной статистики; имеющий четкое понимание своих прав и обязанностей как полноправного члена общества; аккуратный; обладающий устойчивой привычкой к соблюдению установленных правил, выполнению рутинных видов работ. Последнее крайне важно для поддержания технологической дисциплины в большинстве современных видов производства.

Параллельно — организованное участие в местной жизни (особенно помощь одиноким, пожилым и инвалидам), освоение навыков безопасной жизнедеятельности в основных практических ситуациях, способность осознанно относиться к собственному здоровью, твердое знание правил поведения в типичных и экстремальных ситуациях.

В целом по окончании основного этапа человек должен быть готов к освоению массовых специальностей первого и второго уровней компетенции (использование оборудования в конкретных операциях технологического процесса и его подготовка к работе).

По окончании основного этапа человек должен быть готов к освоению массовых специальностей первого и второго уровней компетенции.

«Контроль на выходе» после основного этапа, по-видимому, может быть в формате государственной итоговой аттестации (ГИА). Всеобщая обязательность основного общего образования и отсутствие судьбоносного значения результатов для обучающихся (в вузы они еще не поступают) значительно снижают издержки, связанные с ажиотажем, необходимостью принимать экстренные меры по защите проверочных материалов от несанкционированного доступа. Можно даже делать его не сплошным, а в режиме случайной выборки, если потребуется минимизировать расходы на такой контроль. Контроль на выходе создает предпосылки для оптимизации расходования бюджетных средств на основе анализа сравнительной эффективности их использования разными учебными заведениями.

Как уже отмечалось выше, с переходом от начального этапа к основному многие составляющие его содержания переходят из «основного образования» в «дополнительное образование». Аналогичная ситуация возможна и по завершении основного этапа. Это относится к образованию по предметным областям, выходящим за рамки «основного образования» на продвинутом этапе, у которого свои, специфические задачи.

Вместе с основным этапом заканчивается собственно общее (без примеси специального) образование, получаемое большинством граждан (исключение — музыка и некоторые иные сферы, где профессиональная специализация начинается чуть ли не с детства). Жизнь показывает, что на следующем этапе общее образование становится лишь одним из компонентов образовательного процесса. Оно дополняется и все более тесно переплетается с «профильным» или профессиональным образованием, которое может и должно, как представляется, вносить свой вклад в формирование общей культуры, «компетенций общего назначения».

«Продвинутый» этап — «школа свободы творчества», разума; школа синтеза

знаний (междисциплинарного, межпредметного), умения понимать принципы функционирования сложных эволюционирующих объектов с элементами спонтанности (недетерминированности) изменений их состояний, систем с обратной связью, обладающих свойствами самоподдержания, самоизменения, саморазвития, включая в себя циклические рефлексивные структуры, а также умения работать с ними и в их составе.

В отличие от основного этапа (основной средней школы) упор делается на междисциплинарные (наддисциплинарные) комплексы, поскольку движение от постановки цели к средствам ее достижения может приводить сразу в нескольких различных предметных областях, которые требуется рассматривать во взаимной связи. При этом в комплексе естествознания акцент делается на формировании цельного экологического мировоззрения как одного из базовых элементов обеспечения общей безопасности, в математике — на освоении вероятностного мышления и соответствующих формальных методов, представлении об естественных эволюционных процессах, взаимоотношениях порядка и хаоса; в обществознании прививают понимание спонтанности, недетерминированности как атрибута свободы, развивают нацеленность на обобщение проблем социальной эволюции человечества, на понимание поведения различных субъектов, межсубъектных отношений.

К обязательным дисциплинам (наряду с философией, причем изучаемой по возможности, с опорой на знания, полученные во всех остальных сферах, включая, может быть, фундаментальную профессиональную подготовку) следовало бы отнести теории безопасности и, наверное, конфликтов, психологию общения, управление (основы менеджмента).

На «выходе» — «человек мира», умеющий обнаруживать проблемы, вырабаты-

Контроль на выходе создает предпосылки для оптимизации расходования бюджетных средств на основе анализа сравнительной эффективности их использования разными учебными заведениями.

вать способы их решения, критически оценивать получаемые при этом результаты как непосредственные, так и отдаленные; человек, способный формировать собственную аргументированную позицию по любым вопросам общественной жизни; готовый осваивать профессии, требующие именно высшего общего образования, развитые психологические навыки работы в команде; понимающий и по возможности разделяющий принципы функционирования бесконфликтного полиэтнического общества (заметим, что терпимость к чужим и даже чуждым взглядам не означает терпимости к посягательствам на чье-либо человеческое достоинство); умеющий соотносить собственные интересы и интересы различных общностей; способный грамотно организовывать, как минимум, собственную деятельность, управлять самим собой, своей жизнью.

Минимальные «требования» к освоению продвинутого этапа общего образования было бы целесообразно включить в общий перечень требований к выпускникам профессиональных учебных заведений.

Как видно из представленного краткого описания, продвинутый этап общего образования, как и предыдущие, отличается цельностью и специфичностью. С некоторой долей условности в нем можно выделить два периода (под-

этапа):

- ✓ наработки разнообразия предметного («дисциплинарного») содержания;
- ✓ последующего межпредметного синтеза.

Первый из них призван «дорастить» предметное поле, имеющее весьма узкие границы в рамках основной средней шко-

лы, задаваемые необходимостью соблюдения щадящий режим в период «кризиса подросткового возраста» (10—14 лет). Что касается второго периода (подэтапа), то он приходится на гуманитарный и естественнонаучный циклы высшего и среднего профессионального образования. В последнем случае, только тогда, когда среднее профессиональное образование ведется на основе полного общего образования.

Минимальные «требования» к освоению продвинутого этапа общего образования было бы целесообразно включить в общий перечень требований к выпускникам профессиональных учебных заведений.

Особняком стоит проблема общего образования в рамках послевузовского уровня профессионального образования. Соответствующий этап можно определить как «школу научного творчества», обеспечивающую развитие базовых навыков научной работы: сбора и анализа теоретических и эмпирических первоисточников, формирования и проверки научных гипотез, объяснения и предсказания событий, понимания логики научной работы и объективных границ научного знания. Все эти навыки не имеют узкой профессиональной привязки, а потому являются элементами именно общего образования.

Предлагаемая система целевых требований к различным уровням общей компоненты образования представляет собой лишь эскиз возможного подхода к конкретизации требований к людям, получающим определенный образовательный ценз, причём лишь в части, финансируемой за счет общества, через государственный бюджет.



## ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ



Н. А. ШОБОНОВ,  
доктор педагогических  
наук, заведующий  
кафедрой теории  
и практики управления  
образованием НИРО  
*shobonov\_n@mail.ru*



Л. А. ДОЛГОВА,  
кандидат педагогических  
наук, доцент  
кафедрой теории  
и практики управления  
образованием НИРО  
*ladaniro@mail.ru*



А. П. МАХОВ,  
старший преподаватель  
кафедрой теории  
и практики управления  
образованием НИРО  
*mahov63@mail.ru*

В статье рассматривается одно из направлений обновленной государственной образовательной политики — государственно-общественное управление образованием (далее ГОУО); обобщаются основные подходы к ГОУО и ставятся вопросы для оперативного решения.

In the article one of the directions of the updated state educational policy — state and public management of education is considered. The main approaches to the state and public management are generalized and questions for the operative decision are put.

**Ключевые слова:** *модернизация образования, качество образования, государственно-общественное управление, общественная составляющая, государственная составляющая, основные объекты управления*

**Key words:** *modernization of education, quality of education, state and public management, public component, state component, main objects of management*

**М**одернизация образования в качестве ведущей цели определяет создание механизма устойчивого развития системы образования, способного обеспечить высокое качество образовательных результатов, соответствующих современным требованиям [5]. Их достижение возможно лишь при активном участии всех заинтересованных сторон. Иначе го-

воря, в настоящее время на смену философии «воздействия» в управлении школой идет философия «взаимодействия», «сотрудничества», «рефлексивного управления» [12].

Одной из отличительных особенностей современной системы образования является переход от государственного к государственно-общественному управлению

образованием, сущность которого заключается в объединении усилий государства и общества в решении проблем образования, в предоставлении учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации образовательного процесса, различных типов образовательных учреждений. При этом человек является не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно совершающим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, форм отношений.

Идея ГОУО не является абсолютно новой и пришедшей в образование на волне последних перемен государственной политики России. История вопроса [1; 3] свидетельствует о том, что словосочетание «государственно-общественное управление» как общезначимая категория педагогики в нашей стране получила свое признание в 1988 году. Приняв за основу Концепцию общего среднего образования и Положение о средней школе, Всесоюзный съезд работников народного образования отметил, что первоочередным направлением перестройки образования становится создание государственно-общественной системы управления учебными заведениями. Показательно, что в самые

Всесоюзный съезд работников народного образования отметил, что первоочередным направлением перестройки образования становится создание государственно-общественной системы управления учебными заведениями.

последние годы существования СССР (1989 г.), когда становились очевидны грядущие кардинальные перемены в жизни страны, министр народного образования Г. А. Ягодин подписал приказ, вводящий широ-

кое общественное участие в школьном управлении, а через три года, уже в другой стране, авторы Закона РФ «Об образовании» (1992 г.) попытались заложить фундамент правового обеспечения общественного характера управления образованием [6].

Федеральная программа развития образования, утвержденная Федеральным

законом от 10 апреля 2000 года (№ 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования»), определила в качестве приоритетного направления необходимость разработать механизмы совершенствования взаимодействия и координации деятельности органов государственной власти Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, объединений системы образования и общественных организаций по развитию системы образования как единого комплекса.

Признание государственно-общественной природы общего образования нашло отражение в Поручении Президента РФ от 10 декабря 2005 года, которое ставило прямую задачу подготовки проектов нормативных правовых актов, направленных на усиление контроля за качеством образовательных услуг на федеральном и региональном уровнях, предусмотрев участие в осуществлении указанного контроля институтов гражданского общества. Следуя этой логике, комплекс мероприятий по реализации приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации на период до 2010 года включал такие позиции, как «формирование управляющих, попечительских, наблюдательных советов в образовательных учреждениях», «развитие системы публичной отчетности образовательных учреждений и организаций». В развитие этих установок приоритетный национальный проект «Образование» (2006 г.) ввел требование о подаче заявок на участие в конкурсном отборе школ, активно внедряющих инновационные образовательные программы, именно от лица органов государственно-общественного управления, чем прямо стимулировал процесс интенсификации создания или активизации деятельности таких органов. В то же время спонтанно выявились и проблемы понимания и применения механизма государственно-общественного управления образованием, когда руководители школ затруднялись в

определении органа, который будет заявлять школу для участия в приоритетном национальном проекте «Образование» (нередко в качестве такового определялся педагогический совет школы).

Научное обоснование идея ГОУО получила в Концепции модернизации российского образования, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Концепции долгосрочного социально-экономического развития на период до 2020 года и др.

Актуальность заявленной темы можно определить тремя позициями:

✓ государственным заказом системе образования, требованиями государственной образовательной политики, делающими наличие органов общественного управления обязательным, в силу чего руководители образования всех уровней становятся заинтересованными в развитии государственно-общественного управления.

Начиная с Закона РФ «Об образовании» (1992 г.) и в последующих документах сформулирован и получил развитие тезис о формировании отечественного образования в качестве открытой и единой государственно-общественной системы, в которой должно неуклонно расширяться участие общества в выработке, принятии и реализации управленческих решений. Расширение и качественное изменение механизмов общественного участия в управлении образованием рассматриваются в документах как необходимое условие эффективности его модернизации [5, с.14];

✓ потребностью общественности в создании условий и механизмов формирования реального общественного заказа на обновление школы, на всю систему предоставляемых школой образовательных услуг. Общественность осознает тот факт, что жизненный путь подростка становится все более зависим от условий и результатов деятельности как конкретной школы, так и образовательных систем различного уровня;

✓ потребностью самого ОУ в наличии согласованного взаимодействия между

участниками образовательного процесса, позволяющего оказывать позитивное воздействие на ход управления жизнедеятельностью школьной организации. Выработка стратегии, постановка конкретных целей развития школы, местной образовательной системы, региональной системы образования и общероссийской — все это невозможно сделать без учета мнений и ожиданий широкой общественности, поскольку образование является открытой системой.

Развитие системы ГОУО связано с невозможностью школы оставаться закрытым и авторитарным учреждением, в противном случае она будет не в состоянии выполнить социальный заказ, адекватный потребностям современного общества. Сбалансированная система ГОУО строится при сопровождении симметричным возникновением не менее эффективных звеньев общественного управления [7].

Практический опыт организации ГОУО свидетельствует об изменениях в управлении образованием по нескольким направлениям:

✓ понижение степени централизации управления образованием, переход к договорным отношениям;

✓ повышение роли инноваций, развитие общественных инициатив;

✓ создание «горизонтальных» управленческих структур (развитие сетевого взаимодействия).

В настоящее время имеются несколько моделей ГОУО: разработанная Институтом инновационной деятельности в образовании РАО [6]; Концепция государственно-общественного управления общим образованием (проект), выполненная сотрудниками лаборатории ГОУО Института управления образованием РАО [2]; концептуальная модель А. Г. Асмолова, А. Н. Тихонова; интегральная модель А. А. Седелни-

Развитие системы ГОУО связано с невозможностью школы оставаться закрытым и авторитарным учреждением, в противном случае она будет не в состоянии выполнить социальный заказ, адекватный потребностям современного общества.

кова [8] и др. В рамках исследовательских работ были сформулированы механизмы внедрения моделей ГОУО и публичной отчетности (ПО), показатели и инструментарий мониторинга внедрения моделей ГОУО, образовательных программ подготовки управленческих кадров всех уровней образования [8].

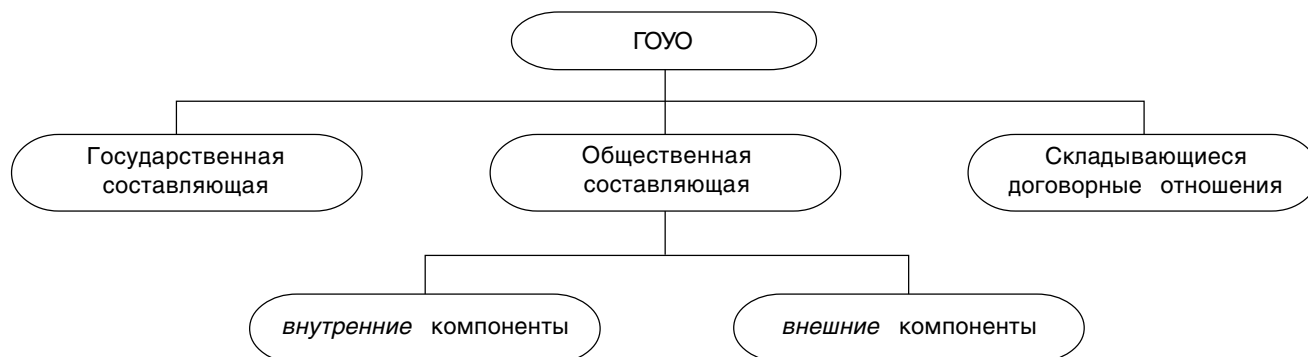
В современной образовательной практике, в педагогической публицистике понятия «общественно-государственное и государственно-общественное управление» встречаются с одинаковой частотой, что может способствовать возникновению «терминологического» непонимания. Многие исследователи считают эти понятия взаимозаменяемыми. Другие авторы видят

принципиальные различия в типах взаимодействия, хотя они и связаны, но их сущность меняется в зависимости от доминирования в них первых или вторых структур.

Так, рассматриваемое государственно-общественное управление образованием имеет вертикальное строение и односторонние связи, находится под контролем государства, диктует условия нижестоящим организациям (см. схему 1). Понимание сущности государственно-общественных отношений предполагает согласование и определение представлений о возможностях государственной и общественной составляющих и складывающихся между ними договорных отношений.

Схема 1

### Система связей компонентов государственно-общественного управления



*Государственная составляющая* образования должна гарантировать обеспечение доступности и равных возможностей получения полноценного качественного образования. В *общественной составляющей* можно выделить *внутренние* (внутреннее профессиональное сообщество, ученическое самоуправление и т. д.) и *внешние* (представители родителей, бизнеса, общественных организаций, ассоциации выпускников, национально-культурных сообществ, фонды развития и т. д.) компоненты.

*Общественность* — это организованные структуры, отражающие интересы социальных групп в вопросах образования:

✓ непосредственно не связанные с системой образования (объединения работодателей, творческие союзы, научные учреждения);

✓ объединяющие работников образования (например, ассоциация педагогов-исследователей, директорские клубы);

✓ объединяющие участников образовательного процесса (родителей, учащихся);

✓ обеспечивающие систему образования определенными ресурсами (за счет внебюджетных источников: проектные группы, исследовательские лаборатории, временные научно-исследовательские коллективы и т. д.).

Эти структуры могут быть *постоянными*

ми (ассоциации, союзы, советы, некоммерческие партнерства) или *временными* (собрания, совещания, конференции).

Необходимо заметить, что потребность общественности в управлении образованием зависит от уровня организованности самой общественности, от наличия структур, представляющих ее интересы на разных уровнях управления (школа, муниципальная система образования и др.).

Сложнее обстоит дело с тем, чтобы у органов управления образованием выработать потребность привлекать обществен-

ность к принятию управленческих решений. Обычно руководители стремятся ограничить участие общественности в управлении, боясь некомпетентного и агрессивного вмешательства в сферу образования, не желая также утратить хотя бы часть своих властных полномочий.

Авторы исследований по теме государственно-общественного управления образованием называют ряд функций управления школой, в выполнении которых целесообразно участие общественности (см. схему 2).

Схема 2

## Задачи и объекты управления образовательным учреждением



При управлении функционированием образовательной организации нужно обеспечить поддержание требуемого состояния ее компонентов. При управлении развитием нужно обеспечить такие изменения компонентов системы, которые приведут к повышению качества образования и эффективности работы организации.

Включение общественности целесообразно в выполнение тех функций, которые могут благодаря такому участию выпол-

няться более качественно. К числу таких базовых функций относятся: анализ соответствия результатов образовательной системы социальному заказу учреждения, анализ условий реализации образовательного процесса в учреждении, планирование реализации образовательного процесса в учреждении, определение порядка стимулирования образовательной деятельности педагогов и др. [6].

Основными признаками ГОУО могут быть:

✓ совместная управленческая деятельность государственных и негосударственных структур по руководству образовательными проектами;

✓ процедура принятия решения государственным (муниципальным) органом управления образованием, предусматривающая обязательное согласование проекта решения с представителями общественности;

✓ делегирование части властных полномочий управления образованием структурам, представляющим интересы определенных групп общественности (участие органов государственно-общественного управления в целеполагании и обеспечении целенаправленного развития ОУ; ресурсообеспечение деятельности ОУ; общественная экспертиза компетентности управляющей системы ОУ; общественная экспертиза и оценка качества деятельности ОУ и др.).

По истечении почти двадцатилетней истории внедрения общественно-государственного управления образованием вряд ли кто-либо сомневается в необходимости этого. Среди сложившихся взглядов на цели внедрения (Т. И. Пуденко выделил три цели: социально-политическую — таково требование закона; педагогическую — школьное самоуправление создает условия для формирования гражданина демократического государства; профессионально-управленческую) наибольший интерес в данном контексте представляет профессионально-управленческий.

Необходимо не только более эффективное распределение полномочий и ответственности, но и просто увеличение мощности управленческого аппарата школы.

С профессионально-управленческой позиции существует ряд задач управления, который на современном этапе модернизации образования решить без привлечения общественности трудно или вовсе невозможно.

Во-первых, усиливается акцент на вопросах развития образовательных учреждений, а также муниципальных и региональных образовательных систем.

В связи с этим существенно возрастает сложность управленческой деятельности и объем решаемых задач. Область «развития» требует отдельного внимания и отдельных ресурсов. Четко выделились такие задачи развития, как определение стратегических целей и задач, разработка программ развития, участие в разного рода пилотных проектах и экспериментальной деятельности, освоение официально вводимых новаций — ЕГЭ, профильное обучение, информатизация, новые стандарты, новая система оплаты труда, нормативное подушевое финансирование и др. И в школе, и на муниципальном, и на вышестоящих уровнях управления необходимы проектирование этих изменений, организация перехода, повышение квалификации, мотивация педагогического коллектива, правовое оформление и т. д.

Становится очевидным, что необходимо не только более эффективное распределение полномочий и ответственности, но и просто увеличение мощности управленческого аппарата школы.

Во-вторых, решение задачи освоения конкретных инноваций в образовании. Это и профильное обучение, и новая система оплаты труда педагогов, и переход к новым стандартам общего образования. Все это нельзя назвать чисто педагогическими новациями. Они затрагивают интересы детей, родителей, отчасти местного социума. Эти новации связаны с выбором, с конструированием собственного видения образовательной ситуации и желаемых эффектов от нововведений, поэтому они и должны проектироваться и внедряться с учетом разных позиций как согласованное решение, как «общественный договор».

В-третьих, содействие системе образования в ресурсном обеспечении. Возможности самой системы образования в решении наиболее актуальных задач, и прежде всего задач развития, все еще остаются недостаточными. Скорее всего, еще долгое время система образования не сможет развиваться, модернизировать-

ся за счет внутренних ресурсов. Единственный путь — привлечение ресурсов извне, социальное партнерство, участие общественности в ресурсном обеспечении. Следовательно, привлечение к управлению общественности — это и механизм укрепления ресурсной базы образования.

Таковыми исследователями, как Т. И. Пуденко, А. А. Пинский, А. С. Прутченков, отмечается важность понимания того, к каким результатам подошло российское образование за девятнадцатилетнюю историю реализации законодательно закрепленного принципа государственно-общественного управления и каковы складывающиеся к настоящему моменту тенденции, проблемы и перспективы.

Анализ практики развития государственно-общественного управления образованием, изучение представленных в научной и периодической печати материалов по проблемам участия общественности в управлении образованием, исследование удачного опыта формирования органов общественного управления в школе и в рамках муниципального уровня позволили обобщить имеющиеся фактические и научные данные и выделить основные тенденции, складывающиеся в настоящее время.

Прежде всего, не вызывает сомнения закрепление государственно-общественного управления (ГОУ) в качестве реального приоритета образовательной политики, неотъемлемой части современной модели образования. Устойчивость и неизменность этого курса образовательной политики подтверждается тем, что все наиболее значимые федеральные проекты последних лет в сфере модернизации общего образования включают элементы ГОУО как свою обязательную составную часть. Если в 90-х годах прошлого века необходимость участия общественности в управлении образованием провозглашалась, но декларации не были подкреплены действующими схемами реализации указанного в Законе РФ «Об образовании» принципа, то к настоящему времени политическая

воля проявлена достаточно определенно и отработано уже несколько конкретных моделей успешного привлечения общественного ресурса к решению управленческих задач. Эти модели выступают теперь в качестве «культурных образцов» для руководителей нижних уровней управления образованием, которые они осваивают и модифицируют, превращая в норму управленческой практики.

К настоящему времени можно говорить о формировании многоуровневой системы государственно-общественного

управления, соответствующей уровням управления российским образованием. Длительное время в российском общем образовании поддерживались и развивались по преимуществу модели школьного самоуправления, где и сегодня наблюдается наибольшая активность общественности в отличие от уровней управления образовательными системами муниципального и регионального уровней, что может являться предметом отдельного исследования.

Расширяется спектр функций общественного управления образованием и усложняется его содержание. Так, кроме традиционных функций контроля и ресурсного обеспечения уверенно развиваются общественная экспертиза, проектное управление, участие в стратегическом планировании, формировании социального заказа образованию и др.

Увеличилось разнообразие организационных форм включения общественности в управление образованием. Сейчас можно встретить постоянно действующие органы, временные структуры в связи с решением конкретной задачи, инициативные движения, общественные объединения и др. Само по себе разнообразие видов — это признак устойчивости социальной системы.

Увеличивается также разнообразие механизмов участия общественности в

Кроме традиционных функций контроля и ресурсного обеспечения уверенно развиваются общественная экспертиза, проектное управление, участие в стратегическом планировании, формировании социального заказа образованию и др.

управлении образованием. К настоящему времени существуют прямое участие в принятии управленческих решений за счет включения представителей общественности в постоянно действующие органы управления образованием и наделения их соответствующими полномочиями; участие в формировании образовательной политики в составе временных рабочих органов; правовая общественная экспертиза управленческих решений; совместная деятельность в рамках социального партнерства с образовательными учреждениями и т. д.

Происходит постепенная специализация, разделение сфер ответственности и формирование соответствующих организационных форм. Специализация является закономерным этапом развития процесса управления, показателем того, что система общественного управления реально формируется, вырастает под конкретные управленческие задачи.

Постепенно осуществляется технологизация деятельности, то есть формируются инструменты решения тех задач, которые ставятся перед общественными управляющими. В частности, появились, отрабатываются и распространяются конкретные методики и процедуры общественной экспертизы качества образования, общественной оценки качества деятельности педагогов при рас-

пределении стимулирующих надбавок к заработной плате; формируется общественная норма на регламенты деятельности общественных органов управления — управляющих и попечи-

тельских советов, процедуры социального проектирования и проектного управления, информационные технологии для обеспечения открытости школы социуму, интерактивных форм общения с родителями учащихся и др.

Происходит расширение состава социальных групп и институтов, реально участ-

вующих в принятии управленческих решений в сфере образования.

Явно прослеживается тенденция к развитию и правовому оформлению механизмов включения общественности в управление образованием. Появляются нормативные и ненормативные правовые акты, регулирующие деятельность попечительских советов, управляющих советов, локальные акты образовательных учреждений, развиваются договорные отношения образовательного учреждения с родителями и др.

По мнению руководителей школ, происходит повышение статуса общественного управления и его представителей в силу их объективной роли в решении проблем школ.

С учетом итогов и выделенных тенденций развития государственно-общественного управления образованием в качестве приоритетных целей и задач следует признать:

- ✓ ориентацию на повышение эффективности управления с участием общественных структур;

- ✓ задачу превращения ГОУ в ресурс развития системы образования, поскольку активизация инновационных процессов связана с повышением ресурсоемкости современного образования;

- ✓ расширение социальной базы общественного управления образованием за счет включения представителей профессиональных объединений и бизнес-структур, общественных движений и самоуправляемых организаций;

- ✓ систему сбора, обобщения информации об эффективных механизмах общественного управления, а также консалтингового сопровождения процессов их распространения в практике деятельности школ.

На основе изучения теоретических исследований, анализа лучших практик реализации государственно-общественного управления и обобщения данных наших исследований выявились наибольшие пер-

Специализация является закономерным этапом развития процесса управления, показателем того, что система общественного управления реально формируется, вырастает под конкретные управленческие задачи.



спективы для использования общественного потенциала управления, которые следует признать как приоритетные:

✓ формирование и предъявление социального запроса образованию;

✓ профессионально-общественная экспертиза стратегических управленческих решений, экспериментов в сфере образования и результатов деятельности образовательных учреждений;

✓ контроль социально значимых условий образовательного процесса, образовательной среды, деятельности образовательного учреждения;

✓ снижение рисков для участников образовательного процесса в связи со значительной интенсификацией инновационных процессов, с нарастающей динамикой преобразований.

Перечисленные перспективы мы не рассматриваем как исчерпывающие, однако их обоснованно следует включать в приоритетные для использования общественного потенциала управления образованием, поскольку именно они тесно связаны с ключевыми социальными интересами и со стратегическими направлениями социально-экономического развития.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарев, В. И. Государственно-общественное управление образованием: каким ему быть? / В. И. Бочкарев // Педагогика. — 2001. — № 2. — С. 9—13.
2. Бочкарев, В. И. Концепция государственно-общественного управления общим образованием / В. И. Бочкарев. — М., 2002.
3. Груздев, М. В. Государственно-общественное управление образованием: может ли миф стать реальностью? / М. В. Груздев // Управление качеством образования. — 2007. — № 1. — С. 9—13.
4. Гусаров, В. Взаимодействие общества и государства в управлении школой / В. Гусаров // Народное образование. — 2007. — № 8. — С. 126—134.
5. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008. — 39 с.
6. Лазарев, В. С. Модель взаимодействия участников государственно-общественного управления в условиях открытого информационно-образовательного пространства общего и дополнительного образования / В. С. Лазарев. — М.: Институт инновационной деятельности в образовании РАО, 2011.
7. Пинский, А. А. Новая школа: Основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования / А. А. Пинский. — М.: ГУ — ВШЭ, 2002. — 104 с.
8. Седельников, А. А. Интегральная модель систем государственно-общественного управления образованием: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Седельников. — М., 2011. — 27 с.
9. Третьяков, П. И. Школа: управление качеством образования по результатам / П. И. Третьяков. — М.: УЦ «Перспектива», 2009. — 492 с.
10. Федеральный закон Российской Федерации № 3266-1 от 10.06.1992 г. «Об образовании» // URL: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>.

**В 2012 году библиотека НИРО пополнилась изданием из серии «Библиотека журнала “Директор школы”»:**

**Опарина Н. А. Массовые праздники и зрелища в культурно-досуговой деятельности школьников / Отв. ред. М. А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2012. 208 с. (Биб-ка журнала «Директор школы». 2012. № 2)**

Как организовать массовый праздник в школе? Все можно сделать легко и интересно, если перед вами эта книга. Соблюдая социально-педагогические требования, автор рассказывает, как устроить самые разнообразные детские праздники, как обеспечить их творческую составляющую. Готовые сценарии театрализованных представлений и многое другое можно найти в этой книге и использовать в образовательном процессе школы.



## ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

А. А. СЕДЕЛЬНИКОВ,  
кандидат педагогических наук,  
ведущий научный сотрудник кафедры управления,  
экономики и права  
Красноярского краевого института ПКипПРО  
[a\\_sedelnikov@mail.ru](mailto:a_sedelnikov@mail.ru)

В статье на основе анализа опыта российского образования в начале XXI века говорится о проблемах и задачах развития государственно-общественного управления образованием, а в центре внимания — модели, предполагающие наличие у органов такого управления реальных управленческих полномочий.

In the article on the basis of the analysis of experience of Russian education at the beginning of the XXI century is told about problems of development of state and public management by education, and in the attention center — the models assuming existence at bodies of such management of real administrative powers.

**Ключевые слова:** *государственно-общественное управление, управляющий совет, управление и самоуправление, проблемы и дефициты государственно-общественного управления, управленческие полномочия*

**Key words:** *the state and public management, operating council, management and self-government, problems and deficiencies of state and public management, administrative powers*

Поставленные и реализуемые в настоящее время задачи модернизации общего образования потребовали расширения общественного участия в формировании и реализации государственной политики в сфере образования, в управлении образованием, в оценке его эффективности и качества. Указанные направления рассматривались и продолжают рассматриваться как приоритет развития образования во всех стратегических документах российского образования (например, в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года и др.).

Результатом реализации в рамках

приоритетного национального проекта «Образование» региональных комплексных проектов модернизации образования (далее РКПМО) в 31 субъекте РФ в 2006—2009 годах стало создание в подавляющем большинстве общеобразовательных учреждений нового органа государственно-общественного управления — управляющего совета. Так, например, в Красноярском крае к концу 2009 года управляющие советы были созданы во всех общеобразовательных учреждениях с числом обучающихся свыше 100 человек. В управляющие советы были вовлечены более 11 тысяч представителей общественности края. Аналогичная статистика имеет мес-

то во всех регионах по итогам реализации в них РКПМО.

С 2010 года и по настоящее время был реализован ряд Федеральных целевых проектов развития образования по переносу достижений РКПМО в части развития общественного участия в управлении образованием в другие субъекты РФ.

Вместе с тем расширяющаяся практика создания разнообразных организационных структур и форм, призванных реализовать государственно-общественный характер управления образованием, выявила следующие проблемы:

✓ известные ранее и новые формы и процедуры общественного участия в управлении образованием зачастую понимаются и внедряются как набор разнообразных, не связанных друг с другом, а иногда и противоречащих друг другу, взаимоисключающих инструментов опосредованного и часто имитационного привлечения общественности к управлению;

✓ нормативные предписания статьи 35 Закона РФ «Об образовании» об обязательности сочетания принципов единоначалия и самоуправления понимаются и нередко реализуются как механическое и бессистемное их формально-организационное сочетание, что формирует риски нарушения сложившейся практики административного единоличного управления образовательным учреждением со стороны директора без создания новой работоспособной системы государственно-общественного управления образованием.

Реализация пятого направления РКПМО, предусматривающего расширение общественного участия в управлении образованием, не была обеспечена необходимыми теоретически обоснованными инструктивно-методическими материалами. Это привело в ряде регионов к тому, что орган, реализующий в образовательном учреждении принцип государственно-общественного управления, был понят и реализован по преимуществу как орган общественно-го контроля и наблюдения за распределе-

нием стимулирующей части фонда оплаты труда работников образовательного учреждения.

С точки зрения практики, такая организационная форма общественного участия не создает надежных гарантий профилактики коррупционных рисков при распределении стимулирующей части фонда оплаты труда.

С теоретической точки зрения создание в системе управления образовательным учреждением коллегиального органа, который реально включен в реализацию одной из важных функций управления — мотивации — без участия в реализации других необходимых функций управления — планирования, организации и контроля, является неполным и поэтому недостаточно обоснованным с позиций современной науки управления решением задачи проектирования системы государственно-общественного управления образовательным учреждением.

Такое организационное решение изначально задает многочисленные дефекты создаваемой в учреждении системы государственно-общественного управления, так как такой коллегиальный орган не имеет собственных ясных критериев оценки профессиональных достижений работников, на стимулирование которых должно быть направлено распределение стимулирующей части фонда оплаты их труда. Необходимые критерии могут сформироваться в коллегиальном органе только в случае его реального участия в стратегическом планировании развития образовательного учреждения. Именно стратегия развития учреждения должна определять стратегию мотивации работников. Без этого условия коллегиальный орган либо участвует в процедурах распределения стимулирующей части оплаты труда формально для демонстрации участия и отчетности учреждения по показателю «привлечение общест-

Организационная форма общественного участия не создает надежных гарантий профилактики коррупционных рисков при распределении стимулирующей части фонда оплаты труда.

венности к управлению», либо своим активным участием без необходимых стратегических ориентиров способен дезориентировать всю систему мотивации работников образовательного учреждения.

Указанные выше проблемы практики во многом являются следствием современного состояния научной разработанности темы государственно-общественного управления образованием. Причины этих проблем, на наш взгляд, заключаются в отсутствии разработанных на основе единой научно-теоретической концепции методических рекомендаций по проектированию, созданию и внедрению систем государственно-общественного управления в образовании.

Вместе с тем построение практико-ориентированных научных основ создания, функционирования и развития государственно-общественного управления образованием пока далеко от своего завершения: до настоящего времени не выработано устойчивого определения феномена государственно-общественного управления образованием; сохраняется широкое многообразие мнений по поводу его сущности, содержания, форм, функциональных характеристик.

В действительности и в методической литературе, и в широкой педагогической практике под формами и органами самоуправления в образовательном учреждении понимаются явления, лишь опосредованно относящиеся к управлению и самоуправлению.

Современные исследования этого феномена часто исходят из различных теоретических, методологических и культурно-исторических оснований. Это приводит к тому, что сущность и смысл этой категории иногда размы-

ваются, теряют устойчивые концептуальные очертания.

Вследствие этого порождаемые практикой разнообразные формы реализации государственно-общественного управления образованием исследуются нецелостно как принципиально различные по содержанию, несовместимые структурно и организационно в системе управления образованием

и даже иногда как взаимоисключающие друг друга, что затрудняет разработку общей, единой научной концепции государственно-общественного управления образованием, методологии проектирования и создания систем государственно-общественного управления образованием.

В научном педагогическом сообществе участие общественности в управлении образованием чаще всего исследуется с использованием понятия «самоуправление». При этом нет строгой договоренности об аналитическом различении феномена самоуправления, который имеет более чем одно истолкование. Термином «самоуправление» правомерно обозначать прямое и непосредственное участие в управлении учреждением представителей педагогического или трудового коллектива, других участников образовательного процесса — обучающихся старшего возраста, их родителей (законных представителей) в тех или иных организационных формах и процедурах. В науке управления термин «самоуправление» имеет другое содержание. Это — делегирование части полномочий управления по определенным вопросам с верхнего уровня на нижний уровень (например, по структурным подразделениям по вопросам их деятельности). Если в первом толковании объектом «самоуправления» является учреждение в его целостности, то во втором варианте толкования объектом «самоуправления» является часть учреждения и его деятельности.

В действительности и в методической литературе, и в широкой педагогической практике под формами и органами самоуправления в образовательном учреждении понимаются явления, лишь опосредованно относящиеся к управлению и самоуправлению.

Ученическое самоуправление формируется, прежде всего, под задачи педагогики, образования как обучающая и воспитательная системы, что, несомненно, правомерно. Но к реальному управлению отдельными сторонами деятельности уч-

реждения и его структур ученическое самоуправление не имеет никакого отношения.

Родительское самоуправление в формах собраний, конференций, родительских комитетов (советов) является в действительности структурно-функциональной организацией прямых и (в лучших практиках управления) обратных связей в административном единоличном управлении учреждением. Со стороны управления такие органы создаются для информирования общественности об управленческих решениях, результатах их исполнения, а также для получения неформализованного согласования с общественностью принятых и проектируемых управленческих решений.

Если здесь имеет место феномен «самоуправление», то понимать его можно только в следующем смысле. Такие органы действительно исполняют отдельные функции самоуправления по вопросам организации деятельности самих органов как организационных форм прямых и обратных связей администрации учреждения с общественностью. Такую деятельность правомерно называть «самодетельностью» (самостоятельной деятельностью) общественности, а сами органы — органами самоорганизации такой самодетельности и самоуправления ею. Такими же органами самоуправления и организационными формами прямых и обратных связей стали созданные в соответствии с Указом Президента РФ 1999 года попечительские советы учреждений, а также советы образовательных учреждений — коллегиальные представительные органы участников образовательного процесса.

Все сказанное выше также правомерно отнести к педагогическому совету и к различным формам педагогической самодетельности и самоорганизации в форме методических, научно-методических объединений с тем исключением, что методические объединения, кроме самоорганизации, имеют и иную, предметную деятельность — методическую работу, исследо-

вания, педагогическое экспериментирование — и исполняют отдельные функции управления, то есть функции самоуправления.

Собрание и совет трудового коллектива уже имеют функции формализованного участия в управлении учреждением в части регламентации трудовых отношений, что специально регулируется законодательными предписаниями Трудового кодекса РФ.

Нерешенность проблемой теоретического характера существенным и негативным образом

влияет на качество законодательной и иной нормативно-правовой регламентации реализации одного из основных принципов государственной политики в сфере образования — принципа государственно-общественного характера управления. Это нашло свое отражение и в законопроекте «Об образовании в Российской Федерации».

Наиболее проработанным теоретически и апробированным в практике реального вовлечения общественности в стратегическое управление образовательным учреждением на сегодняшний день является управляющий совет общеобразовательного учреждения. В последние годы данная форма получила признание в качестве ведущей модели государственно-общественного управления.

Эта модель позволяет максимально ответственно вовлечь широкие слои «образовательной» (педагогической, родительской, ученической из старшей ступени обучения), а также внешкольной (работодателей, депутатов, общественных деятелей, деятелей науки, культуры, образования, представителей средств массовой информации, граждан из некоммерческих организаций и общественных объединений), общественности в реальное стратегическое управление школой, соблюдая науч-

Собрание и совет трудового коллектива уже имеют функции формализованного участия в управлении учреждением в части регламентации трудовых отношений, что специально регулируется законодательными предписаниями Трудового кодекса РФ.

но обоснованный эффективный и рациональный баланс полномочий и ответственности между коллегиальным стратегическим управлением и единоличным текущим руководством реализацией стратегии в образовательном учреждении.

Принципиальное содержательное отличие управляющего совета от традиционных «совещательных» советов школ и других ранее известных органов самоуправления образовательным учреждением состоит в том, что управляющие советы в соответствии с уставом наделены полномочиями решать определенные стратегические вопросы развития и функционирования образовательного учреждения.

С юридической стороны отличие управляющего совета от «совещательных» советов и иных органов самоуправления состоит в том, что его решения по вопросам, отнесенным к его ведению уставом образовательного учреждения, являются правовыми локальными актами образовательного учреждения и часть из них имеет нормативный характер (положения, регламенты и др.). В силу этого все решения управляющего совета в рамках отведенной ему уставом образовательного учреждения компетенции имеют для образовательного учреждения и его руководителя императивный характер, то есть управляющий совет юридически

Управляющие советы в соответствии с уставом наделены полномочиями решать определенные стратегические вопросы развития и функционирования образовательного учреждения.

и фактически является коллегиальным представительным органом управления образовательного учреждения наряду с другим органом управления — руководителем

образовательного учреждения со своим утвержденным уставом, перечнем полномочий по управлению учреждением.

Именно в этой части сложившиеся инерция и стереотипы сознания руководителей и работников образования, представителей научного педагогического сообщества преодолеваются наиболее трудно.

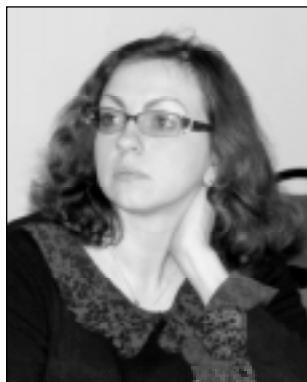
В представлениях большинства руководителей различных уровней управления образованием основной остается административная (единоличная) модель управления образовательным учреждением. Отсутствуют четкие и понятные критерии отличия коллегиального органа управления учреждением в его целостности и органов опосредованного участия общественности в управлении образованием (различные формы и органы самоуправления и самоорганизации общественности).

Итак, изложенное выше позволяет сформулировать наиболее актуальные задачи дальнейшего развития государственно-общественного управления образованием.

✓ Научному сообществу и руководителям образования всех уровней необходимо договориться о единых концептуальных подходах в понимании и реализации принципа государственно-общественного управления образованием и о критериях отличия моделей его организации.

✓ Необходимо превратить достигнутые договоренности в законодательные предписания, императивно регламентирующие практику развития государственно-общественного управления образованием.

Решение этих задач позволит в дальнейшем прекратить практику воспроизводства и тиражирования теоретически некорректных положений на курсах повышения квалификации, направленных на развитие государственно-общественного управления образованием; сформировать качественные и современные образовательные программы и систему обучения представителей общественности в управляющих советах; задать четкие и конструктивные ориентиры развития гражданской активности в сфере образования и управления образованием; выстроить систему мониторинга состояния и развития государственно-общественного управления образованием на принципах общественной самоорганизации, самодеятельности и саморегуляции.



## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ОТКРЫТОСТИ В УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМНЫМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. ТУЛУПОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, руководитель проектно-сетевого Центра  
образования специалистов учреждений НисПО НИРО  
*Oksana-nnov@yandex.ru*

В статье обозначена роль открытости образования и общественного участия как одного из ведущих принципов управления развитием образования на всех уровнях. Рассмотрен один из важнейших аспектов реализации принципа открытости в управлении системными изменениями начального и среднего профессионального образования, связанный с соотношением главных социально и лично значимых результатов деятельности образовательного учреждения с основными компонентами социального заказа.

The author of the article designates the role of openness of education and public participation as one of the leading principles of management by a development of education at all levels. She describes one of the most important aspects of realization of a principle of openness in management of system changes of the primary and secondary professional education, connected with correlation main social and personal significant results of activity of educational institution with the main components of the social order.

**Ключевые слова:** начальное и среднее профессиональное образование, открытая образовательная система, принцип открытости, социальный заказ

**Key words:** primary and secondary professional education, open educational system, openness principle, social order

В государственных документах, определяющих приоритеты развития образовательной политики на федеральном и региональном уровнях (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р; Федеральная целевая программа развития образования РФ на 2011—2015 гг., утвержденная распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р; Ведомственная целевая

программа «Развитие образования в Нижегородской области на 2011—2013 годы», утвержденная приказом министерства образования Нижегородской области от 7 сентября 2010 года № 1009), поставлена задача создания эффективной системы профессионального образования, способной обеспечить потребности инновационного развития экономики необходимыми кадрами. В данной статье представлен один из путей решения данной задачи, строящийся на основе реализации принципа открытости и общественного участия в

процессе формирования социального заказа в сфере начального и среднего профессионального образования.

В современном обществе происходит изменение статуса образования. Образование перестает рассматриваться как ведомственная отрасль, обслуживающая интересы других ведомств и социальных практик. Из ведомственной отрасли образование превращается в сферу общественной практики — в сферу развития личности, региона, страны в целом. Из способа просвещения индивида образование преобразуется в механизм развития культуры, общества и человека. Отсюда следует, что процессы развития самого образования перестают носить ведомственный и административный характер, предполагают свободу от давления внешних по отношению к образованию механизмов [7].

Открытость предполагает действенное взаимодействие с социальной средой как системы образования в целом, так и его основных элементов, что приводит к существенным трансформациям самого образования. Образование, представляющее систему закрытого типа, уступает в устойчивости и эффективности открытому образованию, так как его регулятивные элементы будут характеризоваться стремлением к стабилизации путем ограничения и детерминации связей и отношений.

Открытая образовательная ситуация характеризуется направленностью на изменение сознания субъектов образовательного процесса и на активное творческое освоение и проектирование инноваций.

Централизация всей деятельности закрытой системы образования приводит к ее неэффективному функционированию в условиях современного неопределенного, непредсказуемого будущего.

Открытая образовательная ситуация характеризуется направленностью на изменение сознания субъектов образовательного процесса и на активное творческое освоение и проектирование инноваций. Такое изменение масштаба решаемых задач требует кардинального пересмотра подходов к организации образовательной

деятельности, создания постоянно действующей системы исследования, проектирования, программирования как условий становления и развития специфической отрасли научных знаний деятельностно-преобразующего и «управленческо-инструментального типа» [2].

Понятие «открытость» впервые появляется в 1960—1970-х годах прошлого века под влиянием синергетических исследований, в которых открытость образования предполагает преодоление институциональных рамок образовательной деятельности. Образование в этом случае рассматривается как одна из подсистем общества, а не как закрытая система.

В настоящее время отечественными исследователями А. А. Андреевым, В. И. Байденко, Б. А. Виноградовым, В. И. Солдаткиным, В. П. Тихомировым и др. принцип открытости в образовании исследуется в разных аспектах: с точки зрения внесения принципиальных коррективов в организацию действующей системы образования на основе интеграции и взаимообогащения способов освоения мира с учетом сохранения и развития наиболее перспективных форм, методов и структур традиционной системы [1]; в целях построения для каждого человека той образовательной траектории, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям, независимо от того, где он территориально находится; как возможность человека в течение всей своей жизни обучаться, получать новые знания и умения; для выработки архитектурных и структурных решений, обеспечивающих открытые стандарты на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информацией, реализующих мобильность, интероперабельность, стабильность, эффективность, дружелюбность и другие положительные качества, присущие открытым системам [6].

В то же время концепция открытого образования находится еще на стадии формирования; она описывает скорее ориентиры, нежели реальную образовательную



практику, но вместе с тем выступает как фундаментальная стратегия развития современного образования. На уровне организации открытость образования означает выход за границы ведомственных образовательных структур, аккумуляцию образовательных ресурсов территории и формирование на этой основе открытой образовательной среды. На уровне содержания открытость означает работу с самоопределением в пространстве истории и культуры, освоение культурно-исторических способов мышления и деятельности, построение новых образов и представлений будущего, ориентацию на аналитику и интерпретацию современных событий, на активное включение в процессы социокультурного развития страны. Идея открытости связана с необходимостью включения образования в широкий социокультурный контекст.

Проблема развития образования — это, прежде всего, проблема управления его развитием, инновационной образовательной деятельностью. Ключевой задачей управления развитием образования на современном этапе является обеспечение открытости образования как государственно-общественной системы на основе усиления роли всех субъектов образовательной политики и их взаимодействия.

Принцип открытости образования и общественного участия как один из ведущих принципов управления развитием образования на всех уровнях предполагает достижение общественного согласия, на основе которого власть, общество, бизнес, общественные организации и профессиональное педагогическое сообщество принимают на себя обязательства по совместному продвижению инновационных образовательных процессов на определенной территории. Достигнутое общественное согласие позволит выстроить конструктивные взаимовыгодные отношения всех субъектов, что обеспечит необходимые изменения в такой сложной социально-экономической сфере, как образование.

В настоящее время сделан однозначный вывод, что развитие образования невозможно без его открытости перед обществом. Открытость заключается не столько в регулярной публикации и общественной презентации отчетов органов управления образованием и образовательных учреждений о своей деятельности, сколько в общественном участии в образовательной деятельности. В свою очередь открытость позволяет образовательной системе получить объективное представление о своем развитии, освободиться от существующих стереотипов, вступить в конструктивный общественный диалог, развивающий взаимодействия и обеспечивающий взаимообогащение.

Открытость позволяет образовательной системе получить объективное представление о своем развитии, освободиться от существующих стереотипов, вступить в конструктивный общественный диалог, развивающий взаимодействия и обеспечивающий взаимообогащение.

Открытость образования обеспечивается заложенным в Федеральном законе «Об образовании» принципом государственно-общественного управления. Этот принцип необходимо реализовывать на условиях опережения многих процессов в образовании, так как инновационное развитие невозможно без широкой общественной поддержки и активного общественного участия в выработке образовательной политики, в поиске эффективных путей обеспечения доступного и качественного образования.

Проектирование развития образовательных систем оформляется сегодня как новая предметность в профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений. В данной предметности формирование социального заказа выступает в качестве ведущего способа управленческого мышления, существенно повышающего эффективность и целеустремленность управленческой деятельности [4].

Проектирование развития образовательной системы осуществляется от определения конечных выходов системы — ре-

зультатов, требующих соответствующих изменений операционной системы, внутренней среды и рабочих процессов системы, которые в свою очередь должны быть своевременно обеспечены необходимыми ресурсами [4]. Реализация принципа открытости в управлении развитием образовательной системы, прежде всего, связана с соотношением главных социально и личностно значимых результатов деятельности образовательного учреждения с основными компонентами социального заказа.

Главными результатами образовательной деятельности учреждения начального и среднего профессионального образования как открытой образовательной системы выступают:

✓ Продукты образовательной деятельности учреждения. К ним относятся выпускники, обладающие определенной совокупностью профессиональных компетенций, представляющих собой уникальные для каждой профессии способы деятельности, обеспечивающие решение конкретных профессиональных задач в рамках

профессиональных функций, составляющих данный вид профессиональной деятельности, и общих компетенций, к которым относятся универсальные способы деятельности, общие для всех (большинства) профессий и специальностей, направленные на решение профессионально-трудовых задач и являющиеся фактором интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда.

✓ Суммарные выходы учреждения, предполагающие количественное выражение результатов жизнедеятельности образовательной системы. В качестве форм количественного выражения результатов используются индикаторы, обозначающие уровень достижения того или иного результата, и показатели, отражающие в цифровом выражении его отдельные параметры. Индикаторы и показатели, характеризующие некоторые суммарные выходы учреждения начального (среднего) профессионального образования как открытой образовательной системы, представлены в таблице 1.

Таблица 1

### Индикаторы и показатели, характеризующие некоторые суммарные выходы учреждения НИСПО

Индикаторы	Показатели
Уровень качества образования, предоставляемого образовательным учреждением в соответствии с ФГОС начального и среднего профессионального образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Доля выпускников дневной (очной) формы обучения, трудоустроившихся по полученной профессии (специальности) в первый год после окончания образовательного учреждения, в общей численности выпускников;</li> <li>✓ доля выпускников учреждения, продолживших обучение в профильных вузах в первый год после окончания образовательного учреждения, в общей численности выпускников;</li> <li>✓ доля выпускников дневной (очной) формы обучения, получивших диплом с отличием, в общей численности выпускников образовательного учреждения;</li> <li>✓ доля обучающихся — участников / призеров региональных и всероссийских предметных олимпиад, конкурсов, конференций в общей численности обучающихся;</li> <li>✓ доля специалистов учреждения, использующих в образовательном процессе электронные образовательные ресурсы, электронные формы контроля, формы дистанционного обучения, в общей численности специалистов учреждения;</li> <li>✓ доля абитуриентов, участвовавших в разработанных и реализуемых учреждением программах допрофессиональной подготовки, программах (мероприятиях) по профориентации, в общей численности абитуриентов</li> </ul>

Индикаторы	Показатели
<p>Степень участия государства (субъектов его представляющих), субъектов частного сектора экономики, представителей общественности в создании на уровне образовательного учреждения эффективной системы профессионального образования, способной обеспечить потребности инновационного развития соответствующей территории и сектора экономики необходимыми кадрами</p>	<p>✓ Доля специалистов учреждения, прошедших обучение по новым адресным моделям повышения квалификации в ресурсных центрах профессионального образования и на предприятиях-партнерах, в общей численности специалистов учреждения;</p> <p>✓ количество направлений профессиональной подготовки, обеспеченных профессиональными образовательными программами, в разработке и реализации которых принимают участие представители работодателей;</p> <p>✓ доля финансовой поддержки социальных партнеров в общем объеме финансирования образовательного учреждения;</p> <p>✓ доля обучающихся, получивших оценку своих достижений (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) через добровольные и обязательные процедуры оценивания для построения на основе этого индивидуальной образовательной траектории, способствующей социализации личности, в общей численности обучающихся</p>

✓ Социальные вклады, итоги, последствия жизнедеятельности образовательного учреждения, включающие отсроченные результаты и последствия того, что учреждение делает для своего социального окружения и что обеспечивает ему такие важные достижения, как позитивный имидж, хорошая репутация.

Под социальным заказом на образование понимают всю совокупность образовательных (и сопутствующих им) потребностей, запросов, ожиданий, требований, которые предъявляются или могут быть предъявлены образовательной системе любыми социальными субъектами в самых различных формах и с самой разной степенью требовательности [4]. В социальный заказ входят потребности, интересы, ожидания государства, его ведомств и органов (государственный заказ), общества с его гражданскими, общественными объединениями (общественный заказ) и отдельных индивидов, личностей (индивидуальный заказ). Государственный заказ представляет собой задание на производство определенных услуг, исходящее от государства и адресованное экономическим субъектам хозяйствования. Общественный заказ — это запрос (или задание), исходящий от тех, кто наряду с государством предоставляет ресурсы сфере образования, то есть родителей, работо-

дателей, общественных организаций и др. Индивидуальный (внутренний) заказ выражается в осмысленном ответе самого обучающегося на вопрос: «Чему и зачем он намерен учиться?»

Государство как социальный заказчик в значительной степени влияет на определение целей и направлений стратегического развития системы образования в целом. Сущность государственного уровня социального заказа выражается в федеральных документах, в первую очередь, в федеральных государственных образовательных стандартах, где обозначены четкие приоритеты в содержании обучения в соответствии с осмыслением тех качеств и того потенциала, который нужен в современном государстве от каждого человека. На уровне конкретного региона государственный заказ системе профессионального образования трансформируется в требования к профессионально-квалификационной структуре кадров.

Наибольший интерес в группе общественных заказчиков для образовательной системы учреждения профессионального образования представляет социальная группа, включающая в себя объединения и советы работодателей. Большинство бизнесменов и работодателей нуждаются в людях, которые умеют учиться самостоятельно. Наравне с государством они

принимают участие в формировании требований к профессионально-квалификационной структуре кадров. По мнению данной группы социальных заказчиков образовательной системы учреждения профессионального образования должны решаться следующие задачи: достижение соответствия качества подготовки специалистов требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов; достижение соответствия качества подготовки специалистов текущим запросам работодателей; достижение опережающего уровня качества подготовки специалистов, соответствующего потенциальным запросам работодателей; обеспечение регионального рынка труда кадрами, подготовленными по профессиональным программам в сокращенные сроки; достижение максимального соотношения «затраты — качество»; достижение соответствия внутренним потребностям образовательного учреждения в саморазвитии и самосовершенствовании.

Отдельной группой заказчиков являются производители оборудования и технологий, которые выдвигают систему требований по реализации производимого ими оборудования и технологий в образовательных целях и документационному обеспечению производственных процессов.

Наиболее востребованным результатом для современных выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования является умение осуществлять эффективное трудоустройство и планировать профессиональную карьеру, необходимую для эффективного поведения на рынке труда.

Профессиональные союзы также выступают одной из групп общественных заказчиков учреждения профессионального образования, выдвигая систему требований (норм) использования трудовых ресурсов. Что касается общественных организаций и гражданских объединений, то как заказчики образовательной системы учреждения профессионального образования они определяют не столько конкретные образовательные результаты, сколько желаемые личностные качества выпускников, такие как самостоятельность, активность, ответственность и др.

Индивидуальные заказчики основную задачу образовательного учреждения видят в развитии у себя определенных личностных качеств. Значительная часть обучающихся учреждений начального и среднего профессионального образования исходит из того, что их необходимо в первую очередь готовить к самостоятельному решению различных жизненных проблем, способствуя развитию уважения к себе, формируя определенные личностные качества, развивая познавательные потребности и обеспечивая подготовку к будущей профессиональной деятельности. Наиболее востребованным результатом для современных выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования является умение осуществлять эффективное трудоустройство и планировать профессиональную карьеру, необходимую для эффективного поведения на рынке труда.

Исследование социального заказа представляет собой одну из важнейших профессиональных компетенций руководителя образовательного учреждения профессионального образования, непосредственно связанную с реализацией принципа открытости в управлении развитием образовательной системы учреждения. При этом для каждого компонента социального заказа можно выделить свои способы его изучения: государственный заказ выявляется на основании изучения государственных документов; требования и ожидания работодателей, производителей оборудования и технологий, профессиональных союзов определяются при заключении договоров, во время анализа отзывов на выпускников; требования социума и общественности населенных пунктов, городов и районов, региона в целом выявляются в ходе опросов, бесед, социологических исследований, публичного обсуждения образовательных проблем и т. д.; потребности обучающихся устанавливаются в виде устных опросов, анкетирования, диагностики и экспертных оценок педагогов.

Подлинная открытость образовательной системы в обязательном порядке пред-

полагает соотнесенность параметров социального заказа образовательному учреждению и главных результатов образовательной деятельности учреждения, прежде всего, такого результативного компонента, как продукты образовательной сис-

темы. В таблице 2 показано соотношение базовых и дополнительных образовательных результатов выпускников учреждения профессионального образования с компонентами социального заказа и отдельными группами социальных заказчиков.

Таблица 2

**Соотношение базовых и дополнительных образовательных результатов выпускников учреждения профессионального образования с компонентами социального заказа и отдельными группами социальных заказчиков**

Продукты образовательной деятельности учреждения	Компоненты социального заказа	Группы социальных заказчиков
Базовые профессиональные компетенции выпускников	Государственный заказ	Федеральные и региональные органы управления образованием
	Общественный заказ	Объединения и советы работодателей, профессиональные союзы, производители оборудования и технологий
	Индивидуальный заказ	Обучающиеся и их родители
Базовые общие компетенции выпускников	Государственный заказ	Федеральные и региональные органы управления образованием
	Общественный заказ	✓ Объединения и советы работодателей, профессиональные союзы; ✓ общественные организации и гражданские объединения
	Индивидуальный заказ	Обучающиеся и их родители
Дополнительные профессиональные компетенции выпускников	Государственный заказ	Региональные органы управления образованием
	Общественный заказ	Объединения и советы работодателей, профессиональные союзы, производители оборудования и технологий
	Индивидуальный заказ	Обучающиеся
Дополнительные умения и знания выпускников	Общественный заказ	Общественные организации и гражданские объединения
	Индивидуальный заказ	Обучающиеся и их родители
Дополнительная общая компетенция выпускников	Государственный заказ	Региональные органы управления образованием
	Общественный заказ	Общественные организации и гражданские объединения
	Индивидуальный заказ	Обучающиеся и их родители

Качество реальных выходов и достижений открытой образовательной системы понимается как отношение существенных свойств реального результата к существенным свойствам требуемого результата, обозначенного в социальном заказе образовательного учреждения. Учитывая, что в современных условиях оформляется новое регулирование образовательного

рынка, которое характеризует смещение фокуса регулирования от исключительно государственного контроля качества образовательных программ к обеспечению полноты и достоверности информации, предоставляемой участниками рынка, на первый план в определении качества образовательной системы выходит группа региональных / корпоративных требований

к дополнительным образовательным результатам учреждений начального и среднего профессионального образования в рамках вариативной составляющей основных профессиональных образовательных программ [3].

К соответствующим продуктам образовательной деятельности учреждения профессионального образования относятся: дополнительные умения и знания выпускников, освоение которых позволит им организовать предпринимательскую деятельность по профилю своей профессии, специальности, а также повысит конкурентоспособность выпускников через освоение умений и навыков построения профессиональной карьеры по модели «самозанятости»; дополнительная общая компетенция выпускников, ориентированная на формирование персонального ресурса личности для эффективного трудоустройства и планирования профессиональной карьеры, необходимой для конструктивного поведения на региональном рынке труда в условиях становления инновационной экономики; дополнительные профессиональные компетенции выпускников, связанные с уникальными производственными технологиями, предметами, средствами труда, особенностями организации труда на передовых предприятиях региона (в соответствии с профессией, специальностью).

Опора на принцип открытости и общественного участия в управлении развитием образовательных систем позволит работодателям и потребителям новых знаний реально влиять на положение дел в образовании, эффективно сотрудничать с учреждениями профессионального образования.

Разработка перечисленных групп профессиональных компетенций по конкретным профессиям и специальностям входит в сферу ответственности самих образовательных учреждений.

Представленный в данной статье подход к формированию социального заказа в сфере начального и

среднего профессионального образования ориентирован на подлинную открытость образовательной системы, на организацию ее взаимодействия с другими институтами и агентами индивидуального, экономического и социального развития. Предполагается, что опора на принцип открытости и общественного участия в управлении развитием образовательных систем позволит работодателям и потребителям новых знаний реально влиять на положение дел в образовании, эффективно сотрудничать с учреждениями профессионального образования. Следствием этого должно стать появление новых «несистемных» образовательных институтов: научных лабораторий, справочных и «рефератных» сайтов, учебных центров фирм-производителей и дистрибьюторов, частных консультантов и коучеров.

Принцип открытости требует также смены роли государства в поддержке учреждений профессионального образования — от заведомого доминирования к обеспечению бесперебойного эффективного взаимодействия разнообразных субъектов спроса и предложения образовательных услуг. При этом сокращение активности государства в унифицированном детальном администрировании образовательного процесса означает не только сохранение, но и значительное усиление его функций как регулятора взаимодействий между участниками образовательной деятельности, так и источника средств, которыми они наделяются с целью стимулирования спроса и выравнивания финансовых возможностей. Это потребует создания новых институциональных механизмов диалога поставщиков образовательных услуг с потребителями, а удовлетворенность потребителей станет важнейшим индикатором успешности и результативности деятельности образовательных учреждений.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы (Прикладная педагогика) : учеб. пособие : в 2 кн. / А. А. Андреев. — Кн. 1. — М., 2001.

2. *Игнатъева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатъева. — Н. Новгород : НГЦ, 2005.
3. *Кузьминов, Я. И.* Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики / Я. И. Кузьминов [и др.] // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 32—65.
4. *Моисеев, А. М.* Анализ образовательных систем: теоретические основы и методы : монография / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. — М. : АСОУ, 2006.
5. *Новиков, Д. А.* Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков. — М. : Народное образование, 2009.
6. Открытое образование — стратегия XXI века для России / под общей ред. В. М. Филиппова, В. П. Тихомирова. — М. : Изд-во МЭСИ, 2000.
7. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010.



### КЛЮЧЕВЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ

А. М. МОИСЕЕВ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, проректор по научной работе  
и инновационной деятельности Академии социального  
управления Московской области  
[moiseev-am@asou-mo.ru](mailto:moiseev-am@asou-mo.ru)

В статье рассматриваются ключевые методологические вопросы разрабатываемой автором теории стратегического управления школой. Предполагается, что последовательные концептуальные ответы на эти вопросы позволят заложить основы такой практико-ориентированной теории, способной направить практику управления школой на высокое качество разработки и реализации стратегических управленческих решений.

In the article the author points out the key methodological questions of the theory of strategic management of ruling school. It is supposed that consecutive conceptual answers to these questions will allow to lay the foundation for such practical focused theory, which will be capable to direct the practice of ruling school on the high quality of the development and the implementation of strategic administrative decisions.

**Ключевые слова:** *теория стратегического управления школой, методология и эпистемология как «теория теории», требования к теории, ключевые вопросы практико-ориентированной теории стратегического управления школой*

**Key words:** *the theory of strategic management of school, methodology and an epistemology as «the theory's theory», requirements to the theory, key questions of the practical oriented theory of the school strategic management*

**В** последние десятилетия прочно утвердилось понимание стратегического управления как наиболее важной составляющей управления организацией в целом и как подхода, играющего ведущую роль в обеспечении качества менеджмента.

Вот что говорят об этом авторы классического учебника по стратегическому менеджменту (А. А. Томпсон и А. Дж. Стрикленд): «Из всех задач менеджмента самая главная — разработка долгосрочной стратегии, эффективных методов ведения конкуренции и ведения бизнеса и осуществления всех мероприятий, необходимых для последовательной и качественной реализации этой программы. *Удачная стратегия и ее умелая реализация — самые верные признаки качественного управления.* Гениальная стратегия, не подкрепленная организационными средствами для ее достойного внедрения, ничего не дает потому, что сводит на нет любые замечательные возможности, не обеспечивает надлежащий уровень удовлетворения клиентов и высокую производительность. Блестящая реализация посредственной стратегии также не

Гениальная стратегия, не подкрепленная организационными средствами для ее достойного внедрения, ничего не дает потому, что сводит на нет любые замечательные возможности, не обеспечивает надлежащий уровень удовлетворения клиентов и высокую производительность.

дает нужного результата. Необходимо, во-первых, создать первоклассную стратегию и, во-вторых, адекватно ее реализовать. Это главная задача менеджмента и лучшая проверка его возможностей.

Блестящее воплощение прекрасной стратегии — лучший критерий качества управления и самый надежный рецепт успеха компании...

Качество менеджмента компании определяется качеством разработанной стратегии и качеством ее реализации».

Мы полагаем, что стратегический подход в настоящее время необходим, востребован и весьма актуален и применителен к управлению школой.

Дадим общую характеристику методологических вопросов теории стратегического управления школой.

Создание адекватной и качественной теории (в нашем случае, теории стратегического управления школой) требует грамотного методологического подхода, причем методология выступает здесь в функции «теории теории», то есть источника теоретического обоснования подходов к теории.

При продумывании и выборе таких подходов представляется необходимым рассмотреть и решить следующий набор методологических вопросов.

✓ *Место разрабатываемой нами теории в общей теории управления школой, с одной стороны, и в общей теории стратегического менеджмента организаций, с другой.*

Разработка теории стратегического управления школой ведется нами исходя из того, что базовыми «материнскими» теориями для нее являются:

— теория стратегического менеджмента организаций. Она ориентирована на образование и школу. И это предполагает, что при построении искомой теории важно следовать традициям и стандартам стратегического менеджмента, одновременно в полной мере учитывая также специфику школы;

— теория внутришкольного управления (школьного менеджмента). Она является специфической составляющей этой общей теории, должна быть грамотно вписана в нее и стать основой некой общей достройки и перестройки этой теории на наиболее современных основах, присущих именно стратегическому подходу в управлении.

✓ *Предмет теории стратегического уп-*



равления школой и его ограничения. Важным условием разработки адекватной теории стратегического управления школой как и любой другой теории является обоснованное определение (то есть нахождение пределов), ограничение предмета этой теории, а также понимание ее места в более широких теоретических системах.

*Стратегическое управление* — это современная (-ое, -ый), адекватная (-ое, -ый) современному контексту и задачам выживания, функционирования и развития школы модель, модификация, проявление, вариант управления школой в целом; особый тип управления школой, подход к управлению, особая организация потока управленческих действий и др.

В качестве важного ограничения предмета нашей теории отметим также, что в понятие о стратегическом управлении школой не включается совокупность внешних управляющих влияний на школу и его область ограничивается только внутренним, внутришкольным стратегическим управлением.

Такое ограничение не означает невнимания автора к внешним влияниям на стратегическое поведение школы и управление ею. Очевидно, что государственная образовательная политика в сфере образования вообще весьма значимо влияет на стратегии, реализуемые на школьном уровне, и является важным и требующим непереносимого учета детерминантом при выборе этих стратегий.

В то же время внешние влияния на школу не отменяют и не заменяют осмысленного и ответственного стратегического выбора со стороны ее школьного сообщества (коллектива), и вводимое нами ограничение позволяет сконцентрировать внимание исследования на закономерностях внутришкольного стратегического управления и на рекомендациях в адрес именно его субъектов.

✓ *Сущность и характер разрабатываемой теории стратегического управления школой.* В методологии науки сложились

определенные представления о *функциях* науки, научной теории:

— *описания* — описание существующего, что предполагает наличие определенного языка и понятийно-категориального аппарата; корректное и точное описание сущего — необходимое (но недостаточное) условие реализации дальнейших функций теории; считается, что описание — первая стадия в истории любой науки, приступившей к исследованиям своего предмета;

— *объяснения* — объяснение сущности определенных вещей, предметов и явлений, закономерностей их существования и изменения; объяснительная сила теории, ее способность непротиворечиво и доказательно объяснять устройство сущего — ее важнейшее качество и требование к ней;

— *предсказания* — данная прогностическая функция научной теории опирается на ее объяснительные возможности и позволяет предсказывать, прогнозировать вероятные будущие тенденции изменения исследуемого предмета;

— *предписания* — эта функция касается теорий (для) практики, практико-ориентированных теорий, которые имеют в качестве своего предмета искусственные, созданные людьми системы (например, системы стратегического управления школой), требующие постоянного улучшения, обновления, совершенствования; данная функция, связанная с выдачей практике неких рекомендаций, может выполняться и без научных обоснований, но в данном случае мы говорим именно о теоретическом обосновании предписаний, адресуемых практике управления школой.

В связи с отмеченными функциями теории делятся на *дескриптивные*, то есть преимущественно занимающиеся описанием и объяснением сущего, того, что есть в действительности, и на *нормативные*

В понятие о стратегическом управлении школой не включается совокупность внешних управляющих влияний на школу и его область ограничивается только внутренним, внутришкольным стратегическим управлением.

или *прескриптивные*, то есть преимущественно предлагающими подходы к должному, к тому, что должно быть. Теоретические основы стратегического управления, как и другие управленческие теории, призваны выполнять все указанные функции, но в нашем случае — с очевидным преобладанием нормативно-рекомендательной, предписательной, прескриптивной и проектной функций, так как создание желаемого будущего стратегического управления школой с необходимостью требует осуществления деятельности проектирования.

✓ *Место и специфика разрабатываемой конкретной теории в общем теоретическом обосновании стратегического управления школой.* Разрабатываемые нами и изложенные в этой монографии основы теории стратегического управления школой представляют собой посильный вклад автора в создание и становление теории стратегического управления общеобразовательными учреждениями как необходимой и важной составляющей науки управления образованием.

История науки со всей очевидностью свидетельствует о том, что сложный феномен (как стратегическое управление) не может быть исчерпывающе раскрыт, описан и объяснен с помощью одной, единичной и в силу этого с неизбежностью ограниченной теории — это

задача теории в обобщенном и собирательном смысле этого слова как общего итога работы всех исследователей, работающих в данной научной области.

Даже если какие-то авторы нескромно полагают, что они создают единственную, полную и исчерпывающую теорию своего исследования, последующее развитие науки все равно пойдет дальше и в попытках классификации существующих теорий обязательно «занесет» итог его исследований в одну из клеточек своей более

широкой классификационной схемы и периодизации.

В связи с этим при разработке единичной авторской теории важно осмысливать ее направленность, пафос, содержательную специфику, акценты, понимать ее возможности и ограничения.

Специфика разрабатываемого нами варианта теории стратегического управления школой заключается в ее ориентации *на обеспечение современного качества такого управления.*

✓ *Общие требования к теории стратегического управления школой.* Целеустремленная работа по разработке теории стратегического управления школой требует формулирования неких требований к ее продуктам и результатам, которые могут быть позднее использованы в качестве критериев оценки и самооценки полученного научного продукта.

Разрабатываемая теория должна обладать такими характеристиками:

— полнотой охвата теорией ее предметной области — стратегического управления школой;

— соответствием уровня постановки и решения задач традициям, стандартам и передовым достижениям стратегического менеджмента организаций и теории внутришкольного управления;

— структурированностью, упорядоченностью, целостностью и непротиворечивостью;

— обоснованностью и проработанностью, осмысленностью принимаемых оснований;

— открытостью, способностью к достройке и развитию;

— практико-ориентированным характером, обращенностью к практике управления школой;

— направленностью на развитие стратегического управленческого мышления субъектов управления;

— вариативностью рекомендаций, формулируемых теорией для школьной практики управления.

Специфика разрабатываемого нами варианта теории стратегического управления школой заключается в ее ориентации на обеспечение современного качества такого управления.

Эти требования можно рассматривать как составную часть «технического задания» на разработку теории стратегического управления школой.

✓ *Ключевые содержательные вопросы теории стратегического управления школой и подходы к их решению в рамках данной работы.* Конкретно-содержательные требования к теории стратегического управления школой можно сформулировать в форме списка ключевых вопросов, на которые эта теория должна дать обоснованные ответы. Поэтому выбор этих вопросов является очень важным для построения теории и определения ее своеобразия, специфики, а на вопросы, не попавшие в поле зрения исследователя, теория ответов не даст.

Главные содержательные основания для выдвижения требований и вопросов к создаваемой практико-ориентированной теории стратегического управления школой можно почерпнуть из анализа широкого массива публикаций по проблематике стратегического менеджмента организаций, включая учебную литературу для студентов и других категорий учащихся (например, будущих магистров делового администрирования MBA).

В стратегическом менеджменте сложились определенные подходы к теоретическому обоснованию и научно-методическому обеспечению практики стратегического управления (в большом, а также в малом и среднем бизнесе, государственном секторе, некоммерческих организациях), которые с существенной поправкой на специфику школы могут и должны быть взяты нами за основу, если мы стремимся построить применительно к отрасли

образования и школе аналогичные подходы, соответствующие современным достижениям и стандартам стратегического управления.

Автор исходит из допущения о том, что целостный набор вопросов теории стратегического управления школой должен базироваться на представлении о деятельностном характере стратегического управления как и всякого управления вообще. При этом важно, что деятельность осуществляется конкретными взаимодействующими субъектами; рассматривается как сложная связь компонентов «цели — средства (содержание, методы, инструментарий, формы) — результаты»; имеет показатели своей успешности, важнейшими из которых представляются результативность и качество, которые должны быть обеспечены и гарантированы; реализуется в форме точных процессов, разворачивающихся в конкретных условиях и обстоятельствах; имеет определенную логическую структуру, последовательность действий и операций; требует для своей эффективной организации создания специальных функциональных систем (например, системы управления); может анализироваться в разных аспектах, с разными акцентами: на содержание работы (что делают субъекты управления, какие действия они осуществляют?), на ее продукты и результаты (что производят субъекты управления, какие результаты это дает?), на ее способы и формы (как работают субъекты?), на реализующую систему (как строится и ведет себя система управления?).

Целостный набор вопросов теории стратегического управления школой должен базироваться на представлении о деятельностном характере стратегического управления как и всякого управления вообще.



## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ЕДИНСТВЕ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. П. СОВИНА,  
доцент, и. о. заведующей кафедрой экономики  
и управления ИПКиПРО Удмуртской Республики  
*larisasovina@mail.ru*

В статье раскрываются возможности построения образовательного процесса школы в единстве урочной и внеурочной деятельности. Моделирование такого процесса возможно на основании принципов синергетики — научной дисциплины, которая рассматривает закономерности процессов самоорганизации в различных системах.

In article the author reveals the possibilities of creation of educational process of school in the unity of class and extracurricular activities. Modeling of such process is possible on the basis of synergetics principles — scientific discipline which considers regularities of processes of self-organizing in various systems.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, ФГОС, внеурочная деятельность, системно-деятельностная парадигма, метапредметные результаты обучения, синергетика

**Key words:** educational process, Federal State Standards, extracurricular activities, the system paradigm, metasubject results of training, synergetics

**П**роблемы современного образования, приведшие к необходимости реформы его системы, связаны не только с изменившимися социальными обстоятельствами, но и с обострением противоречий самой системы образования. Известна проблема отчуждения содержания образования от субъекта образовательной деятельности. Это отчуждение приводит к тому, что образование в своем содержании и формах становится безразличным к индивидуальности, закрытым и самодостаточным, утрачивает смыслы, обращенные к субъективности его участников. Преодолеть эти противоречия возможно в том случае, если образовательный процесс рассматривать как единую

нелинейную систему, объединяющую все формы образовательной деятельности: урок, учебное занятие, внеурочную деятельность.

Учитель как главный носитель содержания образования менее всего склонен к изменениям организации образовательного процесса, так как не видит преимуществ других видов деятельности, кроме учебной, основанной на уроке. И особенно это обострилось тогда, когда качество деятельности учителя стало оцениваться по результатам ЕГЭ. Поэтому все образовательные технологии его направлены на «натаскивание» к ЕГЭ, а наиболее эффективной для этого формой организации деятельности учащихся является урок.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов призвано обеспечить новое качество образования, основанное на системно-деятельностной парадигме, важным шагом в реализации которой является включение в основную образовательную программу школ внеурочную деятельность. Это позволит изменить организацию образовательного процесса в сторону разнообразия видов деятельности, что будет способствовать преодолению отчуждения учеников от школы, удовлетворению и реализации их постоянно изменяющихся индивидуальных образовательных и социокультурных потребностей.

Построение образовательного процесса в единстве урочной и внеурочной деятельности выступает как мощное средство формирования мотивации учащихся к образовательной деятельности, расширяет культурное пространство самореализации личности, а подготовка учительского корпуса к такой деятельности становится задачей управления. Осваивая новую образовательную парадигму, учитель должен понять, что внеурочная деятельность, продолжая урок, дает возможность на практике, в активной деятельности наиболее эффективно освоить содержание предметных областей и получить не только предметные, но и личностные, и метапредметные результаты. Организованный таким образом образовательный процесс способствует формированию диалогичных, субъект-субъектных отношений, в процессе которых в поисковом режиме осуществляется взаимное освоение образовательных, профессиональных, культурных ценностей педагогом и учеником как равноправных субъектов образовательного пространства. Это обеспечивает личностный рост каждого субъекта как необходимую предпосылку жизненного самоопределения и раскрытия творческого потенциала.

Актуальной задачей руководителя в условиях введения ФГОС является создание такой образовательной среды образовательного учреждения, где существуют

все условия для раскрытия и наиболее успешной реализации способностей любого ученика вне зависимости от его успехов в конкретной образовательной области, где все виды деятельности направлены на формирование умений «действовать целенаправленно, рационально и эффективно, с целью достижения успеха в данных условиях» (Д. Вечслер).

Такую модель образовательной среды, построенной на основе взаимодействия урочной и внеурочной деятельности можно рассматривать с позиций синергетики — научной дисциплины, которая изучает закономерности процессов самоорганизации в различных системах. С этих позиций образовательная среда является самоорганизующейся целостностью, где каждый участник образовательного пространства выступает одновременно и как объект, и как субъект, и как условие социализации и индивидуализации учащихся. Эта модель может объединять содержание, организационные условия, этапы образовательной деятельности в единстве урочной и внеурочной работы для успешной реализации индивидуальных способностей каждого ученика. Многообразие форм и способов такого соединения предоставляет учащимся более широкий спектр возможностей формирования и реализации собственных образовательных потребностей, а педагогам — новые возможности для осуществления своего творческого потенциала.

Образовательная среда, построенная на основе взаимодействия урочной и внеурочной деятельности, является: *сложной системой*, то есть представляет собой единство разнообразных форм, технологий организации образовательного процесса; *открытой системой*, то есть находится во взаимодействии с многообразием видов образовательной деятельности в среде, что способствует включению новых

Образовательная среда, построенная на основе взаимодействия урочной и внеурочной деятельности, является: сложной системой, то есть представляет собой единство разнообразных форм, технологий организации образовательного процесса.

субъектов образовательного процесса (других детей, педагогов, специалистов) и возникновению новых отношений; *нелинейной системой*, то есть не имеет однозначно заданной структуры, изменяющейся в зависимости от появления в среде новых участников образовательного процесса, появляющихся новых видов образовательной деятельности и новых отношений между ними.

Создание подобной модели взаимодействия урочной и внеурочной деятельности основывается на *принципах* эволюционно-синергетической парадигмы:

✓ *многообразия*, представленного разнообразием форм и содержания взаимодействия урочной и внеурочной деятельности, видов социально значимой и культуросообразной деятельности, субъектов образовательной среды с их ценностями, целями, образовательными предпочтениями, плюрализмом ценностно-смысловых позиций субъектов образовательного пространства. Многообразие необходимо для создания «поля проб» различных видов деятельности, возможности самоопределения учащихся и формирования их отношения к этой деятельности как источника собственного развития;

✓ *открытости*. Образовательная среда взаимодействия урочной и внеурочной дея-

тельности является открытой системой. Эта открытость все более расширяется в силу того, что в нее встраиваются воздействия внешней среды и отвечают на них своими изменениями, постоянно включая в свою структуру новые элемен-

ты: новые субъекты образовательной деятельности, новые виды деятельности, новые отношения, новое содержание образования.

Именно открытость позволяет образовательной среде развиваться, усложняться, обмениваться информацией;

✓ *неустойчивости*. Так, образовательная среда взаимодействия урочной и внеурочной деятельности в процессе развития достигает определенного предела, приходит к моменту выбора дальнейшего пути развития, вступает в новое качество, а повлиять на выбор пути развития возможно достаточно слабым воздействием (например, включением в реализацию творческого проекта или появлением новых технических возможностей), что задает новое направление развития данной образовательной среды.

Использование этих принципов в управлении организацией образовательного процесса — взаимодействия урочной и внеурочной деятельности создает условия для развития творческого потенциала педагогических кадров школы (возможность разработки и применения новых форм и технологий работы с учащимися); для формирования субъект-субъектных отношений: появление новых форм совместной деятельности педагогов и учеников; для ориентации учителя на личностные интересы, потребности, способности ученика; для возможности свободного самоопределения и самореализации как ученика, так и учителя; для единства обучения, воспитания, развития обучающихся и достижения как предметных, так и метапредметных и личностных результатов; для создания практико-деятельностной основы организации образовательного процесса.

Комбинация различных подходов к организации взаимодействия урочной и внеурочной деятельности может обеспечить разнообразие вариантов образовательного процесса, его учебных планов и программ в русле современных образовательных тенденций с учетом региональных традиций, индивидуальных потребностей учащихся и их родителей.

*Управление* образовательным процессом, построенном на взаимодействии урочной и внеурочной деятельности, не может строиться по традиционной схеме «управляющее воздействие — желаемый резуль-

Комбинация различных подходов к организации взаимодействия урочной и внеурочной деятельности может обеспечить разнообразие вариантов образовательного процесса, его учебных планов и программ в русле современных образовательных тенденций.

тат». Для нелинейной, открытой, саморазвивающейся системы, какой становится образовательный процесс данного вида, линейные способы управления не подходят. Чтобы построить систему управления этим процессом, необходимо удерживать следующие теоретические позиции:

✓ если существует множество способов получения образования, ученик, педагог имеют право выбрать лучший, оптимальный для себя вариант;

✓ хотя путей и способов много, необходимо знать ограничения того, что в принципе нельзя осуществлять в системе образования (своего рода принцип запрета);

✓ возможность сократить путь поиска необходимого способа образования и быстрее выйти на цель будущего своего структурирования путем проектной деятельности (моделирование будущего);

✓ учитывая, что сложная нелинейная система, каковой становится образовательный процесс в единстве урочной и внеурочной деятельности, способна сама себя строить, структурировать, необходимо правильно инициировать, поддерживать, соз-

давать условия для образовательной деятельности педагогов, учащихся;

*Организационно-административные действия* для организации образовательного процесса в единстве урочной и внеурочной деятельности состоят в составлении интегрированных учебных планов, включающих урочную и внеурочную деятельность; в составлении единого интегрированного нелинейного расписания; в разработке локальных актов — положений об организации образовательной деятельности в единстве урочной и внеурочной деятельности; в предоставлении возможности каждому ученику свободного выбора вида деятельности и смены вида деятельности в случае изменения интересов; во включении педагогов в процесс разработки основной образовательной программы для формирования ощущения собственной включенности в процессы изменения образовательной среды образовательного учреждения.

Если существует множество способов получения образования, ученик, педагог имеют право выбрать лучший, оптимальный для себя вариант.

### **В 2012 году библиотека НИРО пополнилась изданиями из серии «Библиотека журнала «Директор школы»:**

**Цирульников А. М. Модернизация школы. Социокультурная инициатива /** Отв. ред. М. А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2012. 176 с. (Биб-ка журнала «Директор школы». 2012. № 1)

В книге представлены основы социокультурного подхода к развитию школы, инструментарий ее социокультурной модернизации. Раскрывается ряд социокультурных технологий, в том числе: метод анализа социокультурных ситуаций, технология образовательных сетей, способствующих выбору дифференцированных стратегий и моделей развития образования в конкретном населенном пункте, районе. Описываются опыт и способы решения средствами образования жизненных проблем местных сообществ. Приводятся образцы социокультурного анализа и основанные на социокультурном подходе проекты развития школы, муниципальной и межмуниципальной системы образования.

**Вересов Н. Н. Как устранить конфликт в коллективе, или Формула противостояния (Книга для руководителя) /** Отв. ред. М. А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2012. 128 с. (Биб-ка журнала «Директор школы». 2012. № 4)

Эта книга для тех руководителей школы, кто хочет овладеть эффективными средствами предотвращения и разрешения конфликтов в организации. Автор не только подробно рассказывает, что такое конфликты в профессиональной сфере, но и помогает читателю освоить способы работы с конфликтом, начиная с его анализа и заканчивая возможными методиками его устранения. Непосредственно в управленческой работе директор может использовать уникальные авторские сценарии работы с конфликтами и инцидентами.



# Маркетинговый подход в управлении образованием



## УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ МАРКЕТИНГОВОГО ПОДХОДА

Р. Ю. БЕЛОУСОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, заведующая кафедрой управления  
дошкольным образованием НИРО  
*belousova\_58@mail.ru*

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по управлению инновационным развитием дошкольного образования на основе маркетингового подхода в контексте реализации региональной образовательной политики. Экспериментальное исследование проводилось кафедрой управления дошкольным образованием ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» на базе 24 дошкольных образовательных учреждений Нижнего Новгорода и Нижегородской области.

In the article the results of experimental work on the management of innovative development of preschool education on the basis of a marketing approach in a context of realization of regional educational policy are presented. The pilot research was carried out by the chair of management of preschool education of the NIRO on the basis of 24 preschool educational institutions of Nizhny Novgorod and the Nizhny Novgorod Region.

**Ключевые слова:** *управление, инновационное развитие, маркетинговый подход, маркетинговые технологии, маркетинговая стратегия*

**Key words:** *management, innovative development, marketing approach, marketing technologies, marketing strategy*

**К**онцептуальная модель инновационного развития системы дошкольного образования базируется на основной идее: система маркетинга должна быть востребована как механизм управления инновационными процессами в дошкольном образовании с учетом запросов

родителей — потребителей образовательных услуг и собственных реальных возможностей субъектов управления — руководителей дошкольных образовательных учреждений [2; 6].

Следует отметить, что в современных условиях выбор родителями учреждения



для своего ребенка ограничен в связи с недостаточным количеством детских садов как муниципальной, так и негосударственной принадлежности и большой очередностью. Тем не менее качество образовательных услуг в детских садах, которые посещают их дети, не может не волновать родителей. Таким образом, на выбор родителями детского сада влияют престижность учреждения, высокое качество и разнообразие оказываемых ребенку услуги, несомненно, его удобное месторасположение (рядом с домом). Однако, как показывает практика, родители, получив путевку в конкретный детский сад, зачастую просят перевести ребенка в другое учреждение, где, по их мнению, он получит наиболее благоприятные условия для своего развития. И чем более популярен детский сад, тем более престижным он является. Недостаточное количество мест в детских садах повышает популярность этих учреждений на рынке образовательных услуг. При этом в тени оказываются учреждения, которые предоставляют не менее качественные образовательные услуги, но по каким-то параметрам не считаются престижными.

Что делать руководителю детского сада? Какие механизмы могут быть задействованы для повышения конкурентоспособности организаций дошкольного образования? Как управлять организацией в современных социально-экономических условиях? Применим ли маркетинговый подход к управлению инновационными процессами в сфере дошкольного образования? Будет ли он эффективным в плане совершенствования управления организациями дошкольной сферы? Эти вопросы определяют создавшуюся ситуацию как *проблемную*. *Проблемой* же, анализируемой в ходе исследования, является отсутствие у руководителей дошкольного образования реальных знаний по управлению его инновационным развитием на основе маркетингового подхода.

*Целью исследования* явилось теоретическое обоснование концепции и органи-

зационно-педагогических условий управления инновационным развитием дошкольного образования на основе маркетингового подхода.

*Предмет исследования:* управление развитием дошкольного образования.

*Объект исследования:* управление инновационным развитием дошкольного образования на основе маркетингового подхода.

Нами была сформулирована следующая гипотетическая позиция. Использование маркетингового подхода в управлении инновационным развитием дошкольного образования, а также применение маркетинговых технологий в дошкольных учреждениях, будет способствовать достижению эффективных практических результатов управленческой и образовательной деятельности при следующих педагогических условиях:

- ✓ разработке и апробации технологии сегментирования в условиях дошкольных образовательных учреждений, программ повышения квалификации руководителей ДОУ на основе маркетингового подхода;

- ✓ выявлении инновационных сегментов дошкольного образования и разработке программно-методического обеспечения управленческой и образовательной деятельности ДОУ;

- ✓ освоении технологий позиционирования (интернет-маркетинг, маркетинг-микс и др.);

- ✓ проектировании информационного обеспечения организаций дошкольного образования (создание сайтов ОУ по технологии «E-Publish», разработка контента сайтов, электронных образовательных ресурсов).

Цель и гипотеза исследования определили целесообразность решения следующих экспериментальных задач:

- ✓ проанализировать состояние внешней среды дошкольного образования и потребность родителей (законных предста-

Чем более популярен детский сад, тем более престижным он является. Недостаточное количество мест в детских садах повышает популярность этих учреждений на рынке образовательных услуг.

вителей) в образовательных услугах для детей дошкольного возраста;

✓ выявить формы дошкольного образования и образовательные услуги, наиболее востребованные родителями;

✓ определить инновационные сегменты дополнительных образовательных услуг в ДОУ, обеспечивающие развитие и конкурентоспособность учреждений дошкольной сферы образования, и основные направления инновационного развития дошкольного образования;

✓ провести SWOT-анализ для дошкольных образовательных учреждений Нижегородской области;

✓ разработать программы повышения квалификации и переподготовки руководителей ДОУ по проблеме, модели выпускника и программы дополнительного образования детей в соответствии с запросами родителей.

При сборе информации о состоянии рынка образовательных услуг в дошкольном образовании Нижегородской области мы использовали как вторичные, так и первичные исследования. В качестве внешних источников вторичной информации выступали публикации федерального и регионального уровней образования.

*Маркетинговый подход к управлению инновационным развитием дошкольного образования был использован нами при определении образовательных запросов*

Большая часть родителей проявляет заинтересованное отношение ко всем изменениям, происходящим в образовательном процессе детского сада, который посещает их ребенок.

родителей, при выявлении инновационных сегментов дополнительных образовательных услуг в дошкольных учреждениях [1; 4; 5; 7].

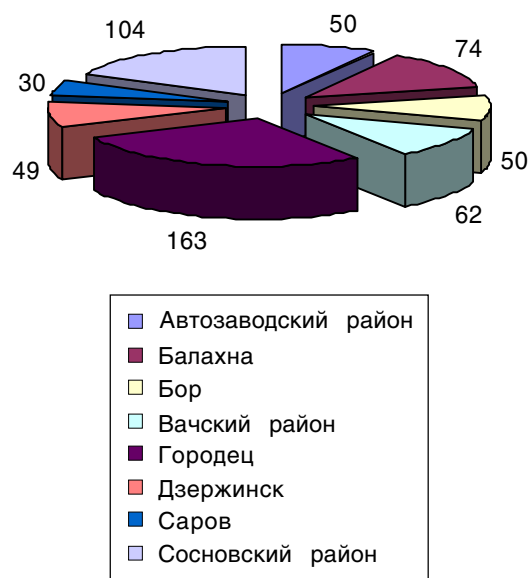
Нами было организовано полевое исследование

в условиях опытно-экспериментальной деятельности ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», в качестве метода проведения был выбран опрос родителей (законных представителей). Маркетинговое исследование по изучению запросов родителей на образовательные услуги, а также по выявлению

общих тенденций в развитии вариативных форм дошкольного образования, проводилось в 24 дошкольных образовательных учреждениях Нижнего Новгорода и Нижегородской области. В опросе приняли участие 582 респондента — родители (законные представители) воспитанников, посещающих детские сады на территории Нижегородской области.

Диаграмма 1

Количество опрошенных родителей (чел.)



Большая часть родителей проявляет заинтересованное отношение ко всем изменениям, происходящим в образовательном процессе детского сада, который посещает их ребенок. Руководители дошкольных учреждений знакомят родителей с новыми нормативными документами, регламентирующими содержание дошкольного образования. Однако формы работы с родителями в детском саду достаточно однообразны (родительские собрания, совещания, открытые мероприятия). Родители, которых не устраивает качество получаемого их ребенком образования в своем детском саду, а также те родители, которые хотят расширить содер-

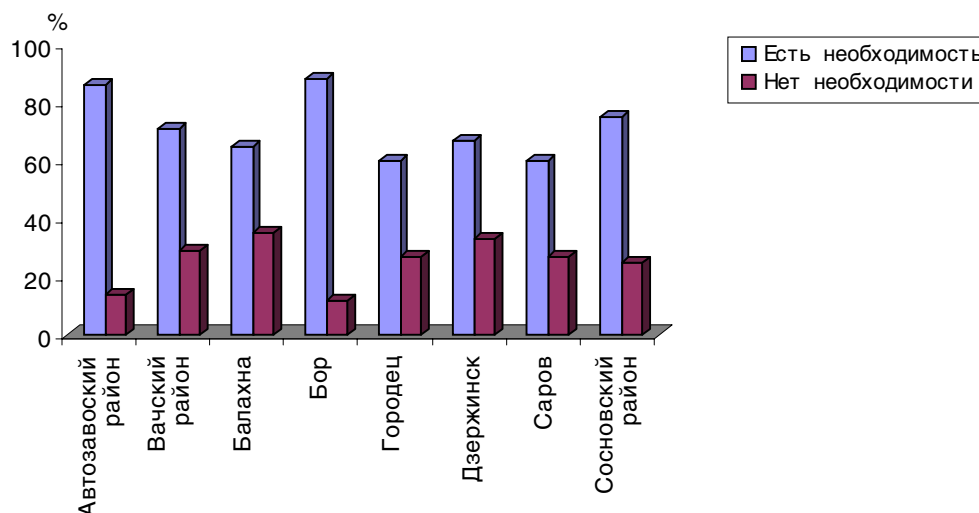
жание дошкольного образования своего ребенка, имеют возможность получить воспребованные ими образовательные услуги в детском саду за дополнительную плату.

Результаты сегментации по доходам на одного члена семьи показывают преимущество сегмента «среднеобеспеченная семья». Количество респондентов составило 88 % от числа опрошенных родителей.

Сегментирование по запросам родителей на платные дополнительные услуги позволило выделить сегмент, состав которого составляет 70 % от общего числа респондентов и доказывает готовность родителей оплачивать дополнительные образовательные услуги в детских садах.

Диаграмма 2

**Сведения о необходимости дополнительного образования ребенка**



Как видим, содержание дошкольного образования в рамках минимума, предусмотренного в образовательных программах детских садов в соответствии с федеральными государственными требованиями, не совсем устраивает родителей. Большинство опрошенных респондентов отметило необходимость получения их ребенком дополнительного образования и проявили готовность платить за оказание новых образовательных услуг.

Согласно одной из наших изначальных гипотез желание получить дополнительное образование для ребенка в другом детском учреждении возникает у родителей, не удовлетворенных качеством образования в своем детском саду.

На основании полученных нами данных можно утверждать, что мнения родителей о качестве образования раздели-

лись примерно поровну, однако большинство родителей устраивает то дошкольное образовательное учреждение, которое посещает их ребенок.

Диаграмма 3

**Распределение предпочтений респондентов по общей оценке качества дошкольного образования в детском саду**



Диаграмма 4

## Распределение предпочтений респондентов по выбору форм дошкольного образования



Предпочтения родителей по выбору форм дошкольного образования распределились следующим образом: 84 % остановили свой выбор на муниципальных садах, 9 % отдали своих детей в частные

учреждения, 5 % доверили детей семейным детским садам и по 1 % выбрали семейное воспитание и гувернера.

В ответ на сформированные запросы родителей нами был обоснован подход к разработке индивидуальных моделей выпускника дошкольного образовательного учреждения [3].

Для определения приоритетных направлений инновационного развития дошкольного образования был проведен SWOT-анализ ССВУ (Сильных и Слабых сторон, Возможностей и Угроз) для дошкольных учреждений Нижегородской области. Он основан на исследовании действительного и потенциального рынков образовательных услуг в сфере дошкольного образования. Данный анализ служит средством выявления сравнительных преимуществ, то есть ключевых характеристик предлагаемых образовательных услуг, перспективных тенденций развития дошкольного образования в условиях инновационной экономики [3].

## Результаты SWOT-анализа для дошкольных образовательных учреждений Нижегородской области

<p><b>S (strength) — сильные стороны</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Количественный состав инфраструктуры;</li> <li>✓ высокая инновационная активность — проекты, программы;</li> <li>✓ научные традиции;</li> <li>✓ региональное программно-методическое обеспечение;</li> <li>✓ наличие разнообразного спектра образовательных услуг в ДОУ;</li> <li>✓ востребованность родителями мест в ДОУ</li> </ul>	<p><b>W (weakness) — слабые стороны</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Несовершенство системы управления дошкольным образованием;</li> <li>✓ стареющий персонал (мало молодежи);</li> <li>✓ низкий уровень социальной обеспеченности кадров;</li> <li>✓ несистемная работа по поддержанию имиджа учреждений дошкольного образования;</li> <li>✓ отсутствие программ переподготовки менеджеров дошкольного образования;</li> <li>✓ недостаточный уровень развития информационных технологий</li> </ul>
<p><b>O (opportunity) — благоприятные возможности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Внимание региональных органов власти к дошкольному образованию (приоритетный национальный проект «Образование», ведомственная целевая программа развития образования в Нижегородской области на 2011—2013 гг., Концепция гражданского образования в Нижегородской области на 2009—2013 гг., областная целевая программа «Создание семейных детских садов в Нижегородской области в 2011—2013 гг.»);</li> <li>✓ инфраструктура региона;</li> <li>✓ рост общественного интереса к дошкольному образованию;</li> <li>✓ оживление экономики</li> </ul>	<p><b>T (threat) — потенциальные угрозы</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Изменения отраслевой политики по структуре подготовки кадров;</li> <li>✓ изменения отраслевой политики по механизму аттестации руководящих работников;</li> <li>✓ активная политика конкурентов негосударственного сектора;</li> <li>✓ низкий уровень финансирования информационного обеспечения ДОУ</li> </ul>

На основе полученных данных можно предложить следующие *приоритетные* направления развития дошкольного образования:

✓ развитие инновационных технологий управления дошкольным образованием;

✓ разработка и апробация новых моделей дошкольного образования, в том числе модели «Семейный детский сад», вариативных моделей кратковременного пребывания детей в условиях ДОО; моделей дополнительных образовательных услуг;

✓ активная маркетинговая политика в сфере дошкольного образования;

✓ привлечение профессиональных педагогов, а также молодых специалистов;

✓ разработка и апробация программ переподготовки для руководителей сферы дошкольного образования;

✓ переподготовка профессиональных менеджеров организаций сферы дошкольного образования;

✓ улучшение материально-технической базы, информатизация дошкольного образования и процесса управления им на всех уровнях образования;

✓ улучшение социальной обеспеченности сотрудников сферы дошкольного образования, родителей;

✓ продолжающаяся активная политика по привлечению внебюджетных средств в организации дошкольной сферы.

В соответствии с целью и задачами экспериментального исследования можно констатировать полученные результаты:

✓ теоретически обоснована концепция маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании;

✓ проанализированы состояние внешней среды дошкольных образовательных учреждений и потребности родителей (за-

конных представителей) в образовательных услугах, предоставляемых детям дошкольного возраста;

✓ выявлены формы дошкольного образования и образовательные услуги, наиболее востребованные родителями;

✓ определены инновационные сегменты дополнительных образовательных услуг в ДОО, обеспечивающие развитие и конкурентоспособность учреждений дошкольной сферы образования и основные направления инновационного развития дошкольного образования;

✓ проведен SWOT-анализ для дошкольных образовательных учреждений Нижегородской области;

✓ разработана и апробирована программа повышения квалификации руководителей ДОО «Маркетинговые технологии в управлении дошкольным образованием» (36 часов);

✓ разработана и проходит апробацию программа переподготовки руководителей дошкольного образования «Менеджмент в образовании (дошкольное образование)» (720 часов) с направлением специализации «Маркетинг в дошкольном образовании» (36 часов);

✓ разработаны и сертифицированы программы дополнительного образования (МБДОУ № 120, 135 г. Дзержинска).

Реализация маркетингового подхода к управлению инновационным развитием дошкольного образования позволит создать сбалансированную регулируемую систему дошкольного образования в Нижегородской области и обеспечить планомерное развитие и сохранение конкурентоспособных позиций этой сферы в условиях рыночной экономики.

Реализация маркетингового подхода к управлению инновационным развитием дошкольного образования позволит создать сбалансированную регулируемую систему дошкольного образования в Нижегородской области.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова, Р. Ю. О решении проблемы развития вариативных форм дошкольного образования в Нижегородской области / Р. Ю. Белоусова // Педагогическое обозрение. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр. — 2008. — № 2—3. — С. 144—152.

2. Белоусова, Р. Ю. Совершенствование технологий управления инновационным процессом в дошкольном образовании региона: маркетинговый подход / Р. Ю. Белоусова // Образование и саморазвитие. — 2011. — № 4. — С. 49—57.

3. Белоусова, Р. Ю. Технологии управления инновационными процессами в дошкольном образовании Нижегородской области: маркетинговый подход : монография / Р. Ю. Белоусова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 173 с.

4. Котлер, Ф. Основы маркетинга: пер с англ. / Ф. Котлер. — М. : Ростинтер, 1996. — 704 с.

5. Морозова, Г. А. Маркетинговые технологии в регионе / Г. А. Морозова. — Н. Новгород : Изд-во ВВАГС, 2003.

6. Наумов, С. В. Управление инновационными процессами в региональной системе образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / С. В. Наумов. — СПб., 2009.

7. Панкрухин, А. Маркетинг образовательных услуг / А. Панкрухин // URL: <http://mou.marketologi.ru/content.html>.

## ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В МАРКЕТИНГЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ



В. В. ТИМЧЕНКО,  
кандидат педагогических  
наук, доцент кафедры  
управления образованием  
РГПУ им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург), аудитор  
ЕОQ, лауреат премии  
Правительства Санкт-  
Петербурга за выдающиеся  
достижения в области  
среднего и высшего  
профессионального  
образования  
[victor.timchenko@mail.ru](mailto:victor.timchenko@mail.ru)



С. С. НЕУСТРОЕВ,  
кандидат  
экономических наук,  
первый проректор  
по финансово-  
экономической  
и коммерческой  
деятельности  
СВФУ  
им. М. К. Аммосова  
[uprstrateg@yandex.ru](mailto:uprstrateg@yandex.ru)



К. В. КАЙШЕВА,  
магистрант  
РГПУ им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург)  
[kaiisheva@me.com](mailto:kaiisheva@me.com)

В данной статье рассмотрены новые методы маркетинга образовательных услуг и продвижения образовательных программ, основанные на интернет-технологиях, включая технологии маркетинга в социальных сетях. Проведено обобщение методов продвижения услуг, выявлены особенности и проблемы их практического применения в сфере образования.

The authors of this article point out the new methods of marketing of educational services and advance of the educational programs, based on the Internet technologies, including technologies of marketing in social networks. They carry out the generalization of methods of advance of services, reveal the main features and problems of their practical application in education.

**Ключевые слова:** *менеджмент образования, маркетинг образовательных услуг, продвижение образовательных программ, социальные медиа, социальные сети, маркетинговые коммуникации*

**Key words:** *educational management, marketing of educational services, advance of educational programs, social media, social networks, marketing communications*

**В** международном образовательном пространстве давно сформировался конкурентный рынок образовательных услуг и образовательных программ высшего профессионального образования, чего нельзя сказать о России.

Это означает, что конкуренция в этой сфере не только существует, но и возрастает с каждым годом. Но рыночные проблемы долгое время не оказывали значительного влияния на менеджмент большинства вузов, так как существовал устойчивый спрос на образовательные услуги со стороны частных лиц, корпоративных заказчиков и государства. Ситуация кардинально изменилась с глобальным экономическим кризисом, нарастанием демографических проблем и значительными изменениями в законодательстве. Особенно в трудном положении оказались региональные вузы в связи с оттоком абитуриентов после введения ЕГЭ. Соответственно для вузов стали актуальными современные методы менеджмента, а также технологии продвижения и продажи образовательных услуг.

Раньше других экономические методы хозяйствования начали осваивать негосударственные вузы, которые изначально были лишены государственной и ведомственной опеки и бюджетной поддержки,

а также некоторые продвинутые вузы, для которых инновации являются второй сущностью. Полезный опыт менеджмента и маркетинга многие вузы приобрели, участвуя в международных образовательных и научных проектах, но зарубежные подходы не всегда могут быть перенесены на российские реалии. Интересным источником новых методов маркетинга для вузов является реальный сектор экономики, где жесткие условия конкуренции способствуют быстрому развитию коммерческих предприятий. С другой стороны, интенсивное развитие информационных технологий предоставляет совершенно новые возможности для маркетинга. Поэтому одним из стратегических приоритетов вузов должно стать целенаправленное развитие маркетинговой составляющей для экономически целесообразного управления.

Таким образом, целью настоящей статьи является выявление актуальных инструментов маркетинга, специфичных для продвижения образовательных услуг в вузах. Следует признать, что образование представляет собой особенную сферу деятельности, поэтому методы маркетинга должны выбираться с учетом ее специфики.

Во-первых, образование имеет высокую социальную значимость, поэтому на

выбор методов маркетинга велико влияние не только потребителей услуг, но и различных заинтересованных сторон — учредителей, общественных организаций, профессионального сообщества, работодателей, законодательных, надзорных органов, исполнительной власти всех уровней.

Во-вторых, тенденции в экономической и социальной сферах являются решающими факторами развития образования, в том числе такие, как успешность бизнеса, кризисные явления, структура бюджета страны, платежеспособность населения и др.

В-третьих, на развитие российского образования оказывают значительное влияние международные тенденции и нормы (например, Болонское соглашение министров образования, европейские стандарты признания квалификаций, система аттестации и сертификации персонала и др.).

В-четвертых, международная конкуренция в области образования ставит значительное количество дополнительных ограничений и условий.

Выборочный анализ структуры российских вузов по информации, представленной на официальных сайтах, показал, что в большинстве вузов созданы специальные маркетинговые подразделения или службы, осуществляющие маркетинговые исследования в интересах стратегического планирования, продвижение образовательных услуг путем маркетинговых коммуникаций, рекламу и продажу образова-

тельных программ. Это наблюдение подтверждено результатами исследования структуры педагогических вузов, проведенного Герценовским университетом в 2008 году в рамках проекта «Атлас педагогических вузов РФ».

Наблюдается положительная динамика в отношении специальной маркетинговой активности вузов в связи с изменением законодательства, повышением самостоятельности и ростом конкуренции. Так, в 2005 году не более 5 % вузов имели спе-

циальные маркетинговые подразделения, тогда как в настоящее время доля таких вузов составляет не менее 50 %, а возможно, и больше.

При этом выявлены следующие особенности деятельности маркетинговых подразделений вузов:

✓ в подавляющем большинстве случаев они находятся в подчинении ректора, первого проректора, проректора по развитию или качеству, реже входят в состав финансового управления вуза, еще реже — в состав учебного управления;

✓ они включены исключительно в стратегический процесс и занимаются в основном определением рыночной позиции вуза в целом, используя традиционные маркетинговые инструменты;

✓ зона их ответственности ограничивается основными образовательными программами и практически не охватывает программ дополнительного профессионального образования, консалтинговых услуг, научной деятельности, конгрессно-выставочной деятельности и др.;

✓ в вузах к маркетинговой деятельности не привлекаются профессиональные специалисты, имеющие опыт работы в рыночных структурах;

✓ весьма ограничены ресурсы маркетинговых подразделений, соответственно скромными являются и результаты их деятельности;

✓ для продвижения образовательных услуг вузы ориентируются на традиционную целевую аудиторию, имидж вуза и территориальные факторы, не обеспечивая должную гибкость и актуальность подходов.

Анализ зарубежного опыта показывает, что в зависимости от специфики возможны различные варианты организации маркетинговых структур в вузах. Так, в Университете Лейстера (Великобритания), в Университете Хельсинки (Финляндия), в Брюссельском университете (Бельгия), в Университете прикладных наук Саксион (Нидерланды) маркетинг и прода-

---

Анализ зарубежного опыта показывает, что в зависимости от специфики возможны различные варианты организации маркетинговых структур в вузах.

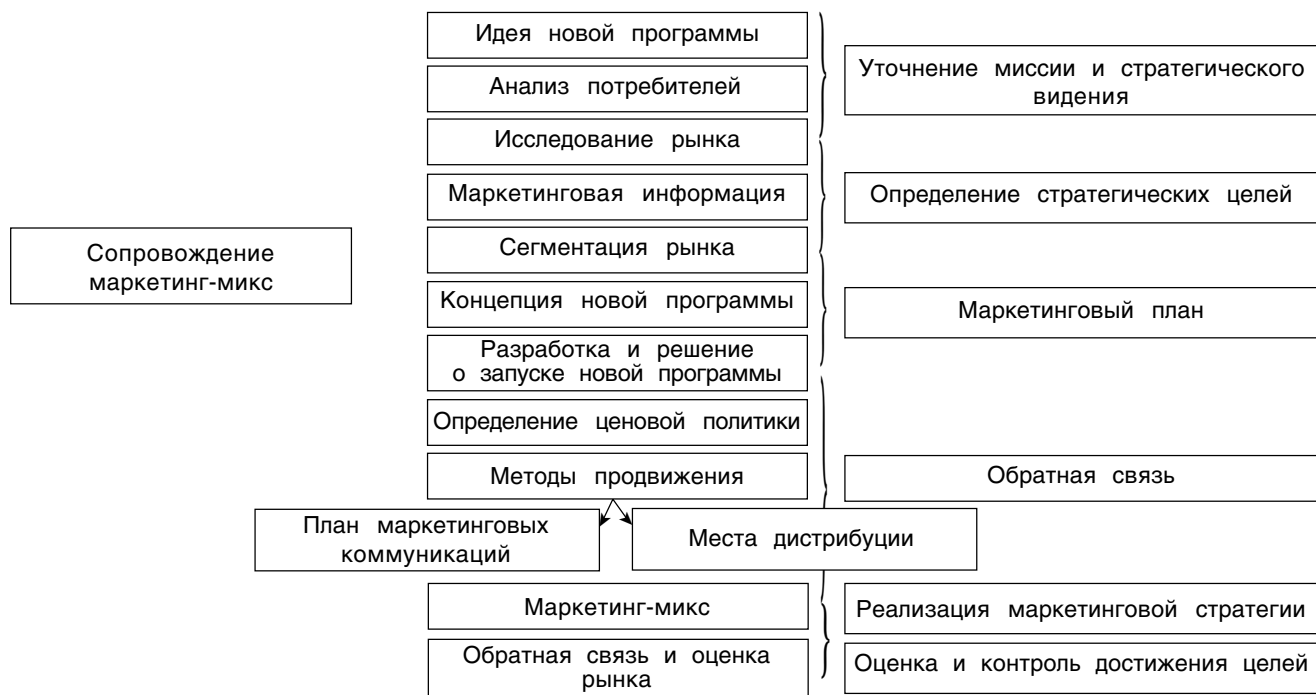


жи встроены в образовательный процесс. В некоторых вузах, например, в Американском национальном университете (Южная Дакота, США), PR, анализ рынка, рекламу и продажи осуществляют обособленные подразделения. Во всех случаях

маркетинг обеспечен достаточными ресурсами для эффективной деятельности.

Таким образом, для российских вузов в совершенствовании маркетинговой инфраструктуры заключен значительный потенциал развития.

## Алгоритм маркетингового процесса в вузе



На схеме приведен алгоритм маркетингового процесса в вузе, который иллюстрирует позицию продвижения образовательной программы на рынке [5]. Термин «продвижение» означает неперсонифицированную рекламу; презентацию, где представитель вуза может убеждать потенциальных клиентов; представление программы в медиaprостранстве; стимулирование продаж, включающее выставки, демонстрацию примеров и образцов, шоу, ярмарки, распространение скидков, премиальных позиций [2].

та, в том числе и на основе технологий Wi-Fi и 3G, популярность социальных сетей, широкое распространение мобильного интернета. Кроме того, Интернетом пользуется самая активная и платежеспособная часть населения.

Информационные технологии и Интернет открывают действительно новую степень развития маркетинга образовательных услуг. Отметим характерные приметы времени: массовая доступность Интерне-

Таким образом, современный взгляд на продвижение образовательных программ с использованием Интернета означает [3] активную, открытую приемную компанию (рекрутинг) через представление исчерпывающей информации в Интернете; системное, продуманное взаимодействие с общественностью; интернет-маркетинг; продвижение и рекламу в социальных сетях; всесторонний анализ потребностей заказчика на основе новых сервисов; обратную связь со слушателями; применение CRM сис-

тем (Customer Relationship Management); организацию call-центров; применение инструментов Web 2.0; on-line консультирование.

Организация в Интернете специальных маркетинговых событий по стимулированию продаж не имеет никаких ограничений, кроме юридических, этических, а также пределов креативности создателей. Кроме традиционных уже для интернета распространения скидочных купонов и стимулирующих конкурсов в социальных сетях, для сферы образования можно предложить интеллектуальные инструменты: вебинары, видеоконференции, аукционы идей, креативные интернет-проекты, конкурсы.

Большое значение для успеха продвижения образовательных услуг имеют ссылки

на социальных партнеров вуза, и их упоминание на web-странице увеличивает ее посещаемость.

CRM-системы — это программы, которые позволяют создавать и поддерживать в актуальном состоянии базы клиентов, обеспечивать эффективные коммуникации, анализировать маркетинговую активность. Это могут быть специальные системы (например, Битрикс, Мегаплан), а также универсальные хранилища данных (Oracle, SAP, MS Access и даже Excel).

Таким образом, интернет-технологии маркетинга образовательных услуг, интегрированные в систему управления вуза, позволяют осуществлять эффективные продажи, обеспечить лояльность клиентов и повысить конкурентоспособность вуза.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Интернет-маркетинг на 100 % / Н. Андросов [и др.] ; под ред. С. Сухова. — СПб. : Питер, 2012. — 240 с.
2. Ламбен, Ж. Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок / Ж. Ж. Ламбен. — СПб. : Питер, 2005. — 800 с. — (Сер. «Классика МВА»).
3. Тихомирова, Н. В. Методологические подходы к теории управления современными университетами, интегрированными в информационное пространство / Н. В. Тихомирова // Университетское управление. — 2009. — № 6. — С. 6—12.
4. Тимченко, В. В. Устойчивое управление университетом / В. В. Тимченко // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 9. — С. 30—35.
5. Sport marketing / B. J. Mullin, S. Hardy, W. A. Sutton. — 3rd ed. — United States : Human Kinetics, 2012.



## СОВРЕМЕННЫЙ МУНИЦИПАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНСАЛТИНГ

С. Ю. НОВОСЕЛОВА,  
доктор педагогических наук,  
доцент, заместитель директора по научной работе  
Института управления образованием РАО  
[platonova65@mail.ru](mailto:platonova65@mail.ru)

В данной статье раскрываются сущность понятия «консалтинг» в системе образования, особенности консалтинговой деятельности, направления консалтинга, которые

позволяют эффективно использовать их в практической деятельности органов управления образованием различных уровней.

The author of the article reveals the essence of the concept «consulting» in the educational system, describes the feature of consulting activity, points out the direction of consulting which allow to use them effectively in practical activities of governing bodies by formation of various levels.

**Ключевые слова:** *экспертно-консультативное сопровождение инновационного развития образовательных учреждений, менеджмент-консалтинг, общероссийский кадровый ресурс ведущих консультантов по вопросам развития системы образования*

**Key words:** *expert and advisory support of innovative development of educational institutions, management consulting, all-Russian staff resource of leading advisers for questions of development of an education system*

Решение проблем эффективной организации управления и внедрения современных методов и научной технологии принятия решений возможно через использование консультационной системы — *консалтинга*. Он уверенно входит в нашу деловую жизнь и становится неотъемлемой его частью.

Этот процесс тесно связан с другими элементами модернизации образовательной системы, обеспечивая как трансляцию опыта, так и консультативное сопровождение и поддержку данных преобразований: масштабы, глубина и интенсивность инновационных процессов в образовании привели к широкому обсуждению инноваций в социальных сетях, в профессиональной среде, к стихийному появлению сетевых консультантов среди учителей-предметников, руководителей образовательных учреждений / организаций, обнаружив востребованность позиции консультанта по вопросам развития образования.

Приоритетным национальным проектом «Образование» предусмотрено создание общероссийского кадрового ресурса ведущих консультантов по вопросам развития системы образования, которые будут отобраны из числа лучших педагогических работников системы общего образования, преподавателей и вузовских экспертов из всех субъектов Российской Федерации.

Таким образом, возникает потребность

введения в практику новых форм труда функций и позиций в образовании. В сложившихся условиях актуальным становится создание *консалтинговых структур*, специализирующихся в экспертно-консультативном сопровождении инновационного развития образовательных учреждений («инновационных педагогических фирм» [5]), осуществляющих инновационную политику в сфере образования и оказывающих аналитическую, организационную и методическую поддержку педагогических инноваций.

Консультирование в области развития системы образования в целом можно рассматривать как направление менеджмент-консалтинга (консультирование по вопросам управления), обладающее спецификой, обусловленной особенностями предмета консультирования [4].

*Консалтинг* — это профессиональная помощь со стороны специалистов по управлению руководителям различных организаций в анализе и решении проблем их функционирования и развития, осуществляемая в форме советов, рекомендаций и совместно вырабатываемых решений.

Консалтинг создает идейную, методологическую, теоретическую, информационную, техническую, правовую и этическую базу систем организационного управления и процессов их создания, совершенствования и развития [8].

Сложившиеся к настоящему времени формы консалтинга в образовании являются частным видом консультационных отношений, которые используются в области организационного управления и являются одним из способов соединения власти и компетентности с учетом того, что:

- ✓ консультационная деятельность направлена на обслуживание потребностей образования: образовательных учреждений и организаций (независимо от размера, организационно-правовой формы), физических лиц в консультациях и других видах профессиональных услуг (обучении, исследовательских работах по проблемам их функционирования и развития);

- ✓ консультационная деятельность основана на профессиональных взаимоотношениях между консультантом, обладающим знаниями и информацией, и юридическим или физическим лицом, у которого есть проблемы и потребности;

- ✓ консультант оказывает помощь в повышении эффективности его деятельности путем предоставления как информации и рекомендаций, так и своих услуг в достижении поставленных целей;

- ✓ процесс консультирования представляет собой последовательную серию действий, шагов, организационных событий и мероприятий, которые предпринимает консультант для разрешения проблем, для достижения позитивных перемен внутри образовательного учреждения или организации и / или создания условий, при которых они в состоянии сделать это самостоятельно.

Объектами деятельности консультантов являются *проблемные ситуации*, связанные с образованием, возникающие у руководителей окружного, муниципального и регионального уровней, различных субъектов образовательной деятельности.

на муниципальном и региональном уровнях).

Существующая практика муниципального консалтинга показывает, что на его эффективность оказывают негативное влияние следующие факторы:

- ✓ разный уровень информированности главы муниципального образования и консультантов;

- ✓ разные и зачастую несовместимые представления главы муниципального образования и консультанта о существе, принципах и методах функционирования управленческого механизма в муниципальном образовании;

- ✓ недостаточный общий уровень главы муниципального образования, не позволяющий ему понять предложения консультанта, когда по существу они говорят на разных языках;

- ✓ определенная осторожность главы муниципального образования, его предубеждения по поводу возможностей науки и боязнь уронить свой престиж, что препятствует нормальным деловым отношениям с консультантом.

Перечисленные негативные моменты преодолеваются с помощью различных форм консалтинга, ориентированных на ту или иную ситуацию, сложившуюся в муниципальном образовании. К наиболее важным проблемам муниципального управления, решение которых связано с необходимостью привлечения ученых и высококвалифицированных экспертов-практиков, можно отнести:

- ✓ определение и обоснование миссии и целей, выбор стратегии и обоснование направления развития муниципального образования;

- ✓ прогнозирование таких внешних угроз развития муниципального образования, как тенденции социально-экономической ситуации в стране, политическое и экономическое положение в регионе, изменение правовой ситуации и т. д., диагностика неэффективной деятельности администрации и поиск оптимальных способов их устранения;

Объектами деятельности консультантов являются *проблемные ситуации*, связанные с образованием, возникающие у руководителей окружного, муниципального и регионального уровней, различных субъектов образовательной деятельности.

✓ структурная и функциональная перестройка администрации, ее адаптация к изменяющимся условиям деятельности;

✓ создание положительного социально-психологического климата в администрации;

✓ подготовка кадров и совершенствование систем материального и морально-го стимулирования;

✓ внедрение в практику управления современных информационных технологий и стратегического планирования.

Важным положительным моментом консалтинга является его относительная объективность в решении внутренних проблем муниципального образования. Это беспристрастный взгляд на существующую проблему со стороны, основанный только на знаниях и опыте консультанта, над которым не довлеют личная заинтересованность, устоявшиеся взгляды, традиции, субординация и рутина повседневной деятельности. Объективность и беспристрастность суждений — наиболее ценный аспект консалтинга, имеющий решающее значение для его успеха.

Консалтинг является связующим звеном между теорией и практикой муниципального управления. С его помощью в муниципальное управление внедряются наиболее прогрессивные методы, современные знания, новая техника и технология принятия решений, что способствует постоянному его совершенствованию и рационализации.

Современная техника и технология муниципального управления имеют тенденции к усложнению и специализации, а возникающие проблемы требуют для своего решения специальных знаний. Поэтому штатные подразделения не всегда могут квалифицированно решать все возникающие проблемы без консультаций со специалистами со стороны. Это, прежде всего, относится к проблемам комплексного характера и к применению для их решения методов системного подхода с использованием современных управленческих технологий.

Важным моментом является и то, что штатные работники всегда испытывают давление сверху, поскольку имеют личный интерес, а это в большинстве случаев препятствует свободной от предубеждений, объективной и независимой оценке возникающих ситуаций и снижает эффективность разрабатываемых рекомендаций.

Современные формы консалтинга характеризуются, прежде всего, большей вовлеченностью экспертов в дела организации, тесным сотрудничеством с управленческим персоналом, глубоким анализом процесса муниципального управления. Главной задачей здесь становятся экспертиза состояния муниципального образования и постановка диагноза, то есть выявление причины неудовлетворительного функционирования различных сфер. На основании результатов диагностики консультант разрабатывает программу и рекомендации и принимает непосредственное участие в их внедрении. Вмешательство консультанта затрагивает, как правило, весь процесс управления, а упор делается на развитие управленческих структур и мобилизацию всех внутренних ресурсов. Консультант становится на определенное время членом администрации и несет вместе с ней ответственность за эффективность предложенных им рекомендаций, программ их реализации и практической деятельности в этом направлении.

Весьма важно, чтобы главы муниципальных образований хорошо понимали смысл предлагаемых рекомендаций и их обоснование. Если такого понимания нет, то между консультантом и главой возникает информационный барьер, который сводит на нет все результаты проведенной работы. Поэтому консультант должен стремиться научить главу мыслить и оперировать понятиями, категориями и терминами, принятыми в науке, то есть обучить его своему языку. Важнейшую роль в этом процессе играет желание самого

Положительным моментом консалтинга является его относительная объективность в решении внутренних проблем муниципального образования.

главы учиться, чтобы стать на более высокий уровень понимания проблем муниципального управления и овладеть новыми методами деятельности. Именно таким путем наиболее эффективно реализуется основная цель консультативной деятельности — внедрение в практику муниципального управления новейших достижений науки и техники.

С его помощью эффективно реализуются научные и технические достижения в области управления, а также интеллектуальный потенциал ученых и специалистов, привлекаемых в качестве консультантов. Все больше новых задач, которые до недавнего времени не были востребованы, решают сегодня консультанты, разрабатывая и адаптируя имеющиеся технологии под актуальные задачи [1].

Существующий консалтинговый опыт решения управленческих, стратегических, организационных, маркетинговых и других задач может быть использован в решении задач муниципального управления. Конечно, нельзя забывать о том, что муниципальное образование — это система, от-

личная от бизнес-системы. Вместе с тем есть одно важное обстоятельство, объединяющее эти, на первый взгляд, разные хозяйства. И те и другие для обеспечения своей жизнедеятельности должны быть включены в систему усложняющейся рыночной среды. Более того, в современной ситуации муниципальным образованиям, так же как и бизнес-структурам, необходимо быть эффективными и конкурентоспособными, максимально используя при этом внутренние ресурсы развития. Кроме того, муниципальное образование, так же как и компания на рынке, должно быть продвинуто на рыночном пространстве для привлечения инвестиций и развития. Речь при этом не идет о копировании и применении используемых в бизнесе методов и инструментов, хотя при определенной адаптации они могут быть успешно использованы. Речь, скорее, идет о применении рыночного маркетингового подхода в управлении муниципальным образованием. Именно в освоении этого подхода и могут быть полезны консультанты, накопившие значительный опыт в решении рыночных задач.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Васильев, А. А.* Консультационная деятельность в муниципальном управлении / А. А. Васильев. — М. : Юрайт, 2004.
2. *Карпов, В. А.* В поисках выхода из школьных лабиринтов. Развитие школьных образовательных систем: инновационный сетевой проект / В. А. Карпов, В. А. Ясвин. — М. : МЦ ЭПОС, 2003.
3. *Посадский, А. П.* Консультационные услуги в России : учеб. пособие / А. П. Посадский. — М., 1995.
4. *Рыбинская, С. Н.* Экспертно-консультативное сопровождение инновационного развития школьных организаций / С. Н. Рыбинская // URL: <http://www.psyedu.ru>.
5. *Сазонов, Б.* Институт образования: смена всех / Б. Сазонов ; под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского // Инновационное движение в российском школьном образовании. — М. : Парсифаль, 1997.
6. *Сергоманов, П. А.* Изменения в школе: одни проблемы / П. А. Сергоманов, Н. П. Бруданова // Учитель. — 2003. — № 6 (ноябрь — декабрь). — С. 73—75.
7. *Уткин, Э. А.* Консалтинг : учеб. для вузов / Э. А. Уткин. — М., 1998.
8. *Холкин, Д. В.* Управленческий консалтинг в высшей школе / Д. В. Холкин. — Казань, 2004.

**РЕАЛИЗАЦИЯ  
ПРИНЦИПА  
СИСТЕМНОСТИ  
В УПРАВЛЕНИИ  
ОБРАЗОВАНИЕМ**



# Организация воспитательно-образовательного пространства



## ГУМАНИТАРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

А. О. КРАВЦОВ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры управления образованием  
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
[kraol@rambler.ru](mailto:kraol@rambler.ru)

В статье раскрывается авторское видение проблем управления изменениями в муниципальных образовательных системах. Автор анализирует основные проблемы, связанные с реализацией проектных технологий управления образованием, раскрывает принципы гуманитарного проектирования, а также сущность гуманитарного проектирования как механизма развития муниципальных систем образования.

In the article the author tackles the problem of management by changes in municipal educational systems. The author analyzes the main problems connected with realization of design technologies of management of education, opens the essence and principles of humanitarian design, and also the essence of humanitarian design as a mechanism of development of municipal education systems.

**Ключевые слова:** *управление муниципальными образовательными системами, сферный подход, гуманитарное проектирование, культурно-ценностный подход к педагогическому проектированию*

**Key words:** *management of municipal educational systems, a sphere approach, humanitarian design, a cultural and valuable approach to the pedagogical design*

**И**сследование проблем управления муниципальной образовательной системой, а также разработка стратегии ее развития основываются на представлении о том, что системообразующим

элементом российской системы образования является муниципальная образовательная система.

Муниципальная система образования, как утверждает В. Б. Новичков, — это



новый для современной России тип саморазвивающегося социального организма, полигон общественно-политических инноваций [4, с. 43].

Теоретическая модель муниципальной образовательной системы разрабатывается с учетом приоритетов развития муниципального образования и специфики образующих его структур.

В этой системе должны найти отражение традиции и предполагаемые инновации, местные особенности и специфика культуры, которую нельзя импортировать или перенести из одних условий в другие.

Указанные принципы и механизмы определяют необходимость построения управления муниципальной образовательной системой на четырех взаимосвязанных уровнях:

✓ управления социальной сферой муниципального образования (образование как особенная социальная сфера);

✓ управления образовательным комплексом (образовательная система и социокультурная образовательная среда);

✓ управления муниципальной образовательной системой (единое образовательное пространство);

✓ управления процессом обучения и воспитания учащихся в образовательных учреждениях.

Каждый из уровней образует подсистему следующего уровня и на любом из них отражает целостность системы всех уровней управления. Так, управление процессом обучения и воспитания реализует цели деятельности учебно-воспитательного учреждения, а также федеральные и региональные стандарты образования с учетом социально-экономических условий муниципального образования.

Одной из наиболее важных проблем развития муниципальных образовательных систем является поиск механизмов, обеспечивающих реализацию в них изменений, адекватных тем задачам, которые определяются стратегией развития российского образования. Анализ практики развития муниципальных образовательных систем различного уровня позволяет сде-

лать вывод о том, что в качестве такого механизма преимущественно используется педагогическое проектирование.

Рассмотрение педагогического проектирования в качестве ведущего механизма развития муниципальных образовательных систем является важным фактором возникновения новой управленческой реальности в этих системах.

Она характеризуется изменением предмета управления в муниципаль-

ной образовательной системе. Если сложившаяся еще в доперестроечный период практика управления муниципальными образовательными системами в качестве предмета управления определяло подведомственные учреждения, то в настоящий период таким предметом становится сеть образовательных учреждений, в которой образовательные учреждения являются самостоятельными субъектами. Поэтому акцент в понимании предмета управления муниципальной образовательной системой смещается с элемента сетевого взаимодействия — школы — на само сетевое взаимодействие, сеть, сетевую организацию. Такая постановка вопроса предполагает формирование не только практики стратегического управления, но и собственно нового предмета управления.

Соглашаясь в полной мере с тем, что педагогическое проектирование является наиболее эффективным способом изменения педагогической действительности, мы вместе с тем не можем не указать на ряд проблем, связанных с современным этапом применения проектных технологий.

Первая проблема, по нашему мнению, заключается в том, что методологической основой указанных проектных стратегий являются работы, отражающие уровень развития теории и практики педагогического проектирования 1995—1997 годов, которые, несмотря на их значимость, в настоящее время не могут в полной мере соответствовать требованиям к развитию образовательных систем.

Теоретическая модель муниципальной образовательной системы разрабатывается с учетом приоритетов развития муниципального образования и специфики образующих его структур.

Вторая проблема связана с сильным влиянием на педагогическое проектирование такой отрасли управленческого знания, как «проектный менеджмент», ориентированного в большей степени на проекты в технической, а не гуманитарной сфере.

Третья проблема связана с тем, что проектирование развития муниципальных образовательных систем осуществляется в русле целе-нормативного (планово-программного, внеличного) подхода, эволюция которого как способа управления образовательными системами, по мнению А. М. Кондакова, «на рубеже XX и XXI веков непосредственно подвела к порогу, за которым должна произойти смена самих парадигм управления образованием: плановый целе-нормативный подход, даже в своем прогрессивном позднем варианте, окончательно стал анахронизмом» [3].

Представляется, что поиск стратегии развития образовательных систем должен осуществляться через разрешение указанных выше проблем.

Отправной точкой в поисках нового подхода к педагогическому проектированию, в нашем понимании, является рассмотрение в качестве основополагающего факта, характеризующего современную ситуацию в мире, перехода цивилизации из техногенной в антропогенную фазу своего существования, что содержательно означает необходимость субъективации всех общественных процессов, то есть их приоритетная ориентация на человека как основной ресурсопорождающий источник.

Основным понятием, раскрывающим эту необходимость, является понятие *гуманитарных технологий*, основная характеристика которых — особое свойство их ведущего элемента — человека, — которое мы условно называем «рефлексивностью». В этом контексте одной из ключевых гуманитарных технологий становится *гуманитарное проектирование*, представля-

ющее собой рефлекслирующее проектирование предстоящей деятельности с учетом условий широкого социально-культурного фона (наука, здравый смысл, религиозно-мистические представления, искусство) при активном участии языка, выполняющего в интерпретации фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции [1, с. 75].

В основе современной методологии гуманитарного образовательного проектирования лежат три идеи:

- ✓ гармонизация как цель и средство развития образовательных систем;
- ✓ реализация полного цикла управления инновационным развитием: от идеи и замысла до внедрения;
- ✓ программное регулирование на всех уровнях: от федерального, регионального до отдельного образовательного учреждения.

Исходя из этого гуманитарное проектирование как методология развития муниципальных образовательных систем опирается на следующие основания:

- ✓ *культурно-ценностный* подход к проектированию в образовании, предусматривающий [2]:
  - восстановление рефлексии участников инновационных образовательных процессов;
  - опору на профессиональное самоопределение педагогов и управленцев относительно собственных ценностей, норм и условий реализации проекта;
  - полисубъектность как установку на проявление и актуализацию по возможности всех профессионально-деятельностных позиций в инновационной образовательной среде;
  - выстраивание деятельностных коопераций между субъектами проектирования (организация инновационной команды);
  - вписывание проекта в существующую социокультурную ситуацию;
- ✓ *ключевые идеи «сферной философии»*, предложенные Л. М. Семашко [4]:
  - проектировочная среда рассматривается как совокупность следующих «сфер-

Одной из ключевых гуманитарных технологий становится *гуманитарное проектирование*, представляющее собой рефлекслирующее проектирование предстоящей деятельности с учетом условий широкого социально-культурного фона.

ных компонентов»: моносфера (внутренние структуры развития образования), полисфера (внешние структуры развития образования), ноносфера (центральные структуры развития образования);

— целостная система сферных компонентов является источником саморазвития муниципальной системы образования как социально-педагогической системы;

— каждый из выделяемых сферных компонентов в одном отношении есть целое для других и часть других сферных компонентов в другом отношении.

Рассматривая гуманитарное проектирование как глубоко мотивированный, целенаправленный способ изменения педагогической действительности, основанием которого является ценностное самоопределение проектировщика или проектировщиков, отметим, что к его ведущим принципам можно отнести:

✓ принцип *концептуальной направленности*, предусматривающий общие цели и исходные теоретические основы преобразований;

✓ принцип *системности*, требующий использования всех положений системного подхода;

✓ принцип *инвариантности*, отражающий необходимость выделения общих концептуальных позиций и подходов для широкого класса объектов;

✓ принцип *вариативности*, предусматривающий в каждом конкретном случае учет и использование конкретных особенностей объекта и преобразуемой ситуации;

✓ принцип *организационной и ресурсной обеспеченности*, следовательно, реалистичности намечаемых преобразований, включая адресность инвестиционных направлений и программ, от которых ожидается наибольшая отдача;

✓ принцип *открытости*, отражающий необходимость корректировки, изменений, конкретизации разработанных проектов и программ;

✓ принцип *целостности и комплексности*, предполагающий рассмотрение региона как целого, вбирающего в себя и ин-

тегрирующего локальные особенности отдельных районов и поселений, а также связь регионального с федеральным, что выражалось в том, что региональное образовательное пространство рассматривалось как часть федерального, развивающегося на основе федеральных установлений и стандартов.

Гуманитарный подход в педагогическом проектировании, опирающийся на эти принципы и вырастающий непосредственно из практики создания программ развития образовательных систем

последнего поколения, ориентирован на:

✓ результаты, обеспечивающие баланс интересов развития личности и общества;

✓ многоаспектность отражения направлений развития образования, на отнесение программных мероприятий к тому или иному аспекту (или нескольких сразу);

✓ целостность охвата всех уровней и структур системы образования и систем социальных взаимосвязей сферы образования;

✓ взаимосогласование институционализированной и неинституционализированной образовательных сфер общества, всех социальных структур, обладающих образовательным потенциалом.

Достижение указанных целей позволит задействовать в развитии образовательных систем следующие группы «факторов»:

✓ «внешние» (инвестиции, импорт образовательных технологий, грантовые влияния, приглашение зарубежных специалистов и консультантов);

✓ «внутренние» (это, прежде всего, изменение содержания образования, трансформация сознания учащихся на основе специально отобранных образовательных информационных блоков, интенсификация и целевая скорректированность образовательных услуг, усовершенствование методов и программ обучения, подготовка новых кадров учителей и управленцев и т. д.);

Принцип целостности и комплексности предполагает рассмотрение региона как целого, вбирающего в себя и интегрирующего локальные особенности отдельных районов и поселений, а также связь регионального с федеральным.

✓ «системные» (то есть касающиеся, прежде всего, модификации структурных подразделений, их соподчиненности и автономности, совершенствования модели регионального и профессионально ориентированного образования и т. д.).

Таким образом, использование гуманитарного проектирования как методологической основы развития муниципальных образовательных систем, по нашему мнению, будет способствовать проявлению следующих тенденций в сфере образования:

✓ перехода к вероятностному прогнозированию;

✓ проектирования системы управления образовательными системами по результату;

✓ отказа от разработки унифицированных рекомендаций по организации образовательной деятельности;

✓ перехода от проектирования развития образования по прототипам к беспрототипному проектированию, что позволит в полной мере реализовать гуманитарный потенциал проектной деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Закирова, А. Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики : монография / А. Ф. Закирова. — Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2001. — 152 с.
2. *Имакаев, В. Р.* Особенности моделирования в педагогическом проектировании (на материале становления инновационных школ Пермской области) : автореф. ... дис. канд. пед. наук / В. Р. Имакаев. — М. : ИПИ РАО, 1997. — 19 с.
3. *Кондаков, А. М.* Основные подходы к проектированию образовательных процессов / А. М. Кондаков // URL: [http://www.eurasia.msk.ru/news/20040715\\_04.html](http://www.eurasia.msk.ru/news/20040715_04.html).
4. *Новичков, В. Б.* Муниципализация образования / В. Б. Новичков // Мир образования. — 1996. — № 6. — С. 42—45.
5. *Семашко, Л. М.* Сферный подход / Л. М. Семашко. — СПб. : Нотабене, 1992. — 368 с.

## ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ШКОЛЫ НА СТАНДАРТЫ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ



Т. А. КУЛИКОВА,  
директор гимназии № 184 Н. Новгорода  
[labelia@inbox.ru](mailto:labelia@inbox.ru)



С. В. РЫЖОВА,  
педагог дополнительного образования  
гимназии № 184 Н. Новгорода  
[labelia@inbox.ru](mailto:labelia@inbox.ru)

В данной статье отражены особенности поведения членов педагогического коллектива при смене способов деятельности; рассматривается содержание управленческой деятельности на этапах мотивирования, целеполагания и развития исполнительской культуры педагогов; раскрывается содержание управленческой деятельности в различных блоках управления. Авторы приводят анализ количественных результатов освоения педагогами новых практик как результат функционирования новой модели управления.

In this article the features of behavior of members of pedagogical collective are reflected at change of ways of activity; the content of administrative activity at stages of motivation, a goal-setting and development of performing culture of teachers is considered; the content of administrative activity in various control units is revealed. The authors provide the analysis of quantitative results of mastering by teachers new the practice as the result of functioning of new model of management.

**Ключевые слова:** *модель управления, средовый подход, системно-деятельностный подход, компетентность, целеполагание*

**Key words:** *the model of management, environmental approach, system approach, competence, goal-setting*

**В**ведение стандартов нового поколения означает необходимость изменения всех элементов педагогической системы и педагогического процесса в целом: содержания, методов, форм и технологий, профессиональной компетентности педагогов, позиции обучающегося в учебном процессе. Назначение управления можно определить как создание условий для достижения цели организации, то есть опережающее развитие профессиональной компетентности педагогов. При переходе на ФГОС второго поколения, а также в условиях смены педагогической парадигмы, необходимо изменить не только «технологическую компоненту» профессиональной компетентности педагога, но и его ценностные ориентации, концептуальную основу деятельности. Для управления этими процессами необходима новая модель управления, принципиально отличная от той, которая использовалась в ситуации функционирования школы, где преобладали организационно-распорядительные или организационно-административные методы. «Заставить» человека работать творчески невозможно, можно только создать такие условия, чтобы он захотел и смог

измениться. В условиях освоения новых способов деятельности приоритетными становятся социально-психологические методы управления, применяемые с целью повышения социальной активности педагогов. Административные и экономические методы, конечно, можно и нужно применять, но только в сочетании с социально-психологическими методами и в зависимости от ситуации. В статье обсуждается опыт разработки модели, которая создавалась в условиях реализации Программы развития в нашей гимназии.

*Модель управления* — это теоретически выстроенная совокупность представлений о том, как выглядит система управления, как она воздействует на объект управления, как адаптируется к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая организация могла добиваться поставленных целей, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность. Она включает в себя базовые принципы менеджмента; стратегическое видение, целевые установки и задачи организации; совместно вырабатываемые ценности, организационную культуру; структуру и порядок взаимодействия элементов организации;

аналитический мониторинг и контроль за ситуацией; движущие силы развития (формы инициации деятельности) и мотивационную политику.

Модель можно, во-первых, взять уже готовой (мировой опыт практического менеджмента предоставил немалое количество моделей, которые в свое время и при определенных условиях дали положительный результат); во-вторых, сконструировать по «методу сборки» из готовых деталей и блоков, которыми будут являться наиболее эффективно работающие элементы различных моделей управления; в-третьих, выбрать такую, которая в максимальной мере отвечает предъявляемым требованиям, а также исключить из нее нежелательные, разработать и встроить в нее новые элементы, которые отвечают специфическим особенностям управляемого объекта и условиям его функционирования; в-четвертых, создать и запустить принципиально новую, опирающуюся на совершенно иную парадигму, способную уловить едва наметившиеся изменения во внешней среде, которым суждено стать доминантными в будущем.

При разработке системы управления мы действовали по второму варианту, наполняя необходимым смыслом каждый элемент конструкции (базовые принципы, целевые установки и т. д.) и используя знания следующих теорий и закономерностей:

Теорию средового подхода можно определить «как методологию педагогической деятельности» и как теорию опосредованного влияния на личность.

✓ закономерности развития системы (полнота выделяемых элементов, понятие системообразующего элемента и т. д.);  
✓ психологической структуры деятельности;

✓ закономерности поведения социальной системы в условиях изменений;

✓ ситуационного подхода в управлении и средового подхода в воспитании;

✓ теории мотивации.

В разработанной на основе этих знаний модели основанием в создании условий профессионального развития педаго-

гов является системно-деятельностный подход с четким выделением мотивационного, целевого, исполнительского, контрольно-рефлексивного, коррекционного «блоков». При определении управленческих действий на этапе «вовлечения» педагогов в инновационную деятельность учтены особенности поведения при смене способов деятельности:

✓ «структура» сопротивления новому;  
✓ эволюция позиции взрослого в условиях необходимости освоения новой практики;

✓ «авторитет» референтной группы, а не лектора, на этапе сообщения новой информации и т. д.

При разработке модели в развитии личности были использованы основные идеи средового подхода. Теорию средового подхода можно определить «как методологию педагогической деятельности» и как теорию опосредованного влияния на личность [4, с. 27].

Многофункциональность и многомерность управленческой деятельности, полисубъектность управляемой системы, разнообразие связей и отношений определяют сложность описания модели во всей ее полноте.

*Содержание управленческой деятельности на этапах мотивирования, целеполагания и развития исполнительской культуры педагогов:* определение количественной представленности групп педагогов по отношению к инновациям. В социологии самой удачной считается классификация Э. Роджерса: новаторы (2,5 %), «ранние реализаторы» (13,5 %), колеблющиеся (16 %), «предварительное большинство» (34 %), «позднее большинство» (34 %). «Предварительное большинство» в роли лидеров выступают редко, осваивают новшества после «ранних реализаторов», но значительно раньше так называемых «средних». Для принятия решения им требуется значительно больше времени, чем лидирующим группам. «Позднее большинство», относясь к новшествам с изрядной долей скепсиса, приступает к их освоению иног-

да под давлением социальной среды, иногда в результате оценки собственных потребностей, но при одном условии: когда коллектив явно и однозначно высказывается в их пользу. В нашем коллективе на начальном этапе реализации Программы развития соотношение было следующим: новаторы и ранние реализаторы — 23 %, колеблющиеся — 18 %, «большинство» — 51 %.

*Содержание деятельности в рамках «мотивационного блока»:*

✓ активное обсуждение целей, содержания, объективной необходимости модернизации образования (педсоветы, семинары, дискуссии и т. д.);

✓ «формирование» внутриличностного конфликта путем сопоставления собственных оценок педагогом (эффективности учебного занятия, качества контрольно-оценочных процедур и т. д.) и оценок, полученные в ходе анкетирования учеников и рефлексивного «анализа» педагогом своих действий;

✓ создание для педагога ситуации успеха (индивидуальные консультации, совместное проектирование учебных занятий и т. д.) с последующей экспертной оценкой референтной группы (семинар, аттестация, конференция и т. д.);

✓ материальное стимулирование успешной деятельности.

Анализ количественных результатов освоения педагогами новой практики позволяет сделать вывод о том, что в гимназии создана инновационная среда, показателями которой, по мнению ряда авторов, являются:

✓ способность педагогов к творчеству;

✓ наличие в коллективе партнерских отношений;

✓ хорошая обратная связь (с учащимися, семьями, социумом);

✓ интегративные характеристики высококоразвитого коллектива (общность ценностных ориентаций, интересов, целевых установок и т. п.);

✓ лично адаптированная система непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности;

✓ управленческая поддержка образовательных инициатив и педагогического творчества;

✓ создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей;

✓ интеграция инновационных потенциалов образовательной среды;

✓ формирование совокупного субъекта управления.

Анализ количественных результатов освоения педагогами новой практики позволяет сделать вывод о том, что в гимназии создана инновационная среда

### ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарев, В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 304 с.
2. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. — М. ; Н. Новгород, 2002. — С. 126.
3. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. — М. : Магистр, 1997. — 224 с.
4. Сулима, И. И. Словарь к курсам «Современный мир» и «Человек и общество» / И. И. Сулима, Э. А. Сулима. — Н. Новгород, 1993. — 56 с.



## МОДЕЛЬ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

З. А. БУЛАТОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и практики управления  
образованием Института развития образования  
Республики Башкортостан, академик МАДО  
[bulatova.zilira@mail.ru](mailto:bulatova.zilira@mail.ru)

Статья посвящена вопросам управления процессом нравственного воспитания подрастающего поколения в общеобразовательных учреждениях на основе системного и аксиологического подходов. Представлена модель нравственного воспитания школьников для реализации духовно-нравственного направления внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС.

The article is devoted to the questions of management by process of moral education of younger generation in educational institutions on the basis of system approaches. The model of moral education of school students for realization of the spiritual and moral direction of extracurricular activities in terms of introduction the Federal State Standards.

**Ключевые слова:** *процесс нравственного воспитания, системный подход, аксиологический подход, внеурочная деятельность*

**Key words:** *the process of moral education, the system approach, extracurricular activities*

Образование во все времена содействовало сохранению стабильности общества, взаимоотношений людей разных национальностей, взаимодействию и взаимовлиянию культур. В процессе образования происходит передача от поколения к поколению знаний, всех тех духовных богатств, которые выработало человечество. В условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в общеобразовательных учреждениях ставится задача формирования у школьников нравственности, ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализа-

ции в обществе и активной адаптации на рынке труда. Освоение морального опыта общества, способность усвоения ценностей, норм, принципов, готовность личности к постоянному самосовершенствованию характеризует нравственное воспитание современного школьника. Нравственная сторона личности формируется в непосредственных контактах с людьми. Взаимодействие семьи, педагогических коллективов общеобразовательных учреждений, социальных институтов и создание условий для нравственного воспитания подрастающего поколения — необходимые этапы в деле формирования нравственной личности.

Процесс формирования нравственных качеств, культуры поведения школьников



предполагает создание социокультурной среды в микросоциуме, в нашем случае, в общеобразовательном учреждении. Реализация нравственного воспитания в социокультурной среде общеобразовательных учреждений осуществляется на основе качественно нового представления о статусе воспитания с учетом отечественных традиций, национально-региональных особенностей, достижений современного опыта; решаются задачи сохранения национальных традиций и обычаев, открытия новых культурных перспектив, ориентации на разнообразие и открытость в отношении мировых культур, формирования толерантности. Она включает в себя формирование разнообразных воспитательных систем, стимулирование разнообразия воспитательных стратегий, методов, повышение эффективности действия школьных и внешкольных механизмов в условиях социума, установление и поддержание баланса государственного, семейного и общественного воспитания.

В современной педагогической литературе и передовой педагогической практике прослеживается устойчивая тенденция к усилению различных подходов в воспитании. Категория подхода давно используется не только в педагогических исследованиях, но и в образовательной практике. Она употребляется для обозначения практической ориентации педагога на определенную совокупность взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности. Определяющим механизмом являются выбор теоретико-методологической стратегии, характеризующей направление научного поиска, и результат. Спектр таких подходов достаточно широк. Системный подход применяется нами как способ научного исследования процесса нравственного воспитания в общеобразовательных учреждениях; как принцип, который позволяет разработать и исследовать систему и условие формирования нравственности школьников. Процесс нравственного воспитания школьников может рассматриваться как система, являющаяся целостным образованием спе-

циальных знаний, умений и качеств, обеспечивающих эффективность формирования их нравственности.

В настоящее время аксиологический подход имеет общенаучный статус наряду с системным и другими подходами. Аксиологический подход в процессе нравственного воспитания позволяет изучать явления и предметы с позиции их ценности для воспитания и развития.

В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова считают, что понятие ценности соединяет определение вещественно-предметных свойств явлений, в основе которого лежит практическое и эмоциональное отношение человека к оцениваемым предметам и явлениям, нравственных категорий, в том числе психологических характеристик человека, социальных явлений, характеризующих отношения между людьми [5].

Ценности формируются в процессе развития личности и вхождения ее в культуру и являются одним из основных механизмов взаимодействия личности и общества. Формированию нравственности школьников способствует использование ими общечеловеческих, этнокультурных и базовых национальных ценностей.

Управление процессом нравственного воспитания подрастающего поколения требует особых усилий. Поэтому перед нами стоит задача построения специальной модели, обеспечивающей формирование нравственности школьников на основе системного и аксиологического подходов. Процесс моделирования рассматривается нами как реализация задач нравственного воспитания школьников.

Моделирование является неотъемлемым элементом любой целенаправленной деятельности. Цель педагогического моделирования в нашем исследовании — выявление возможностей процесса нравственного воспитания и поиск резервов его эффективности. Именно с этих позиций и была спроектирована модель нравственного воспитания школьников на тра-

Ценности формируются в процессе развития личности и вхождения ее в культуру и являются одним из основных механизмов взаимодействия личности и общества.

дициях народной педагогики (см. схему 1).

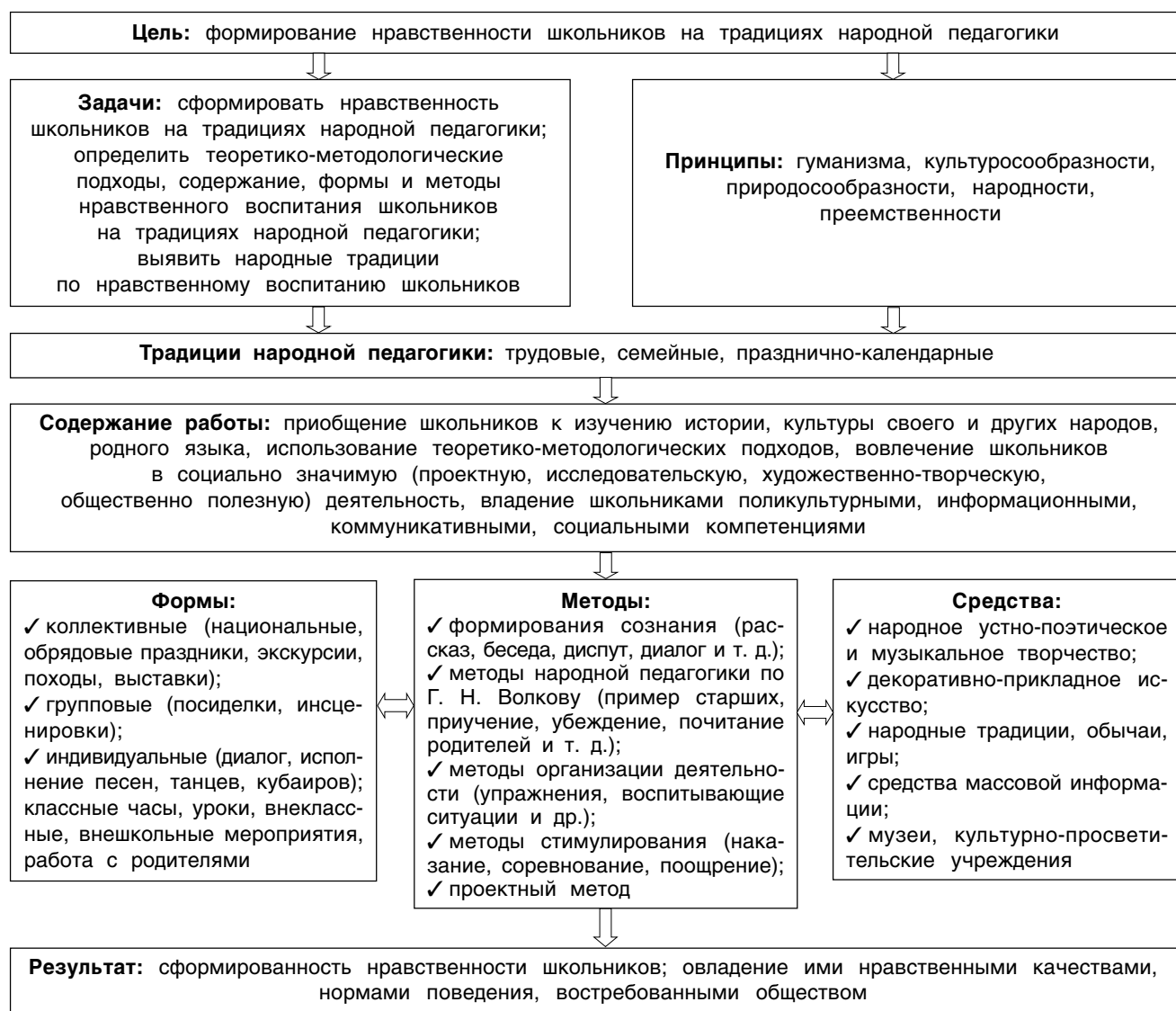
Модель характеризуется системностью (систематичность педагогических воздействий в направлении формирования нравственности школьников), вариативностью (вариативность содержания образования), индивидуализированностью (ориентация процесса нравственного воспитания на личность школьника, учет положительных возрастных по-

требностей и интересов школьников) и реализацией указанных в модели принципов (гуманизма, культуросообразности, природосообразности, народности и преемственности).

Выявление педагогических условий, способствующих эффективности функционирования модели, осуществлялось нами исходя из содержательных особенностей построенной модели, условий ее эффективного функционирования.

Схема 1

## Модель нравственного воспитания школьников на традициях народной педагогики



В результате выделены следующие педагогические условия: осуществление нравственного воспитания на традициях народной педагогики в образовательном процессе с учетом индивидуальных, возрастных и регионально-этнических особенностей обучающихся; осуществление нравственного воспитания школьников во внешкольной работе в социуме с учетом особенностей взаимодействия и взаимовлияния прогрессивных идей педагогики разных народов; ресурсное обеспечение образовательной среды общеобразовательных учреждений.

Модель нравственного воспитания школьников включает в себя целевой, содержательный, процессуальный компоненты. Целевой компонент выступает по отношению к остальным компонентам в качестве управляющей инстанции. Этот компонент выполняет функции целеполагания, мотивации (создание целевых установок у школьников на формирование нравственности), ценностной ориентации (общечеловеческие, этнокультурные и базовые национальные ценности выступают критериями оценки ориентации школьников). Реализация данного компонента осуществляется за счет усвоения школьниками нравственных качеств, норм поведения, востребованных обществом.

Содержательный компонент модели включает в себя изучение истории, культуры, родного языка, традиций, обычаев разных народов, приобщение школьников в социально значимую (проектную, исследовательскую, художественно-творческую, общественно полезную) деятельность. Этот компонент выполняет обучающую (приобретение знаний, необходимых для формирования нравственности школьников), воспитательную (формирование нравственных качеств, норм поведения школьников), управленческую (определение содержания и направлений процесса нравственного воспитания школьников) функции. Реализация содержательного компонента обеспечивается использованием системного и аксиологического подходов.

Эффективность процесса нравственного воспитания школьников зависит от умелого использования разнообразных форм, методов, средств, технологий воспитания. Процессуальный компонент выполняет воспитательную, развивающую (разнообразие форм, методов, средств нравственного воспитания), информационную и рефлексивную функции. Выделенные нами структурные компоненты находятся в тесном взаимодействии, образуя динамическую систему нравственного воспитания подрастающего поколения.

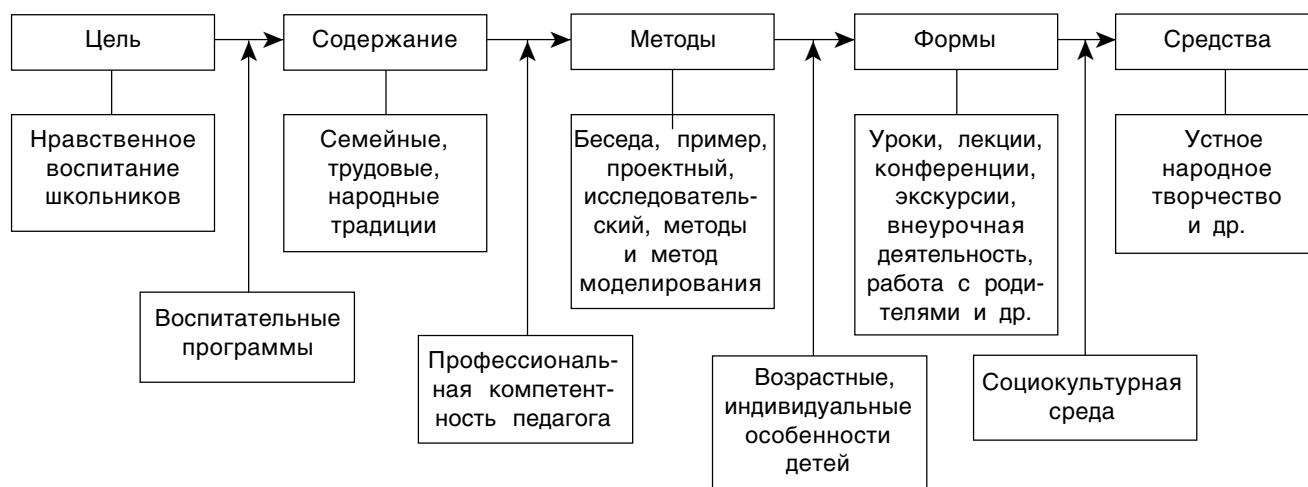
Реализация процессуального компонента модели нравственного воспитания школьников в общеобразовательных учреждениях, на наш взгляд, основан на использовании разнообразных форм, педагогических методов и средств. Такие формы работы, как организация цикла лекций, дискуссий, семинаров, мастер-классов, деловых игр, «круглых столов» и другие, способствуют развитию толерантности, уважительного отношения к позиции другого человека. Взаимосвязь сторон процесса нравственного воспитания школьников, комбинированные меры воздействия, комплексные формы организации нравственного воспитания обучающихся представлены в методическом комплексе процесса нравственного воспитания школьников.

Мотивами педагогической деятельности по нравственному воспитанию обучающихся могут являться: интерес к внутреннему миру своих воспитанников и к различным видам педагогической деятельности (коммуникативной, исследовательской, проектной, художественно-творческой и др.). Педагогическая деятельность по нравственному воспитанию школьников предполагает владение поликультурной, коммуникативной, социальной, информационной и другими компетенциями, развитие способности у школьников выжить в сложных ситуациях, не сломаться, найти способы

Эффективность процесса нравственного воспитания школьников зависит от умелого использования разнообразных форм, методов, средств, технологий воспитания.

Схема 2

## Методический комплекс процесса нравственного воспитания школьников



преодоления трудностей, оставаясь достойным человеком.

Мы разделяем мнение В. И. Долговой о том, что «старшие подростки, проявляющие тревожность, очень чувствительны к неудачам, остро реагируют на них, нуждаются в снятии эмоционального напряжения» [4, с. 17]. Для снятия эмоционального напряжения можно использовать народную мудрость, заложенную в пословицах и поговорках (*Утро вечера мудренее. Была бы голова цела, а шапка найдется. Здоровье — бесценное богатство* и др.).

В условиях введения ФГОС образовательный процесс направлен на достижение планируемых результатов. Достижению метапредметных и личностных результатов способствует эффективная организация

внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях на основе Концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России.

Внеурочная деятельность в условиях введения ФГОС в общеобразовательных учреждениях организована по пяти направлениям: спортивно-оздоровительному, духовно-нравственному, общекультурному, общеинтеллектуальному и социальному. Для реализации духовно-нравственного направления внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях можно использовать представленную модель нравственного воспитания школьников на традициях народной педагогики с учетом региональной специфики и этнокультурных особенностей школьников.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ахияров, К. Ш. Народная педагогика и современная школа / К. Ш. Ахияров. — Уфа : БашГПУ, 2000. — 326 с.
2. Булатова, З. А. Нравственное воспитание школьников на традициях народной педагогики : монография / З. А. Булатова. — Уфа : Изд-во ИРО РБ, 2011. — 128 с.
3. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2010.
4. Долгова, В. И. Коррекция страха смерти у подростков : монография / В. И. Долгова, Н. Г. Кормушина. — Челябинск : Изд-во РЕКПОЛ, 2009. — 324 с.
5. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. для студ. высш. пед. уч. зав. / В. А. Слостенин, Г. И. Чижаква. — М. : Академия, 2003. — 192 с.

## РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ



В. Ю. ДУДИНА,  
кандидат экономических наук,  
доцент кафедры управления  
и маркетинга Нижегородского института  
управления — филиала Российской  
академии народного хозяйства  
и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации  
*tsyganova@mail.ru*



Т. М. ЛОЗГАЧЕВА,  
кандидат экономических наук,  
доцент кафедры менеджмента  
НГТУ им. Р. Е. Алексеева  
*myrejik@yandex.ru*

В данной статье рассмотрены проблемы формирования регионального рынка дополнительного образования детей; проанализированы особенности развития исследуемого рынка; выявлена и обоснована необходимость дальнейшей поддержки и предлагается ряд мероприятий для содействия учреждениям дополнительного образования.

In this article the authors tackle the problems of formation the regional market of the children's additional education. They analyze the features of development of the studied market; reveal the need of further support; offer a number of actions for assistance to establishments of additional education.

**Ключевые слова:** *рынок образовательных услуг, маркетинговый подход, дополнительное образование детей, учреждение дополнительного образования, социальный статус педагогов, недофинансирование культуры*

**Key words:** *market of educational services, marketing approach, additional education of children, establishment of additional education, social status of teachers, cultural underfinancing*

**В** настоящее время можно с полной уверенностью констатировать становление рыночных отношений в сфере образовательных услуг. Если инст-

рументы маркетинга уже продолжительное время применяются в различных сферах бизнеса, то в образовании они еще недавно воспринимались широкой общест-

венностью как несовместимые категории. Опыт практической деятельности конкурентоспособных образовательных учреждений наглядно демонстрирует, что надежным залогом их успешного функционирования в условиях рынка является использование маркетингового подхода в управлении.

В последнее время значение, которое образование и рынок образовательных услуг имеют для развития экономики и нации в целом, предопределило повышение внимания государства и науки к этой сфере.

Дополнительное образование детей является важнейшей составляющей образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Оно социально востребовано, требует постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства, органично сочетает в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка. В Концепции модернизации российского образования

подчеркнута важнейшая роль учреждений дополнительного образования детей как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов личностного, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи. Система дополнительного образования детей Российской Федерации в ее новом качественном состоянии развивается не более десяти лет.

Сеть учреждений дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства в Нижегородской области представлена 123 муниципальными образовательными учреждениями (на 01.08.2011 г.), среди которых детские школы искусств (ДШИ) — 44, детские художественные (ДХШ) — 30, музыкальные школы (ДМШ) — 49. В них обучаются дети в возрасте от 6 до 18 лет. Во многих учреждениях существуют платные отделения дополнительных образовательных услуг, в которых обучение детей начинается с четырех и пяти лет (см. таблицу 1).

Таблица 1

## Реализация программ дополнительного образования на территории Нижегородской области в 2006—2011 гг.

№ п/п	Показатель	Годы					
		2006	2007	2008	2009	2010	2011
1	Общее число общеобразовательных школ	1378	1359	1346	1316	1232	1128
	количество учащихся в них	331 840	307 989	296 546	281 998	274 667	271 273
2	Общее число учреждений дополнительного образования детей	122	122	122	123	123	123
	количество учащихся в них	23 212	24 190	24 078	25 675	25 587	26 943
3	Процент обучающихся детей в учреждениях дополнительного образования	6,9	7,8	8,1	9,1	9,3	9,9

В 2011 году благодаря усилиям всего культурного сообщества и активным действиям Министерства культуры РФ школам искусств определили статус — предпрофессиональное образование. Предпрофессиональное значит обязательная, начальная ступень профессионального образования, фундамент профессионального образования в сфере культуры и искусства.

Федеральный закон от 17 июня 2011 года № 145-ФЗ внес изменения в статью 9 Закона РФ «Об образовании», посвященную образовательным программам. К четырем видам образовательных программ: общеобразовательный основной, общеобразовательный дополнительный, профессиональный основной, профессиональный дополнительный — был добавлен пятый,

как разновидность общеобразовательных дополнительных программ. Этим пятым видом стали дополнительные общеобразовательные предпрофессиональные программы в области искусств. Они «реализуются в целях выявления одаренных детей в раннем детском возрасте, создания условий для их художественного образования и эстетического воспитания, приобретения ими знаний, умений и навыков в области выбранного вида искусств, опыта творческой деятельности и осуществле-

ния их подготовки к поступлению в образовательные учреждения, реализующие профессиональные образовательные программы в области искусств»\*.

Учреждения дополнительного образования обучают значительное количество детей школьного возраста, и только самые способные из них и мотивированные на будущую профессию в сфере искусства пополняют ряды абитуриентов профессиональных учебных заведений (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Количество выпускников, продолживших обучение по окончании учреждений дополнительного образования в 2006—2011 гг.**

№ п/п	Показатель	Годы					
		2006	2007	2008	2009	2010	2011
1	Количество выпускников на конец учебного года	3060	2964	3062	2716	2813	2709
2	Количество поступивших из них в профильные ссузы и вузы	290	213	271	220	231	201
Процент поступивших от общего количества выпускников		9,4	7,1	8,8	8,1	8,2	7,4

О результативности внеурочной деятельности школ дополнительного образования можно судить по активности детей, участвующих в мероприятиях, выставках, конкурсах, фестивалях.

В настоящее время 430 творческих любительских коллективов, действующих при отделениях учреждений дополнительного образования детей, имеют почетное звание «Народный» («Образцовый»), а также «Заслуженный». Победы на международных и всероссийских конкурсах сви-

детельствуют о достаточно высокой степени развития культуры и искусства Нижегородской области. В 2011 году более 800 человек стали лауреатами и дипломантами почти 100 межрегиональных и международных конкурсов.

Для анализа развития системы дополнительного образования детей в регионе важно провести оценку качественных и количественных показателей педагогических кадров (см. таблицу 3 и диаграмму на с. 80).

Таблица 3

**Динамика качественных показателей педагогических кадров**

Уровень образования	2008/2009 учебный год		2009/2010 учебный год		2010/2011 учебный год	
	количество человек	%	количество человек	%	количество человек	%
Высшее	820	40	1014	48,3	1155	54,5
Неполное высшее	123	6	134	6,4	159	7,5

\*О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» // Федеральный закон от 17.06.2011 г. № 145-ФЗ // Российская газета. 2011. 21 июня. С. 6.

Окончание табл. 3

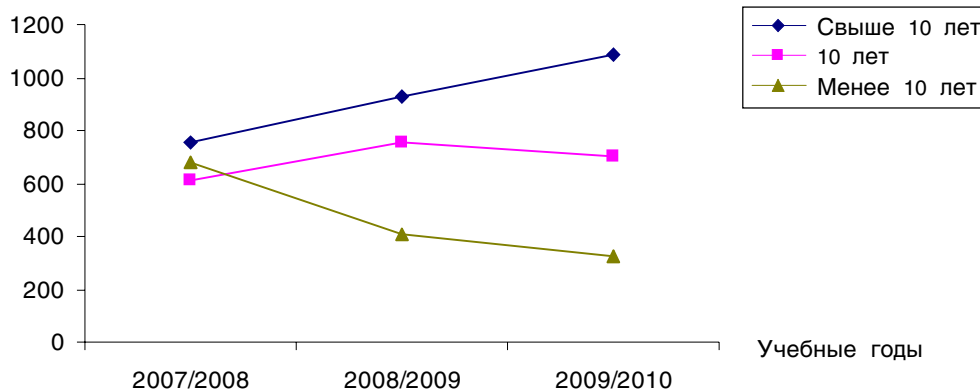
Уровень образования	2008/2009 учебный год		2009/2010 учебный год		2010/2011 учебный год	
	количество человек	%	количество человек	%	количество человек	%

Наблюдается увеличение количества педагогов с высшим образованием, в то время как количество педагогов, имеющих

средне-специальное образование, значительно уменьшилось — с 49 % в 2008/2009 учебном году до 32,5 % в 2010/2011-м.

### Динамика распределения педагогических работников по стажу работы

Количество, чел.



Количественный показатель педагогов, проработавших в данной структуре менее десяти лет, сократился в два раза, что говорит об уменьшении количества желающих работать в учреждениях дополнительного образования детей и об отсутствии преемственности педагогических кадров.

Важным направлением кадровой работы любого образовательного учреждения является постоянное совершенствование педагогического мастерства преподавательских кадров. В связи с утверждением статуса начального предпрофессионального образования для ДШИ, ДХШ и ДМШ необходимо создать материальные условия для прохождения повышения квалификации всем педагогам дополнительного образования.

В настоящее время в Нижегородской области значительное внимание уделяет-

ся подготовке и укреплению кадров, в том числе и отрасли культуры.

Для решения проблемы кадров разработана областная целевая программа «Меры социальной поддержки молодых специалистов Нижегородской области» на 2011—2023 годы, целью которой является обеспечение доступных качественных услуг в сфере образования, здравоохранения, спорта и культуры.

В 2011 году в рамках Программы, утвержденной постановлением правительства Нижегородской области от 13.09.2010 г. № 603, по отрасли «Культура» заключено 79 соглашений. Всего за период реализации Программы (2008—2011 гг.) в отрасль пришли работать 263 молодых специалиста, обеспеченных жильем и транспортными средствами: преподаватели детских музыкальных школ, детских школ искусств, ру-



ководители творческих коллективов, балетмейстеры, работники музеев и библиотек.

В настоящее время началась реализация федеральной целевой программы «Культура России (2012—2018 гг.)», в которой «принципиальной особенностью» является применение новых технологий, инновационных подходов, а также мирового опыта, в области формирования материально-технической базы учреждений культуры. Однако, изучив Программу, можно увидеть, что в ней не заложены средства для обновления и приобретения отсутствующего оборудования для ДШИ, ДМШ и ДХШ.

К числу основных направлений деятельности федерального и регионального управлений по поддержке учреждений дополнительного образования на ближайший период можно отнести финансовую, статусную, информационно-консультационную и научно-исследовательскую поддержку.

Обеспечение статусной поддержки может быть реализовано через поддержку

и укрепление благоприятного общественного мнения среди населения.

Информационно-консультационная и научно-исследовательская поддержка должна реализовываться путем статистического обслуживания, содействия проведению масштабных рыночных исследований, консультирования через создание соответствующих маркетинговых центров — федерального и регионального. Существенную роль здесь должна сыграть поддержка дальнейшей разработки теории маркетинга в сфере образования и по проблемам обновления ассортимента образовательных услуг, ценообразования, коммуникаций.

Воспитание будущего поколения невозможно без художественного образования, и, конечно же, такое образование невозможно без надлежащей государственной поддержки и дальнейшего развития системы образовательных учреждений в сфере культуры и искусства.

### **В 2012 году библиотека НИРО пополнилась изданиями из серии «Библиотека журнала “Управление ДОУ”»:**

***Семаго Н. Я.* Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов / Под науч. ред. М. М. Семаго. М.: ТЦ «Сфера», 2012. 128 с. (Биб-ка журнала «Управление ДОУ»)**

В методическом руководстве представлена технология организации деятельности психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) ДОУ по определению образовательного маршрута и условий его реализации для детей с различными вариантами тотального недоразвития. В рамках деятельности ПМПк описаны основные задачи, цели и этапы его работы, всех специалистов по организации и сопровождению инклюзивной практики в ДОУ, а также варианты тотального недоразвития в рамках авторской модели отклоняющегося развития. Предназначено для специалистов, включенных в процесс сопровождения ребенка с ОВЗ, администрации ДОУ. Может быть использовано для повышения профессиональной компетенции педагогических коллективов ДОУ, специалистов ППМС-центров, студентов педагогических и психологических вузов.

***Одинцова Л. И.* Экспериментальная деятельность в ДОУ: Методическое пособие. М.: ТЦ «Сфера», 2012. 128 с. (Биб-ка журнала «Управление ДОУ»)**

В книге представлена экспериментальная деятельность педагогов ДОУ с детьми по пространственному моделированию и конструированию. Данный вид деятельности, построенный на принципе интегративного подхода в образовательной и воспитательной работе, помогает налаживать между детьми доброжелательные партнерские отношения, учит уважать мнение друг друга, формирует интегративные качества ребенка в соответствии с ФГОТ. В издание включены примерные планы работы по творческому моделированию и конструированию, а также конспекты занятий и советы родителям. Предназначено для педагогических коллективов ДОУ, работающих в экспериментальном и инновационном режиме.

**В 2012 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет книги:**

**Основы религиозных культур и светской этики: Сборник учебно-методических материалов** / Ред. кол.: С. А. Максимова, В. К. Романовский (отв. ред.), С. К. Тивикова. 187 с.

В сборнике учебно-методических материалов, подготовленном сотрудниками ГБОУ ДПО НИРО, рассматриваются методологические, содержательные и методические аспекты преподавания комплексного курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Издание адресовано педагогам общеобразовательных учреждений, а также всем, кто интересуется проблемами гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания учащихся.

**Консолидация Церкви, государства и общества в вопросах религиозного просвещения и воспитания нравственности: Материалы VI Нижегородских Рождественских образовательных чтений** / Мин-во образ-я Нижегород. обл.; гос. бюджет. образ. учр. доп. проф. обр-я «Нижегор. институт развития образ-я»; Нижегород. епархия Рус. православной церкви. 379 с.

В сборнике представлены материалы VI Нижегородских Рождественских образовательных чтений, обобщающие опыт педагогов образовательных учреждений Нижегородской области в духовно-нравственном развитии и воспитании дошкольников и обучающихся, доклады ученых и священнослужителей по проблемам консолидации Церкви, государства и общества в вопросах религиозного просвещения и воспитания нравственности детей и молодежи.

Издание адресовано педагогическим работникам, а также всем, для кого важны и интересны вопросы воспитания подрастающего поколения граждан Российской Федерации.

**Уроки для души: Духовно-нравственное воспитание младших школьников: Методическое пособие** / Авт.-сост.: Н. Ю. Яшина, Е. Н. Тимошина. 146 с.

В пособии представлены программа внеурочной деятельности «Уроки для души» для 1—4 классов и подробные разработки занятий с первоклассниками. Занятия по программе способствуют созданию образовательного пространства для обогащения внутреннего, духовного мира ребенка и его нравственного самосовершенствования на основе самопознания.

Издание предназначено для педагогов начальной школы.

**Сетевой региональный образовательный проект «Нижегородская школа — территория здоровья»: Информационный бюллетень** / Сост. и науч. ред. О. С. Гладышева. Вып. 2. 44 с.

Во втором выпуске информационного бюллетеня рассматривается вопрос об изменении в образовательном учреждении коммуникативного пространства и внедрении в систему взаимодействия между участниками образовательного процесса диалоговой культуры как базового элемента системной модели здоровьесберегающей деятельности.

**Сетевой образовательный проект «Здоровьеобеспечение детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях взаимодействия “ДОУ — ООУ — ФОК”»: Информационно-методический сборник. Вып. 4** / Под ред. В. Т. Чичикина, А. А. Чеменовой; под общ. ред. В. Т. Чичикина. 83 с.

В четвертом выпуске информационно-методического сборника представлены материалы по программно-методическому обеспечению организованной образовательной деятельности по физической культуре детей старшего дошкольного возраста в условиях ФОКа, в том числе конспекты организованной образовательной деятельности по физическому развитию детей старшего дошкольного возраста.

Содержание сборника может быть использовано муниципальными органами образования в организации взаимодействия различных ведомств, заинтересованных в здоровьесобеспечении детей.



# Управление финансово-экономической деятельностью образовательного учреждения



## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

М. В. ФЕДОТОВА,  
кандидат экономических наук,  
доцент кафедры теории  
и практики управления образованием НИРО  
[fedotovspochta@rambler.ru](mailto:fedotovspochta@rambler.ru)

В данной статье рассматриваются условия, которые способствуют реализации направлений модернизации экономики образования.

The author of this article describes the conditions which promote the realization of the modernization of economy of education.

**Ключевые слова:** модернизация, условия, нормативно-подушное финансирование, новая система оплаты труда, реструктуризация

**Key words:** modernization, conditions, financing standard, new system of compensation, restructuring

Одним из ведущих направлений модернизации системы образования является реконструкция экономики образования. Основной акцент масштабного проекта Правительства РФ по модернизации направлен на уровень общего образования.

Целью модернизации экономики общего образования является внедрение таких новых финансово-экономических механизмов управления образовательным учреждением, которые помогут сформировать условия для реализации ФГОС с учетом

новых требований государства к подготовке обучающихся.

К направлениям, заложенным в Концепцию модернизации в части экономики образования, как известно, относятся отраслевая система оплаты труда (далее ОСОТ), нормативно-подушное финансирование (далее НПФ), оптимизация сети образовательных учреждений.

Сами по себе механизмы, предложенные к использованию разработчиками в виде модельных методик, начинают функционировать лишь в том случае, если соз-

даны условия для их реализации, а условия от региона к региону могут различаться. И дело не в том, что регионы в принципе различаются по своим финансовым возможностям, а в том, каким образом замысел государственной образовательной политики воплотится в реальную практику функционирования образовательного учреждения.

Поэтому в регионе должны быть сформированы основные условия, требующиеся для реализации направлений модернизации экономики общего образования. Таких условий можно выделить два:

✓ целостное представление администрации районного управления образованием (далее РУО) и школы о порядке реализации новых экономических механизмов, их последовательности и конечном результате. Достаточно трудоемкое занятие, поскольку на базе РУО должна быть хотя бы схематично представлена взаимосвязь механизмов и эта информация доведена до руководителей школ. Руководители, в свою очередь, должны проводить работу в коллективе. В ином случае работа в этом направлении будет вестись от одного отчета к другому. Проще говоря, формально и непоследовательно;

✓ сформированная региональная нормативно-правовая база по реализации новых экономических механизмов в области. В модельных методиках разработчиками предлагается основной перечень необходимых документов. Однако этот перечень является рекомендательным и, возможно, недостаточно полным. Также необходимо помнить, что методики не имеют статуса нормативно-правового документа.

*Нормативно-подушевое финансирование*

Как известно, основой для внедрения новых экономических механизмов послужила Концепция модернизации экономики образования (КПМО) [7]. В данной Кон-

цепции были заложены основные направления модернизации, степень реализации которых в настоящее время несложно проследить. Итак, в 2002 году были предложены изменения в экономике образовательных учреждений, в том числе введение нормативного бюджетного финансирования.

Нормативное бюджетное финансирование в рамках Федерального закона от 8.05.2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» с 1 января 2011 года трансформировалось в «нормативное финансовое обеспечение» (НФО). В целом данное направление подразумевает порядок выделения бюджетных средств на образовательное учреждение согласно принятым нормам и нормативам затрат (при этом должен быть достигнут определенный социально-экономический результат образовательной деятельности учреждения).

Данный социально-экономический результат должен найти отражение и в административном регламенте предоставления образовательной услуги в разделе «Стандарт предоставления образовательной услуги». Кроме того, результат деятельности образовательного учреждения может быть зафиксирован и в муниципальном задании в разделе «Показатели, характеризующие качество результата предоставления муниципальной услуги».

Таким образом, условия реализации данного направления довольно просты, однако этого недостаточно. НФО подразумевает обязательную разработку региональным норматива, который отражал бы уровень финансового обеспечения затрат государства на получение единицы образовательной услуги. При этом единицей образовательной услуги выступает обучающийся, который согласно договору получает эту услугу от школы.

Для системы общего образования данный подход к выделению бюджетных

НФО подразумевает обязательную разработку регионом норматива, который отражал бы уровень финансового обеспечения затрат государства на получение единицы образовательной услуги.

средств получил название НПФ. В Нижегородской области НПФ реализуется с 1 января 2009 года и пока только на уровне общего образования [3]. С 1 июля 2012 года такой же подход должен быть применен к дошкольным образовательным учреждениям (в том числе негосударственным). Те регионы, которые вошли в КПМО под федеральное финансирование с 2006 года (32 субъекта РФ из 83), реализуют модельную методику НПФ. Остальные регионы имеют возможность разработать свои методики и их апробировать, а затем и внедрить. К их числу относится Нижегородская область.

Крайне важно, как устроена методика, потому что в ней закладываются средства на фонд оплаты труда и на учебные расходы. И ответственность за обеспечение этих двух групп расходов лежит на уровне регионального законодательства (например, на Правительстве Нижегородской области). Расходы на содержание имущества, на коммунальные услуги и ремонт остаются на муниципальном бюджете.

По сути, расчет фонда оплаты труда должен опираться на действующую систему оплаты труда, а учебные расходы должны быть рассчитаны с учетом требований к оснащению образовательного процесса согласно ФГОС.

А для тех субъектов РФ, где модельная методика НПФ не была взята или взята частично, возникает проблема по мониторингу внедрения механизма НПФ на территории региона. В Нижегородской области в настоящее время сложилась следующая ситуация. В модельной методике НПФ заложены три вектора для расчета величины норматива на одного обучающегося (на год, в рублях):

✓ учет территориальной расположенности учреждения (городская / сельская местность);

✓ учет типа и вида образовательного учреждения (соответственно в общеобразовательном типе шесть видов по Типовому положению);

✓ учет ступеней обучения (начальное, среднее, полное).

В Нижегородской области третий вектор отсутствует. Это значит, что в рамках мониторинга этот показатель не будет учитываться. Однако условия функционирования каждой из ступеней (в рамках ФГОС нового поколения) различаются по затратам на обеспечение учебных расходов. Следовательно, данный аспект формирования расходов требует дополнительных исследований.

В настоящее время в Нижегородской области ведется перерасчет НПФ, учитывающий данные особенности деятельности школы.

Кроме того, методика должна быть представлена и для малокомплектных сельских школ. Например, в Татарстане в методике для таких школ подробно прописаны сетевые показатели, которые определяют статус малокомплектной школы (количество обучающихся, площади и т. д.).

В Нижегородской области принята методика для малокомплектных школ [5], однако в самом документе подобные сетевые показатели отсутствуют, что затрудняет выстраивание муниципальной структурной политики.

В настоящее время наиболее объективно порядок и расчет затрат образовательного учреждения отражены в федеральном законодательстве, касающемся формирования государственного (муниципального) задания (далее ГМЗ) [9]. С 1 января 2012 года все образовательные учреждения должны работать на ГМЗ. Поэтому перед муниципальным органом, осуществляющим управление в сфере образования, встает задача расчета стоимости образовательной услуги. Сюда входит расчет величины расходов на фонд оплаты труда, на учебные расходы и на содержание имущества.

Было бы справедливо заметить, что затраты на фонд оплаты труда (далее ФОТ)

Расчет фонда оплаты труда должен опираться на действующую систему оплаты труда, а учебные расходы должны быть рассчитаны с учетом требований к оснащению образовательного процесса согласно ФГОС.

и учебные расходы (далее УР) включены в расчет величины НПФ на 1 обучающегося (на год, в рублях). Расчет по методике НПФ и расчет муниципального органа по ФОТ и УР должны совпадать.

Следовательно, расчет муниципальному заданию для образовательных учреждений может включать два подхода: по факту расходов прошлых лет [9] и по принятой формульной методике НПФ.

Таким образом, муниципальный орган может взять за основу методику НПФ, если она детальна и понятна, а может и посчитать по факту прошлого года (но тогда это расчет укрупненный, в нем нельзя отразить текущие изменения по ОСОТ) или разработать свой вариант, но тогда финансовое обеспечение может потребовать дополнительных финансовых средств из муниципального бюджета.

*Отраслевая система оплаты труда работников образования*

Особую актуальность в настоящее время приобретает взаимосвязь оплаты труда и качества образовательной услуги.

Отраслевая система оплаты труда (ОСОТ) реализуется на территории региона по тем же принципам, что и НПФ, включая общий подход к модельной методике и региональной специфике (напри-

мер, в Мурманской области может быть собственной ОСОТ, а значит, и разный уровень оплаты труда учителя).

В настоящее время регионы должны придерживаться общих рекомендаций по соотноше-

нию расходов ФОТ и уровня оплаты труда разных категорий работников образовательных учреждений, в том числе:

- ✓ соблюдение соотношения по нормативам персонала в общеобразовательных учреждениях 60 % основного персонала к 40 % прочего персонала (городская местность) и 70 % основного персонала к 30 % прочего персонала (сельская местность);

- ✓ достижение среднего уровня оплаты

труда учителя не меньше, чем средний уровень заработной платы в регионе (нарастающим итогом) в октябре этого года.

На первый взгляд, ОСОТ связана с НПФ опосредованно, однако это не так. Положение о ОСОТ закладывается в порядок расчета ФОТ образовательного учреждения при расчете НПФ на очередной финансовый год и существенным образом влияет на величину расходов образовательного учреждения.

В Нижегородской области существующее НПФ рассчитано для школ с наполняемостью 275 человек, и штатное расписание формируется для основного персонала на основе БУП, а для прочего персонала — на основе вышеуказанного соотношения.

В этом смысле крайне важно планирование штатного расписания образовательного учреждения. Для штатного расписания в общеобразовательном учреждении Нижегородской области рекомендуется включать не более трех ставок заместителя руководителя образовательного учреждения, поскольку алгоритм расчета [2] предусматривает именно такое количество единиц персонала по этой должности.

С работниками по профессионально-квалификационной группе (далее ПКГ) «Общепрофессиональные профессии рабочих» складывается следующая ситуация. С учетом низкой базовой ставки заработной платы по ПКГ возникает необходимость доведения недостающего уровня заработной платы до минимального. В большинстве случаев разницу между должностным окладом вышеуказанных работников и стоимостью аналогичных услуг на рынке труда образовательное учреждение вынуждено покрывать за счет стимулирующей части ФОТ. Такое положение не соответствует приказу Минздравсоцразвития России о распределении стимулирующей части ФОТ [8].

В Кировской области к решению этого вопроса подошли иначе: базовые ставки заработной платы по группе «Общепрофес-

Положение о ОСОТ закладывается в порядок расчета ФОТ образовательного учреждения при расчете НПФ на очередной финансовый год и существенным образом влияет на величину расходов образовательного учреждения.

вые профессии рабочих» установлены на уровне минимальной заработной платы.

Теперь немного о взаимосвязи ОСОТ с муниципальным заданием. В МЗ, как уже говорилось ранее, есть раздел «Показатели, характеризующие качество результата предоставления муниципальной услуги». В этом разделе муниципальный орган прописывает показатели результативности образовательного учреждения.

За конечный результат предоставления образовательной услуги несет ответственность руководитель учреждения. Соответственно показатели в МЗ оценивают успешность руководителя в предоставлении качественной образовательной услуги. Таким образом, муниципальный орган может включить показатели результативности, отраженные в МЗ, в показатели стимулирования руководителя образовательного учреждения.

### *Оптимизация сети образовательных учреждений*

В связи с рассмотрением вопроса о НПФ целесообразно выделить некоторые особенности оптимизации сети образовательных учреждений. Когда речь идет о социальной сфере, прежде всего должны не только рассматриваться условия реализации оптимизации сети, но и просчитываться ее риски в направлении социально-экономических последствий. Благополучие населения должно быть сбалансировано с эффективностью расходов на образовательные учреждения.

В рамках оптимизации основной социально-экономической задачи государства становится предоставление более качественных образовательных услуг и эффективных затрат на содержание имущества (поскольку здания надо поддерживать в надлежащем состоянии).

Практика показала, что в сельской местности наиболее популярными моделями оптимизации сети стали такие модели, как «ресурсный центр», «социокультурный центр», «сетевая модель», «начальная школа — детский сад», «учительский дом» и др. Так, например, в Нижегородской области популярной моделью является «начальная школа — детский сад».

По Типовому положению такой вид образовательного учреждения относится к типу «Дошкольное образовательное учреждение», и в модельной, и в Нижегородской методиках НПФ для общеобразовательных учреждений [2], соответственно, такая модель отсутствует. Получается, что профинансировать такую модель возможно только из местного бюджета, а начальная школа должна финансироваться из регионального.

Таким образом, мы рассмотрели некоторые аспекты модернизации экономики системы общего образования и возможные взаимосвязи, влияющие на эффективность процесса оказания образовательных услуг.

Экономические процессы (ОСОТ, НПФ и оптимизация сети), рассмотренные нами, тесно связаны между собой, и недооценка эффектов от комплексного подхода к их системному внедрению на территории региона влияет на снижение результатов модернизации экономики образования. В связи с этим также необходимо заметить, что на уровне муниципалитетов должна быть сформирована финансово-экономическая политика по организации финансово-хозяйственной деятельности образовательных учреждений.

За конечный результат предоставления образовательной услуги несет ответственность руководитель учреждения. Соответственно показатели в МЗ оценивают успешность руководителя в предоставлении качественной образовательной услуги.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление Правительства Нижегородской области от 15.10.2008 г. № 468 «Об оплате труда работников государственных образовательных учреждений Нижегородской области».
2. Постановление Правительства Нижегородской области от 31.07.2008 г. № 320 «О методике расчета норматива бюджетного финансирования на реализацию федерального государственного образовательного

стандарта общего образования в общеобразовательных учреждениях муниципальных районов и городских округов Нижегородской области».

3. Постановление Правительства Нижегородской области от 30.12.2008 г. № 632 «О порядке финансирования муниципальных и негосударственных общеобразовательных учреждений Нижегородской области за счет средств субвенций из областного бюджета, полученных муниципальными районами (городскими округами) Нижегородской области на исполнение полномочий в области общего образования».

4. Постановление Правительства Нижегородской области от 29.11.2010 г. № 846 «О порядке формирования государственного задания в отношении государственных учреждений Нижегородской области и финансового обеспечения выполнения государственного задания».

5. Постановление Правительства Нижегородской области от 16.09.2010 г. № 619 «Об утверждении Методики расчета норматива финансового обеспечения образовательной деятельности в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования в малокомплектных сельских и рассматриваемых в качестве таковых общеобразовательных учреждениях муниципальных районов и городских округов Нижегородской области».

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11.02.2002 г. № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

8. Приказ Минздравсоцразвития России от 14.08.2008 г. № 425н «Об утверждении Рекомендаций по разработке федеральными государственными органами и учреждениями — главными распорядителями средств федерального бюджета примерных положений об оплате труда работников подведомственных федеральных бюджетных учреждений».

9. Приказ Министерства финансов и Министерства экономического развития Российской Федерации от 29.10.2010 г. № 137н/527 «О методических рекомендациях по расчету нормативных затрат на оказание федеральными государственными учреждениями государственных услуг и нормативных затрат на содержание имущества федеральных государственных учреждений».

10. Федеральный закон РФ от 31.07.1998 г. № 145-ФЗ «Бюджетный кодекс Российской Федерации».

11. Федеральный закон РФ от 10.07.1992 г. № 3266-1 «Закон об образовании».

12. Федеральный закон РФ от 8.05.2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений».

### **В 2012 году библиотека НИРО пополнилась изданием из серии «Библиотека журнала “Управление ДОУ”»:**

*Давыдова О. И., Майер А. А., Богославец Л. Г. Проекты в работе с семьей: Методическое пособие.* М.: ТЦ «Сфера», 2012. 128 с. (Биб-ка журнала «Управление ДОУ»)

В методическом пособии раскрыты основные направления проектирования как формы активной работы с родителями в детском саду, обобщен опыт работы дошкольных образовательных учреждений по проектированию деятельности, представлены разработки по семейным проектам, проектам выходного дня, краткосрочные и долгосрочные проекты в работе с родителями. Рекомендуется специалистам ДОУ и студентам педагогических и психологических вузов.





# Развитие профессиональной компетенции менеджеров сферы образования



## АДАПТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

А. Ю. БЕЛОГУРОВ,  
доктор педагогических наук,  
профессор, руководитель Центра профессионального развития и подготовки кадров Федерального института развития образования  
*belogurov@mail.ru*

В статье раскрываются организационно-педагогические и методические подходы, направленные на совершенствование программ повышения квалификации управленческих кадров, на реализацию адаптивной модели повышения квалификации руководителей образовательных учреждений.

The author of the article reveals the organizational, pedagogical and methodical approaches directed to the improvement of programs of professional development of the administrative staff, realization of adaptive model of professional development of heads of educational institutions

**Ключевые слова:** *социокультурная модернизация, образование, повышение квалификации управленческих кадров, федеральный государственный образовательный стандарт, адаптивная модель повышения квалификации*

**Key words:** *sociocultural modernization, education, professional development of administrative staff, federal state educational standard, adaptive model of professional development*

**В** настоящее время все большую актуальность и значимость приобретает разработка методологии и технологий формирования необходимых компетенций управленческих кадров в системе повышения их квалификации, которые должны быть максимально гибко сориентированы на управление ресурсами, инновациями, проектами, рисками. Современ-

ные управленческие решения в значительной мере связаны с необходимостью реализации организационно-педагогических, технологических, экономических инноваций, что, в свою очередь, требует развития соответствующих личностных и профессиональных качеств управленца.

Необходимые требования к управленческим качествам руководителей образо-

вательных учреждений, к специфике поставленных временем управленческих задач вытекают, в частности, из идеологии реализации стандартов нового поколения как основы решения комплекса современных стратегических и тактических задач развития отечественного образования. В связи с этим профессиональную значимость приобретает овладение технологией моделирования процесса управления образованием, под которым мы понимаем совокупность приемов и способов получения значимых эффективных результатов в организации педагогического процесса, основанного на свободе, самостоятельности, новаторстве, сотрудничестве, доверии, ответственности.

Смысл моделирования управления заключается в том, чтобы создать необходимые условия дальнейшего свободного и инновационного развития образовательных учреждений, способных постоянно самоопределяться, самоосуществляться, самоактуализироваться, с чем и связана основная управленческая парадигма в современных педагогической теории и практике.

В рамках решения задач инновационного развития отечественной образовательной системы моделирование управления развитием рассматривается в контексте технологий согласованных действий всех

институтов и, прежде всего, государства, семьи, личности обучающегося и образовательного учреждения. Оно способствует эффективности и качеству обучения учащейся молодежи,

адаптации выпускников на современном рынке труда, освоению базовых ценностей, формированию гражданского сознания. Таким образом, моделирование процесса управления можно рассматривать как организационно-педагогический ресурс развития теории и практики образования [2].

Современное управление образователь-

ным учреждением есть многомерное, комплексное и ситуационное явление, связывающее в единое целое цели, ресурсы и процессы, протекающие как во внешней, так и во внутренней среде образовательного учреждения.

Системный и ситуационный подходы позволяют в новых социокультурных условиях вывести управление образовательным учреждением на качественно новый уровень, дающий возможность руководителю, с одной стороны, осуществлять развитие своего учреждения как целостной системы, а с другой, принимать управленческие решения с учетом ситуации, складывающейся в его внутренней и внешней средах. В связи с этим следует выделить функции, которыми должен обладать управленец в сфере образования:

✓ *аналитико-прогностическую*, предусматривающую способность к анализу, прогнозированию и планированию деятельности образовательного учреждения;

✓ *организационную*, предполагающую поддержание деятельности по формированию и обеспечению функционирования формальных и неформальных структур в педагогическом коллективе образовательного учреждения;

✓ *контрольную*, имеющую целью контроль, комплексный мониторинг результатов и своевременную коррекцию деятельности всех субъектов педагогического процесса;

✓ *мотивационную*, предполагающую формирование и поддержание высокого уровня мотивации педагогического коллектива к инновационной деятельности;

✓ *развивающую*, ориентированную на создание условий для личностного и профессионального развития педагогических кадров, а также саморазвития руководителя.

Уровень овладения всеми вышеперечисленными функциями управленческой деятельности позволяет судить о сформированности организационной культуры руководителя как совокупности профессиональных педагогических ценностей, пред-

Смысл моделирования управления заключается в том, чтобы создать необходимые условия дальнейшего свободного и инновационного развития образовательных учреждений.

ставлений и подходов к содержанию, условиям и результатам управленческой и образовательной деятельности [1, с. 13].

Имеющийся в Федеральном институте развития образования опыт организации системы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений позволил заключить, что наиболее эффективной, с точки зрения развития необходимых управленческих функций и компетенций, является адаптивная модель повышения квалификации управленческих кадров.

Под адаптивной моделью повышения квалификации управленческих кадров нами понимается совокупность образовательных программ, технологий обучения и процедур формирования комплекса личностных и профессиональных компетенций, ориентированных на освоение специфики инновационной образовательной и управленческой деятельности.

Инновационные образовательные программы адаптивной модели повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров направлены на то, чтобы сделать процесс повышения квалификации синергетическим по своему наполнению и придать ему субъектность. С данной позиции нужно отойти от общепринятой схемы «изучение — освоение — усвоение — присвоение», а реализовать взаимную адаптацию преподавателей и слушателей при следующих важных составляющих:

- ✓ ориентации на экспериментальные формы работы, предполагающие апробацию в ходе организации управленческой деятельности и разрешения возникающих организационно-педагогических ситуаций;

- ✓ реализации проблемного подхода к анализу управленческих решений и эффективности реализации различных моделей совершенствования образовательной практики;

- ✓ активизации проектной деятельности слушателей, направленной на разработку, обоснование управленческих технологий, моделей построения образовательного процесса;

- ✓ своевременном учете «обратной связи», что требует совместное проектирование и реализацию проектов в диалогическом взаимодействии с членами группы, аргументацию и защиту собственных взглядов в решении поставленных задач. В связи с этим процесс повышения квалификации должен выступить своеобразным зеркалом, через который можно проанализировать собственный экспериментальный опыт и оценить риски собственной деятельности;

- ✓ ориентации на модульность построения образовательных программ повышения квалификации, предполагающей сочетание очных и дистанционных форм работы, самостоятельный поиск, индивидуальную работу и т. д.

При проектировании программ повышения квалификации управленческих кадров нами учитываются следующие характеристики обучения:

- ✓ соотношение образовательной (теоретической) и практико-ориентированной частей в подготовке управленцев — слушателей курсов повышения квалификации;

- ✓ структура учебных занятий, объем практических занятий, предопределяющих приобретение навыков решения проблем с использованием кейс-технологий, деловых, организационно-деятельностных и организационно-мыслительных игр, групповых форм решения проблем и т. д.;

- ✓ удельный вес самостоятельной работы, ее роль в учебном процессе;

- ✓ организацию системы контроля сформированных компетенций, умений и знаний и регулирования качества подготовки, формы аттестации обучающихся;

- ✓ учет особенностей практической деятельности слушателей курсов повышения квалификации;

- ✓ дифференциация слушателей курсов по образовательным потребностям.

Инновационные образовательные программы адаптивной модели повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров направлены на то, чтобы сделать процесс повышения квалификации синергетическим по своему наполнению и придать ему субъектность.

В рамках реализации адаптивной модели повышения квалификации управленческих кадров мы ориентированы на то, чтобы каждый руководитель стал полноправным представителем государства в образовательном учреждении. В связи с этим важным является изменение роли преподавателя — от позиции транслятора знаний к позиции консультанта, сопровождающего процесс реализации инновационных видов деятельности.

Имеющийся опыт реализации адаптивной модели повышения квалификации управленческих кадров позволил выделить следующие особенности организации процесса.

Все программы должны иметь практико-ориентированную, прагматическую направленность.

Программы должны быть ориентированы на творчество и индивидуальность слушателя. Они не предусматривают жесткой разбивки занятий на теоретические и практические занятия. Эти решения остаются за преподавателем, ведущим занятие и самостоятельно определяющим наиболее эффективную форму работы для каждой из групп обучающихся.

В каждом учебном модуле целесообразно выделить ключевые темы, отражающие его основное содержание. Однако такой подход не исключает возможности в каждом конкретном случае дополнить учебный курс другими актуальными проблемами.

Программы должны быть ориентированы на творчество и индивидуальность слушателя. Они не предусматривают жесткой разбивки занятий на теоретические и практические занятия.

По изучению каждого модуля предполагаются контроль полученных знаний и оценка специальных компетенций. Принципиальным моментом для формата оценочной процедуры является не «отчетно-обзорный» характер, а выявление у слушателей программно-аналитических, исследовательских и проектных навыков.

Программы повышения квалификации должны предусматривать разнообразие и возможности выбора методических схем

обучения в зависимости от конкретных условий организации учебного процесса, интересов и возможностей слушателей.

Высокое качество подготовки слушателей гарантируется высокой квалификацией преподавательского состава, содержанием и условиями реализации программ повышения квалификации.

Особенность построения программ состоит в том, что при минимуме формальных ограничений они предоставляют возможности для выбора образовательной траектории (освоение целостной программы, представленной совокупностью модулей; освоение отдельных модулей в желаемой последовательности и др.), форм проведения занятий, самостоятельного выбора формы аттестационной работы и др. Предполагается возможность использования технологий дистанционного обучения, что требует разработки соответствующих методических средств.

В процессе организации повышения квалификации управленческих кадров нами практикуются следующие формы работы со слушателями, показавшие свою эффективность: систематическая учеба без отрыва от работы, стажировка путем гостевого метода, педагогический семинар, проблемный семинар, свободные частно-проблемные группы рефлексии.

В ходе повышения квалификации у слушателей вырабатывается система оценки действенности и эффективности их профессиональной деятельности, они тренируются в управленческом полилоге как в средстве обретения педагогической командой технологией рефлексии своей профессиональной деятельности.

Разработанная в процессе исследования адаптивная модель повышения квалификации (подходы, принципы, требования к образовательным программам, учебным планам и методическому обеспечению) дает возможность использовать ее в системе повышения квалификации как на федеральном, так и на региональном и муниципальном уровнях.

Технологические идеи, разработанные в рамках реализации адаптивной модели повышения квалификации, могут быть использованы преподавателями и методистами институтов повышения квалификации при проектировании учебных занятий курсов, направленных на повышение профессиональных компетенций работников сферы образования.

В заключение отметим, что в качестве обязательного условия реализации адаптивного подхода к повышению квалификации управленческих кадров является ориентация не на эталоны, нормы и программы, которые содержатся в тре-

бованиях к аттестации, а на достижение руководителями образовательных учреждений профессиональной успешности в зоне их ближайшего развития.

### ЛИТЕРАТУРА

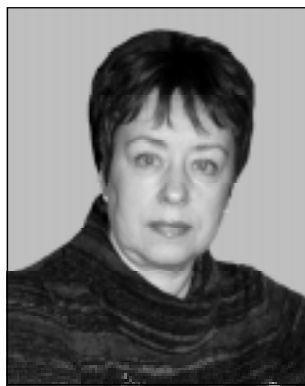
1. *Багашев, С. А.* Организационно-педагогический ресурс руководителя по управлению развивающимся образовательным учреждением : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Багашев. — Тверь, 2012. — 28 с.

2. *Белогуров, А. Ю.* Проектирование системы повышения квалификации педагогов в контексте кадрового обеспечения социокультурной модернизации российского образования / А. Ю. Белогуров // Известия Южного федерального университета. — 2012. — № 2. — С. 15—24.

## ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ЗАДАЧИ И ТЕХНОЛОГИИ



**А. В. ДОЛМАТОВ,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры управления  
образованием, заместитель декана  
по научной работе факультета  
управления РГПУ им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург)  
[adolmatov@inbox.ru](mailto:adolmatov@inbox.ru)



**Л. А. ДОЛМАТОВА,**  
преподаватель  
Санкт-Петербургской академии  
постдипломного педагогического  
образования  
[adolmatov@inbox.ru](mailto:adolmatov@inbox.ru)

Статья посвящена проблемам подготовки менеджеров образования. Проведен анализ современных требований к руководителям образовательных систем; сформулированы основополагающие принципы подготовки руководителей; рассмотрены перспективные образовательные технологии, проектные и исследовательские модели обучения.

The article is devoted to the problems of managers' preparation. The authors of the article carry out the analysis of modern requirements to heads of educational systems; formulate the basic principles of preparation of heads; consider the perspective educational technologies, designed and researched models of training.

**Ключевые слова:** *подготовка менеджеров образования, принципы подготовки руководителей, проектно-созидательные технологии, интеграция научной и образовательной деятельности, исследовательские модели обучения*

**Key words:** preparation of managers of education, principles of preparation of heads, designed and creative technologies, integration of scientific and educational activity, research models of training

Стратегия формирования наукоемкой инновационной интеллектуальной экономики, экономики знаний и компетенций предполагает необходимость эффективного управления модернизационными процессами. Безусловно, проблема эта сложная в силу масштабности целей, задач, стратегических направлений, технологий реализации. Для ее решения необходимы значительные ресурсы: финансовые, материально-технические и, конечно же, человеческие. Ключевые факторы успеха — развитие науки, формирование инновационных высокотехнологичных промышленных, экономических кластеров, внедряющих достижения науки. Их продукция должна быть конкурентоспособной на мировом уровне. Качество

Современный руководитель образовательной системы (учреждения) должен обладать стратегическим мышлением, способностью к прогнозированию, организационными компетенциями, владеть современными наукоемкими технологиями менеджмента.

продукции и эффективность ее производства должны быть выше мирового уровня, а следовательно, российское образование, интеллектуальный капитал, качество человеческих ресурсов должны стать луч-

шими в мире.

На государственном уровне всерьез идет разговор о победе сборной России по футболу на чемпионате мира, о первом общекомандном месте на Сочинской олимпиаде, хотя эти дорогостоящие проекты не повысят благосостояние граждан страны, не создадут глобальных конкурентных

преимуществ. В то же время в планах развития образования мы стремимся попасть в передовую двадцатку, соревнуясь с Финляндией, Словенией, Австралией в международных оценочных программах.

Итак, с этих позиций важнейшими функциями стратегического управления являются постановка значимых целей (инновационная высокотехнологичная экономика, лучшее в мире образование, высокий уровень благосостояния и качества жизни людей), разработка стратегии их достижения, реализация этой стратегии, организация и координация работы коллективов, общественных институтов.

Решение столь масштабных стратегических задач, претендующих на роль национальной идеи, — основного вектора развития России, — предполагает формирование системы подготовки менеджеров образования нового типа.

Это не значит, что такой человек должен прийти в систему образования со стороны, принципиальным является наличие опыта работы в этой системе. В то же время уровень его подготовки и мышления должны существенно измениться.

Современный руководитель образовательной системы (учреждения) должен обладать стратегическим мышлением, способностью к прогнозированию, организационными компетенциями, владеть современными наукоемкими технологиями менеджмента. Особую значимость приобретают необходимость развития его твор-

ческого мышления, освоения креативных технологий, способности к обоснованному принятию решений, формирование системы личностных качеств: ответственности, честности, порядочности, социальной и профессиональной активности.

Все эти задачи требуют изменения существующих подходов к стратегии и технологиям подготовки будущих менеджеров образования. Прежде всего, необходимы реальная интеграция научной, образовательной и инновационной деятельности, создание наукоемкой образовательной среды, обеспечивающей достижение необходимого уровня компетентности выпускников.

Создание инновационной образовательной среды предполагает активное внедрение и использование принципов компетентностного подхода, личностно ориентированного образования, эффективного управления качеством, вариативности, исследовательской активности, обеспечивающих интеграцию обучения, научной работы, воспитания на кафедре, факультете вуза и практической деятельности в реальных управленческих структурах. Необходимы развитие сетевых, в том числе корпоративных, форм организации учебного процесса с целью реализации образовательных программ, ориентированных на подготовку специалистов в междисциплинарных областях, создание условий для академической мобильности обучающихся, преподавателей и научных работников, для интеграции университета в мировое образовательное пространство и достижение международного признания реализуемых в нем образовательных программ. Формирование такой среды должно способствовать расширению возможностей экспорта образовательных услуг и технологий, развитию эффективных связей с работодателями и социальными партнерами.

Не менее важно внедрение новых принципов подготовки менеджеров образования, среди которых следует выделить:

✓ ориентацию на перспективные наукоемкие технологии управления мирового уровня;

✓ системность и фундаментальность подготовки, строгий отбор и оптимизацию учебной информации, исключение «мертвых» и быстроустареваяющих знаний, реализацию принципа необходимой достаточности обязательных знаний, приоритет формирования знаний инструментального методологического плана;

✓ практическую направленность — безобрывность связи «знания — практическая деятельность», формирование соответствующих компетенций, в частности, способности самостоятельного освоения новых технологий, овладения методологией их оценки, анализа возможностей, сравнения по ключевым показателям, в том числе по эффективности, стоимости, надежности;

✓ развитие навыков понимания процессов, происходящих в соответствующих социальных, организационных и технологических системах в результате управляющих воздействий, а также их последствий. Формирование информационно-коммуникационной компьютерной компетентности, способности принимать обоснованные и своевременные решения на основе системной интеграции. Современный менеджер уже не может ограничиваться узкоспециальными знаниями, необходимы широкий кругозор, умение извлекать нужную информацию из различных источников;

✓ интеллектуализацию обучения на основе целенаправленного развития мышления, креативности, способностей к продуктивной творческой деятельности в профессиональной сфере. Необходимо перейти от целей достижения значительных объемов знаний и слабосвязанных между собой умений и навыков к целям формирования профессиональной компетентности — особой формы организации знаний и умений, обеспечивающей готовность и способность принятия эффективных реше-

Формирование инновационной образовательной среды должно способствовать расширению возможностей экспорта образовательных услуг и технологий, развитию эффективных связей с работодателями и социальными партнерами.

ний в определенной профессиональной области в различных (в том числе экстремальных) условиях.

Таким образом, ключевой целью подготовки будущих менеджеров образования в университете должно стать обеспечение необходимого уровня профессиональной компетентности выпускника, позволяющего ему осуществлять эффективную профессиональную деятельность в среде современных технологий и самостоятельно осваивать наукоемкие методы и способы управления. Для достижения указанной цели необходимо сосредоточить усилия на изучении основополагающих концепций, принципов и закономерностей современного менеджмента, не «набивать» обучающихся набором сведений и шаблонов решения типовых задач, а вооружать инструментом для решения проблем, прививать умение ориентироваться в сложной обстановке, добывать, обрабатывать, систематизировать, обобщать фактические данные, делать правильные выводы. Иными словами, одной из основных задач обучения становится формирование системного управленческого мышления на базе достаточного уровня профессиональных знаний и умений.

Эффективным средством решения данной задачи должны стать *проектно-сози-*

Знания, навыки, умения в проектно-созидательной системе подготовки управленцев рассматриваются не как цель обучения, а как средство развития обучающегося и формирования методологического стиля мышления.

*дательные технологии* обучения, основой которых является творческая деятельность обучающихся в процессе проведения научных исследований, решения практических управленческих задач, разработ-

ки конкретных проектов [1]. В таких технологиях результатом образовательного процесса становится не только усвоение знаний, но и способы этого усвоения, развитие познавательных сил и креативного потенциала обучаемых.

В проектно-созидательной системе на первое место в образовательном процессе выходят деятельность (разработка про-

ектов, решение различных актуальных задач исследовательского характера) и личность обучаемого, акцентируется его персональная ответственность за результаты своих разработок и реализацию проектов.

Результатом такого подхода становится формирование проектных компетенций и проектной культуры обучающихся, составляющими которой являются искусство планирования, прогнозирования; синтетические, креативные способности; владение основами проектного менеджмента, особое «проектное мышление»; способности к разработке управленческих проектов, к оформлению и внедрению результативных инноваций.

Знания, навыки, умения в такой системе подготовки управленцев рассматриваются не как цель обучения, а как средство развития обучающегося и формирования методологического стиля мышления. В этом случае в качестве основных целей на первый план выдвигаются задача развития личности и подготовка выпускника к функционированию, жизнедеятельности в условиях высокотехнологичной образовательной среды. Данная цель реализуется развитием способностей и приобретением практического опыта самообразования, созидательной профессиональной творческой деятельности, воспитания личной ответственности за созданные и внедренные в учебных и жизненных ситуациях реальные проекты.

В данной технологической модели существенно изменяется содержание обучения. В отличие от формализованной системы знаний, представляемых в готовой форме в традиционных образовательных технологиях при реализации проектно-созидательного подхода вместо заучивания теорий, законов и формул, особое внимание уделяется развитию умения решать всевозможные теоретические и практические задачи и проблемы. На первое место выдвигаются процессы проектирования, моделирования, исследования и конструирования различных объектов. В этом слу-



чае знания систематизируются и структурируются в соответствии с иерархией познаваемых объектов. Обучаемый должен иметь к ним открытый доступ через базу данных, справочник или учебник и усваивать их в контексте процессов проектирования, моделирования, конструирования или исследования. Структура представления учебной информации должна быть такой, чтобы обучающийся мог проследить историю происхождения этого знания, причем не только в хронологической последовательности, но и как итог разрешения противоречий. Таким образом, в данной модели знания становятся не столько объектом, сколько средством развития мышления студента, слушателя [2].

Существенно расширяются возможности приобретения знаний. Готовое знание существует наряду со знанием, синтезированным самим обучающимся. В этом случае готовое знание может быть использовано в качестве тест-индикатора правильности умозаключений студента, получающего свое синтезированное знание, причем оно может быть и новым для науки. В отличие от традиционных технологий с доминированием заучивания, на эффективность которого влияют содержание, форма, трудность, актуальность, объем учебного материала, в проектно-созидательных моделях основным механизмом является произвольное запоминание, позволяющее в сочетании с практической деятельностью получить более прочные, хорошо структурированные знания. Кроме того, проектно-созидательная технология повышает степень осмысленности учебного материала за счет четкости, конкретности и минимальности постановки каждой проектной задачи [1].

Форма учебного материала отличается от традиционной дидактической и может представлять собой виртуальные объекты, воссозданные в специальных компьютерных средах, что существенно повышает наглядность представления [2]. Обычно трудность учебного материала ориентирована на среднего обучающегося. Предлагае-

мая образовательная среда предоставляет возможность каждому из них на реальном фрагменте познания самому установить собственный уровень сложности учебного материала, что создает условия для реализации модели полного усвоения.

Развертывание системы понятий происходит в динамике проектной деятельности. В полном смысле создается деятельностьная среда. Существенно меняется роль преподавателя. Он перестает быть «единоличным хранителем истины и знаний» [1; 2], из наставника превращается в руководителя проекта, коллегу, консультанта. В этом случае на смену принципам авторитарной педагогики приходят принципы педагогики сотрудничества и поддержки.

В системе интеграции научной и образовательной деятельности проектно-созидательные технологии должны реализовываться в разработке исследовательских проектов. В этом случае изменяются требования к организации и научно-методическому обеспечению образовательного процесса. Ключевыми становятся следующие его особенности:

✓ обучение в процессе исследовательской деятельности, включающей в себя такие элементы, как постановка проблем, сбор данных, выдвижение и проверка гипотез, постановка экспериментов, моделирование;

✓ в качестве предметно-содержательного материала исследования, наряду со специально подготовленным учебным материалом, используется дополнительная информация, собираемая и привлекаемая самими студентами. Особое место занимает освоение самой процессуальной стороны исследовательской деятельности;

✓ обучение в контексте разработки конкретных реальных и псевдореальных проектов, обладающих высокой личностной значимостью для обучающегося. Значимость обучения обеспечивается, прежде всего, его связью с индивидуальным

В системе интеграции научной и образовательной деятельности проектно-созидательные технологии должны реализовываться в разработке исследовательских проектов.

опытом управленческой деятельности, соотношенностью с жизненным контекстом;

✓ широкое внедрение в образовательный процесс игровых методов, конструктивных дискуссий, моделирования процессов принятия решений. Особое значение для достижения дидактических целей приобретают использование моделирования жизненной реальности в учебной обстановке, предметная и ролевая имитации;

✓ приоритет продуктивной творческой деятельности обучающихся, использование рефлексии, обратной связи, специальных методов развития эффективного мышления.

В рамках исследовательской модели меняется характер обучения, его основным смыслом становится освоение нового, лично значимого опыта, что в свою очередь стимулирует внутреннюю мотивацию. Основными видами учебной деятельности становятся систематическое, определенным образом организованное исследование; решение проблем, коммуникативно-диалоговая, дискуссионная деятельность; игровая имитация и моделирование; надпредметная поисковая учебная деятельность по организации обучающимися собственного познания; рефлексия.

Педагогические ориентиры смещаются от приобретения готовых знаний в сторону синтеза, от «выращивания» новых знаний, от овладения методологией их постижения и применения, от освоения способов продуктивной деятельности, рефлексии, поиска личностных смыслов [1; 2]. Формируется установка на исследователь-

скую позицию личности, на активный характер ее взаимодействия с познаваемой реальностью. Данная установка находит свое отражение в содержательной ориентации обучения и определяет повышенное внимание к процедурам, обеспечивающим поисковую деятельность студентов. Процесс поисковой учебной деятельности во многих случаях становится рядоположенным с основным содержанием обучения. Тогда психолого-дидактические средства реализации исследовательской модели становятся элементами содержания учебного процесса. В качестве таких элементов можно выделить:

✓ целенаправленное освоение методологии продуктивной поисковой деятельности, научного творчества;

✓ развитие креативности, формирование культуры рефлексивного мышления;

✓ специальное обучение процедурам обсуждения и ведения дискуссии;

✓ гармонизацию интеллектуально-эмоционального взаимодействия педагогов и студентов в процессе обучения;

✓ формирование исследовательских и проектно-инновационных компетенций.

Таким образом, решение стратегических проблем современного образовательного менеджмента требует реализации новых моделей и технологий подготовки управленцев, базирующихся на интеграции научной, образовательной и инновационной деятельности, на повышении эффективности формирования необходимых компетенций выпускников, на развитии их креативного потенциала и личностных качеств.

Решение стратегических проблем современного образовательного менеджмента требует реализации новых моделей и технологий подготовки управленцев.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Долматов, А. В. Основы развивающего образования: теория, методы, технологии креативной педагогики / А. В. Долматов. — СПб. : Военный университет связи, 1998. — 198 с.
2. Долматов, А. В. Ответы на вызовы современного менеджмента в системе интеграции научной и образовательной деятельности / А. В. Долматов // Менеджмент XXI века: стратегии, технологии, человеческие ресурсы : сб. науч. статей по материалам IX международной научно-практической конференции. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. — С. 11—14.



## КОМПЛЕКСНО-УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

П. А. БАВИНА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социального менеджмента  
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
[p\\_bavina@mail.ru](mailto:p_bavina@mail.ru)

В статье рассматриваются проблемы уровневого обучения менеджеров образования. В условиях модернизации системы высшего профессионального образования, изменений в квалификационных требованиях к типовым задачам руководителей образовательных учреждений действующие в системе дополнительного профессионального образования программы профессиональной переподготовки оказываются недостаточно эффективными. В статье конкретизируется необходимость уровневого обучения менеджеров образования, определяется методический подход, в рамках которого представляется целесообразным осуществлять проектирование структуры и содержания уровневых образовательных программ.

In the scientific article the problems of level training of managers of education are considered. In terms of modernization of system of higher education, changes in qualifying requirements to standard tasks of heads of the educational institutions, operating in system of additional professional education of the program of professional retraining appear insufficiently effective. In the article the need of level training of managers of education is concretized, the methodical approach within which it is represented expedient to carry out the designing of a structure and the maintenance of the level educational programs is defined.

**Ключевые слова:** *уровневое профессиональное обучение, квалификационные требования, подготовка менеджеров образования, проектирование образовательных программ, комплексно-уровневый подход обучения, требования к уровню обучения менеджеров образования, методическая структура*

**Key words:** *the level vocational training, qualifying requirements, preparation of managers of education, the design of educational programs, complex and level approach of training, the requirement to level of training of managers of education, methodical structure*

**М**одернизация системы образования в России, изменение требований к квалификационным характеристикам руководителей образовательных учреждений [2] разного типа и вида актуализируют пересмотр системы профессионального обучения менеджеров образования.

С одной стороны, с 2009 года в системе высшего профессионального образования были внедрены новые Федеральные государственные образовательные стандарты по направлению 080200 — Менеджмент, отражающие требования уровневого обучения, определяемого содержанием обще-

культурных и профессиональных компетенций выпускника образовательной программы. С другой стороны, анализ практики профессиональной подготовки менеджеров образования свидетельствует о недостаточном развитии уровневой профессиональной подготовки менеджеров образования. В связи с этим возникает противоречие между требованиями квалификационных характеристик, ФГОС и реальным состоянием системы профессионального обучения менеджеров образования, которое в большинстве случаев сводится к системе дополнительного профессионального обучения, а именно — к образовательным программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников народного образования. Данное противоречие актуализирует необходимость решения ряда проблем, таких как недостаточность конкретизированных требований к уровню подготовки менеджера образования (бакалавриат / магистратура); недостаточность понимания сущности и роли образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации в условиях реформы системы высшего образования и утвержденных требований к уровню квалификации руководителя образовательного учреждения (подтвержденный диплом

Анализ практики профессиональной подготовки менеджеров образования свидетельствует о недостаточном развитии уровневой профессиональной подготовки менеджеров образования.

о высшем образовании по направлениям «Экономика», «Менеджмент», «Государственное и муниципальное управление»); узость представления о видах и объектах профессиональной

деятельности выпускника образовательной программы каждого уровня профессиональной подготовки (бакалавриат / магистратура); недостаточное отражение требований к уровню профессиональных компетенций в содержании и структуре образовательных программ «Менеджмент в образовании»; недостаточное понимание принципов и роли методического сопровождения уровневых образовательных программ в про-

фессиональном обучении менеджеров образования.

Решение вышеперечисленных проблем представляется возможным при применении *комплексно-уровневого подхода* в процессе проектирования образовательных программ профессиональной подготовки менеджеров образования [1].

Содержание комплексно-уровневого подхода определяется, с одной стороны, комплексностью применяемых педагогических технологий и способов организации научно-образовательного и воспитательного процессов; с другой стороны, ожидаемым прогнозируемым результатом уровня сформированности профессиональных и социально-личностных компетенций.

Представляется, что методическую структуру подхода в проектировании образовательной программы должны составлять ожидаемый результат профессионального обучения, сформулированный в форме профессиональных и социально-личностных компетенций (в готовности выпускника образовательной программы осуществлять конкретные виды профессиональной деятельности); цель профессионального обучения, выраженная в конкретизированных знаниях, умениях, владениях выпускника образовательной программы, соответствующие содержанию профессиональных и социально-личностных компетенций; содержание профессионального обучения, выраженное в конкретизированных формах, видах научно-образовательной, воспитательной и инновационной деятельности, направленных на овладение обучающимися конкретизированными знаниями, умениями, владениями; средства профессионального обучения, направленные на формирование конкретизированных знаний, умений, владений выпускника образовательной программы, соответствующие содержанию профессиональных и социально-личностных компетенций.

Структурные элементы комплексно-уровневого подхода должны быть обусловлены следующими детерминантами:

✓ уровень профессиональной подготов-

ки, по которой будет осуществляться обучение менеджменту в образовании (бакалавриат, магистратура, система постдипломного обучения и др.);

✓ уровень практического опыта обучающихся по образовательной программе (имеется или не имеется практический профессиональный опыт в системе образования).

Так, на бакалаврском уровне профессионального обучения по образовательной программе «Менеджмент в образовании» приоритетными аспектами профессиональной подготовки являются:

✓ принципы редукативного обучения (обобщение базовых учебных дисциплин и сокращение смежных) в целях целенаправленного формирования базового профессионального тезауруса;

✓ формирование профессионально значимых личностных качеств и способностей в целях создания основы для становления профессионального тезауруса и образования «профессионального поля» будущего менеджера в образовании;

✓ принципы профессионально ориентированного обучения в целях моделирования профессиональных задач и развития готовности осуществлять профессиональную деятельность.

Уровень магистерских образовательных программ, в первую очередь, предполагает актуализацию личного профессионального опыта обучающихся и их исследовательский потенциал. В связи с этим приоритетными аспектами профессиональной подготовки магистра по этому направлению являются принципы обучения, удовлетворяющие потребность обучаемых в профессиональной самореализации и самоактуализации, чему соответствуют акмеологический педагогический подход (изучение влияния факторов, влияющих на повышение профессионального мастерства, «профессионализма»); аксиологический педагогический подход (процесс осмысления ценности получаемых профессиональных знаний, их роли в становлении личности, возможность применения в жизнеде-

ятельности); синергетический педагогический подход (постоянный обмен информацией между преподавателем и обучающимися, целенаправленное добывание информации, в ходе которого постоянно добавляются новые цели).

Уровень образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации предполагает «комплиментарные» модели профессионального обучения. Под комплиментарной моделью профессионального обу-

чения понимается необходимость изменения содержания профессиональной деятельности, добавление недостающих профессиональных компетенций, связанных с изменением предметной сферы профессиональной деятельности (например, профессиональная переподготовка менеджера, имеющего опыт профессиональной деятельности в производственной или коммерческой сфере к осуществлению управленческой деятельности в сфере образования). Данная модель была востребована в послевоенный период развития системы управления образованием (50-е годы XX века), когда на управленческие позиции в образовательных учреждениях назначались лица, не имеющие педагогического образования, а обладающие опытом управленческой деятельности.

Таким образом, комплексность педагогических средств и технологий, а также педагогических подходов к структурированию содержания образовательной программы определяется уровнем профессионального обучения.

В свою очередь уровень профессионального обучения целесообразно определять требованиями к компетенциям, отраженным в ФГОС по направлению 080200 — Менеджмент; конкретизацией видов и объектов профессиональной деятельности выпускника образовательной программы каждого уровня; конкретизированными требованиями квалификационных характе-

Комплексность педагогических средств и технологий, а также педагогических подходов к структурированию содержания образовательной программы определяется уровнем профессионального обучения.

ристик к функциональным задачам руководителя образовательного учреждения; спецификацией к характеристикам профессиональной деятельности менеджера в образовании, обусловленной спецификой и уникальностью конкретного региона (геополитические и демографические детерминанты образовательной программы).

Результаты анализа ФГОС позволяют утверждать, что в целом профессиональная деятельность выпускника бакалаврских образовательных программ характеризуется готовностью менеджера образовательного учреждения осуществлять операционную управленческую деятельность, формулировать и решать тактические управленческие задачи.

Объектами профессиональной деятельности бакалавра являются внутренние организационные процессы: текущее планирование, распределение функциональных задач сотрудникам образовательного учреждения, контроль выполнения планов, мониторинг качества образования, управление персоналом, оценка и анализ деятельности образовательного учреждения, совершенствование организационной деятельности, маркетинг образовательных услуг, взаимодействие с потребителями образовательных услуг, работа с текущими документами и т. д.

Данные процессы нашли отражение в проекте Закона «Об образовании» РФ, в требованиях к квалификационным характеристикам руководителей образовательных учреждений, а также в содержании профессиональных компетенций ФГОС. В связи с этим можно свидетельствовать о том,

что выпускник образовательной программы уровня «бакалавриат» по итогам завершения обучения сможет осуществлять управленческую деятельность на низовом или частично на среднем уровне управления. Такому уровню соответствуют должности руководителя предметно-цикловой

комиссии (в системе среднего профессионального образования), заместителя заведующего / директора образовательного учреждения по конкретному предметному или процессному направлению (в системе среднего общего, среднего профессионального и высшего образования), мастера учебно-производственного участка (в системе начального профессионального и среднего профессионального образования), методиста, специалиста отдела (например, специалист районного отдела по образованию) и др.

Выпускник магистерских образовательных программ характеризуется готовностью менеджера образовательного учреждения осуществлять стратегическую управленческую деятельность, формулировать и решать стратегические управленческие задачи.

Объектами профессиональной деятельности выпускника магистерских образовательных программ являются внутренние и внешние организационные процессы.

Данные процессы включают осуществление следующих направлений управленческой деятельности:

- ✓ управление бизнес-процессами в образовательном учреждении;
- ✓ управление финансово-хозяйственной деятельностью образовательного учреждения, поиск и привлечение ресурсов;
- ✓ проектирование стратегий развития образовательного учреждения;
- ✓ стратегический маркетинг в проектировании образовательных услуг;
- ✓ разработка политики и стратегии управления человеческими ресурсами образовательного учреждения;
- ✓ разработка стратегии продвижения образовательного учреждения во внешней среде;
- ✓ представление результатов деятельности образовательного учреждения во внешней среде, в том числе в рамках реализации общественной экспертизы;
- ✓ поиск деловых партнеров, контрагентов и развитие сетевого взаимодействия в сфере образования и др.

Выпускник образовательной программы уровня «бакалавриат» по итогам завершения обучения сможет осуществлять управленческую деятельность на низовом или частично на среднем уровне управления.

Представляется, что данные управленческие задачи соответствуют среднему и высшему звеньям структуры управления организацией. Такому уровню обычно соответствуют должности руководителя образовательного учреждения (всех типов и видов); исполняющего обязанности руководителя образовательного учреждения, департамента, кампуса и т. д.; руководителя образовательного учреждения, департамента, кампуса (начальник отдела, декан факультета, заведующий кафедрой и т. д.); заместителя руководителя образовательного учреждения (проректор, заместитель декана и т. д.).

Таким образом, уровни профессиональной подготовки менеджеров образования в системе высшей школы обуславливаются оперативным и стратегическим характером профессиональной деятельности. В связи с этим целесообразно отметить, что в случае бакалаврской профессиональной подготовки изначально опыт управленческой деятельности в образовательном учреждении не требуется, так как предполагается изучение основ, становление тезауруса профессиональной деятельности, формирование базовых управленческих компетенций в сфере образования.

При этом в ситуации освоения содержания магистерской образовательной программы предполагается наличие основных базовых профессиональных компетенций и, возможно, опыта профессиональной деятельности на управленческих позициях в системе образования или опыт работы руководителем другой предметной области.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости учета уровневой специфики профессионального обучения в процессе проектирования образовательных программ профессиональной подготовки менеджеров образования. Представляется важным конкретизировать основные этапы проектирования образовательной программы.

В проектировании образовательной программы профессионального обучения

менеджеров в образовании необходимо придерживаться следующих *принципов*:

✓ процессного подхода: предполагает последовательность шагов в конкретизированном времени и пространстве, имеющую начало и конец и четко установленные «входы» и «выходы»;

✓ системного подхода: предполагает взаимосвязь всех элементов системы профессиональной подготовки по соответствующему уровню;

✓ компетентностного подхода: направленность процесса профессионального обучения на формирование конкретизированных компетенций, соответствующих уровню профессиональной подготовки.

Исходя из методологии процессного подхода, на первом шаге проектирования образовательной программы устанавливаются требования потребителя к результатам профессионального обучения в виде конкретизированных компетенций. Под потребителем образовательных результатов целесообразно рассматривать государство (требования государства представлены в ФГОС), работодателя (требования работодателя обычно расширяют необходимый минимум, представленный в нормативно-правовых актах и документах, и выявляются средствами непрерывного мониторинга потребностей в содержании профессиональных компетенций менеджеров образования на рынке конкретного региона), потребителей услуг образовательных учреждений, для которых осуществляется подготовка менеджеров образования (родителей детей, получающих образование, — для системы дошкольного и общего среднего образования, непосредственно обучающихся в образовательном учреждении — для системы среднего и высшего профессионального образования, а также для системы дополнительного профессионального образования).

Требования потребителей к результатам профессионального обучения могут

Уровни профессиональной подготовки менеджеров образования в системе высшей школы обуславливаются оперативным и стратегическим характером профессиональной деятельности.

быть сгруппированы и конкретизированы в «модели выпускника» образовательной программы или в матрице требований к результатам обучения.

Следует отметить, что содержание вышеобозначенных требований становится отправной точкой для разработки форм, видов научно-образовательной, воспитательной и инновационной деятельности, а также является определяющим в выборе педагогических методов и технологий образовательной программы.

Так, например, в матрице требований к результатам обучения по магистерской образовательной программе в соответствии с ФГОС актуализируется готовность менеджера в образовании разрабатывать стратегии развития образовательного учреждения (ПК—4). Исходя из этой компетентности оказывается очевидным, что в образовательную программу необходимо включить виды деятельности студента, направленные на формирование тезауруса в области стратегического развития в системе образования (чтение научной литературы, прослушивание лекционного материала, обсуждение теории и практики в групповом режиме, анализ существующих программ развития с позиции сильных и слабых сторон и др.); виды деятельности студента, направленные на формирование умений разрабатывать планы

Содержание требований является определяющим в выборе педагогических методов и технологий образовательной программы.

и программы стратегического развития образовательного учреждения (групповое проектирование, индивидуальное проектирование в режиме самостоятельной работы, решение кейсов, работа в рамках имитационного моделирования). Вышеуказанные виды деятельности студента могут быть включены в формы организации практического обучения (практические / семинарские / лабораторные занятия) в рамках выполнения технических заданий организационно-управленческих или научно-исследовательских практик, диссертационного исследо-

вания, научно-исследовательской работы и др.

На следующем шаге проектирования образовательной программы необходимо определить логику освоения компетенций. В связи с этим целесообразно представлять структурно-логическую схему образовательной программы в соответствии с принципом «от простого к сложному», от усвоения элементарных знаний и умений к сложным навыкам.

В ходе проектирования структурно-логической схемы образовательной программы требуемые компетенции могут быть сгруппированы по семантическому признаку. В результате в структурно-логической схеме могут быть идентифицированы учебные модули образовательной программы, которые понимаются как совокупность учебных дисциплин и других форм и видов учебной деятельности, направленные на формирование конкретных компетенций.

Затем у разработчика образовательной программы появляется возможность формирования учебного плана в связи с тем, что учебные модули конкретизированы, формы и виды учебной деятельности определены, логика освоения учебных модулей установлена.

Следующие шаги по проектированию образовательной программы будут связаны с разработкой учебно-методического сопровождения, а именно — с наполнением конкретного учебно-методического содержания всех форм и видов учебной деятельности.

Исходя из требований ФГОС, проектирование образовательной программы считается законченным, когда подготовлены и представлены следующие документы, отражающие процесс профессионального обучения: учебный план образовательной программы; рабочие программы учебных дисциплин / модулей образовательной программы; программы практик; программа государственной аттестации; социокультурная среда образовательной программы,



отражающая виды деятельности студента, направленные на формирование общекультурных компетенций; оценочный фонд по образовательной программе, отражающий направленность профессиональной подготовки студента на конкретизированные компетенции.

Таким образом, в проектировании образовательных программ профессионального обучения менеджеров образования представляется целесообразным использование комплексно-уровневого методического подхода, который обеспечивает актуализацию проектирования содержания про-

фессиональной подготовки с уровнем образовательной программы, подбор педагогических методов и форм обучения с ожидаемыми результатами и требованиями потребителей.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Бавина, П. А. Структурирование содержания уровней образовательных программ / П. А. Бавина // Высшее образование в России. — 2012. — № 2. — С. 3—9.

2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих».



## САМОМЕНЕДЖМЕНТ, ИЛИ ИСКУССТВО УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ СОБОЙ

Л. А. ДОЛГОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и практики управления  
образованием НИРО  
*ladaniro@mail.ru*

В статье рассматриваются основные идеи теории персонального менеджмента: общие положения, история возникновения — и предлагаются некоторые рекомендации для начала регулярной работы над собой.

In the article the main ideas of the theory of personal management are considered: general positions, the emergence history also the author of the article offers some recommendations to start regular work on.

**Ключевые слова:** *самоменеджмент, формула удовлетворенности профессиональной деятельностью, научная организация труда (НОТ)*

**Key words:** *self-management, the formula of satisfaction of the professional activity, scientific organization of work*

Учитесь управлять собой, и в вашей жизни всегда будет место счастью, успеху и празднику.

**Р**ешение глобальных модернизационных задач, поставленных государством и общественностью перед российским образованием, требует наличия нового типа руководителя — руководителя XXI века, способного эффективно трудиться, достигая максимума результата при минимуме физических и умственных затрат. Наличие внутренней готовности, подкрепленной внешними возможностями изменения себя в соответствии с научно-практическими рекомендациями авторитетных авторов, составляет фундамент, на котором «располагается» современная профессиональная модель успешного руководителя, лидера команды единомышленников. Исследовательские группы разрабатывают такую модель, наполняя ее различным содержанием в русле своих концепций, но есть одна позиция, в которой они единодушны, — это развитие такого профессионально значимого умения, как умение управлять собой (самоменеджмент), или self-менеджмент («self» — это «соб-

ственная личность», «сам, лично»; self-менеджмент — это управление собой). Именно управление собой как система определенных универсальных управленческих действий (УУД) может обеспечить профессиональный и личный успех руководителя, возглавляемого им педагогического коллектива, обучающихся и их родителей.

Известно, что профессиональная успешность и благополучие руководителя зависят от объективных условий, позитивного мышления и от типа личной установки на успех. По существу, успешным можно назвать человека (имеется в виду руководитель), который умеет управлять другими и собой, то есть владеет искусством самоменеджмента (далее СМ), рациональной организацией своего труда и труда подчиненных сотрудников.

Формула удовлетворенности профессиональной деятельностью (ПД) показывает, что ведущей функцией в управлении собой является целеполагание (см. схему 1).

Схема 1

$$\text{Удовлетворенность ПД} = \frac{\text{НАДО}}{\text{запрос общества}} + \frac{\text{ХОЧУ}}{\text{внутренняя мотивация}} + \frac{\text{МОГУ}}{\text{личностные качества}}$$

**НАДО** — наличие цели (организационные цели). Человек, понимающий важность и нужность своего труда, чувствует себя причастным к общечеловеческим ценностям и целям. От того, как индивиду видится смысл человеческого существования вообще, будет зависеть и его повседневная жизнь. Но работа, ориентированная исключительно на цели общества, не только не эффективна, но и чрезвычайно вредна. Гармонии в профессии можно достичь только лишь при соответствии общественных (**НАДО**) и личных (**ХОЧУ**) целей. Если руководитель знает, насколько важна для общества его работа, но лич-

но она ему не интересна и не нужна, то его труд никогда не будет приносить ему удовольствие. Когда гармония нарушается, возникает внутренний конфликт, который можно решить только двумя способами:

✓ делая акцент на **НАДО**. В этом случае будет травмироваться психика человека (выполнение работы, «наступая на горло собственной песне»; идти «на работу как на каторгу»). В таких условиях рабочий процесс не будет нарушен, а психическое здоровье данного сотрудника может быть серьезно надорвано;

✓ делая акцент на **ХОЧУ**. В этом случае могут пострадать интересы организа-

ции, так как сотрудник будет относиться к своим обязанностям халатно, без интереса к делу.

При дисгармонии *ХОЧУ* и *МОГУ* также возникает внутренний конфликт, проявляющийся двояко:

✓ все *МОГУ*, но не *ХОЧУ*. Такие сотрудники всю свою энергию и способности прилагают не к своей работе, а реализуют в других сферах — более интересных и важных (общественные деятели, депутаты, профлидеры и др.);

✓ очень *ХОЧУ*, но не *МОГУ* (недостаточность опыта и знаний, профессиональной компетенции и необходимых способностей). Здесь сотруднику важно иметь стремление к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию [9; 12].

Зачем нужно управлять собой? Прежде всего потому, что владение этой ключевой компетентностью (набором УУД) может обеспечить человеку здоровое существование, профессиональное долголетие, так как предполагает его личное участие в построении своей жизнедеятельности.

Итак, эффективность труда руководителя во многом зависит от соответствующих усилий по улучшению своей деятельности — персонального менеджмента (*ПМ*) или самоменеджмента (*СМ*) как системы самоопределенных и самоконтролируемых мероприятий, направленных на повышение эффективности профессиональной деятельности и самосовершенствования личных

качеств. Он позволяет «оттачивать» умение работать грамотнее, умнее, правильнее, рациональнее.

Наука и искусство *СМ* имеют свою историю [1; 6], знание которой может помочь руководителю, решившему заняться работой над собой, сделать ревизию собственной прошлой и настоящей профессиональной деятельности и выстроить программу совершенствования.

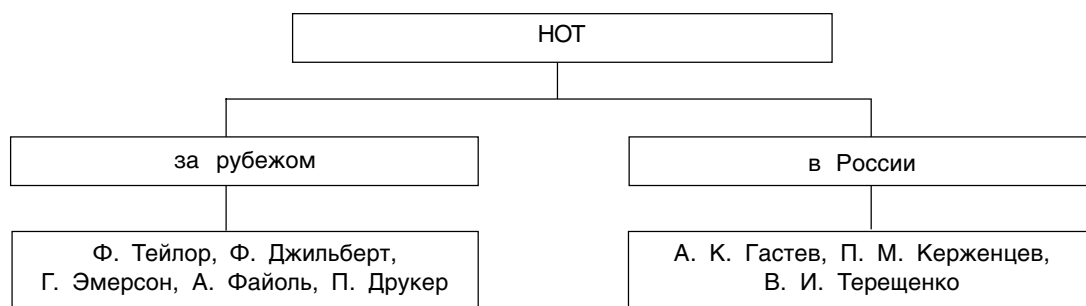
Термин «самоменеджмент» был предложен немецким ученым Л. Зайвертом, а само понятие трактовалось как «целенаправленное и последовательное использование испытанных методов работы в повседневной практике для оптимального использования своего времени». Главная цель *СМ* заключается в максимальном использовании собственных возможностей и ресурсов, в сознательном управлении течением своей жизни (самоопределении) и в преодолении внешних обстоятельств как на работе, так и в личной жизни [9; 12].

История развития науки утверждает, что изначально *СМ* «именовали» как «научная организация труда — *НОТ*» [8; 12].

Практический опыт внедрения *НОТ* помогает понять и корректно применять накопленные методы и способы управления собственной деятельностью и деятельностью других для достижения оптимальных результатов при экономии физических и моральных ресурсов личности. Развитие *НОТ* в историческом и содержательном ракурсах показано на схеме 2.

Схема 2

### Развитие *НОТ* в историческом и содержательном ракурсах



За рубежом развитие НОТ связано с именами Ф. Тейлора, Ф. Джильберта, Г. Эмерсона, А. Файоля, П. Друкера и др.

Ф. Тейлор (основоположник современной американской науки об организации труда и производства) считается основателем научного направления, которое получило название «НОТ». Научный менеджмент Ф. Тейлора явился тем видом менеджмента, который реализует управление с помощью нормативов, установленных путем систематических наблюдений, экспериментов и логических рассуждений. Искусство руководства, по Ф. Тейлору, — педагогическое искусство, а система «научного управления» — это своего рода система научного просвещения. Управленцы называются учителями или наставниками, дающими «уроки жизни». Чтобы все происходило именно так, руководитель должен уметь управлять собой, владеть приемами ПМ. Ф. Тейлор считал, что хороший управленец должен обладать следующими качествами: умом, образованностью, опытом, тактом, энергией, сообразительностью, честностью, здравым смыслом, здоровьем.

Ф. Джильберт первым в США предпринял систематическую подготовку инструкторов по НОТ. Следуя за Ф. Тейлором, он выработал «единственный наилучший метод» выполнения работ и установил условия, необходимые для этого: целесообразное устройство рабочего места, способы подачи материалов, а также создал необходимые приспособления, инструменты, инструкции и т. д.

Г. Эмерсон впервые вывел вопросы научной организации за пределы предприятия и сформулировал 12 принципов производительности: точно поставленные идеалы или цели; здравый смысл; компетентная консультация; дисциплина; справедливое отношение к персоналу; быст-

рый, надежный, полный, точный и постоянный учет; диспетчеризация; нормы и расписание; нормализация условий; нормирование операций; писанные стандартные условия; вознаграждение за производительность.

А. Файоль создал универсальное решение управления — функциональный подход. Он предложил формализованное описание работы управляющих, выделив характерные для них виды деятельности или функции: планирование, организацию, руководство, координацию и контроль.

П. Друкер объединил эффективное администрирование, менеджмент человеческих ресурсов и бизнеса. Он впервые поставил вопрос об управленческом консультировании.

Движение за НОТ в России связано с именами А. К. Гастева, П. М. Керженцева и В. И. Терещенко.

А. К. Гастев (ЦИТ, 1921 г.) — автор концепции трудовых установок, был сторонником необходимости постоянной тренировки физических и психических возможностей человека. Концепция трудовых установок включала в себя три органически взаимосвязанных и взаимоперекрывающихся направления: теорию трудовых движений в производственных процессах и в организации рабочего места, методику рационального производственного обучения, теорию управленческих процессов. А. К. Гастев считал, что искусный организатор — тот, который может развернуть дело в стесненном положении: при ограниченном времени, на очень ограниченном пространстве, с небольшим количеством инструментов и с ограниченным запасом материала. Важной задачей НОТ является определение наиболее рациональных режимов работы и отдыха — борьба с утомляемостью, то есть установление в течение рабочего дня кратковременных пауз для отдыха, отодвигающих момент, когда наступает утомление, или сокращающих период его действия. Центр исследовательских интересов А. К. Гастева приходился на проблемы НОТ.

Важной задачей НОТ является определение наиболее рациональных режимов работы и отдыха — борьба с утомляемостью, то есть установление в течение рабочего дня кратковременных пауз для отдыха, отодвигающих момент, когда наступает утомление, или сокращающих период его действия.

П. М. Керженцев показывает, как надо тренироваться для плодотворной работы, как научиться жить и работать по плану, системе, как создать такой уклад жизни, чтобы работа шла с максимальной успешностью. Он считает, что внедрение НОТ может проходить в три этапа:

1-й этап — элементарное наведение порядка в учреждении, организации, а не НОТ;

2-й этап — борьба за устранение организационной безграмотности, нераспорядительности и др.;

3-й этап — собственно научная организация труда и управления.

Другими словами, П. М. Керженцев различал три взаимосвязанных, но вместе с тем самостоятельных, научных направлений — научную организацию управленческого труда, производства и управления. Центр научных интересов П. М. Керженцева приходился на вопросы управления. Под научной организацией управления он понимает, прежде всего, изучение организационных приемов и определение наиболее рациональных методов работы. Объектом этого научного направления должны быть проблемы организационного плана, учета и контроля, структуры организационных объединений, установление системы правильного распределения обязанностей и ответственности среди отдельных лиц и частей организации, вопросы дисциплины, методы подбора и использования кадров и др.

В. И. Терещенко считал, что наука об организации и управлении начинается с вопроса «почему?».

*Первое «почему?» — почему и зачем это делается?* Ответ даст возможность определения нужности и полезности управленческих действий.

*Второе «почему?» — почему это делается именно там, а не в ином месте?* Ответ требует анализа: кто и чем должен заниматься, кому подчиняться, то есть уточнения функций управляющих органов.

*Третье «почему?» — почему делает именно тот, а не другой работник?* Третий

ответ: использование кадров; теми ли сотрудниками выполняется работа, которыми она должна производиться.

*Четвертое «почему?» — почему делается и именно в такое время?* Синхронизация различных действий и своевременность принятия решений являются неотъемлемой частью научного управления.

*Пятое «почему?» — почему делается именно так, а не иным образом?* Это вопрос о методах работы: отыскание ненужных элементов в технологии управления, упрощение всевозможных процедур, внедрение новых методов.

Знакомство с историей развития научной организации труда говорит о том, что качество управленческого труда во многом зависит от того, кто управляет и как управляет. Эффективно может управлять другими лишь человек, который эффективно управляет собой.

Организационно в развитии СМ можно выделить три этапа, отличающихся уровнем внедрения научных данных в практику [8].

*Первый этап* связан с опытом отдельных людей, которые методом проб и ошибок проверяли эффективность различных приемов в технике личной работы. Начавшись с древних времен, он продолжается и в настоящее время.

*Второй этап* обязан разделению труда в этой области. Специализация, являющаяся его следствием, привела к развитию таких способностей, как тренировка памяти, рациональное чтение и т. д. Сегодня разделение труда в СМ продолжает углубляться. Предлагаются такие технологии, как управление своими эмоциями, искусство слушать и слышать собеседника, нивелирование стрессовых ситуаций и др.

*Третий этап* обусловлен систематизацией знаний в технике личной работы. Он заключается в определении необходимых отделов науки и в построении из них взаимосвязанного целого.

Под научной организацией управления П. М. Керженцев понимает, прежде всего, изучение организационных приемов и определение наиболее рациональных методов работы.

История вопроса, рассмотренная по двум направлениям (историческая хронология на уровне содержания и формы и организационные этапы), говорит о том, что СМ — это древнее искусство и новейшая теоретико-прикладная интегрированная быстро развивающаяся наука.

В настоящее время понятие «СМ» или «ПМ» прочно вошло в профессиональный обиход и имеет вполне обоснованную научную доказательную базу [2; 4; 7; 10; 11]. СМ можно рассматривать с позиции системного и ситуационного научных подходов.

С точки зрения *системного подхода*, упрощенная модель человека представлена пятью составляющими: физической, нравственной, психологической, рациональной и творческой. Отсюда управление собой — это умение управлять каждой из пяти перечисленных подсистем и их интегралом — личностью. А с точки зрения *ситуационного подхода*, управлять собой можно по-разному, применяя различные системы управления: саморегуляцию, анализ, адаптацию, рационализацию и развитие личности.

В научной и научно-популярной литературе можно встретить множество определений понятия «СМ» (С. Д. Резник, Л. Зайверт, Г. А. Архангельский и др.), отличающихся лишь трактовкой его как

теоретической дисциплины в целом или обобщения искусства управления собой отдельных личностей.

*СМ* — самоорганизация, умение управлять собой, руководить процес-

сом управления в самом широком смысле слова — во времени, в пространстве, общении, деловом мире. *СМ* — это наука о самоорганизации и самоуправлении человека; *ПМ*; представляющая собой специальную учебную дисциплину, являющуюся составной частью обширного научного направления, связанного с организацией управленческого труда [8]. Одной из глав-

ных задач данной научной дисциплины является, по мнению разработчиков, повышение профессиональной культуры менеджеров в сфере личной самоорганизации. Профессиональная культура понимается в данном случае достаточно широко, включая профессиональную компетентность руководителя, а также его общую культуру.

«Сколько способных и даже талантливых людей не достигли вершин и серьезных успехов в жизни, не сделали хорошей карьеры по одной лишь причине: не смогли наилучшим образом распорядиться ни своим временем, ни своими способностями и, как следствие, правильно организовать свою жизнь и свою деятельность». Так начинаются рассуждения ведущих специалистов персонального менеджмента, которые суммировали свой профессиональный опыт в коллективной монографии «Персональный менеджмент» [8; 9]. Ошибка многих руководителей, которые недооценивают самоменеджмент, заключается в том, что они предпочитают правильно делать дела вместо того, чтобы делать правильные дела; решать проблемы вместо того, чтобы создавать творческие альтернативы; сберегать средства вместо того, чтобы оптимизировать их использование; исполнять долг вместо того, чтобы добиваться результатов; снижать издержки вместо того, чтобы повышать прибыль.

Исследователи, подчеркивая значимость ПМ, называют общие и специальные принципы, выделение которых обусловлено тем фактом, что ПМ является частью управленческой деятельности вообще, но имеет некоторые особенности. *Основными принципами* авторы считают:

✓ *целеполагание*. В ПМ целеполаганием является волевое принятие цели самосохранения достигнутых индивидуальных качеств, обеспечивающих функционирование индивида. Задача ПМ — не просто выполнение личных целей (например, достижение высокого профессионализма),

Самоменеджмент — самоорганизация, умение управлять собой, руководить процессом управления в самом широком смысле слова — во времени, в пространстве, общении, деловом мире.

а именно осуществление определенных действий по сохранению достигнутых результатов;

✓ *планомерность*. Планомерность есть системосогласующий фактор между элементами системы (в ПМ — согласование с самим собой). Планомерность как закон ПМ требует при сохранении достигнутых индивидуальных качеств соизмерить это со своими возможностями;

✓ *обратную связь*. Принцип обратной связи в ПМ требует осуществления постоянного самоконтроля за сохранением индивидуальных качеств в соответствии с реальными возможностями и ресурсами их функционирования.

*Специальными принципами* персонального менеджмента являются:

✓ *неразрывность и непрерывность* саморазвития, самоорганизованности и самоуправления;

✓ *необходимость учета* человеческих биологических, социальных и духовных качеств;

✓ *глубокое знание* своих индивидуальных особенностей — каждый человек неповторим.

Управление собой как средство повышения эффективности профессионального мастерства и успешности руководителей затрагивает весь процесс деятельности («Круг правил» С. Кови [5], наглядно демонстрирующий связи между отдельными функциями СМ и возможности руководителя управлять собой).

Чтобы добиться успешности посредством рациональной организации труда,

руководителю стоит постоянно анализировать свои действия: как распределить работу по управлению между собой и заместителями; как планировать свое время и улучшить его использование; как слушать, говорить, уметь вдохновлять людей; как организовать свое рабочее место, включая информационное обеспечение; как улучшить стиль и методы работы.

Следует заметить, что организация процесса жизнедеятельности руководителя — не только его личное дело, поэтому менеджер должен овладеть наукой и искусством управления самим собой, освоить приемы ПМ, что позволит ему [8; 9] эффективно организовывать личный труд и труд своих подчиненных; кратчайшим путем достигать профессиональных и жизненных целей; постоянно повышать квалификационный уровень; избегать стрессовых ситуаций, повышать и сохранять высокую работоспособность; достигать наилучших результатов труда при минимальных умственных и физических затратах; получать удовлетворение от выполняемой работы.

Таким образом, любой крупный проект (в том числе и проект ПМ) должен быть управляемым, если мы хотим добиться личного и профессионального успеха. Управление собой начинается с традиционного уточнения целей возможного совершенствования, а затем определения своих сильных и слабых сторон.

Управление собой как средство повышения эффективности профессионального мастерства и успешности руководителей затрагивает весь процесс деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Архангельский, Г. А.* Организация времени / Г. А. Архангельский. — СПб. : Питер, 2007. — 448 с.
2. *Карпов, А. В.* Психология менеджмента : учебное пособие / А. В. Карпов. — М. : Гардарики, 2003. — 584 с.
3. *Ключников, С. Ю.* Искусство управления собой / С. Ю. Ключников. — СПб. : Питер, 2003. — 192 с. — (Сер. «Сам себе психолог»).
4. *Кнорринг, В. И.* Основы искусства управления : учебное пособие / В. И. Кнорринг. — М. : Дело, 2003. — 328 с.
5. *Кови, С.* Круг Значимости / Круг Влияния / С. Кови // Межличностное общение: Антология / сост. и общ. ред. Н. В. Казариновой, В. М. Погорьши. — СПб. : Питер, 2001. — С. 274—276.

6. Менеджмент : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. В. В. Лукашевича, Н. И. Астаховой. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. — 255 с.

7. *Панкратов, В. Н.* Психотехнология управления людьми : практическое руководство / В. Н. Панкратов. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 336 с. — (Сер. «Психология успеха и эффективного управления»).

8. Персональный менеджмент : учебник / С. Д. Резник [и др.]. — М. : ИНФРА-М, 2006. — 622 с. — (Высшее образование).

9. Персональный менеджмент: Тесты и конкретные ситуации : учебное пособие / под общ. ред. С. Д. Резник [и др.]. — М. : ИНФРА-М, 2006. — 161 с. — (Высшее образование).

10. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : учебное пособие / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — СПб. : Речь, 2007. — 448 с.

11. *Чумиков, А. Н.* Связи с общественностью : учебное пособие / А. Н. Чумиков. — М. : Дело, 2000. — 272 с.

12. *Шалагинова, Л. В.* Самоменеджмент. Практическое руководство / Л. В. Шалагинова. — СПб. : БХВ-Петербург, 2012. — 272 с.

### ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ТЕХНОЛОГИЯМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ



**Е. Н. АГАПОВА,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры управления  
образованием РГПУ им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург)  
*petrovskaya.elen@mail.ru*



**И. С. ПЕТРОВА,**  
кандидат философских наук,  
доцент кафедры социального  
менеджмента РГПУ им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург)  
*manag@mail.ru*

В статье рассматривается вопрос разрешения противоречия между требованиями новых ФГОС ВПО к созданию социокультурной среды вуза, в рамках которой должны активно формироваться компетенции студентов, и готовностью профессорско-препо-



давательского состава кафедр к их выполнению, представляющейся возможным только путем пересмотра подходов к организации методической работы.

The article tackles the question of permission of a contradiction between requirements of the new Federal State Standards to the creation of the sociocultural environment of higher education institution within of which the competences of students should be formed actively, and the readiness of the staff faculty for their performance, being represented possible only by revision of approaches to the organization of methodical work.

**Ключевые слова:** *метод модерации, этапы модерации, индивидуально ориентированный подход, социокультурная среда вуза, воспитательная работа*

**Key words:** *a moderation method, stages of a moderation, individual the focused approach, the sociocultural environment of higher education institution, educational work*

**В** настоящее время на всех уровнях управления наблюдается дефицит ярких личностей, способных быть эталоном для своей организации. Воспитание лидеров — задача любого факультета и, в первую очередь, факультета управления [2].

Воспитание — это введение молодого человека в контекст современной ему культуры благодаря включению в активную созидательную деятельность. При этом «нельзя использовать собственную культуру как эталон... ибо персональное владение культурой всегда ограничено. ...Всегда существует дистанция между культурой человечества и культурой отдельного человека. Это противоречие снимается... обеспечением системы непрерывного профессионального образования» [5, с. 7].

Анализ практики управления в российских вузах свидетельствует, что большинство воспитательных инициатив обычно поддерживается только небольшой группой профессорско-преподавательского состава кафедры. Воспитательная работа в целом осуществляется как самостоятельный процесс, изолированный от образовательной и научной деятельности. Низкая включенность преподавательского состава кафедр и факультетов в воспитательную работу является следствием низкой информированности преподавателей о воз-

можностях воспитательной работы в решении образовательных задач, а также недостаточным уровнем компетенций преподавателей в области методики воспитания и слабым лидерским потенциалом.

Внедрение новых ФГОС требует от каждой образовательной программы конкретизации принципов и содержания социокультурной среды, в рамках которой, по мнению разработчиков образовательных стандартов, должны активно формироваться компетенции студентов. Актуальность данного вопроса обусловлена также наличием противоречий между требованиями новых ФГОС и готовностью профессорско-преподавательского состава кафедр к их выполнению.

Как справедливо отмечает Н. Е. Щуркова о модификации методики воспитательной работы: «Черты суровой академичности утрачиваются, жесткая форма подачи научного материала рассыпается, позиция педагога обретает черты “свободного общения”. Парадигма “учитель — ученик” переконструируется в парадигму “человек — человек”» [5, с. 4].

Разрешение этого противоречия представляется возможным только путем пересмотра подходов к организации методической работы с преподавателями, средствами целенаправленного профессионального развития лидерского потенциала профессорско-преподавательского состава

(далее ППС) и компетентности в сфере воспитательной деятельности непосредственно на факультете.

На наш взгляд, именно индивидуально ориентированный подход к преподавателю, отказ от унификации педагогической помощи позволят каждому преподавателю и куратору найти свое место в воспитательной работе.

В современной вузовской практике методическое обеспечение воспитательной работы направлено «сверху вниз», то есть преподавателям предлагается жестко определенная схема повышения их профессионального уровня, в том числе и в вопросах воспитания.

Индивидуально ориентированный подход позволит организовать методическое обеспечение, направленное на профессиональные потребности каждого преподавателя, и создать условия для реализации индивидуальной траектории его творческого роста.

Такой подход не исключает участия ППС в традиционных формах повышения квалификации, однако это участие должно быть основано на добровольном выборе педагогом адекватных форм профессионального самосовершенствования.

В основе индивидуально ориентированного подхода лежат следующие принципы:

✓ принцип «зоны ближайшего профессионального развития».

«Зоной ближайшего профессионального развития» (по Л. Выготскому) выступает та зона, в которой преподаватель с помощью своих коллег, изучаемой литературы может разрешить возникшие проблемы в профессиональной деятельности.

Она для каждого преподавателя сугубо индивидуальна и ее определение предполагает:

— изучение профессиональных трудностей, выявление проблем в вопросах воспитательной работы;

— оказание помощи преподавателю в

осознании трудностей и проблем в области воспитательной работы;

— составление программы профессионального роста педагога;

— систематическую оценку решения поставленных задач и реализации программы, их корректировку;

✓ принцип сочетания индивидуальных и групповых форм изучения технологий воспитательной работы. Реализация данного принципа предусматривает:

— изучение профессиональных проблем, интересов, потребностей ППС, их классификацию и определение наиболее распространенных, типичных запросов педагогов;

— определение востребованной тематики для мастерской;

— предоставление возможности каждому педагогу выбирать свои способы и формы повышения мастерства, добровольно участвовать в различных семинарах, на курсах и в других формах методической работы;

✓ принцип стимулирования творческого роста педагогов на основе разработанной системы моральных и материальных стимулов. Он требует создания условий для формирования мотивации профессионального самосовершенствования. Среди мотивов можно выделить следующие: мотивы успеха, преодоления профессиональных затруднений, направленные на улучшение материального благополучия, профессионального признания, карьерные мотивы и др.

Реализация данного принципа предполагает:

— систематическое отслеживание результатов воспитательной деятельности, объективную оценку профессионального роста кураторов;

— оказание помощи ППС в определении тех сфер деятельности, где можно достичь успеха, проявить свои сильные стороны, показать образец решения проблемы для других своих коллег;

— определение системы средств, побуждающих каждого к поиску и творче-

Индивидуально ориентированный подход к преподавателю, отказ от унификации педагогической помощи позволят каждому преподавателю и куратору найти свое место в воспитательной работе.

ству, с учетом особенностей и возможностей ППС;

— разработку положений о коллективных и индивидуальных конкурсах, смотрах по результатам воспитательной деятельности ППС;

✓ принцип непрерывности и преемственности в методическом обеспечении воспитательной деятельности. Он предусматривает постоянный профессиональный рост ППС, а также учет уровня реальной профессиональной подготовленности к воспитательной деятельности.

Этот принцип означает:

— координацию, согласованность деятельности администрации вуза и факультета;

— учет опыта, уровня подготовленности, предыдущих форм повышения квалификации педагога, а также определение перспектив его профессионального роста.

Перечисленным принципам соответствует такая комплексная форма организации методического обеспечения, как модерация. Того, кто организует эту форму, называют модератором.

С понятием «модератор» ассоциируются такие качества, как наличие интуиции, умение вести беседу и дискуссию, гибкость, дипломатичность.

Модерацию как форму характеризуют следующие признаки: наличие модератора; воспитательные задачи, которые решаются с помощью этой формы; набор воспитательных ситуаций; алгоритм деятельности; конкретные условия (временные рамки, среда обучения).

Положительный результат при модерации дает лишь такой тип отношений, который предполагает объединение личностей как индивидуальностей. Одной из важнейших составляющих модерации является личность руководителя — модератора.

Будучи референтом, он сообщает слушателям семинара определенное содержание, заложенное в программу; как консультант налаживает контакты с группой и внутри группы, учитывая личностные

качества каждого; поддерживает необходимую психологическую атмосферу; в качестве руководителя координирует работу и управляет процессом обучения. Все вышеназванные функции модератора взаимосвязаны, и только в единстве они дают ожидаемый результат.

С помощью модерации делается попытка решить проблемы воспитательной работы, используя индивидуальный профессиональный опыт участников. Одними из главных педагогических задач при этом являются анализ, осмысление, освоение передового педагогического опыта в области воспитательной работы и перенос его на уровень факультета.

Модерация как комплексная форма повышения профессионального мастерства ППС связана с другими формами методической работы и не исключает, а обогащает их.

Основная идея модерации заключается в том, что при активном овладении новыми знаниями и в самостоятельном поиске решений профессиональных проблем в области воспитания молодежи группа преподавателей опирается на опыт и знания каждого из ее членов. Целью совместной деятельности преподавателя (модератора) и взрослого обучаемого является развитие у последнего способности к самоуправлению в профессиональной деятельности.

Модерацию в воспитательной работе мы рассматриваем как совокупность методов по организации взаимодействия преподавателей по вопросам обучения и воспитания студентов; способ системного, структурированного ведения совещаний и обучающих семинаров.

Целью применения модерации является наиболее полное вовлечение всех преподавателей в процесс воспитания и разработки плана действий по обсуждаемым

Модерация как комплексная форма повышения профессионального мастерства ППС связана с другими формами методической работы и не исключает, а обогащает их.

проблемам. В отличие от традиционного совещания или семинара модерация — это способ проведения обсуждения, который быстро приводит к конкретным результатам и дает возможность всем присутствующим участвовать в процессе выработки решений, ощущая при этом полную ответственность за результат.

Наряду с методом модерации куратору-преподавателю для организации конструктивного взаимодействия с молодежью необходимо овладеть методами фасилитации\* и коучинга\*\* как необходимого фундамента для развития студенческих инициатив.

Отличие модерации от фасилитации заключается в том, что фасилитатор, как правило, не планирует структуру процесса взаимодействия участников обсуждения, а реагирует в большей степени на процесс дискуссии.

В процессе работы модератор пользуется разными вспомогательными средствами: например, разноцветные карточки и

Для организации конструктивного взаимодействия с молодежью куратору необходимо овладеть методами фасилитации и коучинга.

«Pinwand» (мягкая доска, обычно из пробки, на которой легко прикрепляются карточки). Разные методы использования этих средств

включают в себя заполнение карточек на заданные темы каждым из участников, прикрепление карточек на «Pinwand», сортировку, подбор подобных ответов, группировку карточек, обсуждение и оценку высказанных идей на пленарном заседании, составление каталогов мероприятий и т. д.

\* *Фасилитация* (от англ. to facilitate — облегчать, способствовать, помогать) — процесс, при котором ведущий способствует установлению в группе конструктивного взаимодействия и коммуникации.

\*\* *Коучинг* (от англ. coaching — обучение, тренировки) — метод консультирования и тренинга; отличается от классических тренинга и консультирования тем, что коуч не дает советов и жестких рекомендаций, а ищет решения совместно с клиентом.

*Методы и техники модерации* [3]:

✓ «мозговой штурм» и его разновидности — двойной прямой, обратной прямой, круговой, по принципу «635»;

✓ «карточный опрос» — опрос с использованием карточек. Такой опрос рекомендуется в ситуациях, когда рассматриваются спорные темы или в группе малознакомые участники и это служит для сбора и сортировки тем, идей, проблемных моментов или вариантов решения;

✓ метод «корней дерева» — планирование необходимых действий и ресурсов в виде «ответвлений»;

✓ «схема анализа проблемы» — анализ причин и последствий существования основной проблемы;

✓ «вспышка» — обзор мнений преподавателей: например, при анализе «проблемного поля»;

✓ «многопозиционный опрос» — метод выбора с помощью голосования;

✓ «поле координат» — сравнение или расстановка приоритетов воспитательной работы.

*Базовые процессы модерации:* визуализация, вербализация, презентация, обратная связь.

*Формы и методы групповой работы:* совещание, карточный опрос, метод вызова, метод точечных вопросов, метод смыслового поля, метод «горячего стула», метод предписания, метод протоколирования, метод систематизации ожиданий, метод «Синектика», фокус-группа.

«*Правила игры*» для модерации: использование кратких высказываний, запрет на «одновременные» высказывания, визуализация главных мыслей, письменное оформление обсуждений, применение «конфликтных» знаков типа «молния».

Модератор соблюдает следующие *правила*:

✓ отодвигает собственное мнение и собственные цели;

✓ не оценивает чужие мысли, высказывания и поведение других;

✓ активизирует группу, задает тему и настраивает группу на эту тему, задавая

вопросы (но при этом не высказывая предвзятые решения или утверждения);

✓ принимает все высказывания группы как сигналы, которые помогают ему понимать коммуникативные процессы в ней;

✓ пытается пояснить участвующим их собственное поведение, чтобы было возможно увидеть и устранить конфликты;

✓ управляет процессом, но не вмешивается в содержание обсуждения.

Используя прием модерации для подготовки ППС к воспитательной работе, процесс обсуждения проблемы и принятия решения разделяется на этапы, каждый из которых имеет свою методику и специфику (см. таблицу).

### Этапы модерации

Этап	Название	Цель
1-й	Приветствие, знакомство, создание неформальной обстановки	Создание позитивного настроения преподавателей на предстоящую для обсуждения тему, побуждение к открытому поведению, формирование готовности к коммуникации в течение всего совещания
2-й	Постановка проблемы (темы) для обсуждения	Осознание каждым преподавателем затронутой воспитательной проблемы и своей роли в поиске ее решения
3-й	Выбор темы	Определение приоритетных, важных, актуальных тем для дальнейшей работы
4-й	Обсуждение темы в малых группах и общая презентация результатов	<p>✓ Обсуждение темы.</p> <p>✓ Для создания комфортной обстановки, в которой преподаватели смогут обмениваться мнениями, выявлять противоречия и искать пути их решения, группа разделяется на подгруппы. Задачей модератора является обдумывание разных «сценариев» обсуждения, которые заранее даются ППС в качестве рекомендации</p>
5-й	Обобщение и конкретизация работ	Ясная и понятная формулировка результатов
6-й	Дебрифинг*	<p>✓ Подведение итогов деловых результатов</p> <p>✓ Обмен впечатлениями</p>

*Пример второго этапа.* Каждый преподаватель написал свое мнение по выбору тем для обсуждения на карточках, которые потом были собраны и в определенном порядке прикреплены на доску. На основании собранных ответов был создан ранжированный «каталог» проблемных вопросов воспитательной деятельности:

✓ основные условия организации воспитательной деятельности на факультете;

✓ создание единого воспитательного пространства и единых подходов к направленности воспитательной деятельности;

*Дебрифинг* (англ. *debriefing*) — проверка правильности приобретенных знаний (осмысление и обсуждение) и доведение информации до сведения педагога, используется как выход из игровых ролей.

✓ документационное обеспечение воспитательной работы; концепция, программы, планы воспитательной работы, локальные акты и другие документы, регламентирующие воспитательную деятельность; документация кураторов академических групп;

✓ организация студенческого самоуправления;

✓ планирование и решение воспитательных задач в ходе учебных занятий;

✓ выявление, исследование и определение путей решения актуальных и практически значимых проблем воспитания через учебные дисциплины;

✓ воспитывающая функция обучения;

✓ разработка программы адаптации первокурсников;

✓ психологическое сопровождение образовательного процесса.

Примером применения метода модерации на факультете управления РГПУ им. А. И. Герцена служит разработанный проект «Учи других и сам научись» [1, с. 123].

*Цель воспитательной деятельности в рамках проекта:* исследовать вопрос о состоянии лидерского потенциала студентов и преподавателей и создать систему мер, способствующих развитию лидерского потенциала.

*Задачи проекта:* обсудить и обобщить проблему развития лидерского потенциала ППС факультета; вывести преподавателей на осознание и проявление собственных лидерских качеств, на прояснение смыслов своей педагогической деятельности на факультете; создать условия для открытого личностно ориентированного общения коллег, позволяющего лучше понять себя, друг друга; содействовать формированию сотрудничества ППС; вовлечь ППС в конструктивное участие в воспитательной работе; вызвать желание ППС проанализировать свою деятельность с точки зрения проявления лидерских качеств; наметить направления в работе со студентами с целью развития своего и студенческого лидерского потенциала; актуализировать существующие проблемы в профессиональном взаимодействии кураторов и преподавателей; содействовать формированию профессиональной конвенции преподавателей в системе «куратор — преподаватели», «куратор — родители», «куратор — студенты»; спроектировать на основе Конвенции

Деятельность модератора направлена на улучшение процессов коммуникации между ППС и студентами.

корректировку сложившейся практики воспитательной работы и организационные схемы, поддерживающие изменения.

Формой реализации проекта является мастерская «Куратор — лидер команды преподавателей».

Поскольку от организации взаимодействия куратора с преподавателями дисциплин в группе зависят состояние учеб-

ной и внеучебной работы, успеваемость, уровень психоэмоционального комфорта для каждого студента, вовлечение каждого в общее дело, куратор должен стать признанным лидером и именно его отношения с коллегами будут определять эффективность их совместной деятельности.

Потенциал команды преподавателей складывается из:

✓ согласованного видения значения воспитания и его места в структуре преподавательской деятельности; целей, ценностей, содержания воспитания в современных условиях; принимаемых образов «идеального преподавателя-лидера» и «идеального студента-лидера»; социально-психологического портрета группы и курса; использования результативных и оптимальных форм, методов, средств образовательного процесса с точки зрения развития лидерского потенциала;

✓ характера и уровня развития профессиональных отношений членов педагогической команды, группы, курса, складывающихся в процессе партнерского взаимодействия в решении проблем обучения и воспитания; профессионального самообразования и саморазвития; формирования и реализации корпоративной культуры;

✓ характера и уровня развития межличностных отношений преподавателей как субъектов педагогической команды;

✓ способности куратора курса «приобрести» лидерскую позицию в команде преподавателей.

Применение техник модерации в организации воспитательной работы на факультете позволяет четко формулировать решения и назначать ответственных; содействовать формированию корпоративной культуры; организовывать коллективное принятие решений; мотивировать ППС к участию в воспитательной работе.

Необходимо отметить, что деятельность модератора направлена на улучшение процессов коммуникации между ППС и студентами, но не обязательно в области обсуждаемых вопросов относительно воспитания студентов в вузе. Хотя идеаль-

ным вариантом все-таки является соединение в нем компетенции в области воспитательной работы и в области коммуникации.

Модерация побуждает по-новому взглянуть на воспитание студентов в учебном процессе и внеучебной деятельности, на стили поведения преподавателей и спосо-

бы их взаимодействия со студентами. Именно в процессе профессионального общения у педагогов появляется возможность реализовать потребности в приобретении нового профессионально-личностного опыта, осуществить обмен личностно значимой информацией по вопросам воспитательной деятельности в вузе.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Агапова, Е. Н.* Интенсивные технологии в развитии лидерского потенциала будущих менеджеров во внеучебной деятельности : сб. науч.-практич. статей / Е. Н. Агапова // Вестник Балтийской педагогической академии. — СПб., 2012. — Вып. 95.
2. *Бендас, Т. В.* Психология лидерства : учеб. пособие / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2009. — 448 с.
3. *Панфилова, А. П.* Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2008. — 363 с.
4. *Панфилова, А. П.* Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала : учеб. пособие / А. П. Панфилова. — СПб. : Знание, 2003. — 536 с.
5. *Щуркова, Н. Е.* Лекции о воспитании / Н. Е. Щуркова. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2009. — 208 с.

#### **В 2012 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет книги:**

**Религии России. Часть I: Учебное пособие для учащихся 8 классов общеобразовательных школ** / Авт.-сост.: В. К. Романовский, Л. А. Гончар; под общ. ред. В. К. Романовского. 135 с.

В учебном пособии рассматриваются вопросы о сущности религии, ее функциях, формах, возникновении и развитии религий в истории человечества. Особое внимание уделяется традиционным конфессиям Российской Федерации: их истории, утверждаемым ими духовным ценностям, традициям и обычаям разных религиозных культур, особенностям культа и верования, а также взаимоотношениям религиозных организаций и государства в современных условиях.

Пособие адресовано учащимся 8 классов общеобразовательных учреждений Нижегородской области.

**Религии России. Часть II: Учебное пособие для учащихся 9 классов общеобразовательных школ** / Авт.-сост.: В. К. Романовский, Л. А. Гончар. 176 с.

Во 2-й части учебного пособия основное внимание уделено традиционным религиозным конфессиям Российской Федерации — православию и исламу, их духовным ценностям, традициям и обычаям, а также взаимоотношениям религиозных организаций и государства в современных условиях.

Издание адресовано учащимся 9 классов общеобразовательных учреждений Нижегородской области.



# Слово аспиранту



## БИЗНЕС-ИНКУБАТОР В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Р. М. КРАСОВСКИЙ,  
аспирант, ассистент кафедры управления образованием  
Ярославского государственного педагогического  
университета им. К. Д. Ушинского  
*krasovskiyroman@gmail.com*

Статья рассматривает актуальные проблемы организации инновационного структурного подразделения вуза — бизнес-инкубатора. Представлены результаты исследования потребности студентов ФГОУ ВПО «ЯГПУ им. К. Д. Ушинского» в его услугах, а также описан опыт разработки модели бизнес-инкубатора (содержание деятельности, кадровые ресурсы и пр.).

In the article the author tackles the actual problems of the organization of innovative structural division of higher education institution — business incubator. The author presents the results of researching the students' needs in its services, and also he describes the model of business incubator (the content of activity, the staff resources and so forth).

**Ключевые слова:** *бизнес-инкубирование, модель бизнес-инкубатора, проектная деятельность, инновации, профессиональная подготовка, компетентный подход, организационная структура вуза*

**Key words:** *business incubating, business incubator model, design activity, innovations, vocational training, competent approach, organizational structure of higher education institution*

Одним из явлений современной российской системы образования, отражающей ее тенденции практико-ориентированности, стимулируемой обновлением образовательных стандартов, выступает открытие вузами нового типа структурных подразделений: бизнес-инкубаторов.

При этом законодательство Российской Федерации «бизнес-инкубатором» именуется организацию, решающую задачи под-

держки малых, вновь созданных предприятий и начинающих предпринимателей, которые хотят, но не имеют возможности начать свое дело, связанные с оказанием им помощи в создании жизнеспособных, коммерчески выгодных продуктов и эффективных производств на базе их идей [2].

Среди официально более чем 100 зарегистрированных бизнес-инкубаторов Российской Федерации 20 имеют статус «сту-



денческого» [5; 6]. Последнее подразумевает расположение на территории вуза и возможность использования его материальных, кадровых и других ресурсов для обозначенной выше поддержки предпринимательских инициатив [4]. Однако насколько необходима учреждению высшего профессионального образования структурная единица подобного рода?

Педагогический потенциал бизнес-инкубирования при вузах, осуществляющих подготовку по многим современным специальностям (менеджмент, социально-культурный сервис и туризм, реклама и пр.), заключается в возможности развития ряда профессиональных компетенций, в том числе — организационного и предпринимательского характера. Так, обозначенные в ФГОС ВПО бакалавров направления подготовки «Менеджмент» предпринимательские компетенции предполагают:

- ✓ умение находить и оценивать новые рыночные возможности и формулировать бизнес-идею;

- ✓ способность разрабатывать бизнес-планы создания и развития новых организаций (направлений деятельности, продуктов и пр.);

- ✓ способность оценивать экономические и социальные условия осуществления предпринимательской деятельности.

Кроме того, в число компетенций, развиваемых в практике бизнес-инкубирования, входят качества организационно-управленческой компетентности:

- ✓ способность участвовать в разработке маркетинговой стратегии организаций;

- ✓ умение планировать и осуществлять мероприятия, направленные на ее реализацию;

- ✓ способность оценивать влияние инвестиционных решений и решений по финансированию на рост ценности (стоимости) компании;

- ✓ владение методами управления проектами и готовность к их реализации с использованием современного программного обеспечения и др. [3].

Поскольку компетенция определяется через единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, проектирование реализации собственного бизнеса в реальных рыночных условиях представляется эффективным дополнением к традиционному обучению в вузе.

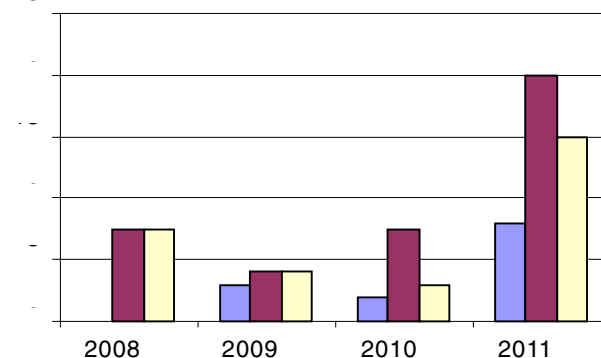
Нами была проанализирована необходимость открытия подобного подразделения в ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» с учетом двух важнейших аспектов: тенденций развития научно-исследовательской деятельности и потребностей студентов.

Первый аспект раскрывают данные о результативности научно-исследовательской деятельности студентов университета. Так, интенсивно возрастает количество работ, предоставляемых к рассмотрению на конкурсах грантовых поддержек (большинство из которых впоследствии становятся победителями), и заявок на объекты интеллектуальной собственности (см. диаграмму 1).

*Диаграмма 1*

### Динамика показателей результативности научно-исследовательской деятельности студентов ЯГПУ

Количественное значение



■ Заявки на объекты интеллектуальной собственности  
■ Студенческие проекты, поданные на конкурс грантов  
■ Выиграно конкурсов грантов

Кроме того, стабильно высоким на протяжении нескольких лет оказывается общее число студенческих работ, поданных на различные конкурсы научно-исследовательских работ (см. диаграмму 2). Его среднее значение с 2008 по 2011 год составило 1236 работ. Также стоит отметить, что количество наград, полученных за различные НИР студентов, также является высоким. К примеру, в 2010 году оно составило 642 работы, а в 2011-м — 618.

Диаграмма 2

**Динамика участия студентов ЯГПУ  
в научно-исследовательских конкурсах  
различного уровня**



Несмотря на демонстрируемую интенсивность развития научно-исследовательской деятельности студентов ЯГПУ, существует проблема отсутствия практического применения их результатов в практике. При этом бизнес-инкубатор мог бы стать именно той структурой вуза, которая обеспечила бы их практическое применение.

Для изучения второго аспекта был проведен опрос 161 студента четырех факультетов (физико-математического, естественно-географического, русской филологии и культуры и социального управления). Полученные данные свидетельствуют о том, что несмотря на отсутствие у большинства опрошенных (80 %) собственных инновационных разработок (изобретений, технологий, авторских методик и пр.), 43 % хотели бы получать услуги бизнес-

инкубатора и открыть свое дело в будущем (58 %).

Респондентам, в своей совокупности, было бы интересно развивать некоторые знания и навыки, выходящие за рамки требований ФГОС. Так, наибольший интерес вызвали компетенции в области управления персоналом (50 %), бизнес-планирования (37 %) и, в равной степени, организаторской деятельности и психологии управления (30 %).

Кроме того, поскольку в опросе принимали участие студенты 3—5-го курсов, анализ данных выявил определенную динамику. Так, на старших курсах обучения наблюдается рост интереса к получению компетенций, связанных с маркетинговой деятельностью, управлением персоналом и психологией менеджмента. В то же время падает количество желающих открыть собственный бизнес и стать резидентом бизнес-инкубатора. Число студентов, считающих, что они обладают инновационными разработками различного характера, растет, что, вероятно, связано с развитием самостоятельной исследовательской деятельности на более поздних стадиях обучения.

Анализ результатов опроса среди представителей различных факультетов демонстрирует очевидность лидирующей позиции студентов физико-математического факультета в контексте создания инноваций, где более трети опрошенных считают, что обладают «ноу-хау». Кроме того, данная группа респондентов выражает наибольшее стремление стать резидентами бизнес-инкубатора (61 %), поскольку подавляющее большинство из них планируют открытие собственного бизнеса в будущем (83 %). Наименьшую же активность проявляют студенты факультета русской филологии и культуры: 77 % респондентов указали, что не обладают никакими инновационными разработками, и лишь 31 % заявили, что хотели бы стать резидентами бизнес-инкубатора.

Таким образом, ключевые показатели проведенного опроса отражают потребность студентов в реализации своих бизнес-идей,

раскрытии инновационного потенциала и, в конечном счете, дополнительных возможностях для профессионального становления и развития.

Важно отметить, что результаты данного исследования должны учитываться при планировании деятельности учебного бизнес-инкубатора, в особенности в таких ключевых аспектах, как позиционирование данного структурного подразделения на внутреннем рынке вуза, составление программ курсов и проектирование их содержания, организация взаимодействия с партнерскими организациями и др.

Кроме того, на основании изученных тенденций развития бизнес-инкубирования при учебных заведениях была разработана модель, описывающая функционирование данного структурного подразделения в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. В качестве цели деятельности бизнес-инкубатора ЯГПУ выступает создание условий для развития инновационно-предпринимательских инициатив студентов. Ее достижение предусматривает реализацию трех категорий процессов:

- ✓ процессов реализации обучающих программ по практике управления бизнесом;

- ✓ процессов, направленных на создание условий для реализации предпринимательских инициатив студентов в рамках бизнес-инкубатора;

- ✓ процессов развития материально-технической и информационной базы, а также формирования партнерских отношений.

К числу процессов обучения относятся ряд действий, направленных на развитие предпринимательских, организационных, управленческих и иных компетенций, необходимых для управления малым инновационным предприятием. В их числе:

- ✓ Маркетинговая деятельность, направленная на целевую аудиторию бизнес-инкубатора (студенты различных факультетов):

  - создание позитивного образа предпринимателя;

  - изучение потребности в развитии соответствующих компетенций;

  - демонстрация предлагаемых бизнес-инкубатором возможностей и т. д.

- ✓ Реализация программ мини-курсов, семинаров, тренингов и пр., в соответствии с потребностями целевой аудитории.

К числу процессов развития проектов участников бизнес-инкубатора относится ряд действий, направленных на совершенствование (повышение потенциальной эффективности и инвестиционной привлекательности) идей, концепций, бизнес-планов и иных разработок предпринимательского характера.

К процессам развития внешних контактов и построения партнерских отношений относится ряд действий, направленных на качественное и количественное совершенствование связей и кооперационного взаимодействия с организациями, задействованными в сфере инновационной экономики и развитии предпринимательства (как муниципального и регионального, так и федерального и международного уровней).

В их числе: государственные организации (департаменты, отделы, комитеты и пр.), инвестиционные организации (венчурные фонды, сообщества бизнес-ангелов\* и пр.), благотворительные организации и фонды поддержки инновационного предпринимательства, кредитные организации, а также прочие коммерческие организации, заинтересованные в сотрудничестве.

Реализация представленных групп процессов осуществляется при дифференцированном взаимодействии со студентами университета: одна группа учащихся получает индивидуальные и групповые кон-

На основании изученных тенденций развития бизнес-инкубирования при учебных заведениях была разработана модель, описывающая функционирование данного структурного подразделения в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

\* *Бизнес-ангел* — частный инвестор, вкладывающий деньги в инновационные проекты на этапе создания предприятия в обмен на возврат вложений и долю в капитале (см.: Википедия. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>).

сультационные услуги по развитию бизнес-идей и продвижению собственного бизнес-проекта, другая — лишь развивает дополнительные компетенции.

Участниками первой категории могут являться студенты ЯГПУ им. К. Д. Ушинского старших курсов любых направлений обучения, проекты (идеи) которых успешно прошли процедуру отбора. При этом отбор кандидатов производится на конкурсной основе по критериям инновационности, обладания относительной экономической и организационной завершенностью, конкурентоспособностью и перспективностью на целевом рынке.

Формами развития предпринимательских инициатив данной категории должны выступать:

- ✓ обеспечение доступа к информационным ресурсам бизнес-инкубатора (базам данных, результатам исследований, прикладному программному обеспечению и т. д.);

- ✓ индивидуальное сопровождение проектов;

- ✓ групповое консультирование;

- ✓ обеспечение информирования о возможностях внутренней и внешней поддержки проектов и идей;

- ✓ обеспечение эффективного взаимодействия между участниками бизнес-инкубатора;

- ✓ обеспечение участия в конкурсных мероприятиях различного уровня (университетских, муниципальных, региональных, федеральных, международных);

- ✓ обеспечение интеграции в региональное инновационное пространство.

Результат работы с этими студентами мы видим в создании малого инновационного предприятия либо за пределами вуза, либо внутри него, на основе возможностей, представленных в Федеральном законе № 217 [1].

В качестве цели взаимоотношений бизнес-инкубатора вуза с участниками второй группы студентов выступает развитие предпринимательских и управленческих компетенций через участие в мероприятиях различной формы (курсы профессионального мастерства, школы, тренинги, мастер-классы и др.).

На основе изучения опыта функционирования бизнес-инкубаторов при учебных заведениях мы определили, что персонал данного подразделения целесообразно разделять на три категории: методические специалисты, кураторы проектов, эксперты.

- ✓ Кураторами проектов выступают члены профессорско-преподавательского состава, занимающиеся индивидуальным сопровождением и эффективной коррекцией бизнес-проектов студентов.

- ✓ Методические специалисты — это группа сотрудников вуза, осуществляющая ряд работ по методическому и техническому сопровождению процессов бизнес-инкубатора: координации бизнес-программ, подбору и управлению взаимоотношениями с экспертами, управление внешними контактами (в том числе — IR и GR), информационному сопровождению (поддержке сайта, развитию систем оптимизации под социальные сети) и пр.

- ✓ Эксперты — это сотрудники бизнес-инкубатора, как осуществляющие индивидуально-консультационную деятельность по поддержке проектов, так и участвующие в обучающих мероприятиях, ориентированных на группу слушателей. Экспертами могут выступать как внутренние специалисты, так и лица, приглашенные извне. Отношения с экспертами регламентирует договор оказания услуг.

Мы надеемся, что подобная модель, в основу которой легли актуальные тенденции развития высших учебных заведений через инновационный потенциал студенчества, станет эффективным продолжением развития предпринимательских инициатив Ярославской области. Опираясь на потребности современного общества в лице

На основе изучения опыта функционирования бизнес-инкубаторов при учебных заведениях мы определили, что персонал данного подразделения целесообразно разделять на три категории: методические специалисты, кураторы проектов, эксперты.

выпускника с инновационным мышлением, компетентным в предпринимательской и организационной деятельности, вуз, в ко-

нечном счете, сможет повысить собственную конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

### ЛИТЕРАТУРА

1. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности»: ФЗ РФ № 217 : Утвержден Государственной Думой 24.07.2009 // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс» [Электронный ресурс] / Компания «Консультант-Плюс».
2. «Об утверждении статистического инструментария для организации Минобрнауки России статистического наблюдения за организациями научно-технического комплекса» (вместе с «Указаниями по заполнению формы единовременного федерального статистического наблюдения № 2-наука (НТК) «Сведения об организации научно-технического комплекса»): Постановление Росстата от 20.12.2007 № 104 // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс» [Электронный ресурс] / Компания «Консультант-Плюс».
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 — «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр»): Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 № 544.
4. Бизнес-инкубаторы при вузах [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://sodrushestvo.okis.ru/news.21070.html>.
5. Богданова, А. Бизнес-инкубатор — двигатель развития предпринимательства [Электронный ресурс] / А. Богданова. — Режим доступа: [http://www.equipnet.ru/articles/power-industry/power-industry\\_610.html](http://www.equipnet.ru/articles/power-industry/power-industry_610.html).
6. Электронный каталог бизнес-инкубаторов России и стран СНГ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://startupafisha.ru/afisha-club/incubator/>.



### МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕДЖЕМ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. М. КАТЫШЕВА,  
директор Нижегородского педагогического колледжа  
им. К. Д. Ушинского,  
соискатель НГПУ  
[ped-kolledzh@mail.ru](mailto:ped-kolledzh@mail.ru)

В статье рассматривается система управления педагогическим колледжем в современных социально-экономических условиях; раскрыты основные принципы, функции, уровни управления; представлена модель управления педагогическим колледжем.

In the article the control system of pedagogical college in modern social and economic conditions is considered. The author of the article points out the basic principles, functions, management levels, also she presents the model of management the teacher training college.

**Ключевые слова:** педагогический колледж, управленческая деятельность, модель управления

**Key words:** teacher training college, administrative activity, management model

**В** современных социально-экономических условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов остро стоят вопросы о подготовке педагога нового типа, способного дать адекватные ответы на вызовы окружающего мира, и о качестве подготовки специалистов. Вместе с тем в педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиции науки управления (В. П. Беспалько, Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, Т. И. Малова, С. В. Наумов, В. И. Слободчиков и др.).

Педагогический колледж как сложная открытая динамическая социальная система выступает объектом внутриколледжного управления. Под (внутриколледжным) управлением понимается «целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата» [1, с. 421]. Рассматривая управленческую деятельность в колледже как целостную систему, мы создали модель управления, необходимость

разработки которой вызвана не только современным состоянием реформирования отечественного образования, но и объективным социальным заказом педагогических образовательных учреждений на инновационное развитие.

Основные требования модели:

✓ системность — наличие основных признаков системы (логика процесса, взаимосвязь всех частей, целостности);

✓ управляемость;

✓ корректируемость, указывающая на возможность обратной связи, последовательно ориентированной на четко постав-

ленные цели, варьирование средствами и методами для коррекции результатов;

✓ инновационность;

✓ эффективность по результатам.

Основными составляющими модели являются цель, принципы, функции, уровни и структура управления, организационно-педагогические условия, результат.

Цель управления: целенаправленное, сознательное взаимодействие участников педагогического процесса, которое складывается как совокупность последовательных, взаимосвязанных действий — целеполагания, планирования, организации, мотивирования, контроля.

Основой управленческой деятельности являются принципы, которые использует руководитель в управлении педагогическим колледжем. Такими основополагающими принципами управления в педагогической науке, по мнению В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова, можно назвать следующие.

✓ *Принцип демократизации и гуманизации управления.* Данный принцип показывает, что ориентация внутриколледжного управления предполагает развитие самостоятельности и инициативы как руководителя, так и всех сотрудников, которые возможны при условии открытости обсуждения и принятия управленческих решений. Гласность в управлении колледжем основывается на открытости, доступности информации. Систематические отчеты административного совета образовательного учреждения перед коллективом и общественностью, предоставление возможности для преподавателей и студентов принимать участие в их обсуждении, высказывать свою точку зрения по вопросам жизнедеятельности колледжа направлены на утверждение демократизации и гуманизации.

Современный руководитель любого образовательного учреждения, в частно-

Педагогический колледж как сложная открытая динамическая социальная система выступает объектом внутриколледжного управления.

сти колледжа, не может ограничиться только воздействием на коллектив, в настоящее время необходимы сотрудничество, сотворчество, соуправление, самоуправление. Принцип гуманизации рассматривает человека как главную ценность, самобытность, неповторимость, индивидуальность и его учет в процессе управления, построения взаимоотношений. Исходя из этого, большое значение уделяется соблюдению интересов сотрудников колледжа, созданию условий для их инновационного личностно-профессионального развития. Поэтому при подборе руководителей структурных подразделений необходимо выявлять среди сотрудников учреждения людей, обладающих способностями к управлению.

✓ *Принцип системности и целостности в управлении.* Реализация системного подхода в управлении колледжем позволяет руководителю рассматривать учреждение как целостную систему. При этом очень важно, осуществляя управление колледжем, не только знать и понимать подразделения, отделы, но и те связи и отношения, которые возникают и развиваются в коллективе.

В управлении современным колледжем чрезвычайно важны тесные связи данного образовательного учреждения с внешней средой, которая осуществляется в двух формах. В первом случае колледж приспособляется к внешней среде, перестраивая свои процессы, учитывает связи с учреждениями, партнерами, а во втором — колледж подчиняет среду для достижения своих целей.

Как показывает практика, принцип системности и целостности в управлении колледжем предполагает взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива в целом. Весьма значимо, что реализация данного принципа исключает односторонность в управлении и все ее функции в равной степени важны.

✓ *Принцип рационального сочетания централизации и децентрализации.* Как

показывает практика, чрезмерная централизация неизбежно ведет к усилению административного управления. Централизация снижает инициативу заместителей директора, преподавателей и студентов, которые становятся просто исполнителями. В. А. Сластенин отмечает, что в условиях односторонней централизации происходят дублирование управленческих функций, перегрузка как руководителей, так и исполнителей [1, с. 430]. С другой стороны, отрицание централизации в угоду децентрализации приводит к снижению роли руководителя, к утрате аналитических и контролирующих функций управления. Поэтому в управлении колледжем должны быть сочетание централизации и децентрализации, переход к договорным отношениям. Именно это обеспечивает деятельность руководителя в интересах всего коллектива.

✓ *Принцип единоначалия и коллегиальности в управлении.* Принцип единоначалия и коллегиальности направлен на преодоление субъективности в управлении целостным педагогическим процессом. Единоначалие руководителя не означает авторитарность и администрирование. В управленческой деятельности руководителю необходимо опираться на опыт и знания коллег. Вместе с тем коллегиальность не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело. Единоначалие в управлении позволяет четко разграничивать и соблюдать полномочия всех членов коллектива, обеспечивает деловой демократический стиль управления.

✓ *Принцип объективности и полноты информации в управлении.* В современных условиях объективность и полнота информации — необходимые условия развития как коллектива в целом, так и каждого его члена. От этого во многом зависит эффективность управления. Ю. А. Конаржевский, Л. И. Новикова, В. А. Сластенин рассматривают информа-

При подборе руководителей структурных подразделений необходимо выявлять среди сотрудников учреждения людей, обладающих способностями к управлению.

цию как средство общения между педагогами и воспитанниками или как совокупность сведений о состоянии системы и окружающей среды. Вместе с тем практика показывает, что нередко в управлении коллективом испытываются трудности с использованием информации. Эти трудности, как правило, бывают или от избытка информации, или в связи с ее недостатком. Увеличение информации, так же как и ее отсутствие, затрудняют процесс принятия решений и оперативное регулирование их выполнения.

Руководителю, имеющему дело с внутриколледжной информацией, необходимо знать методы ее сбора, обработки, хранения и использования. Компьютеризация позволила существенно сократить сроки сбора и обработки материалов. Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

✓ *Принцип социального партнерства.* Социальное партнерство предусматривает согласованные требования субъектов (например, работодателей и выпускников колледжа, других образовательных организаций) к процессу и результатам обучения, привлечение общественности к управлению колледжем (попечительский совет). Данный принцип предполагает конструктивное взаимодействие педагогического колледжа с внешней средой в новых социально-экономических условиях развития общества. Взаимодействие педагогического колледжа с социальными партнерами, развитие сетевого взаимодействия осуществляются в различных формах и направлены на стратегию развития образовательного учреждения, на содержание образования, на организацию образовательного процесса, на контроль качества получаемого образования и на его востребованность в системе образования региона.

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

✓ *Принцип ориентации на инновационное развитие учреждения* обусловлен реализацией в педколледже различных типов инноваций: технологических, методологических, организационных, социальных и др. В этих условиях управленческое решение принимается на основе учета социально-педагогических изменений и обеспечивается взаимодействие традиций и инноваций.

В Нижегородском педагогическом колледже им. К. Д. Ушинского количество социальных партнеров увеличивается с каждым годом. В настоящее время образовательное учреждение взаимодействует с детскими садами, общеобразовательными и музыкальными школами. В 2010 году создана Межрегиональная ассоциация образовательных организаций «Педагог будущего». Целью ассоциации является координация деятельности образовательных учреждений по вопросам развития образования, обобщения опыта по организации учебного процесса, осуществления научной работы и повышения квалификации педагогических кадров. В рамках работы Ассоциации реализуются проекты, направленные на повышение качества образования и имиджа образовательных организаций; проводятся конференции, семинары, тренинги, курсы.

Следующим компонентом представленной нами модели являются уровни управления педагогическим колледжем.

✓ *Первый уровень* — директор колледжа, который является главным инициатором новых идей, координатором действий всех структурных подразделений колледжа. Он должен уметь подбирать подходящих сотрудников, распределять сферы ответственности, координировать выполнение порученных задач, стимулировать деятельность подчиненных (материальное и моральное стимулирование) на реализацию программы развития колледжа, осуществлять контроль, пресекать попытки переделегирования.

✓ *Второй уровень* — заместители директора колледжа, психолог, социальный



педагог, организатор воспитательной работы, заведующие отделениями.

✓ *Третий уровень* — преподаватели колледжа, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к студентам и родителям, к кружкам в системе внеучебной деятельности.

✓ *Четвертый уровень* — студенты, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между преподавателями и студентами. В колледже создан студенческий клуб «Коллоквиум», где студенты имеют возможность обсудить наиболее важные моменты жизни молодежи, выдвигать новые идеи, предлагать социально значимые проекты и т. д.

Из приведенной иерархической схемы взаимодействия видно, что каждый нижестоящий уровень субъекта управления является одновременно и объектом управления по отношению к вышестоящему.

Успешность управления педагогическим колледжем обеспечивается при соблюдении ряда условий: нормативно-правовое обеспечение управления педагогическим колледжем на основе создания локальных нормативно-правовых документов; разработка инновационной стратегии

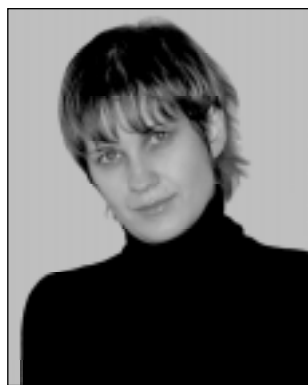
управления на основе программно-целевого подхода, который выражается в создании программы развития колледжа; информационная обеспеченность организационно-управленческой деятельностью; создание и управление развитием инновационной образовательной среды вуза (высокотехнологичной, ресурсоемкой, открытой, динамично развивающейся); развитие у преподавателей профессиональной культуры, включающей в себя элементы управленческой культуры.

Результатом такого тесного, взаимодополняющего взаимодействия становится, с одной стороны, компетентный, трудоспособный, активный, творческий коллектив, а с другой, профессиональный, конкурентоспособный на рынке труда выпускник.

В колледже создан студенческий клуб «Коллоквиум», где студенты имеют возможность обсудить наиболее важные моменты жизни молодежи, выдвигать новые идеи, предлагать социально значимые проекты и т. д.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / под ред. Т. И. Шамовой. — М., 1991.
2. *Конаржевский, Ю. А.* Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. — М., 1993.
3. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. зав. / В. А. Сластенин [и др.]. — 3-е изд. — М., 2000.



## КОММУНИКАТИВНАЯ ПОЛИТИКА КАК СТРАТЕГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РАЗВИТИИ ВУЗА

Н. В. СУХЕНКО,  
аспирант ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
*suhenko-n@yandex.ru*

Статья посвящена исследованию коммуникативной политики высших учебных заведений. Используемый метод — мониторинг СМИ. Анализ затрагивает следующие темы: новости

университетов, обзор законодательных инициатив, связанных с высшим образованием, продвижение вузов на рынке образовательных услуг, стратегические ориентиры университетов.

The article is devoted to the research of communicative policy of higher educational institutions. The used method is monitoring of mass media. The analysis mentions the following subjects: news of universities, the review of the legislative initiatives connected with the higher education, advance of higher education institutions in the market of educational services, strategic reference points of universities.

**Ключевые слова:** *коммуникативная политика, СМИ, стратегические ориентиры*

**Key words:** *communicative policy, mass media, strategic reference points*

Существенную роль в современном обществе играют СМИ: телевидение, радио, издания газет и журналов, интернет-ресурсы. Имея реальную возможность оказывать воздействие на миллионы, СМИ превратились в один из влиятельных факторов, обуславливающих взаимосвязь, взаимозависимость и глобализацию современного мира. Они играют важнейшую роль в процессе принятия решений посредством информирования общественности о существовании организаций, продуктов или услуг.

Установление плодотворных деловых отношений с печатными и электронными средствами информации и управление ими необходимы для любой структуры, исклю-

чением не является и система высшего образования. СМИ — это основной источник информации для абитуриентов, создающий образ университета в масштабах региона и страны, формирующий имидж его руководителя.

Одной из самых актуальных и сложных стратегических задач, стоящих перед высшими учебными заведениями сегодня, является формирование эффективной коммуникативной политики, под которой понимается совокупность общих решений, принципов и подходов к управлению ком-

муникативной деятельностью вуза в рыночных условиях.

Коммуникативная политика является органичным продолжением общей маркетинговой политики образовательного учреждения, его долгосрочной и краткосрочной стратегий развития. Вместе с тем даже тщательно разработанная коммуникативная политика не может оставаться неизменной, требуется ее постоянная доработка и обновление с учетом информационной загрузки потребителей образовательных услуг и с учетом растущего многообразия рынка коммуникаций.

Разработка коммуникационной политики начинается с выявления целевой аудитории, на которую высшее учебное заведение намерено оказать воздействие для получения ответной реакции. Предполагаемая структура контактной аудитории университета состоит: из покупателя, потребителя, профессорско-преподавательского состава, работников вуза, выпускников, местной общественности (город, регион), широкой общественности (страна), СМИ.

Важным моментом планирования является определение оптимальной величины бюджета и методов оценки эффективности коммуникативной деятельности вуза. При заниженном бюджете высшее учебное заведение не сможет достигнуть поставленных целей, при завышенном — существует угроза нерациональной траты

Разработка коммуникационной политики начинается с выявления целевой аудитории, на которую высшее учебное заведение намерено оказать воздействие для получения ответной реакции.

средств. Использование методов текущей и итоговой оценок эффективности коммуникативной деятельности позволит оперативно реагировать на изменение ситуации на рынке образовательных услуг, корректируя структуру мероприятий, и оценить конечный результат всей коммуникативной деятельности, то есть — степень достижения поставленных целей.

В настоящее время вузы, лишённые достаточного бюджетного финансирования, вынуждены самостоятельно изыскивать средства на финансирование своей деятельности путем оказания платных дополнительных и иных образовательных услуг, осуществляя производственную, коммерческую и другие виды деятельности. Сложившаяся ситуация вызывает усугубление конкуренции между высшими учебными заведениями.

Развитие научно-технического прогресса и информатизация общества привели к тому, что потребитель перестал различать образовательные услуги разных вузов с точки зрения качества или уникальности их характеристик. Наряду с товарной конкуренцией появилось понятие коммуникативной конкуренции, которая выражается в борьбе за внимание потребителей, наиболее важных целевых сегментов рынка.

По аналогии с определением профессора Г. Л. Багиева [2, с. 455] коммуникативную политику университета можно определить как перспективный курс действий вуза (или его представителей), направленный на планирование и осуществление взаимодействия со всеми субъектами маркетинговой системы на основе обоснованной стратегии, обеспечивающей стабильное и эффективное продвижения образовательных услуг на рынок.

Соответственно, по аналогии с коммуникативной политикой предприятия [2, с. 457] для университетов можно выделить два уровня коммуникаций:

✓ уровень общей коммуникации, в рамках которого разрабатывается коммуникативная политика вуза, определяются

стратегическая целевая установка и базовые инструменты осуществления коммуникаций. Организация и управление коммуникативным процессом на этом уровне возлагаются на высшее руководство, то есть ректора;

✓ уровень структурных подразделений (факультетов), на котором принимаются решения об использовании арсенала коммуникативных инструментов. В их задачи входят планирование и реализация соответствующих инструментов коммуникаций в рамках принятых стратегии и тактики осуществления интегрированной концепции коммуникативной деятельности вуза. Ответственными за выполнение задач на этом уровне являются деканаты в лице их руководителей, деканов.

Для определения тенденций в развитии высших учебных заведений и отображения этих процессов в СМИ автором было проведено исследование во временном промежутке 2009—2011 годы, по следующим пунктам:

- ✓ новости университетов (отдельным пунктом выделены нижегородские вузы);
- ✓ обзор политики (законов, связанных с высшим образованием);
- ✓ объединение вузов;
- ✓ продвижение вузов, их стратегические ориентиры.

Используемый метод — мониторинг — подборка новостей, аналитических статей по отдельной отрасли или сегменту, основная задача которого — текущий обзор рынка. В качестве инструмента была использована программа FileForFiles & SiteSputnik (СайтСпутник), которая предназначена для поиска, сбора, мониторинга и анализа информации, размещенной в Интернете [1].

В результате проведенного исследования автором были сделаны следующие выводы (итоги работы представлены в

Для определения тенденций в развитии высших учебных заведений и отображения этих процессов в СМИ автором было проведено исследование во временном промежутке 2009—2011 годы.

хронологическом порядке: 2009, 2010, 2011 год).

2009 год. *Новости российских университетов* подробно освещаются в СМИ, особенно это касается вузов, у которых есть свои официальные сайты (именно на них в основном ссылаются СМИ как на основной источник информации). По этой тематике найдено значительное количество статей, в основном они касаются организации мероприятий, связанных с учебной и внеучебной деятельностью. Рассмотрим их подробнее.

Вузы являются инициаторами большого количества мероприятий: семинаров, конференций, рабочих встреч с учеными, политиками, работниками культуры, иностранными делегациями (представителями Дании, Германии, Японии, Англии, США). В рамках возможного сотрудничества обсуждаются следующие вопросы: создание общих исследовательских центров, ведение совместных научных проектов, организация стажировок студентов.

Отдельным блоком располагается информация о культурных, развлекательных и спортивных событиях: концерты, конкурсы, состязания, игры КВН и прочее. Это может являться показателем того, что руководство учебных заведений заботится не только об ин-

теллектуальном уровне своих студентов, но и стремится организовать и разнообразить их досуг.

К негативным новостям, освещаемым в СМИ, можно отнести описание фактов корруп-

ции в вузах, а также различных скандалов, связанных с ЕГЭ: фальсификация результатов, «подставные» студенты и т. д.

Одним из самых популярных событий исследуемого периода можно считать борьбу российских университетов за звание «национального исследовательского университета».

*Новости нижегородских вузов* в основном также касаются проведения каких-либо мероприятий. Характерной особенностью данного периода является незначительное размещение новостей о нижегородских вузах в местных СМИ. Возможно, это связано в первую очередь с разгаром экономического кризиса, наложившего свой отпечаток на развитие высшего образования и распространение информации о нем.

Единственным значительным событием 2009 года стало обретение Нижегородским государственным университетом им. Н. И. Лобачевского статуса «национально-исследовательского университета».

*Законы, связанные с высшим образованием*, касаются «поступательной» кампании 2009 года, итоговой аттестации учащихся вузов, а также федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. В частности, Министерством образования и науки РФ был утвержден приказ о порядке приема студентов в вузы в 2009/2010 учебном году.

*Продвижение на рынке образовательных услуг*. В качестве инструментов продвижения российские вузы используют стандартный арсенал мероприятий: мастер-классы (с участием зарекомендовавших себя в конкретной области специалистов); обучающие семинары и тренинги (с привлечением тренеров по командообразованию (teambuilding) и практикующих психологов); конференции с международным участием; специализированные общевузовские газеты (или издания различных факультетов); дни открытых дверей (для абитуриентов и их родителей).

Под продвижением в СМИ руководители вузов подразумевают, прежде всего, размещение информации, направленной на привлечение новых абитуриентов и распространение сведений о новых специальностях и формах обучения.

*Стратегия развития*. Анализируя представленные концепции развития вузов, можно отметить схожую структуру доку-

Под продвижением в СМИ руководители вузов подразумевают, прежде всего, размещение информации, направленной на привлечение новых абитуриентов и распространение сведений о новых специальностях и формах обучения.

ментов. Университетами практически слово в слово провозглашаются следующие цели: интеграция фундаментальной и прикладной науки; формирование конкурентоспособной на мировом уровне системы образования; проведение исследований по широкому спектру научных направлений; развитие кадрового потенциала; формирование полноценной университетской инфраструктуры; интеграция в международное образовательное пространство и т. д.

Всеми вузами декларируется инновационный характер развития (термин «инновация» в различных контекстах упоминается весьма часто: инновационное управление, инновационное развитие, инновационные образовательные программы, но нигде не дается подробное определение понятия). Возможно, это связано с тем курсом развития, который озвучил Президент РФ. Таким образом, мы можем говорить о том, что вузы пытаются соответствовать заданному курсу, адаптируя свою деятельность к изменению законодательства.

Информации по данному вопросу крайне мало, что может явиться следствием «непрестижности тематики» или просто «отсутствия информационного повода».

*2010 год. Новости российских университетов.* Акцент в статьях сделан на научно-исследовательской и экспериментальной деятельности университетов. Активно размещается информация о проходящих конференциях, семинарах, форумах; внедрении новых учебных программ, что свидетельствует об активной научной деятельности в рамках вуза.

Также представлена информация о рейтингах вузов с точки зрения престижности обучения; процентном соотношении абитуриентов, поступивших в тот или иной вуз с разбивкой по специальностям; контингенте поступивших, подробно освещается уровень их знаний (информация в некоторых печатных источниках преподносится в весьма ироничной форме).

В СМИ активно обсуждаются вопросы финансирования вузов, увеличения раз-

мера студенческих стипендий и специфики обучения иностранных студентов в России.

*Новости нижегородских университетов.* Вузы Нижнего Новгорода все больше внимания уделяют пропаганде здорового образа жизни. Масштабная работа ведется в сфере профилактики табакокурения, наркомании (в том числе и на законодательном уровне в отдельном вузе: например, приказ о запрете курения на территории, в помещениях учебных корпусов, лабораторий, мастерских, студенческого городка, столовых и других структурных подразделений НГТУ им. Р. Е. Алексеева).

*Политика.* Только за май — июнь 2010 года было издано 44 приказа (по данным Министерства образования и науки Российской Федерации). Основная тематика: ликвидация филиала того или иного вуза; целевой прием выпускников общеобразовательных учреждений в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования.

*Объединение вузов.* Основное анонсируемое событие в данном временном промежутке — возможность объединения ВГИПУ и НГПУ (декларируемая причина — общность предоставляемых образовательных услуг).

*Продвижение вузов.* В области продвижения распространение получают социальные сети («ВКонтакте», Facebook); специальные телепередачи («10 минут с Политехом», «Национальный исследовательский университет»); информационные справочники и журналы («Куда пойти учиться?», «Профессиональное обучение»).

*Стратегические ориентиры.* Основными декларируемыми стратегическими направлениями вузов являются: активное сотрудничество с зарубежными универси-

Университетами провозглашаются следующие цели: интеграция фундаментальной и прикладной науки; формирование конкурентоспособной на мировом уровне системы образования; проведение исследований по широкому спектру научных направлений; развитие кадрового потенциала; формирование полноценной университетской инфраструктуры; интеграция в международное образовательное пространство.

татами; использование интерактивных технологий в процессе обучения; развитие дистанционного формата обучения.

В данный период на платформе СМИ активно распространялась информация, касающаяся проекта платного образования. Несмотря на то, что данный проект затрагивал начальное обучение, информация послужила поводом для обсуждения возможности повсеместного платного образования в высших учебных заведениях. Наибольшее количество материалов вышло в апреле. В мае начался процесс опровержения данных слухов, разъяснения закона публичными лицами (данное опровержение было озвучено и Президентом, и Премьер-министром РФ).

Следующая актуальная новость — сокращение числа абитуриентов в связи с демографической «ямой», причиной которой стало падение рождаемости в 1990-х годах. Для привлечения абитуриентов вузам предлагаются: увеличение материальных пособий, разработка ипотечных программ для одаренных студентов и т. д.

Особое внимание пресса также уделяет законам, связанным с высшим образованием; адаптации иностранных студентов в России; разработке и внедрению инноваций в деятельности университетов; сотрудничеству с зарубежными институтами,

привлечению к работе в университетах иностранных специалистов.

*2011 год. Новости университетов.* Изучая представленную информацию, можно сделать следующие выводы: развитие получает сетевое

взаимодействие университетов и их сотрудничество с рынком труда.

*Новости нижегородских университетов.* Основные акценты сделаны на освещении научной и общественной деятельности, защите дипломных работ.

*Политика.* Прослеживаются дополнения, вносимые в Закон РФ «Об образовании»,

которые касаются изменения перечня вступительных испытаний в высших учебных заведениях, сокращения льгот при поступлении в университет.

*Объединение вузов.* Основное событие 2011 года — создание Дальневосточного федерального университета (реорганизация завершилась 1 июня 2011 года).

*Продвижение вузов.* Российские вузы уделяют значительное внимание размещению информации в сети Интернет. Популярность набирают видеоролики, представленные на сайте YouTube.

Важным событием 2011 года стало вручение награды ректору НГТУ, который стал победителем конкурса «Человек года — 2011» в номинации «Наука», проводимого журналом «Деловой квартал».

*Стратегические ориентиры.* Основные тенденции в области стратегического развития: сокращение вузов путем объединения с более конкурентоспособными; внедрение инновационных технологий; создание рейтингов вузов. Отсутствуют сведения о научных разработках студентов, техническом оснащении вузов, развитии инфраструктуры университетов.

Основными освещаемыми тенденциями за обозначенный период стали: развитие вузов как научно-исследовательских центров; укрепление сетевого сотрудничества между университетами; внедрение инфокоммуникационных технологий в образование.

Ведущий анонсируемый тренд — превращение российских университетов в вузы мирового уровня.

К основным проблемам информационного характера можно отнести: отсутствие полноценных новостных порталов непосредственно о высшем образовании; отсутствие правового портала о высшем образовании, что значительно затрудняет поиск информации.

Проведя анализ основных новостей в сфере высшего образования в прессе, стоит подчеркнуть, что не все СМИ имеет рубрики «наука» или «образование». Более широко эта информация представлена в

Основными декларируемыми стратегическими направлениями вузов являются: активное сотрудничество с зарубежными университетами; использование интерактивных технологий в процессе обучения; развитие дистанционного формата обучения.

таких изданиях, как «Биржа плюс карьера», «Комсомольская правда» и «Российская газета». В последней в большей степени уделяется внимание законодательной основе образования и новостям, прежде всего, московских университетов.

В «Бирже плюс карьера» почти все материалы ориентированы на нижегородские университеты. В «Комсомольской правде» акцент сделан на изучении законопроектов, связанных с высшим образованием.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Багиев, Г. Л. Маркетинг / Г. Л. Багиев, В. М. Тарасевич, Х. Анн. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 736 с.
2. Биржа плюс Карьера [on-line]. — Режим доступа: <http://www.birzaplus.ru/kariera>.
3. Живое пространство новостей образования [on-line]. — Режим доступа: <http://www.eduhelp>.
4. Комсомольская правда [on-line]. — Режим доступа: <http://kp.ru>.
5. Российская газета [on-line]. — Режим доступа: <http://www.rg.ru>.
6. File For Files & Site Sputnik (СайтСпутник) поиск, сбор, мониторинг и анализ информации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://sitesputnik.ru/>.



### СЕТЕВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. С. МОЛЬКОВ,  
аспирант НИРО,  
старший преподаватель кафедры педагогики  
и андрагогики НИРО  
[expressotvet@yandex.ru](mailto:expressotvet@yandex.ru)

В статье рассматриваются особенности сетевого проектирования как технологии системно-сетевой организации развивающегося пространства инновационного образования, в котором на основе проектно-деятельностной кооперации создается сетевой содержательно-организационный ресурс, одновременно являющийся основанием для развития индивидуальных ресурсов соорганизованных субъектов инновационной деятельности.

In the article the author describes the features of network designing as technologies of the system and network organization of developing space of innovative education in which on the basis of design cooperation forming the network substantial and organizational resource, which is at the same time is the basis for development of individual resources of organizing subjects of innovative activity.

**Ключевые слова:** *сетевое проектирование, проектно-деятельностная кооперация, сетевая организация, инновационная инфраструктура*

**Key words:** *network design, design cooperation, network soorganization, innovative infrastructure*

**И**нновационная деятельность, новые знания и новые технологии являются ведущими ресурсами развития общества. В соответствии с приоритетными направлениями развития образования Российской Федерации [4; 5] в качестве необходимого условия модернизации отечественного образования выступает разработка новых способов постдипломного образования.

Переход к новой образовательной проектно-преобразующей парадигме актуализирует вопросы, связанные с проектированием инновационной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования. Согласно утверждению Ю. В. Громыко [2, с. 8—9], в настоящее время возникла необходимость создания новых организационных механизмов постдипломного образования, отвечающих тенденциям инновационного развития общества, в котором сетевые формы соорганизации людей выступают в качестве главного ресурса развития человеческого потенциала.

Актуальность разработки новых способов проектирования инновационной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования может быть конкретизирована в следующих взаимосвязанных аспектах.

Первый аспект обусловлен антропологической значимостью технологии проектирования (Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков) как механизма формирования инновационной деятельности педагогов с одновременным процессом их позиционного самоопределения в условиях постдипломного образования. Второй аспект раскрывается в социальной значимости идеи инновационного развития общества и фактора нового педагогического профессионализ-

ма в условиях модернизации российского образования. Вопросам соорганизации субъектов инновационной деятельности и созданию профессиональных сообществ посвящены исследования А. И. Адамского, О. С. Анисимова, И. А. Колесниковой, А. М. Цирульниковой, в которых отмечается, что сфера образования испытывает потребность в педагоге-инноваторе, способному входить в профессиональные сообщества и создавать новые формы соорганизации субъектов инновационной деятельности. Третий аспект актуальности, отмеченный в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, Г. А. Цукерман, определяется необходимостью рассмотрения сущности форм и механизмов соорганизации профессиональных позиций субъектов инновационной деятельности.

В исследованиях, посвященных общим закономерностям построения инновационного образования (В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской, Н. Р. Юсуфбекова), изучены различные аспекты инновационных процессов: теоретически осмыслена сущность инноваций как процесса создания и использования нового опыта, сопряженного с изменениями в социально-образовательной сфере. Однако анализ исследований отечественных ученых последнего десятилетия (Н. С. Бугрова, Н. К. Зотова, Г. А. Игнатьева, Л. А. Павлова, Г. С. Сухобская) и инновационной практики постдипломного образования педагогов показал необходимость разработки его условий и механизмов, основанных на проектно-преобразующей парадигме.

Несмотря на то что на протяжении последних лет появилось достаточное количество исследований, посвященных проблемам сетевого взаимодействия и сетевой организации на различных уровнях системы непрерывного образования, а фор-

Сфера образования испытывает потребность в педагоге-инноваторе, способному входить в профессиональные сообщества и создавать новые формы соорганизации субъектов инновационной деятельности.

важно отметить, что в настоящее время наблюдается тенденция к усилению роли сетевого взаимодействия в образовании, что требует дальнейшего изучения и разработки эффективных механизмов его реализации.



мы деятельностной кооперации и сетевого управления хорошо разработаны и широко применяются в теории и практике управления экономическими процессами, бизнес-образования и образовательного менеджмента, данные механизмы недостаточно используются в условиях постдипломного образования, ориентированного на проектирование инновационной деятельности педагогов.

Нельзя не отметить тот факт, что различные формы профессиональной сетевой организации педагогов достаточно распространены в системе непрерывного образования взрослых (сетевые муниципальные сообщества, «Сеть творческих учителей», «Летописи.ру», «Openclass», «Сетевой город. Образование» и др.). Однако в основном данные формы профессиональной сетевой организации педагогов разрабатываются на основаниях сетевого взаимодействия с целью обмена информацией и опытом с использованием современных интерактивных информационных и коммуникационных технологий и не ориентированы на создание условий и механизмов становления педагога в качестве субъекта инновационной деятельности.

В отличие от широко распространенной в отечественном образовании технологии сетевого взаимодействия, представляющей собой способ эффективного партнерского функционирования в условиях риска и неопределенности в ситуации дефицита ресурсов [1, с. 5], под сетевым проектированием мы понимаем управленческую технологию создания проектно-деятельностной кооперации педагогов как высшей формы сетевой организации субъектов инновационной деятельности в образовании.

Социокультурный смысл сетевого проектирования заключается в построении инновационной инфраструктуры в соответствии с принципами позиционного самоопределения субъектов ответственного социокультурного действия. Антропологический смысл сетевого проектирования — это осознанное и целенаправленное проектирова-

ние таких жизненных и образовательных ситуаций, в которых оказывается возможным становление человека в качестве подлинного субъекта (хозяина, автора, распорядителя) собственной деятельности. Исходя из обозначенных аксиологических оснований, сетевое проектирование представляет собой системно-сетевую организацию развивающегося пространства инновационного образования, в котором на основе проектно-деятельностной кооперации создается сетевой организационно-содержательный ресурс, одновременно являющийся основанием (источником) развития индивидуальных ресурсов соорганизованных субъектов инновационной деятельности.

Методология сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов, исходя из ситуации модернизации постдипломного образования, строится на общенаучном уровне в логике антропологического подхода [7, с. 18—20]. В качестве парадигмальных оснований исследования определены сетевое образование и проектный подход как мыследеятельностный и управленческий инструментарий построения практики инновационного образования. Содержательный контекст сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования связан с категорией «образовательное знание», антропологический смысл которого состоит в том, что оно позволяет организовать процесс постановки целей и способствует выбору адекватных средств и способов реализации общей рефлексивной способности педагога как субъекта инновационной деятельности, совершенствующему образовательную практику [6, с. 43—45].

Анализ проблемного поля исследования сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования позволил нам вывести следующее гипотетическое предположение: сетевое проектирование ста-

Сетевое проектирование представляет собой системно-сетевую организацию развивающегося пространства инновационного образования.

нет эффективной технологией соорганизации субъектов инновационной деятельности, если в качестве теоретико-методологических оснований будут определены сетевая образовательная парадигма, концепция деятельностного содержания профессионального развития педагогов, антропологический, проектный и андрагогический подходы; в основу соорганизации субъектов инновационной деятельности будет положена ведущая педагогическая закономерность о связи содержания и формы его представления, а также способа его освоения; в качестве интегрального пока-

зателя эффективности технологии соорганизации субъектов инновационной деятельности в условиях постдипломного образования выступит готовность педагогов к инновационной деятельности.

Основываясь на концепции деятельностного содержания профессионального развития педагога, разработанной Г. А. Игнатъевой [3], в качестве оптимальной организационной схемой сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования нами определена открытая спиралеобразная структура (см. рис.).

**Дидактическая модель пространства постдипломного образования, ориентированного на соорганизацию субъектов инновационной деятельности**



1. Шкала цвета в «улитке» отображает интенсивность «наращивания» ресурсности и рефлексивности инновационной деятельности.
2. Вектор и направление инновационного развития:
 

XY — содержательная «зона»	}	пространства постдипломного образования педагогов
XZ — технологическая «зона»		
YZ — позиционная «зона»		

Дидактическая модель пространства постдипломного образования, ориентированного на соорганизацию субъектов инновационной деятельности, включает в себя следующие «зоны» инновационного развития:

✓ *содержательная «зона»* (вектор XY), в которой происходят актуализация и концептуализация средств инновационной деятельности;

✓ *технологическая «зона»* (вектор XZ), в которой происходит процесс оптимизации структуры смысловых и организационно управленческих связей;

✓ *позиционная «зона»* (вектор YZ), в которой осуществляются рефлексивное оформление проекта и конструирование новых средств и предмета инновационной деятельности.

Содержательная «зона» пространства постдипломного образования отражает специфику содержания сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов и строится как система когнитивных переходов: от незнания к знанию (теоретико-методологическая позиция); от неумения решать сложные задачи к умению представлять перспективную модель целенаправленных действий (конструкторско-методическая и проектная позиции); от мнения к знанию и способности реализовать свой потенциал и ценности в ситуации выбора и неопределенности (позиционное самоопределение); от субъекта деятельности к субъекту собственной деятельности (профессионально-деятельностная и управленческая позиции).

Данный алгоритм «движения образовательного знания» представляет собой путь становления педагога-инноватора в условиях постдипломного образования: от теоретико-концептуального знания к проектному, затем к технологическому, инструментальному, орудийному, и только потом к осмысленно-практическому действию.

Технологической основой сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов, разворачивающейся во всех «зонах» пространства постдипломного образования, является проектно-деятельност-

ная кооперация педагогов как способ сетевой соорганизации субъектов инновационной деятельности. Проектно-деятельностная кооперация оформляется как выделенное и организованное открытое пространство формирования учебно-профессиональных общностей, реализующих сетевые инновационные проекты. Построение проектно-деятельностной кооперации соответствует этапам проектирования позиционной профессиональной общности. Первый этап связан с формированием совместности потенциальных реализаторов проекта. Второй этап предполагает выращивание жизнеспособной общности людей — действительных реализаторов проекта. На третьем этапе складывается соорганизация субъектов инновационной деятельности как уникальный организационный, интеллектуально-волевой ресурс проекта, являющийся основой построения инновационной образовательной практики.

В экспериментальном исследовании для выявления эффективности разработанной технологии соорганизации субъектов инновационной деятельности в условиях постдипломного образования нами применяется диагностический блок методик определения готовности педагогов к инновационной деятельности.

Готовность педагогов к инновационной деятельности — целостная система взаимосвязанных характеристик субъекта деятельности, включающая в себя теоретические знания организации инновационного проекта, мотивационные установки, уровень развития способностей к творчеству, рефлексии и сотрудничеству, а также определенный уровень организационных способностей, то есть умение рационально и продуктивно выстраивать свои действия, превосходящая и преодолевая всевозможные барьеры и трудности, и обеспечивающая эффективность инновационной деятельности.

Готовность педагогов к инновационной деятельности — целостная система взаимосвязанных характеристик субъекта деятельности.

Структура готовности педагогов к инновационной деятельности включает в себя готовности: информационную, связанную с качеством усвоения новой информации и с уровнем восприятия и освоения теоретического знания и основ педагогической инноватики; психологическую, которая определяется уровнем развития способностей к инновационной деятельности (рефлексивность, креативность, коллегиальность); мотивационную, связанную с характером мотивов педагогов и уровнем их внешней и внутренней мотивации; организационную, выявляющую локус барьеров инновационной деятельности, а также объективность восприятия влияния собственной позиции на инновационный проект в целом.

Диагностический комплекс спроектирован в форме опросников, подразумевающих прямую самооценку участниками личностных образований, особенностей восприятия ситуации, собственного поведения. В основе предложенных методик диагностики лежит социологическая семибалльная шкала Р. Лайкерта, позволяющая определить уровень развития той или иной личностной характеристики по семи позициям: от очень низкого до очень высокого.

Диагностика готовности педагогов к инновационной деятельности осуществлялась в три этапа: констатирующий эксперимент (2009 г.), формирующий эксперимент (2010—2011 гг.) и общая заключительная диагностика по итогам реализации всей экспериментальной работы на базе кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО.

При расчете индекса инновационной готовности, используются такие показатели, как уровень информационной готовности ( $I$ ), уровень рефлексивности ( $\Pi_p$ ), уровень креативности ( $\Pi_{кр}$ ), уровень коллегиальности ( $\Pi_k$ ), уровень внутренней мотивации ( $M$ ); уровень объективности локуса барьеров инновационной деятельности ( $O$ ).

Формула расчета выглядит следующим образом:

$$ИГ \Sigma = \frac{(I + \Pi_p + \Pi_{кр} + \Pi_k + M + O)}{6}$$

Обобщенные данные всех участников оформляются нами в единый диагностический профиль и фиксируются в специальной форме отчета о диагностике инновационной готовности педагогов — участников проектного эксперимента (см. таблицу).

### Уровневый профиль готовности педагогов к инновационной деятельности

Критерий	Показатель	Уровень (баллы)	
		до эксперимента	после эксперимента
Психологическая готовность к инновационной деятельности	Рефлексивность	2	5
	Креативность	3	5
	Коллегиальность	3	6
Мотивационная готовность	Уровень внутренней мотивации	4	6
Информационная готовность	Уровень усвоения теоретических положений педагогической инноватики	2	6
Локус барьеров инновационной деятельности	Объективность	1	5
Индекс готовности к инновационной деятельности		5,5	

По результатам диагностики выстраивался «инновационный профиль»: индивидуальный — для конкретного участника (тьютора, учителя) инновационного проекта; командный, отражающий средний результат всех участников проектной команды образовательного учреждения — участника проектного эксперимента. Данные профили позволили отследить изменения, происходящие по диагностируемым показателям во времени в зависимости от этапа реализации проекта или эффек-

тивности конкретного мероприятия экспериментальной площадки кафедры.

Таким образом, сопоставление показателей, зафиксированных у респондентов до и после эксперимента, позволило выявить положительную динамику в показателях уровня сформированности инновационной деятельности, что также свидетельствует о результативности и эффективности технологии сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бугрова, Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Бугрова. — Омск, 2009.
2. Громыко, Ю. В. Сеть мыследеятельностной педагогики / Ю. В. Громыко. — М. : Изд-во МАРО, 2011.
3. Игнатьева, Г. А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : НГЦ, 2005.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года // Министерство экономического развития РФ // URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlaning/concept/doc1193835322297>.
5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы / Министерство образования и науки РФ // URL: <http://www.fcpro.ru/program-text>.
6. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург, 2009.
7. Слободчиков, В. И. Очерки по психологии образования / В. И. Слободчиков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005.

#### В 2012 году библиотека НИРО пополнилась изданием из серии «Библиотека журнала “Управление ДОУ”»:

**Крылова Н. М. Лесенка успеха, или Три грани научно-методической системы детского сада. М.: ТЦ «Сфера», 2012. 128 с. (Библиотека журнала «Управление ДОУ»)**

Научно-методическую систему «Детский сад — Дом радости» реализуют сотни детских садов в самых разных уголках России. Книга ее создателя, выдающегося отечественного ученого Н. М. Крыловой, впервые раскрывает взаимосвязь трех сторон («программы», «технологии», «инноватики») в организации успешной педагогической практики. Смысловым фоном авторского рассказа служит широкий обзор актуальных научных достижений и обсуждение современного состояния дел в детских садах.

Сочетание научной четкости, богатейшего практического опыта и неожиданные, порой выглядящих парадоксальными, утверждений делает книгу увлекательной для чтения и наукоемкой, открывающей новую страницу в обсуждении проблем и перспектив дошкольного воспитания.

Книга предназначена для педагогических коллективов ДОУ, работающих в экспериментальном режиме, а также для родителей.



## СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ» И «ИННОВАЦИОННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ»

О. Е. ФЕФЕЛОВА,  
аспирант НИРО, старший преподаватель кафедры  
педагогике и андрагогике НИРО  
*fe-lesya@rambler.ru*

В статье представлены результаты сравнительного анализа содержания понятий «педагогический опыт» и «инновационный педагогический опыт». В центре внимания статьи находится определение основания для проектирования инновационного опыта образовательных учреждений как антропопрактики в рамках проектно-управленческого эксперимента кафедры педагогики и андрагогике НИРО.

In the article the results of the comparative analysis of the content of concepts «pedagogical experience» and «innovative pedagogical experience» are presented. In the center of attention of article there is a basis definition for design of innovative experience of educational institutions as anthropopracticians within design and administrative experiment of the chair of pedagogics and andragogics of the NIRO.

**Ключевые слова:** *педагогический опыт, инновационный педагогический опыт, антропопрактика, типология инновационных школ, постдипломное образование педагогов*

**Key words:** *pedagogical experience, innovative pedagogical experience, anthropopractice, typology of innovative schools, post-degree education of teachers*

**И**зучение инновационного педагогического опыта сегодня является одним из актуальных направлений исследований в области практической педагогики. Связано это, прежде всего, с необходимостью поиска новых возможностей совершенствования профессиональной педагогической деятельности, приведением ее в соответствие с новыми потребностями образования, повышением результативности и эффективности педагогического труда, раскрытием возможностей творческого потенциала инновационной деятельности учительского корпуса.

На необходимость осуществления анализа основных теоретических положений

и обобщения практики инновационного образования указывают официальные документы в сфере образования: приоритетный национальный проект «Образование», который актуализирует такие ключевые понятия, как «педагогический опыт», «инновация», «распространение инновационного педагогического опыта», а также Проект стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия — 2020», где обозначена необходимость формирования инновационного типа поведения человека.

Понимание роли постдипломного образования педагогов как значимой состав-

ляющей системы непрерывного образования, самостоятельной образовательной системы со специфической миссией, идеологией и способами их операциональности и реализации, подсистемы образования взрослых, вбирающей в себя множество образовательных практик в разных институциональных формах актуализируют проблемы разработки, освоения, внедрения и тиражирования инновационного опыта педагогов и образовательных учреждений в целом [1].

В современном образовании понятие «инновационный педагогический опыт» играет ключевую роль и является стратегическим ориентиром построения инновационной образовательной практики. Получив за последние годы значимый общественный статус благодаря приоритетному национальному проекту «Образование», инновационный педагогический опыт педагогов и школ дает возможность современной российской школе проявить позицию социально-ответственного субъекта инновационной деятельности.

Педагогический опыт изучался, обобщался и использовался в массовой работе учителей на протяжении всей истории отечественной школы и развития педагогической мысли. В отечественной педагогике всегда существовал значительный интерес к проблеме изучения педагогического опыта: исследователями И. Г. Борониловой, А. В. Майстер выделялись различные этапы и периоды его становления и развития; дидактические аспекты изучения педагогического опыта исследовались в работах А. С. Батышева, А. Г. Козлова; изучением и обобщением инновационного педагогического опыта, который актуализировался в системе постдипломного образования, занимались такие исследователи, как А. Л. Горшков, Т. Ф. Кулдавлетов, А. И. Курзина, Л. В. Ушенина; теоретико-методологические основания, описывающие способы организации процесса обобщения и диссеминации педагогического опыта, раскрыты Г. А. Игнатъевой, О. В. Тулуповой и др. [4].

На современном этапе развития постдипломного образования педагогов усиливается внимание к качеству инновационных преобразований. С начала 2000-х годов отмечается формирование технологического подхода к оформлению педагогического опыта в практике, что повлекло за собой новые проблемы, требующие новых методологических подходов. Специфическая задача современного этапа развития педагогического опыта состоит в том, чтобы, опираясь на уже имеющиеся теоретические подходы, содержащие закономерности, критерии, принципы его обобщения, создать гибкую технологию работы с ним и, сохранив творческую природу опыта, сделать его технологичным, а значит, воспроизводимым в массовой практике.

Долгое время педагогическая наука и практика использовали понятие «передовой педагогический опыт», но в связи с широко развернутым в современной педагогической действительности инновационным движением сегодня более актуально понятие «инновационный педагогический опыт». Именно поэтому появляется необходимость в проведении сравнительно-сопоставительного анализа, позволяющего раскрыть содержание понятий «педагогический опыт» и «инновационный педагогический опыт», проектируемых в условиях постдипломного образования. Результаты анализа представлены в таблице 1 на с. 144.

Под «педагогическим опытом» чаще всего понимают:

- ✓ средство фиксации, хранения и передачи информации о результатах педагогической деятельности [4, с. 39];
- ✓ совокупность знаний, умений и навыков, которыми педагог овладевает в процессе своей педагогической деятельности [7];
- ✓ в широком понимании педагогический опыт — это целенаправленно органи-

В современном образовании понятие «инновационный педагогический опыт» играет ключевую роль и является стратегическим ориентиром построения инновационной образовательной практики.

Таблица 1

**Сравнительно-сопоставительный анализ содержания понятий  
«педагогический опыт» и «инновационный педагогический опыт»**

Тип педагогического опыта	Ступени профессионального роста (профессиональные позиции)	Зона профессионального развития	Характеристика уровня профессиональной компетентности
Личный педагогический опыт — основа массового педагогического опыта	Педагог (специалист)	Выявление противоречий, проблем, затруднений педагогической деятельности	Обладает основами профессии; положительная результативность и эффективность; преимущественная ориентация на освоение учащимися требований учебной программы, а не их развитие
Массовый педагогический опыт — определяет лицо отечественной педагогической школы	Педагог-мастер	Выход в рефлексивную (наддеятельностную) позицию с целью анализа выявленной проблемы, затруднения и построения проекта организации учебного процесса	Владеет высшими образцами известных в педагогической науке технологий, методик, приемов; повседневно решает нестандартные педагогические задачи; устойчиво высокая эффективность труда и оптимальность
Передовой совершенствующий педагогический опыт — разрешает противоречия, связанные с отдельными компонентами педагогической системы	Педагог-новатор (исследователь)	Обобщение результатов собственного педагогического опыта, оформление полученного нового знания о способе деятельности в проблемной ситуации в виде квалификационного текста	Осуществляет педагогический поиск; характерно творчество; эффективность в поисках нового, ориентация на развитие учащихся как главный результат труда; индивидуальный стиль педагогической деятельности
Передовой преобразующий (инновационный) педагогический опыт — ориентируется на саму суть педагогической системы — ее цели, отрицает сложившиеся стереотипы и вступает в конфликт с действующими нормами	Педагог-инноватор (профессионал)	Оформление новой нормы педагогической деятельности в виде нормативного текста (программы), трансляция результатов собственного педагогического опыта	Стремится и умеет изучать и оценивать значимость своих оригинальных идей, а также методик или приемов, используемых другими педагогами; постоянно стремится к саморазвитию; педагогический поиск ведется от ученика и для ученика; владеет всем необходимым багажом современной науки; обладает ярко выраженной индивидуальностью

зованный педагогический процесс, и его результаты отражают качества личности и знаний школьников [4, с. 40].

Педагогический опыт определяют также как результат педагогической деятельности учителя, отражающий уровень овладения им совокупностью профессиональных умений, самостоятельно используемых при реализации стоящих перед ним педагогических задач.

В педагогической инноватике как предметной области, раскрывающей основы инновационной деятельности педагогов, особый интерес представляет рассмотрение круга понятий, входящих в концептуальное поле понятия «инновационный педагогический опыт». Именно поэтому инновационный педагогический опыт необходимо отделять от передового, который также направлен на решение актуальных задач



развития образовательного учреждения, и хотя не приводящий к принципиальному изменению образовательной системы, но являющийся конкретным действенным путем повышения педагогического мастерства учителя.

При распространении инновационного педагогического опыта, по мнению ряда исследователей (А. Ю. Жегина, О. С. Зайцева, В. П. Гаркунова, М. А. Шаталова и др.), наиболее значимым, как показало исследование, выступает проектный подход, применение позиций которого в контексте использования новых педагогических и андрагогических технологий требует изменяющееся экономическое и социокультурное пространство [4, с. 73].

Очевидно, что все попытки во всей полноте представить многообразие подходов к пониманию инновационного педагогического опыта не увенчаются успехом, поэтому считаем необходимым представить те аспекты, которые характеризуют процессы развития педагогического профессионализма как антропопрактики в рамках антропологического подхода.

В проектно-преобразующей парадигме инновационный педагогический опыт создается как живая «идеальная модель», которая при организации определенных условий переносится затем в практику. Носителями данного типа опыта выступают не отдельные педагоги, а целые коллективы — проектные команды.

Вслед за В. И. Слободчиковым мы считаем, что инновационный педагогический опыт воплощает в себе новый тип взаимоотношений между педагогической наукой и образовательной практикой, который складывается в следующих «образах антропопрактики выращивания человеческого в человеке»:

✓ антропопрактика — это построение образования как развивающегося и развивающегося, в котором образовательные программы строятся как синтез возрастнo-нормативных моделей развития и возрастнo-сообразных образовательных прог-

рамм, где учебные программы и программы управления выступают техническим средством обеспечения условий развития;

✓ антропопрактика — это практика, в которой стратегическим ресурсом, способным обеспечить становление субъекта собственной инновационной деятельности, выступает *сетевое профессиональное сообщество*;

✓ антропопрактика — это практика, в которой предполагается соотнесение *ценностно-целевых* представлений педагогов о возрастных задачах развития обучающихся на определенной ступени образования и *профессионально-деятельностных* представлений о способах и средствах достижения целей развития детей [6].

Методологическими основаниями типологии антропопрактик в рамках проектно-управленческого эксперимента кафедры педагогики и андрагогики совместно с инновационными площадками выступают:

✓ во-первых, исследования феномена профессионального развития и саморазвития, рефлексивного сознания в русле антропологического подхода и теории развивающегося образования В. В. Давыдова, В. И. Слободчикова, которые в соответствии с разработанной интеграционной периодизацией развития субъектной реальности позволили ввести новое представление о возрасте человека, нормах развития и профессиональных новообразованиях [6];

✓ во-вторых, построение антропопрактик основывается на новом представлении об инновационной деятельности как антропологической категории, полная нормативная структура которой выстраивается по формуле «ресурс — потенциал — действие — условие — цель» и на признании возможности построения позиции как способа становления человека в качестве подлинного субъекта (хозяина, автора, распорядителя) собственной дея-

В проектно-преобразующей парадигме инновационный педагогический опыт создается как живая «идеальная модель», которая при организации определенных условий переносится затем в практику.

тельности (Н. Г. Алексеев, В. И. Слободчиков, В. К. Рябцев) [3];

✓ в-третьих, создание новой модели повышения квалификации педагога как самообучающейся организации (возрастно-нормативной модели пространственной соорганизации сообщества педагогов-профессионалов) базируется на концепции проектирования деятельностного содержания профессионального развития педагога, в которой раскрывается комплекс условий и механизмов его становления как субъекта собственной деятельности в профессионогенезе (Г. А. Игнатъева) [3].

Основное содержание проектно-управленческого эксперимента ориентировано на создание образовательных прецедентов как имеющих реальную естественную основу при условии наличия инновационного замысла и рефлексивного оформления развития образовательной ситуации. По мнению Н. Г. Алексеева, в содержание данного типа опыта входит, с одной стороны, разработанная конструкция, а с другой, перепроектируемая в процессе инновационной деятельности педагога в образовательном учреждении среда вживания [2, с. 73].

Значение инновационной деятельности в развитии практики современного образования очевидно. Но, к сожалению, не-

смотря на тот размах, который сегодня обрели инновационные поиски в образовательных учреждениях, их результаты оказывают недостаточное влияние на развитие образовательного

пространства. Одной из причин консервации накопленного инновационного опыта внутри образовательного учреждения является нетехнологичное оформление результатов инновационной деятельности, не дающее возможности полноценного распространения продуктов инновационной деятельности и внедрения их в широкую практику.

Инновационный педагогический опыт представляет собой продуманный и обоснованный проект инновационных преобразований, обладающий новизной и социальной значимостью.

Г. А. Игнатъева в своем исследовании обозначила имеющую свои особенности методику работы с инновационным педагогическим опытом в рамках проекта «Нижегородская инновационная школа»:

✓ в работе с инновационным педагогическим опытом основным действующим лицом, осуществляющим инновационную деятельность, является проектная команда образовательного учреждения, представляющая собой профессионально-педагогическое сообщество;

✓ профессионально-педагогическое сообщество обладает определенным уровнем инновационной восприимчивости и инновационным потенциалом;

✓ продвижение инновационной идеи от ее зарождения до воплощения в массовой образовательной практике — длительный процесс, в котором возможны как периоды безусловного принятия идеи, так и сомнений в ее эффективности;

✓ значимость нововведений определяется ценностными ориентирами педагогического коллектива, организационной культурой образовательного учреждения;

✓ распространение педагогических инноваций не сводится к ценностным процессам, а во многом определяется готовностью образовательной практики к изменениям [4, с. 111].

Таким образом, инновационный педагогический опыт представляет собой продуманный и обоснованный проект инновационных преобразований, обладающий новизной и социальной значимостью. Фактически это создание в реальных обстоятельствах необходимых условий для появления и развития новшества. Кроме того, необходимым условием становления инновационного педагогического опыта является позиционное самоопределение его авторов, которое предполагает критическое отношение к привычным нормам, выбор того, что может быть полезным в изменившихся условиях, отказ от тех представлений и позиций, которые тормозят развитие образовательной практики и соз-

дание образа того, что должно быть, новых норм, соответствующих концептуальной модели новшества, а также выращивание новых профессиональных позиций, позволяющих эффективно и результативно осуществлять инновационную деятельность.

Существенным моментом инновационного педагогического опыта является подготовка проекта или программы изменений, следуя которым можно в реальных обстоятельствах создать необходимые условия и организовать необходимую деятельность для внедрения новшества в конкретном месте для конкретных людей.

В ходе проектно-управленческого эксперимента кафедры педагогики и андрагогики отрабатываются различные стратегии инновационного развития образовательного учреждения, создаются и транслируются технологии формирования, экспонирования и диссеминации инновационного опыта образовательного учреждения. За четыре года реализации эксперимента (2008—2011 гг.) были получены *позитивные* эффекты, базовым из которых является разработка типологии инновационных школ, в основе которой лежит своеобразие концептуальных идей инновационного развития школ:

*1-й тип моделей* — это инновационные модели школ, ориентированные на становление субъекта собственной деятельности. Это, например, концептуальные идеи: «Школа позиционного самоопределения» (МБОУ СОШ № 85 с углубленным изучением отдельных предметов Нижнего Новгорода), «Школа равных возможностей» (МБОУ СОШ № 124 Нижнего Новгорода), «Школа этнокультурной идентичности личности» (МБОУ Большемакателемская СОШ Первомайского района);

*2-й тип моделей* — это площадки, разрабатывающие проектные технологии деятельности. К ним относятся, например, «Школа этноэкологического проектирования» (МБОУ Арефинская СОШ Вачского района), «Школа социально-педагогическо-

го проектирования (МБОУ Чернухинская СОШ Арзамасского района);

*3-й тип моделей* — это площадки, ориентированные на создание организаций, то есть на разработку новых форм и механизмов управления и саморегуляции деятельности внутри общего сетевого проекта. Среди таких моделей можно назвать следующие: «Школа-лидер» (МБОУ СОШ № 8 с углубленным изучением отдельных предметов г. Кстово), «Школа — интеллектуальная организация» (МБОУ «Лицей № 87 им. Л. И. Новиковой» Нижнего Новгорода), «Школа гуманитарных практик (МБОУ «Гимназия № 50» Нижнего Новгорода).

Повышение эффективности образовательного процесса — это главный результат, достижение которого является целью внедрения инновационного педагогического опыта.

Итак, инновационный педагогический опыт, создаваемый профессиональными коллективами или отдельными педагогами-инноваторами, призван либо обеспечить улучшение результатов обучения и воспитания, либо уменьшать затраты на достижение тех же образовательных результатов. Иначе говоря, повышение эффективности образовательного процесса — это главный результат, достижение которого является целью внедрения инновационного педагогического опыта.

Главной задачей системы постдипломного образования являются формирование у педагога отношения к собственной педагогической деятельности как к ценности и осознание этого, порождение желания и творческой готовности полноценно овладеть своим делом. Инновационная деятельность педагога, по нашему мнению, обусловлена включением педагога в деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств в практике обучения и воспитания учащихся, создание в образовательном учреждении определенной инновационной среды, способствующей профессиональному развитию педагогов и формированию инновационного типа поведения у всех субъектов инновационного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Бармин, Н. Ю.* Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ : монография / Н. Ю. Бармин. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 155 с.
2. *Данилов, М. А.* Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики / М. А. Данилов // Проблемы социалистической педагогики. — М., 1973.
3. *Игнатьева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005. — 344 с.
4. *Игнатьева, Г. А.* Инновационный педагогический опыт: от уникальной идеи к передовой практике: Пособие для работников образования, участвующих в инновационной деятельности / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова. — Н. Новгород : ГОУ ДПО НИРО, 2009. — 374 с.
5. *Игнатьева, Г. А.* Педагогический поиск и типология инновационных школ: контекст развития концептуальных идей // Психология обучения. — 2007. — № 6. — С. 4—13.
6. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
7. *Ушенина, Л. В.* Изучение инновационного педагогического опыта в условиях ИУУ как фактор стимулирования творчества учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Ушенина ; Ин-т образования взрослых РАО. — СПб., 1995. — 17 с.

## РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НАПИСАНИЮ УЧЕБНОЙ АНАЛИТИЧЕСКОЙ СТАТЬИ



**Н. Н. СЕРГЕЕВА,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой немецкого языка  
и методики его преподавания Института  
иностраннх языков УрГПУ  
[snatalia2010@mail.ru](mailto:snatalia2010@mail.ru)



**А. Э. ЧЕКАНОВА,**  
аспирант Института иностраннх языков  
УрГПУ  
[alla\\_chekanova@mail.ru](mailto:alla_chekanova@mail.ru)

В статье рассматривается проблема развития словесно-логического мышления студентов филологических специальностей. Авторы предлагают интеграцию категориального аппарата содержательной логики при обучении иностранному языку. Жанр учебной аналитической статьи обеспечивает требования, предъявляемые мышлению в процессе создания текста статьи. Метод обучения иностранному языку, направленный на развитие словесно-логического мышления, — сознательно-практический.

In article the problem of development of verbal thinking of students of philological specialties is considered. The authors offer the integration of the categorial device of substantial logic when teaching a foreign language. The genre of educational analytical article provides the requirements, shown to thinking in the course of creation of the text of the article. A training method of teaching a foreign language, directed to the development of verbal thinking — conscious and practical.

**Ключевые слова:** *словесно-логическое мышление, учебная аналитическая статья, письменная речь на английском языке, интегративный подход, системный принцип*

**Key words:** *verbal thinking, educational analytical article, written speech in English, integrative approach, system principle*

**Р**еформирование современной системы образования — как среднего, так и высшего профессионального — характеризуется двумя основными факторами: введением единого государственного экзамена для выпускников школ и переходом на двухуровневую систему подготовки специалистов. Происходящие перемены требуют нового рассмотрения подходов, принципов, целей, задач и методов обучения иностранному языку и затрагивают все виды речевой деятельности, реализуемые на иностранном языке: устную речь, аудирование, чтение и письмо.

Документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment» [11]) является итогом работы экспертов стран Совета Европы и России. Он обобщает и систематизирует подходы к преподаванию иностранного языка, а также стандартизирует оценки уровней владения языком для подготовки и проведения международных экзаменов по единым правилам. Компетенции определяют, чем необходимо овладеть изуча-

ющему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему нужно освоить, чтобы иноязычная коммуникация была успешной. Данный документ составляет основу единого государственного экзамена по иностранному языку. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком подразумевают несколько уровней владения: А1 (уровень выживания), А2 (предпороговый уровень), В1 (пороговый уровень), В2 (пороговый продвинутый уровень), С1 (уровень профессионального владения), С2 (уровень владения в совершенстве). Базовый, повышенный и высокий уровни сложности заданий ЕГЭ соотносятся с уровнями владения иностранными языками, определенными в документах Совета Европы следующим образом: базовый уровень — А2, повышенный уровень — В1, высокий уровень — В2. Следовательно, высшее профессиональное образование должно обеспечить студентам уровень владения иностранным языком С1. В отношении иноязычной письменной речи данный уровень подразумевает умения четко и логично выражать свои мысли в письмен-

ной форме и подробно освещать свои взгляды; подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что представляется наиболее важным; использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату. Кроме перечисленного, задачей высшего профессионального образования является предоставление студентам возможности развития аналитического мышления как средства познания и метода формирования научной картины мира.

В современной практике преподавания иностранного языка в средних общеобразовательных и высших профессиональных учреждениях очевидны противоречия между требованиями образовательного стандарта в области обучения иностранному языку и реализацией этих требований в процессе обучения студентов филологических специальностей иноязычной письменной речи теоретической разработанностью проблемы словесно-логического мышления в гуманитарных науках (логике, психолингвистике) и недостаточной ее разработанностью в теории и методике обучения письменной речи.

Проблема развития словесно-логического мышления особенно остро стоит в случае обучения студентов филологических специальностей написанию аналитического текста, так как их мышление обладает рядом особенностей:

Проблема развития словесно-логического мышления особенно остро стоит в случае обучения студентов филологических специальностей написанию аналитического текста, так как их мышление обладает рядом особенностей.

✓ смешением дискурсов художественного и аналитического текстов, когда заключение определяется как вывод, при этом тезис в работе отсутствует или вступление определяется как

тезис, основная часть представляет один блок, не разделенный на абзацы, что приводит к нечеткой структуре аргументации, а также к значительному количеству семантических нарушений, недопустимых для аналитического дискурса, но являющихся нормой для художественного дискурса,

например: «The horses fly / Лошади летают»;

✓ проблемами семантической неопределенности, связанными с определением понятий (не ясна семантика ключевых понятий);

✓ ошибками, связанными с ситуацией мнимой классификации, когда она подменяется простым перечислением с обращением к нерациональному обоснованию, в большинстве случаев — к традиции или вере, что приводит к бессистемности аргументации;

✓ отсутствием дотекстовой подготовительной работы и явной склонностью к свободному письму;

✓ логическими ошибками мышления, которые приводят к подмене темы, к ситуации ярлыка, когда существующий стереотип дискредитирует положение, аргументации к личности, ссылки на мнение большинства, к неправомерному переходу от свойств части к свойствам целого и наоборот: к поспешному обобщению, к бездоказательному выводу, к ошибочности в выборе средства связности текста.

Под словесно-логическим мышлением понимается мышление, выраженное в форме речи и основанное на законах содержательной логики. Она отличается от формальной логики тем, что оперирует не логическими схемами и символами, а логическими схемами и понятиями, выраженными словом, и включает в себя логику временную, модальную и отчасти этический и эмоциональный компоненты. Кроме того, она призвана решать вопрос об истинности высказывания (устного или письменного), то есть о соответствии содержания высказывания реальной действительности. Содержательная логика в этом отношении тесно связана с языком и речью, то есть со словом.

Основными категориями содержательной логики являются понятия, суждения и умозаключения. Суждение является системообразующей единицей содержательной логики. В основу отбора категориального аппарата содержательной логики положе-

на классификация суждений Х. Зигварта, которая отражает переход мышления от восприятия к речи. Усвоению в процессе обучения подлежат суждения бытийные, предикативные, утвердительные, отрицательные, модальные, условные, разделительные.

Развитие словесно-логического мышления требует интеграции в процесс обучения иностранному языку основных элементов логики: категорий понятия, суждения, умозаключения и упорядочения. Необходимость освоения элементов логики в процессе обучения иноязычной письменной речи определяет интегративный подход к методике обучения. В данной ситуации необходимо разграничить понятия интегрированного и интегративного подходов. Интегрированный подход предполагает «органическое соединение в ходе занятий сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями» [5]. В рамках интегрированного подхода речь идет о языковых и речевых знаниях, умениях и навыках: фонетических, лексических и грамматических, а также навыках чтения, аудирования, говорения и письма. При интеграции в процесс обучения иностранному языку элементов другой предметной области (логики) границы содержания обучения расширяются. В этом случае целесообразно говорить об интегративном подходе в методике обучения, который основывается на межпредметных (междисциплинарных) связях.

В силу того, что основные элементы логики вносятся в процесс обучения иностранному языку из другой области знаний, они подлежат обязательному осмыслению или переосмыслению. Базовый тезис теории деятельности (положение о взаимосвязи сознания и деятельности, при которой сознание, формируясь в деятельности, в ней же и проявляется) определяет сознательно-практический метод как метод обучения иноязычной письменной речи, направленный на развитие словес-

но-логического мышления. Метод является сознательным, так как в процессе обучения предполагается осознание учащимися языковых форм, используемых в процессе общения. Причем на сообщение сведений рекомендуется отводить минимум учебного времени, а на иноязычную речевую деятельность, которая должна быть беспереводной, — максимум (не менее 85 %) [8]. Сознательно-практический метод позволяет определить последовательность формирования знаний, умений и навыков от осознания к практическому использованию в иноязычной письменной речи.

Жанром иноязычной письменной речи, обеспечивающим максимальную, по сравнению с другими жанрами (кроме научного), востребованность логического мышления при порождении речи, является аналитическая статья. Она принадлежит как публицистическому, так и научному стилю речи. Для студентов первых курсов написание аналитической статьи в публицистическом стиле является доступным и посильным заданием. Данный жанр позволяет избежать сложностей, связанных с созданием научного текста, которые возникают у студентов первых курсов. С точки зрения теории деятельности, продукт деятельности определяет требования к процессу деятельности. Аналитическая статья на английском языке как жанр обладает особенностями, которые ограничивают процесс деятельности по написанию текста статьи, создавая таким образом условия деятельности, позволяющие востребовать словесно-логическое мышление и навыки поисково-познавательной деятельности. Иными словами, жанр определяет условия, необходимые для развития словесно-логического мышления. Аналитическая статья определяется как учебная в силу следующих факторов: использования жанра в процессе обучения и развития словесно-логического мышления,

Развитие словесно-логического мышления требует интеграции в процесс обучения иностранному языку основных элементов логики: категорий понятия, суждения, умозаключения и упорядочения.

дифференцированного подхода к оценке качества письменного текста.

Ведущими методическими принципами являются принцип системности и принцип доступности и посильности.

Принцип системности требует системной организации процесса обучения. Система в общем смысле — совокупность сильносвязанных объектов, обладающая свойствами организации, связности, целостности и членности.

Существенными признаками системы являются:

✓ связь элементов системы не только между собой, но и с элементами других систем;

✓ качественное изменение одного элемента системы приводит к качественному изменению других элементов и всей системы в целом;

✓ элементы системы связаны иерархически, составляя уровни и подсистемы;

✓ системообразующим фактором выступает функция цели системы;

✓ однонаправленность (или целенаправленность) действий компонентов усиливает эффективность функционирования системы;

✓ цели (функции) компонентов системы не всегда совпадают с целями (функциями) системы;

✓ позитивные и негативные эффекты функционирования компонентов в системе обладают свойством умножения, а не сложения;

✓ интересы системы более широкого (глобального) уровня имеют приоритет перед интересами ее компонентов;

✓ принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее компонентов.

Для того чтобы комплекс упражнений, заданий разворачивался как система в процессе обучения, необходимо выделить системную учебную единицу, изменение которой должно приводить к изменению

элементов всей системы. Такой учебной единицей является суждение, объединяющее понятия и обладающее коммуникативным потенциалом в рамках текста. Формой суждения является предложение, представляющее собой грамматическую структуру.

Принцип доступности и посильности определяет тематическое содержание обучения, которое ограничивает выбор тем учебной аналитической статьи культурными, социальными и профессиональными рамками. Таким образом, мы говорим об учебной аналитической статье, которая относится к публицистическому стилю, а не к научному.

При выборе темы и с учетом требований жанра решается вопрос о мотивации студентов в ходе обучения иноязычной письменной речи. Особенностью мотивации студентов филологических специальностей является их приверженность художественному дискурсу. Отсутствие мотивации при принятии задачи обучения, для выполнения которой требуются навыки словесно-логического мышления, более того, нежелание принимать такую задачу и отсутствие навыков словесно-логического мышления, то есть способов решения учебной задачи, значительно усложняет процесс обучения, направленный на развитие словесно-логического мышления. В этой ситуации понятие жанра, хорошо усвоенное студентами-филологами, становится одним из способов воздействия на мотивационную сферу студентов.

К другим факторам, влияющим на мотивацию учащихся, в этом случае можно отнести: привлекательность материала при выборе темы статьи; характер методических приемов, позволяющий заинтересовать учащихся выполнением необходимых подготовительных упражнений; психологическую обстановку в группе на всех этапах обучения, особенно при контроле и взаимоконтроле; сформированность умений и готовность учиться каждого студента; личные свойства преподавателя.

Особенностью мотивации студентов филологических специальностей является их приверженность художественному дискурсу.



К принципам построения типологии учебных заданий относятся: различие языковых, условно-речевых и речевых упражнений, при котором языковые упражнения являются необходимой базой для выполнения речевых; переход от понятия к суждению и умозаключению; переход от написания предложения к написанию абзаца, а затем текста; разделение материала для усвоения на различных уровнях (уровнях знаний, умений и навыков); принцип проблемного обучения для поддержания мотивации при выполнении заданий.

Принципом построения учебного взаимодействия преподавателя и учащихся является максимально возможная деятельностная автономность учащегося. Учебно-методическое обеспечение обучения должно позволить ему при необходимости работать полностью в автономном режиме. Основная функция преподавателя — консультирование. Однако, учитывая, что не все студенты в равной степени готовы самостоятельно учиться, преподаватель должен при необходимости активно влиять на процесс освоения учащимися курса.

Еще один принцип взаимодействия преподавателя и учащегося, обусловленный спецификой словесно-логического мышления студентов филологических специальностей, можно образно назвать принципом «ограниченной фантазии»: преподаватель принимает любые гипотезы и предположения студентов, если они имеют достаточное обоснование со стороны учащихся. Иными словами, любая предикация в тексте аналитической статьи должна быть доказательно обоснована. Если какая-то из гипотез отвергается преподавателем или сокурсниками, это также должно быть доказательным. Третьим принципом является активное взаимодействие учащихся в группе на любом этапе освоения курса, в том числе, что необычно для письменной деятельности, на этапе контроля.

К принципам построения типологии форм работы можно отнести: использование информационно-компьютерных технологий и средств связи, принцип опережающего самостоятельного изучения.

Одним из методических принципов обучения должен стать принцип учета родного языка, который заключается в сопоставлении строя двух языков — родного и английского, для того чтобы выявить их сходства и различия и избежать интерференции, особенно в сфере определения понятий. Методика обучения написанию учебной аналитической статьи на английском языке, направленная на развитие словесно-логического мышления студентов филологических специальностей, предусматривает задачи усвоения учащимися основных понятий содержательной логики на следующих уровнях:

✓ на уровне знаний — учения о понятии, суждении и умозаключении. В учении о понятии усвоению подлежат элементы содержания понятия (признаки, свойства, связи, отношения), характеристики понятия (предмет, объем, содержание), этапы формирования понятия (операции различения, установления тождества, сравнение, классификация), методы формирования понятия (анализ, синтез, абстрагирование, идеализация, обобщение). В учении о суждении усвоению подлежат формальные единицы суждения (субъект и предикат суждения, квантор, связка), синтез как операция суждения. В учении об умозаключении усвоению подлежат индуктивные, дедуктивные умозаключения и умозаключение по аналогии, посылки и следствия, типы связей при рассуждении (последовательная, параллельная и дискретная);

✓ на уровне умений — структуры аналитической статьи: умения определять тему, ее содержание и границы, формулировать заголовки и тезис, вывод, писать введе-

Принципом построения учебного взаимодействия преподавателя и учащихся является максимально возможная деятельностная автономность учащегося.

ние, приводить систему доказательств (аргументов), подтверждающих или опровергающих тезис;

✓ на уровне навыка — процесса написания аналитической статьи: определения темы статьи, содержания темы и ее границ, составления плана-наброска и схемы будущей статьи, способов поиска недостающей информации, само- и взаиморедактирования текста.

Методом определения состояния словесно-логического мышления студентов может стать анализ иноязычных текстов, опирающийся на механизм порождения высказывания, который воплощается в структуре и содержании текста аналитической статьи: движение мысли от замысла (план) через внутреннюю речь (план-схема) к оформлению ее в форме иноязычной письменной речи (текст), имеющей структуру, отражающую парадигматическую связь понятий (параграфы). Ассоциативно-логическую связь элементов текста обеспечивают наличие тезиса в виде суждения, объединяющего два (или более) понятия, а также развертывание аргументации на основе законов логики и логического упорядочения мысли.

Методом определения состояния словесно-логического мышления студентов может стать анализ иноязычных текстов, опирающийся на механизм порождения высказывания, который воплощается в структуре и содержании текста аналитической статьи.

Структура модуля обучения включает теоретическую и практическую части. Теоретическая часть обеспечивает знаниевую базу для развития умений и навыков написания аналитической статьи и основана на материале, отобранном в рамках межпредметной интеграции, а именно интеграции иностранного (английского) языка и содержательной логики.

Теоретическая часть содержит два блока. Первый блок представляет собой перечень основных понятий курса, их определений и примеров, например: «Признак — несамостоятельный компонент вещи, который не может сохранить свой-

ства всей вещи, если его отделить от нее» [38, с. 18]. Второй блок содержит список рекомендованной литературы по теме, который при необходимости может быть оформлен как хрестоматия по теме.

Перечень основных понятий предлагается студентам для самостоятельного ознакомления, по завершении которого они должны подобрать из доступных для них текстов примеры на английском языке к каждому понятию из перечня. Контроль за выполнением задания осуществляется на аудиторном занятии в форме групповой работы, в ходе которой студенты должны обсудить найденные примеры и определить ошибки и недочеты. Преподаватель на этом этапе выполняет функции организатора работы и консультанта. При недостаточном усвоении основных понятий студентам рекомендуется обратиться к первоисточникам или хрестоматии.

Практическая часть включает в себя два блока. Первый содержит тренировочные упражнения, второй нацелен на пробное написание аналитической статьи.

В ходе опытной работы осуществлялась количественная и качественная диагностика изменений состояния реализуемого в письменной речи мышления студентов. Параметрами количественной диагностики являлись: существенные и несущественные признаки понятий, истинность и ложность суждения, синтагматические и парадигматические связи между понятиями, планирование письменной деятельности, структура текста, наличие тезиса и аргументов, связь вывода с тезисами и аргументом. Качественная диагностика предполагала описание состояния мышления, реализуемого студентами в письменной речи на английском языке. Качественной оценке подлежали имеющиеся в мышлении студентов элементы логики и вновь появляющиеся элементы.

Количественный анализ дал следующие результаты.

✓ На уровне категорий логики в ходе итоговой диагностики выявлено увеличе-

ние количества верных определений на 4,8 %, сокращение количества случаев некорректного обобщения на 29,1 %, некорректной детализации — на 16,9 %, отсутствия одного или нескольких существенных признаков — на 26,5 %. Отношение несущественных признаков к общему количеству определений сократилось на 31,1 %, а количество случаев верного определения истинности суждений увеличилось на 14,1 %. Студенты практически на 100 % усвоили способ выведения и формулирования дедуктивного умозаключения: количество верных дедуктивных умозаключений возросло на 47 % (с 53 до 100 %). Количество верных индуктивных умозаключений увеличилось на 70,6 % (с 5,9 до 75,9 %). Умозаключения по аналогии не были известны студентам в начале курса обучения, а уже к концу учебного года количество верных умозаключений составило 31,8 %.

✓ На уровне структуры текста (упорядочение и тип связи между понятиями) количественный анализ показал, что при написании итоговой работы по окончании курса обучения 94,1 % студентов включили планирование в свою письменную деятельность (11,7 % в ходе входной диагностики). На 41,2 % возросло количество текстов с определенной структурой. Увеличилось количество текстов, в которых аргументы связаны с тезисом, вывод связан с тезисом и аргументами (на 62,7, 41,1 и 23,5 % соответственно). Увеличилось количество логических средств связи (40,8 %), сократился объем несущественной информации (на 34 %).

По результатам качественного анализа были выявлены следующие изменения состояния мышления студентов, реализованного в письменной речи на английском языке. Тексты работ приобрели определенную структуру, аргументы — связь с тезисом, выводы — связь с тезисом и аргументами. Значительно сократилось разнообразие структуры и содержания. Вследствие того, что большинство студен-

тов включило определение основного понятия темы во введение, содержание текстов приобрело признаки унифицированности: однородность уровней обобщения, состава ключевых понятий и структуры текста. Эти данные позволяют сделать вывод о переходе мышления с дивергентного на конвергентный тип.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод: в наименьшей степени изменения подверглись операция формулирования определения как самая сложная мыслительная операция и операция формулирования вывода на основе тезиса и аргументов. Легче всего удалось минимизировать недостатки, связанные с несущественными признаками в определении понятий и несущественной информацией в содержании текста.

Анализ результатов опытной работы привел еще к одному, не спрогнозированному ранее, выводу: обучение лексике, в основе которого лежит семантизация лексических единиц при помощи эквивалентов родного языка, приводит к употреблению студентами английской лексики в значении, свойственном русскому, а не английскому языку, то есть интерференции семантической схемы родного языка при порождении речи на английском языке.

В качестве заключения необходимо отметить, что обучение написанию аналитической статьи на английском языке может служить «пусковым механизмом» для внедрения категориального аппарата содержательной логики в процесс обучения иностранному языку. В дальнейшем процессе обучения использование знаний логики может быть востребовано практически во всех видах речевой деятельности: при обучении чтению, аудированию, монологическому высказыванию и диалогической речи.

Обучение написанию аналитической статьи на английском языке может служить «пусковым механизмом» для внедрения категориального аппарата содержательной логики в процесс обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

---

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. — М. : Языки русской культуры, 1999.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 2008.
3. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1972.
4. Егорова, А. А. Как написать сочинение на «5» / А. А. Егорова. — Ростов на/Д : Феникс, 1996.
5. Исследование речевого мышления в психолингвистике / отв. ред. Е. Ф. Тарасов. — М. : Наука, 1985.
6. Леонтьев, А. Н. Эволюция психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999.
7. Лурия, Р. А. Язык и сознание / Р. А. Лурия. — М. : Феникс, 1998.
8. Сергеева, Н. Н. К вопросу о теоретических основах дополнительного филологического образования в вузе / Н. Н. Сергеева // Вестник Урал. гос. тех. ун-та. — 2004. — № 6 (36).
9. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для препод. и студ. / А. Н. Щукин. — М. : Филоматис, 2007.
10. Chomsky, N. Language and Mind / N. Chomsky. — N. Y. : Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1972.
11. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment // URL: <http://www.examinenglish.com/CEFR/cefr.php>.
12. Cooper, J. Think and Link: an advanced course in reading and writing skills / J. Cooper. — London : The Gresham Press, 1979.
13. Handbook of the Logic of Argument and Inference / ed. by D. M. Gabbay. — Amsterdam : Elsevier, 2002.



## ВЫБОР ПАРАДИГМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

О. А. ВОЛКОВА,  
соискатель НИРО,  
руководитель Центра развития ребенка «Росток»  
г. Павлово  
[volkonsky1971@mail.ru](mailto:volkonsky1971@mail.ru)

Путь образовательного процесса обусловлен парадигмой педагогической интеграции. В статье рассматривается характер взаимоотношений целого и его частей в интеграционном процессе с позиций философской герменевтики, с учетом возрастной специфики ребенка дошкольного возраста.

The way of educational process is caused by a paradigm of the pedagogical integration. In the article the author tackles the problem of relationship between the whole and its parts in the integration process from the point of view of a philosophical hermeneutics. Also the author takes into account the age specifics of the child of the preschool age.

**Ключевые слова:** *интеграция, целостность, герменевтика, интерпретация, взаимодействие частей и целого, специфика дошкольного возраста*

**Key words:** *integration, integrity, hermeneutics, interpretation, interaction of parts and it's whole, the specifics of preschool age*

**В** ходе исследования педагогической интеграции в общенаучном и прикладном контексте (развитие дошкольника) интеграция определена нами как необходимость, как путь и как результат образовательного процесса. Потребности педагогической практики обусловили важность и актуальность научного исследования педагогической интеграции с точки зрения философской герменевтики. В качестве наиболее эффективного классификатора разновидностей педагогической интеграции К. Н. Чапаев называет категорию парадигмы. За основание для

выделения парадигм исследователь берет такой показатель, как характер взаимоотношений между целым и его частями: «От того, как мы ответим на вопрос: части образуют целое или целое образует части, будет зависеть выбор системотехнической или органической парадигмы» [9, с. 185]. Выбор парадигмы определяет путь образовательного процесса.

Вкратце изложим описание системотехнической и органической парадигм методом диалектических пар, или в соответствии с принципом оппозиции [9, с. 189—190].

Таблица 1

**Сравнительная характеристика парадигм педагогической интеграции**

Системотехническая парадигма	Органическая парадигма
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Приоритетность и первичность частей по отношению к целому</li> <li>✓ Принципиальная редуцируемость последнего к своим частям</li> <li>✓ Представление о целом как результирующей, зависимой переменной</li> <li>✓ Понимание интеграционного процесса как акта взаимодействия частей</li> <li>✓ Осуществление актуализации интеграционных целей за счет поглощения, ассимиляции друг друга или взаиморедукции</li> <li>✓ Понятийный ряд составляют категории системного подхода: связь, взаимосвязь, взаимодействие, структура, элемент, компонент, система</li> <li>✓ Свойственные технологические характеристики: унификация, стандартизация, универсализация</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Приоритетность и первичность целого по отношению к своим частям</li> <li>✓ Принципиальная нередуцируемость целого к частям</li> <li>✓ Представление о целом как исходном и одновременно конечном пункте интеграционного процесса</li> <li>✓ Понимание интеграционного процесса как творческого акта реализации внутренних потенций целого</li> <li>✓ Осуществление актуализации интеграционных целей осуществляется не за счет всех или в ущерб им, а в пользу всех (В. С. Соловьев), что приводит не к ликвидации противоположных начал, а к их взаимной адаптации</li> <li>✓ Понятийный ряд отражает природу живого, специфичен: диалог, сотрудничество, сотворчество, любовь, гармония, органическое целое</li> <li>✓ Свойственные технологические характеристики: диалог, сотрудничество, сотворчество</li> </ul>

Автор данной классификации приходит к выводу, что в условиях образования системотехническая интеграция направле-

на на формирование «частичного», «знающего» человека, в то время как органическая интеграция служит целям развития

целостно-гармоничного, понимающего человека. «Объединяет идея целого, а не знание его частей и особенностей... Постигание целого есть фундаментальная потребность человека, объективно выражающего все многообразие мира. Увы, реализация этой фундаментальной потребности остается по настоящее время индивидуальным фактом.

Миллионы школьников с потенциально заложенными способностями видения целого... обречены на изучение “бесполезных вещей” или “множества вещей” как независимых и непохожих друг на друга. В школе не учат *целостному восприятию* (выделено авт. — О. В.), а формируют “лоскутное сознание” и “лоскутную деятельность”, которые не способны проникнуть в таинственный мир целого... В итоге мы имеем человека знающего, и может даже много знающего, но не понимающего. Понимающий человек — это прежде всего человек, который способен видеть целое во всем богатстве его связей и отношений, видеть связи и взаимозависимости между явлениями, а также последствия, вытекающие из действия этих связей и взаимозависимостей; это человек, обладающий способностью ощущать, осознавать, переживать “единство всего”,

«В школе не учат *целостному восприятию*, а формируют “лоскутное сознание” и “лоскутную деятельность”, которые не способны проникнуть в таинственный мир целого...» (Н. К. Чапаев).

“связь всего со всем”», — обосновывает вывод и формулирует проблему Н. К. Чапаев [9, с. 188].

Рассмотрим данную проблему с философских позиций.

По мнению И. И. Сулим, ограниченность миропонимания наряду с агрессивностью сциентистского мышления и образования, кризис духа и разрушение эмоционально-ценностной сферы подростков являются причиной системного кризиса образования. Исследователь указывает на возникший перекоп в мышлении школьников: «учащиеся на практике не в состоянии пользоваться полученным знанием. Хуже того, у них не развитыми остаются способности решения моральных проблем,

межличностных конфликтов, социального общения». Ссылаясь на мнение В. В. Налимова, философ отмечает, что комплексность современной науки во многом формальна, что релятивизм науки создает осколочное видение мира через множество образов, в принципе не сводимых к единству. Причем под сомнение исследователь ставит не только формирование «понимающего человека», но и «знающего» — «люди все глубже погружаются в незнание, конечно, хорошо маскируемое и большинством неосознаваемое» [8, с. 4—7].

Поэтому Н. К. Чапаев считает необходимым в ходе проведения интегративно-педагогической деятельности использование положений, вытекающих из сути органической парадигмы интеграции, заявляя тем самым первичность целого по отношению к частям. В связи с этим заключением возникает ряд вопросов. Осознаваема ли ребенком в принципе категория целостности? Обоснован ли выбор органической парадигмы педагогической интеграции, исключающий редуционизм в отношении дошкольного возраста? Если целью образования является формирование целостной картины мира, понимание взаимосвязей и взаимозависимостей, возможно ли понятие целостности мира передать ребенку в виде готового знания? Эти и связанные с ними вопросы нам и предстоит выяснить в ходе исследования. Итак, части образуют целое или целое образует части?

Действительно, «сегодня практическая реализация идей холистичности в педагогических теориях, подходах, методиках и технологиях очень часто не реализуется или реализуется на декларативном уровне» [6, с. 224]. Но кроются ли причины неэффективности педагогической интеграции в положениях системотехнической парадигмы? На наш взгляд, явление релятивизма в науке иллюстрирует отнюдь не положения системотехнической парадигмы педагогической интеграции, а ее отсутствие в силу того, что на практике кате-

гория целого зачастую оказывается утраченной вообще, части перестали быть системой, как, например, образовательные области. Интеграция на практике превратилась в некое «украшение» урока (семинара, курса и т. д.).

Примечательно, что от этого предостерегал Г. Г. Гадамер: «...понять нечто можно лишь благодаря заранее имеющимся относительно него предположениям, а не когда оно предстоит нам как что-то абсолютно загадочное» [2, с. 18].

На наш взгляд, положения системотехнической парадигмы могут быть успешно использованы в процессе развития и образования дошкольника, в том числе и в формировании его целостной картины мира. Подтверждение этой точке зрения мы находим в естествознании. В. А. Энгельгардт отмечает, что «принципиально отличную методологическую значимость надлежит признать за ориентацией научного поиска... к уровням все более возрастающей сложности организации, к системам, приобретающим новые свойства и функции. Задачу этого направления надо видеть в преодолении односторонности редукционизма, в познании того, каким образом происходит включение, интеграция элементов более примитивных в новые целостности... Основной чертой при этом переходе от простого к сложному является именно его интегративный характер, возникновение определенной системы связей, утрата компонентами образующейся целостности некоторой части своих индивидуальных свойств, поглощение их свойствами интегрального целого» [12, с. 103—115].

Вывод, который делает В. А. Энгельгардт, принципиально важен для нашего исследования: «Различие между целым и суммой частей состоит в наличии системы связей между последними... То, что могло бы оказаться в составе целого, не образуя связей с прочими частями, было бы не частью целого, а посторонним телом». Другими словами, системотехническая парадигма может быть эффективной,

привести к пониманию целостности, если обеспечена связь между его частями. Органицизм, по замечанию ученого, постулирует невозможность сведения сложного к простому и объектом исследования согласен принимать лишь ту или иную степень целостности. При этом автор не противопоставляет два методологических подхода, заявляя о поиске путей их синтеза — «взаимоотношения частей сложных целостностей» [12, с. 103—115]. Исчерпывающе, на наш взгляд, эту теорию подтверждает принцип герменевтического круга (в разных его формулировках).

«Для того, чтобы нечто понять, его нужно объяснить и наоборот» [7, с. 358]. При рассмотрении теории В. А. Энгельгардта как естественнонаучной, основанной на объяснении через закон, а понятийный ряд и технологические характеристики органической парадигмы интеграции как принадлежности гуманитарного познания, основанного на понимающих методиках, именно принцип герменевтического круга снимает противостояние объяснения и понимания (которое в философии на сегодняшний день считается преодоленным), «примиряя» парадигмы педагогической интеграции.

Если суть герменевтики (по П. Рикеру) состоит в последовательном осуществлении многообразия интерпретаций, то «герменевтический круг — это движение от менее полного и глубокого понимания к более полному и глубокому, в процессе которого раскрываются все более широкие горизонты понимания» [7, с. 355—358].

Педагогическая интеграция, на наш взгляд, является предпосылкой и условием возникновения все новых интерпретаций — если каждую образовательную область рассматривать как отдельное поле для интерпретаций, то связи между образовательными областями, устанавливаемые

Положения системотехнической парадигмы могут быть успешно использованы в процессе развития и образования дошкольника, в том числе и в формировании его целостной картины мира.

в процессе интеграции (и согласно природе интеграции по В. А. Энгельгардту), носят качественно новый характер. Это обеспечивает ребенку переход на новый виток герменевтической спирали для понимания как новых граней изучаемого объекта, так и пониманию новых целостностей в большей «степени глубины, широты и выраженности» [12].

Таким образом, понимающие подходы придают предпониманию целенаправленность, активность. В этой связи мы основываемся на утверждении И. И. Сулимы: «Учащийся подходит к тексту с изначальным предпониманием его в целом. Педагог должен организовать интерпретацию составных частей этого текста, чтобы углубить в результате понимание текста в целом. Но это углубление понимания в целом не есть конечный результат. Реализация понимающего подхода, состоящего в следовании логике “герменевтического круга”, означает для педагога, что достигнута лишь более обоснованная база для дальнейшей интерпретации частей целого» [8, с. 110]. Действительно, понимание целостности не останавливает нас в познании, ибо, исходя из многогранности мира, многообразия взаимосвязей и взаимозависимостей в нем, любую целостность мы можем рассматривать как часть

Конечной целью осуществления понимающих подходов является не просто понимание явления, текста, ситуации, а обогащение умением самостоятельно понимать, мыслить, быть. Это, в свою очередь, открывает человеку свободу, формирует моральную и независимую личность.

других целостностей, как часть целостной картины мира, наконец. Таким образом, каждый, вставший на путь познания, понимания, становится исследователем, а «интерпретация, как процесс наделения смыслом, является постоянной стратегией исследователя» [11, с. 349].

Здесь на первый план по значимости, по ценности в процессе познания выходят интерпретации целостностей, многообразие которых составляет суть герменевтики. Иллюстративен в этой связи взгляд синергетиков: «Активное допущение даже

“глупых” действий и идей есть механизм выхода за пределы стереотипов мышления. Нельзя отстраняться и от абсурда. Ибо абсурд — это тайная кладовая рационального, его стимул и его потенциальная форма. Умная мысль рождается из глупости, рациональное из абсурда, порядок — из беспорядка» [8, с. 107]. Данная иллюстрация — не похвала глупости, она делает очевидным вывод, что конечной целью осуществления понимающих подходов является не просто понимание явления, текста, ситуации, а обогащение умением самостоятельно понимать, мыслить, быть. Это, в свою очередь, открывает человеку свободу, формирует моральную и независимую личность.

В работе П. Ф. Каптерева «О природе детей» мы находим описание специфики дошкольного возраста, важной для нас как интерпретационной базы ребенка. Сделаем оговорку, что, описывая «природу детей», автор имеет в виду детей в возрасте 4 лет. Тем не менее, мы считаем возможным использовать характеристику и в отношении детей дошкольного возраста, поскольку многие данности возраста еще не преодолены, перенесены в возраст 5—6 лет, а имеющиеся новообразования в развитии еще слишком малы и незрелы. Мы же, в свою очередь, обращаемся именно к исследованиям П. Ф. Каптерева, так как его идеи, «исходящие из заботы о ребенке и о повышении эффективности учебного процесса, чрезвычайно созвучны понимающим подходам. Он, в частности, выступал за переход в преподавании от простого к сложному, считал, что невозможно сразу дать ученику глубокое понимание сущности предметов и явлений, к такому пониманию можно подвести лишь постепенно, не одномоментно» [8, с. 110].

В качестве иллюстрации к сказанному приведем пример из книги А. К. Звонкина «Малыши и математика. Домашний кружок для дошкольников» [4, с. 20—21]: «Мы детально и обстоятельно обсуждаем



их (фигур. — *О. В.*) свойства. Прежде всего, у всех фигур — по четыре угла. Значит, каждую из них мы можем назвать четырехугольником. Итого: у нас три четырехугольника. При этом два из них отличаются тем, что у них все углы прямые. За это их называют прямоугольниками. Один из двух прямоугольников особый: у него все стороны одинакового размера. Его называют квадратом. У квадрата как бы три имени: его можно назвать и квадратом, и прямоугольником, и четырехугольником — и все будет правильно. Моя информация встречается не без сопротивления. Дети упорно стремятся мыслить в понятиях непересекающихся классов. А характер их объяснений внушает подозрение в том, что они еще не осознали по-настоящему великий закон «целое больше своей части».

Десять минут назад они спорили о том, являются ли папы и дедушки мужчинами, а мужчины — людьми. А сейчас они никак не соглашались называть квадрат прямоугольником: уж или одно, или другое. Я провожу настоящую агиткомпанию за равноправие квадрата среди всех прямоугольников. Постепенно моя пропаганда начинает действовать. Мы еще раз подводим итог:

- Сколько у нас квадратов?
- Один.
- А прямоугольников?
- Два.
- А четырехугольников?
- Три.

Казалось бы, все хорошо. И я задаю последний вопрос:

— А чего вообще на свете больше — квадратов или четырехугольников?

— Квадратов! — дружно и без тени сомнения отвечают дети.

— Потому что их легче вырезать, — объясняет Дима.

— Потому что их много в домах, на крыше, на трубе, — объясняет Женя.

Такова завязка этой истории. А завязка произошла через полтора года, без всякой подготовки и даже без всякого

внешнего повода. Летом на прогулке в лесу Дима неожиданно сказал мне:

— Папа, помнишь, ты давал нам задачу про квадраты и четырехугольники — чего больше? Так мне кажется, мы тогда тебе неправильно ответили. На самом деле больше четырехугольников.

И дальше довольно толково объяснил, почему. С тех пор я и исповедую принцип: вопросы важнее ответов».

И это не единственный вывод, который можно сделать из этого эпизода.

Говоря словами Л. С. Выготского, «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [1, с. 219]. Важно войти в герменевтический круг. Важен путь, при выборе которого с необходимостью должна учитываться специфика возраста. Если этот путь продиктован категориями системотехнической парадигмы педагогической интеграции, то очевидны возрастные проблемы, связанные с обобщением материала, с неразвитостью фантазии, слабостью интеллекта, «слабостью развития психической жизни», недостаточностью житейского опыта, а значит, небольшим объемом представлений, неумением предвидеть последствия, наличие подражательности, но не изобретательности, возможность воспроизведения, но не творчества, и т. п. [5, с. 170—192]. Более того, с точки зрения теории интерпретаций заданная, предполагаемая педагогом целостность, к которой должен прийти ребенок, достаточно относительна, поскольку часто является интерпретацией преподавателя.

В качестве примера хотелось бы привести записки педагога Центра развития ребенка «Росток» (г. Павлово): «Из опыта работы мы знали, что изучение детьми собственного тела, в частности скелета, может быть сопряжено с детскими страхами, неприятными чувствами (брезгливостью, например). Но материал был так

С точки зрения теории интерпретаций заданная, предполагаемая педагогом целостность, к которой должен прийти ребенок, достаточно относительна, поскольку часто является интерпретацией преподавателя.

интересен, что хотелось поделиться им с детьми. На занятиях по математике мы знакомились с гармонией пропорций тела, измеряя рост и размах рук, длину ступни и предплечья... Детям очень нравилось работать не маленькой линейкой, к которой они привыкли, а большой сантиметровой лентой, называть (или угадывать) “большие” двузначные числа. Затем мы собирали скелетик-мобиль с помощью винтов и гаек на местах суставов... Скелетики двигали ручками-ножками, и дети, радуясь, и со все большим нетерпением закручивали крепежные элементы. На занятии по развитию речи мы рассуждали, почему скелет называют опорой, основой, костяком. Мы учились выделять существенные признаки понятий и искали “костяк” для слова *сапог* в группе слов *шнурки, подошва, каблук, молния, голенище*. Думали над смыслом поговорки: *Были бы кости, а мясо нарастет*. На занятии по ознакомлению с окружающим миром дети раскрашивали необычную раскраску: когда

Психолого-возрастные особенности дошкольника, с которыми связаны проблемы системотехнической интеграции, могут выступать в качестве благодатной интерпретационной базы для органической интеграции и наоборот.

были закрашены все помеченные точкой элементы раскраски, на цветном фоне выступила белая фигурка скелета... Наша задумка была в том, чтобы дети восприняли скелет как неотъемлемую часть

человеческого организма, важную, необходимую, выполняющую функции опоры и защиты... Выйдя из кабинета, пятилетняя Даша показала маме свои работы, и почему-то шепотом произнесла: “Мамочка, посмотри, какая красота!” Эта целостность

была шире и глубже той, которую мы закладывали в цель занятий».

«Вывод о равенстве интерпретаций означает новую “расстановку сил” в образовательной среде, гуманизацию отношений учителя и ученика через сущностный отказ от субъект-объектных отношений... Учащий и учащийся уравниваются в признании их творческих возможностей» [8, с. 71].

Если в ходе интегративно-педагогической деятельности используются положения органической парадигмы, педагог опять-таки столкнется с психолого-возрастными проблемами ребенка, такими как ограниченность представлений и короткая память, «неумение отличать возможное от невозможного», невнимание к различиям, неприятие логических доказательств, физическое несовершенство и др. [5, с. 170—192]. Достаточно трудно представить себе дошкольника, обладающего предприниманием системы целостностей.

Анализируя сущность этих проблем, можно сделать следующие выводы: специфика дошкольного возраста создает проблемы при реализации интегративных процессов, описанных любой из парадигм; психолого-возрастные особенности дошкольника, с которыми связаны проблемы системотехнической интеграции, могут выступать в качестве благодатной интерпретационной базы для органической интеграции и наоборот.

Отсюда следует, что с точки зрения философской герменевтики правомерно говорить о необходимости синтеза двух парадигм педагогической интеграции в контексте научного исследования процесса подготовки ребенка к школе.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 2008. — 352 с.
2. *Гадамер, Г.-Г.* Философские основания XX века / Г.-Г. Гадамер // Актуальность красного. — М. : Искусство, 1991. — С. 9—16.
3. *Достоевский, Ф. М.* Возвращение человека / Ф. М. Достоевский. — М. : Советская Россия, 1989. — 560 с.
4. *Звонкин, А. К.* Малыши и математика. Домашний кружок для дошкольников / А. К. Звонкин. — М. : МЦНМО, 2007. — 240 с.

5. *Каптерев, П. Ф.* О природе детей: Избранное / П. Ф. Каптерев ; сост., вступ. ст. : М. В. Богуславский, К. Е. Сумнительный. — М. : Карапуз, 2005. — 288 с.
  6. *Коржуев, А. В.* Общенаучные основы педагогики и педагогического поиска / А. В. Коржуев, А. Р. Садькова. — М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 304 с.
  7. *Сулима, И. И.* Герменевтика и понимающие подходы в гуманизации образования : дис. ... канд. филос. наук / И. И. Сулима. — Н. Новгород : НАСА, 1996. — 211 с.
  8. *Чапаев, Н. К.* Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... докт. пед. наук / Н. К. Чапаев. — Екатеринбург : УГППУ, 1998. — 208 с.
  9. *Шапошников, Л. Е.* Русская религиозная философия XIX—XX веков / Л. Е. Шапошников. — Н. Новгород : Волго-Вятское кн. изд-во, 1992. — 221 с.
  10. *Ушаков, Е. В.* Введение в философию и методологию науки : учебник / Е. В. Ушаков. — М. : Экзамен, 2005. — 528 с.
11. *Энгельгарт, В. А.* Интегрatism — путь от простого к сложному в познании явлений жизни / В. А. Энгельгарт // Вопросы философии. — 1970. — № 11. — С. 103—115.



### ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

И. С. ДРЯГИНА,  
соискатель НИРО  
[sekovetsLS@niro.nnov.ru](mailto:sekovetsLS@niro.nnov.ru)

В статье рассматривается структура профессиональной компетентности педагога, работающего в классах для детей с задержкой психического развития. Исходя из предлагаемой структуры, осуществляются выбор диагностических методик и определение уровня развития профессиональной компетентности педагога в условиях общеобразовательной школы, классов VII вида и специальных (коррекционных) школ VII вида.

In the article the structure of professional competence of a teacher working in classes for children with a delay of mental development is considered. Proceeding from the offered structure the choice of diagnostic techniques and definition of a level of development of professional competence of the teacher in terms of comprehensive school, classes VII and special (correctional) schools VII are carried out.

**Ключевые слова:** *профессиональная компетентность, информационная компетенция, личностная компетенция, коммуникативная компетенция, регулятивная компетенция, технологическая компетенция, задержка психического развития*

**Key words:** *professional competence, information competence, personal competence, communicative competence, regulatory competence, technological competence, delay of mental development*

**В**недрение компетентного подхода в практику как специального, так и общего образования, введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) предъявляют педагогу ряд требований профессионального характера. Все эти требования объединены большинством ученых в общее понятие «профессиональная компетентность педагога». Однако отсутствие общепринятой структуры данного понятия, диагностического инструментария, уровней характеристик, позволяющих определить степень сформированности профессиональной компетентности педагога, указывает на спорность и неоднозначность позиций большинства авторов в решении данного вопроса. В статье предлагается один из возможных способов преодоления описанных выше противоречий.

Профессиональная компетентность педагога рассматривается нами как интегральная характеристика, включающая в себя деятельностный и личностный компоненты. Каждый из компонентов также имеет несколько составляющих. Деятельностный компонент включает в себя:

Профессиональная компетентность педагога рассматривается нами как интегральная характеристика, включающая в себя деятельностный и личностный компоненты.

✓ информационную компетенцию — способность учителя ориентироваться в основных вопросах теоретического характера;

✓ технологическую компетенцию — владение учителем определенными умениями и навыками, позволяющими успешно осуществлять процесс обучения детей;

✓ регулятивную компетенцию — способность учителя оценивать свои педагогические действия, эффективность проведенной работы.

Личностный компонент включает в себя:

✓ коммуникативную компетенцию — умение учителя конструктивно общаться, выбирать наиболее эффективный стиль межличностного взаимодействия;

✓ личностную компетенцию — мотивы, которые предопределили выбор профессии учителя (педагогическое призвание, сопутствующие или второстепенные мотивы) и набор определенных личностных качеств, помогающих учителю в его профессиональной деятельности.

Такой подход к определению понятия «профессиональная компетентность», на наш взгляд, наиболее полно отражает структуру деятельности педагога и соответствует основным требованиям, предъявляемым к данной профессии.

Обозначенные теоретические положения послужили основанием экспериментального исследования, в котором приняли участие 43 педагога. В связи с тем, что исследование ориентировано на учителей, работающих с детьми, имеющими задержку психического развития (ЗПР), планом эксперимента было предусмотрено создание трех групп. В первую группу вошли 19 учителей, работающих с классами общеобразовательных школ, где обучаются дети (от 2 до 3 человек) с диагнозом «задержка психического развития». Вторую группу участников эксперимента составили 14 учителей, работающих с классами VII вида. Третью группу представляли 10 учителей, работающих в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VII вида. Такой подход к организации экспериментального исследования, на наш взгляд, оправдан и обусловлен разнообразием и многочисленностью состава данной категории детей.

Подбор диагностических методик для экспериментального исследования проводился исходя из структуры профессиональной компетентности педагога. На наш

взгляд, структура и содержание профессиональной компетентности учителя в условиях модернизации образования не должны существенным образом отличаться от той модели выпускника, которая определена стандартом. Это обусловлено тем,

что формирование личностных, метапредметных и предметных результатов освоения программы невозможно при отсутствии тех или иных компетенций в структуре профессиональной компетентности учителя (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Содержание и способы оценки профессиональной компетентности учителей начальных классов**

Учитель		Диагностические методики		Ученик	
Результаты освоения программы	Личностная компетенция	✓ Методика «Мотивы выбора деятельности преподавателя» Е. П. Ильина в модификации; ✓ личностный тест Р. Кеттелла (16 PF)	Уровень тревожности, энергетическая обеспеченность	Личностные	
	Информационная компетенция	Авторская анкета (в модификации О. В. Защириной)	Результаты итоговых контрольных работ по предметам	Предметные	
	Регулятивная компетенция	Методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой	✓ Тест Тулуз-Пьерона; ✓ гештальт-тест Бендер	Метапредметные регулятивные	
	Коммуникативная компетенция	Тест интерперсональной диагностики Т. Лири	Речевое развитие	Метапредметные коммуникативные	
	Технологическая компетенция	Схема анализа урока	Объем зрительной и слуховой кратковременной памяти, структурно-уровневые характеристики мышления в аудиальной и визуальной модальностях, речевое развитие, понятийное мышление	Метапредметные познавательные	
			Профессиональная компетентность		

Рассмотрев основные теоретические вопросы, перейдем к анализу данных, полученных в ходе экспериментального исследования.

Диагностика уровня развития личностной компетенции проводилась с использованием методики Е. П. Ильина «Мотивы выбора деятельности преподавателя» и личностного теста Р. Кеттелла. Методика Е. П. Ильина использовалась в модифицированной форме, так как в своем авторском варианте предназначалась для выявления мотивационной структуры педагогической деятельности преподавателя. В связи с этим некоторые предложения, относящиеся к деятельности преподавателя вуза, были либо исключены, либо существенно изменены с учетом деятель-

ности учителя общеобразовательной школы. В итоговом варианте этой методики было необходимо оценить 11 мотивов педагогической деятельности по десятибалльной шкале. Предложенный список мотивов Е. П. Ильин разделил на две группы: истинные педагогические мотивы (педагогическое призвание) и сопутствующие (второстепенные) интересы. Вывод об уровне развития личностной компетенции делался на основе степени выраженности педагогического призвания над сопутствующими интересами в мотивационной структуре педагогической деятельности.

В результате количественного анализа ответов были получены следующие данные, представленные в таблице 2 на с. 166.

Таблица 2

**Мотивационная структура педагогической деятельности  
учителей начальных классов (в баллах)**

Категория учителей	Мотивы педагогической деятельности	
	истинные (педагогическое призвание)	сопутствующие (второстепенные)
Учителя специальных (коррекционных) школ VII вида	34,4	29,7
Учителя классов VII вида	38,6	20,7
Учителя общеобразовательных школ	35,4	18,4

Качественный анализ полученных результатов позволил выявить ведущие мотивы (как истинные, так и второстепенные) для всех категорий учителей. Так, для учителей специальных (коррекционных) школ VII вида ведущим среди истинных мотивов является осознание полезности своей деятельности, важности обучения и воспитания молодежи; среди сопутствующих наиболее распространенный — наличие длительного отпуска. Учителя общеобразовательных школ и классов VII вида среди истинных мотивов выбрали интерес к педагогической деятельности, а ведущими второстепенными мотивами были названы стремление к самоутверждению, повышению своего статуса, престижа (учителя классов VII вида) и принадлежность к среде интеллектуалов, образованных людей (учителя общеобразовательных школ).

Таким образом, большинство опрошенных учителей осознанно выбрали свою профессию и обладают достаточно высоким мотивационным потенциалом для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Для определения ведущих личностных ориентаций использовался опросник Р. Кет-

телла. Качественный анализ полученных результатов позволил выявить ведущие личностные ориентации для каждой группы учителей. Так, для учителей начальных классов специальных (коррекционных) школ характерны такие личностные ориентации, как общительность, ответственность, доверчивость, тревожность, гибкость. Учителя, работающие в классах VII вида, проявляют эмоциональную стабильность, смелость, практичность, самодостаточность. Педагогам общеобразовательных школ свойственны беспечность, эмоциональная чувствительность и внутренняя напряженность.

Уровень развития информационной компетенции определялся с помощью анкеты, основным достоинством которой является блочный принцип построения вопросов. Данный принцип позволил не только вычислить общий балл, набранный учителем, оценив степень сформированности когнитивной компетенции, но и провести качественный анализ полученных ответов. В результате количественно-качественного анализа были получены следующие данные (см. таблицу 3).

Таблица 3

**Уровень развития информационной компетенции учителей начальных классов (%)**

Категория учителей	Уровень		
	низкий	средний	высокий
<i>Общие представления о категории детей с задержкой психического развития</i>			
Учителя, работающие с классами общеобразовательных школ, где обучаются дети с диагнозом «задержка психического развития»	—	42 %	58 %

Категория учителей	Уровень		
	низкий	средний	высокий
Учителя, работающие с классами VII вида общеобразовательных школ	—	36 %	64 %
Учителя, работающие в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VII вида	—	10 %	90 %
<i>Особенности познавательной и личностной сфер ребенка с задержкой психического развития</i>			
Учителя, работающие с классами общеобразовательных школ, где обучаются дети с диагнозом «задержка психического развития»	16 %	84 %	—
Учителя, работающие с классами VII вида общеобразовательных школ	36 %	64 %	—
Учителя, работающие в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VII вида	10 %	90 %	—
<i>Типичные трудности, возникающие при обучении детей с задержкой психического развития</i>			
Учителя, работающие с классами общеобразовательных школ, где обучаются дети с диагнозом «задержка психического развития»	16 %	79 %	5 %
Учителя, работающие с классами VII вида общеобразовательных школ	29 %	71 %	—
Учителя, работающие в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VII вида	—	60 %	40 %
<i>Особенности обучения и воспитания детей с задержкой психического развития</i>			
Учителя, работающие с классами общеобразовательных школ, где обучаются дети с диагнозом «задержка психического развития»	—	89 %	11 %
Учителя, работающие с классами VII вида общеобразовательных школ	—	71 %	29 %
Учителя, работающие в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VII вида	—	40 %	60 %

Качественный анализ полученных результатов по блокам анкеты выявил следующие особенности когнитивной компетенции трех групп учителей.

✓ Общие представления о категории детей с задержкой психического развития у всех категорий учителей вполне сформированы.

✓ Затруднения у учителей, работающих с классами общеобразовательных школ, где обучаются дети с диагнозом ЗПР, были связаны с особенностями познавательной и личностной сфер, а также типичными трудностями, возникающими у детей с ЗПР при обучении их математике, чтению и письму. Это означает, что учителя имеют недостаточные представления об индивидуально-психологических особенностях детей с задержкой психического развития, а значит — не могут оказать им квалифицированную помощь в процессе обучения и учитывать эти особенности при объяснении учебного материала.

✓ Учителя, работающие с классами VII вида общеобразовательных школ, имеют представления об особенностях познавательной и личностной сфер ребенка с ЗПР и о типичных ошибках, возникающих при обучении данной категории учащихся. Однако в основном эти представления соответствуют среднему уровню развития информационной компетенции и не могут считаться достаточными для эффективного обучения ребенка с задержкой психического развития.

✓ Учителя, работающие в специальных (коррекционных) учреждениях VII вида,

показали хорошие знания особенностей познавательной и личностной сфер детей, имеющих задержку психического развития, а также тех трудностей, которые возникают при обучении их чтению, письму, математике.

✓ Особенности обучения и воспитания детей с задержкой психического развития представляют достаточно хорошо учителя всех групп.

Таким образом, анализ анкетных данных показал, что только учителя специ-

альных (коррекционных) учреждений VII вида в полной мере способны учитывать индивидуально-психологические особенности детей, имеющих задержку психического развития, в процессе обучения, а значит — оказывать им своевременную и необходимую помощь.

Определение уровня развития регулятивной компетенции проводилось с помощью методики А. В. Карпова и В. В. Пономаревой. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Рефлексивная компетенция учителей начальных классов (в баллах)**

Показатели	Учителя специальных (коррекционных) школ VII вида	Учителя классов VII вида	Учителя общеобразовательных школ
Ретроспективная рефлексия деятельности	40,2	38,7	41,4
Рефлексия настоящей деятельности	38	38,7	45,5
Рефлексия будущей деятельности	40,2	38	40,6
Рефлексия общения	37,5	37,5	40,5
Общий балл	138,2	129,1	137

Учителя общеобразовательных школ имеют высокий уровень развития по всем четырем показателям рефлексивности — ретроспективной рефлексии, рефлексии общения, настоящей и будущей деятельности. При этом общий показатель рефлексивности у данной категории учителей тоже достаточно высок (137 баллов). Учителя специальных (коррекционных) школ VII вида имеют высокие баллы по ретроспективной рефлексии и рефлексии будущей деятельности, то есть их деятельность в большей степени ориентирована на оценку совершенных действий и на прогноз и проектирование предстоящих. Учителя, работающие в классах VII вида, имеют высокие баллы по рефлексии настоящей деятельности и общения. Это указывает на то, что свою профессиональную деятельность они рассматривают с позиции «здесь и сейчас» и действуют в зависимости от складывающихся обстоятельств.

Выявление уровня развития коммуникативной компетенции проводилось с использованием метода диагностики межличностных отношений Т. Лири. Среди преобладающих типов отношения учителей общеобразовательных школ к окружающим можно выделить типы: дружелюбный, зависимый, подозрительный. Учителям, работающим в классах и школах VII вида, свойственны такие типы отношения к окружающим, как альтруистический, дружелюбный, зависимый.

Анализируя данные, полученные в ходе наблюдения за учителями, можно сделать вывод о том, что они не противоречат заключениям, которые были сформулированы по результатам диагностического обследования педагогов. Так, учителя общеобразовательных школ показали низкий уровень развития всех компетенций, оцениваемых экспертами в ходе урока. Они в большей степени ориентировались



на предметную составляющую, не учитывая при этом ни субъективный опыт детей, ни их личностные особенности, ни трудности, возникающие у них в ходе урока. Учителя специальных (коррекционных) школ VII вида показали высокий уровень развития технологической компетенции. Они учитывают индивидуальные особенности учащихся, предлагая задания различных типов, видов и форм, оказывают помощь неуспевающим детям, уважительно обращаются к ученикам.

Таким образом, можно сделать следующие выводы об уровне развития профессиональной компетентности каждой группы учителей:

✓ в структуре профессиональной компетентности учителей общеобразовательных школ в большей степени выражена регулятивная компетенция. Полученные данные указывают, что данная группа учителей ориентирована в своей профессиональной деятельности на результат, а не на личностные особенности учащихся, на индивидуализацию процесса обучения и т. д.;

✓ в структуре профессиональной компетентности учителей, работающих в клас-

сах VII вида, в большей степени выражены личностная и коммуникативная компетенции. Они менее подозрительны, не стремятся доминировать в процессе общения и взаимодействия, эмоционально стабильны, ответственны. Педагогическое призвание в мотивационной структуре их деятельности выражено больше, чем в других группах учителей;

✓ в структуре профессиональной компетентности учителей специальных (коррекционных) школ VII вида в большей степени выражены информационная, коммуникативная и технологическая компетенции. Они знают индивидуальные особенности детей с ЗПР, учитывают их в ходе урока (в процессе общения с данной категорией детей, в выборе средств, способов, приемов обучения). При сравнении с учителями общеобразовательных школ более низкие баллы по регулятивной компетенции указывают на педагогическую мобильность, гибкость учителей специальных (коррекционных) школ.

При сравнении с учителями общеобразовательных школ более низкие баллы по регулятивной компетенции указывают на педагогическую мобильность, гибкость учителей специальных (коррекционных) школ.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Защиринская, О. В.* Психология детей с задержкой психического развития / О. В. Защиринская. — СПб. : Речь, 2007. — 176 с.
2. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2002. — 512 с.
3. *Орлова, И. В.* Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова. — СПб. : Речь, 2006. — 128 с.
4. *Рукавишников, А. А.* Факторный личностный опросник Р. Кеттелла / А. А. Рукавишников, М. В. Соколова. — СПб. : ИМАТОН, 1995. — 89 с.
5. *Собчик, Л. Н.* Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири / Л. Н. Собчик. — М. : ВНИИТЭМР, 1990. — 47 с.



## ФОРМИРОВАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКОГО ПОДХОДА К ПРЕДМЕТНОМУ МИРУ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. К. ЗИМИНА,  
аспирант, старший преподаватель кафедры дизайна  
НГПУ им. К. Минина  
[zimina-evg@bk.ru](mailto:zimina-evg@bk.ru)

В статье автор анализирует результаты педагогического эксперимента в проекте «Тактильное осмысление мира» для формирования дизайнерского подхода к проектированию предметного мира.

In article the author analyzes the results of pedagogical experiment in the project «Tactile judgment of the world» for formation of a design approach to project the subject world.

**Ключевые слова:** *дизайнерский подход, проектный метод, тактильные картины*

**Key words:** *design approach, design method, tactile pictures*

**Н**аиболее благоприятные возможности для раннего экспериментирования и апробирования своих сил в направлении дизайна для получения пропедевтических знаний создаются в дополнительном образовании, в соответствующих школах и, в частности, детских студиях дизайна. О том, что способности к дизайнерскому подходу должны закладываться еще в школьном

возрасте, говорил известный историк и теоретик искусства и дизайна Н. В. Воронов. В результате «воспиталось бы поколение не

только дизайнерски мыслящих личностей, но, понимая проблему более широко, — поколение личностей, интеллектуалов, способных поднять на новую ступень не одну лишь промышленность или государственную машину, но и всю культуру нации.

Тогда путь прогресса во всех областях стал бы неостановим и непрерываем, а застой и регресс невозможным» [2, с. 75].

Именно дизайнер, отмечает Н. В. Воронов, имеет «свежий непредвзятый взгляд на предмет, процесс или ситуацию» [2, с. 74]. Возможности дизайнерского подхода позволяют соединить воедино противоречивые, порой нечетко сформулированные требования к новому продукту.

На пути создания нового изделия дизайнер всегда оказывается перед необходимостью решения различных проблем: как соединить изобретение конструктора и научное открытие и на этой основе создать новый дизайнерский продукт, как, имея нечетко сформулированную задачу, принять правильное решение, как соединить и структурировать разрозненную информацию [3]. Требуются постоянные и регулярные тренировки в решении задач, способствующих формированию столь не-

Возможности дизайнерского подхода позволяют соединить воедино противоречивые, порой нечетко сформулированные требования к новому продукту.

обходимых будущему дизайнеру навыков поиска неожиданных, нетривиальных решений. Учитывая принятый в Сеуле в 2000-м году Манифест по дизайнерскому образованию, где говорится о том, что необходимо перейти «от образования, центрированного на фигуре учителя, к образованию, центрированному на процессе обучения» [6], нужно создать условия, которые позволят учащимся самим экспериментировать, развивать свой потенциал.

Отсюда возникла идея использования проектного метода обучения в процессе подготовки будущего дизайнера. Осознание недостаточности знаний для решения проблемы способствует поиску пути ее преодоления: приобретению этих знаний, новым приемам и методам действия. А поиск решения задач с большей степенью неопределенности — это компонент творческого мышления. В то же время недостаточность знаний должна быть осознана учащимся, избранные пути преодоления — соответствовать его возможностям, его подготовленности, чтобы не получить обратную реакцию — потерю интереса и утрату веры в свои силы.

Интересным опытом в становлении столь важного для будущего дизайнера качества — синтезирования и структурирования информации — стал поиск решений в проекте «Тактильное осмысление мира»: создание тактильных иллюстраций и пособий.

Рассмотрим подробнее этот проект.

Учащимся детской дизайн-студии «Очертание» среднего и старшего школьного возраста предлагаются задания, погружающие их в абсолютно необычную, незнакомую для них ситуацию: им надо найти способ изготовления иллюстраций и пособий для незрячих детей и детей с остаточным зрением. Выполнение этой задачи научит их воспринимать предметный мир в новом качестве, представлять себя в нем, ощущать его тактильно и попробовать понять, как можно передать свои ощущения мира через прикосновения.

Перед учащимися ставится проблема: как помочь незрячим детям почувствовать красоту мира и получить те эмоции, которые получаем мы? И задача — какие материалы можно использовать в качестве художественных средств выразительности для выполнения тактильных пособий и иллюстраций?

Рассмотрим подробно один из вариантов поэтапного поиска решения поставленной проблемы — изготовления тактильных картинок. Для этого используем исследовательские задания.

*Формулировка проблемы.* Требуется технология изготовления тактильных картинок и пособий, имеющих с изображаемым объектом не только зрительное, но и тактильное сходство, способствующих эмоционально-чувственному развитию незрячих и частично видящих дошкольников.

*Анализ условий и выявление известного и неизвестного.* На занятиях учащиеся узнают, что уникальным путем развития незрячих детей и детей с остаточным зрением становится познание окружающего мира через функционирующие органы чувств. Для детей дошкольного возраста одним из важнейших источников информации являются книги.

Организуется встреча с тифлопедагогами и родителями детей — инвалидов по зрению для обсуждения этой проблемы и делаются следующие выводы:

✓ Дошкольный возраст — важнейший период формирования личности. В условиях зрительной недостаточности данный этап развития приобретает особое значение, поэтому необходима организация помощи таким детям.

✓ Ребенку с нарушением зрения, с осязательным типом восприятия в раннем возрасте необходимо получение большей информации с целью формирования у него правдивой картины окружающего мира.

✓ Книг и пособий, учитывающих психофизические особенности восприятия

Осознание недостаточности знаний для решения проблемы способствует поиску пути ее преодоления: приобретению этих знаний, новым приемам и методам действия.

незрячих дошкольников, очень мало, что значительно усложняет воспитание детей в раннем возрасте.

✓ Эмоционально-чувственное развитие незрячих и частично видящих дошкольников затруднено из-за отсутствия книг и пособий, помогающих им преодолеть это психическое отставание.

✓ Своевременная коррекция личностного развития детей с нарушением зрения поможет им в дальнейшем более успешно пройти все ступени социализации.

*Изучение существующих технологий изготовления тактильных картинок.* Существует три вида технологий выполнения тактильных иллюстраций:

✓ контурный рельефно-графический рисунок;

✓ техника термопласт;

✓ фрагментарная разнофактурная аппликация.

В результате проведения сравнительного анализа существующих технологий изготовления тактильных картинок на узнаваемость выяснена зависимость узнавания от технологии изготовления:

✓ контурный рельефно-графический рисунок — узнаваемость предмета по контуру;

✓ термопласт — узнаваемость предмета по контуру и рельефу;

✓ фрагментарная разнофактурная аппликация создает чувственно-эмоциональный образ, узнаваемость по фактуре, а для детей с остаточным зрением — по контуру и цвету.

*Выдвижение гипотезы.* В результате бесед учащихся студии с тифлопедагогами Нижнего Новгорода и после анализа выводов ведущих тифлопедагогов страны было выяснено: маленькие дети с глубоким нарушением зрения лучше воспринимают картинки с фрагментарной разнофактурной аппликацией, так как они формируют чувственно-эмоциональный образ объекта, предмета.

Учащимися студии выдвинута гипотеза: тактильная картинка, выполненная в технике полной разнофактурной аппликации, объединит все достоинства существующих технологий и создаст эмоционально-чувственный образ.

Учащимися принято решение: сделать тактильные картинки в технике полной разнофактурной аппликации, в которой каждое изображение выполнено из материалов разной фактуры с тщательным подбором для передачи чувственного и тактильного образов предмета.

После собрания необходимой информации, изучения требований Российского стандарта тактильных книг для маленьких незрячих детей [7], определения метода тактильного исполнения учащиеся приступают к работе над своими проектами.

Этапы выполнения тактильной иллюстрации:

*1-й этап. Выбор книги для иллюстрирования.* Выбирая книгу, необходимо ориентироваться на возраст читателя.

*2-й этап. Выполнение эскиза.* После того как выбрана книга для иллюстрирования, определяется ее информативный минимум, учащиеся выполняют эскизы иллюстраций. Иллюстрация должна быть целостной, не перегруженной деталями.

*3-й этап. Подбор материалов для выполнения тактильных картинок.* Художник, делая иллюстрацию, использует художественные средства выразительности. Учащимся в соответствии с создаваемым образом в качестве художественных средств выразительности необходимо подобрать материалы, имеющие разные фактуры, и исследовать их эмоционально-чувственное воздействие на незрячих детей.

*4-й этап. Копирование и изготовление шаблонов для переноса деталей на фактурные материалы.*

*5-й этап. Выполнение тактильных иллюстраций из разнофактурных материалов.* Для правильного понимания изображения учащиеся предлагают разные способы обозначения верха и низа картинки, а также дополняют элементами, воздей-

Маленькие дети с глубоким нарушением зрения лучше воспринимают картинки с фрагментарной разнофактурной аппликацией, так как они формируют чувственно-эмоциональный образ объекта, предмета.

ствующими и на другие органы чувств: обоняние, слух (запахи, звуки).

Проверка полученного результата и оценка действий.

Первые тактильные картинки были переданы тифлопедагогам для использования на занятиях с незрячими детьми. Необходимо было определить, как дети воспринимают эти картинки, вызывают ли они у них эмоции, что они чувствуют,

интересны ли они им, понятен ли им контур, рельеф картинки.

Были получены положительные результаты. Тифлопедагоги предложили выполнить корректировку некоторых элементов, чтобы избежать слитности мелких деталей. После корректировки проведено исследование на узнаваемость тактильных иллюстраций с группой незрячих детей (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Результаты сравнительного анализа технологий изготовления тактильных картинок на узнаваемость**

Узнаваемость	Виды технологий			
	контурно-рельефная	термопласт	фрагментарная разнофактурная аппликация	полная разнофактурная аппликация
Контур	+	+	±	+
Рельеф	±	±	±	+
Слитность мелких деталей	±	±	±	+
Вызывает интерес	+	+	+	+
Тактильная узнаваемость	±	±	±	+
Понятна	-	±	±	+
Чувственно-эмоциональный образ	-	-	±	+

Условные обозначения:

«+» — хорошо, «±» — не очень хорошо, «-» — плохо

Сравнительный анализ показал: картинки и пособия, выполненные с использованием технологии полной разнофактурной аппликации, помогают преодолеть психическое отставание незрячих и частично видящих дошкольников и способствуют их эмоционально-чувственному развитию. Проблема, поставленная перед учащимися, решена.

Результат работы в решении проблемной ситуации «Тактильное осмысление мира» стал как субъективно, так и объективно значимым.

Субъективная значимость проявилась в том, что учащиеся получили опыт общения, возможность формировать собственное мнение, проявлять свою индивидуаль-

ность, обогащать свой социальный опыт путем включения и переживания в предложенной ситуации. Они получили возможность активно, творчески работать и в процессе работы познакомиться с принципами дизайнерского подхода к проблеме.

Объективная значимость подтверждена достижениями студийцев в масштабах города, страны и большой социальной значимостью результатов деятельности (см. таблицу 2 на с. 174).

Технология полной разнофактурной аппликации вызвала большой интерес, и поэтому были проведены презентации методики [4] на практических семинарах: детского ордена милосердия (Москва);

Таблица 2

**Результативность использования метода «Тактильное осмысление мира»**

Название проекта	Название мероприятия	Результат
«Сенсорный сквер в тактильном исполнении»	<i>2006 год</i>	
	Городская научно-практическая конференция	1-е место, диплом
	Городское НОУ, номинация «Архитектура»	2-е место, диплом
	Областной семинар «Чтобы мир добрее стал»	Благодарственное письмо директора департамента социальной защиты населения, труда и занятости Нижегородской области
	Конкурс «Выпускник-2006», проводимый Полномочным представителем Президента по Приволжскому федеральному округу	Право бесплатного обучения в любом вузе Нижнего Новгорода
Тактильное пособие «Ракушечный остров»	<i>2007 год</i>	
	Областной молодежный форум «Общество содействия бизнесу»	Диплом в номинации «За творческий подход»
«Технология превращения обычной книги в тактильную»	<i>2008 год</i>	
	Городское НОУ, номинация «Технология»	Диплом 2-й степени
Проект «Прикосновение» — технология изготовления тактильных картинок и пособий, способствующих эмоционально-чувственному развитию незрячих и частично видящих дошкольников	Областной конкурс инновационных проектов «РОСТ» («Россия. Ответственность. Стратегия. Технология»)	Диплом победителя конкурса РОСТ, награда — поездка в США, г. Рено, штат Невада
	<i>2009 год</i>	
	Международная научная и инженерная ярмарка INTEL ISEF, США, штат Невада, г. Рено	Диплом и медаль участника

тактильных картинок в Тюмени; для работников реабилитационных центров Нижегородской области; оказана методическая помощь в организации волонтерского мероприятия корпорации INTEL «А мы видим?», прошедшего 5 декабря 2008 г. в здании офисов корпорации в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске, Нижнем Новгороде, Сарове.

В студии было изготовлено 28 тактильных книг, 18 тактильных пособий, которые переданы незрячим детям в областную школу-интернат детей-инвалидов по зрению, Нижегородскую региональную общественную организацию родителей де-

тей-инвалидов по зрению «Перспектива», Центр помощи незрячим детям.

Работа над проблемной ситуацией «Тактильное осмысление мира» способствовала формированию дизайнерского подхода учащегося детской дизайн-студии к предметному миру:

- ✓ развитию способности эмоционально реагировать на переживания другого;
- ✓ становлению умения выражать эмоции и чувства различными средствами в творчестве;
- ✓ смелости воображения и мысли, нешаблонности в решении поставленных задач;

✓ появлению опыта творческой деятельности;

✓ глубокой осознанности в усвоении материала и его творческому применению;

✓ уверенности в своих силах, благодаря возможности увидеть результат труда, осознать его важность и необходимость;

✓ знакомству с методами исследовательской деятельности.

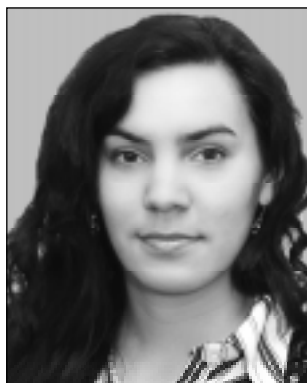
Достижения учащихся подтверждают необходимость использования проблемных ситуаций в процессе формирования дизайнерского подхода к предметному миру.

Эксперимент показал, что проектный метод обучения побуждает учащихся к поиску решения, анализу, сравнению и сопоставлению фактов, выдвиганию гипотез, формулировок, выводов, опытных проверок.

Использование проекта «Тактильное осмысление мира» учит работать с информацией, не имеющей достаточно четких параметров, неоднозначно решаемой и решаемой на уровне чувств и ощущений, что является важным при формировании дизайнерского подхода к предметному миру.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Васерчук, Ю. А.* Бумагопластика в проектной культуре дизайна: материал, технология, принципы моделирования : дис. ... канд. искусствоведения / Ю. А. Васерчук. — М., 2007. — 427 с.
2. *Воронов, Н. В.* Дизайн: русская версия / Н. В. Воронов. — Тюмень, 2005. — 224 с.
3. *Зеленов, Л. А.* История и философия науки : учеб. пособие / Л. А. Зеленов, А. А. Владимиров, В. А. Щуров. — М. : Флинта ; Наука, 2008. — 472 с.
4. *Зимина, Е. К.* Методические рекомендации по выполнению иллюстраций книг для незрячих детей / Е. К. Зимина // Тактильная картинка в жизни незрячего ребенка: Материалы межрегионального семинара. — Н. Новгород : Нижегородская региональная общественная организация родителей детей-инвалидов по зрению «Перспектива», 2003. — С. 50—61.
5. *Оконь, В.* Основы проблемного обучения / В. Оконь. — М. : Просвещение, 1968. — 208 с.
6. Описание Российского стандарта тактильных книг для маленьких слепых детей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: // [http://gbs.spb.ru/Izdat/standart\\_rus.htm](http://gbs.spb.ru/Izdat/standart_rus.htm).
7. *Серов, С.* Опыт высшей академической школы графического дизайна [Электронный ресурс] / С. Серов // Как. — 2001. — № 3 (17). — С. 50—63. — Режим доступа: <http://school.imadesign.ru/340/publications?id=403>.



### УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

И. Е. САРАФАНОВА,  
аспирант, ассистент кафедры управления образованием  
Ярославского государственного педагогического  
университета им. К. Д. Ушинского  
[iraipp944@rambler.ru](mailto:iraipp944@rambler.ru)

В статье раскрывается сущность организационно-управленческой компетентности менеджера образования, представлены различные взгляды ученых и авторская позиция на условия ее формирования.

In this article author presents the essence of educational manager's organizational and administrative competence; different views of scientists and the author's position on conditions of it's formation are also presented.

**Ключевые слова:** *организационно-управленческая компетентность менеджера (руководителя), формирование организационно-управленческой компетентности менеджера, условия формирования организационно-управленческой компетентности менеджера образования*

**Key words:** *the organizational and administrative competence of the manager (the head), the formation of organizational and administrative competence of the manager, the conditions of the formation of organizational and administrative competence of the manager*

В соответствии с последними изменениями в системе высшего профессионального образования выпускник вуза должен обладать определенным набором компетентностей и компетенций. Однако по вопросу путей формирования компетенций и компетентностей современного уровня образования до сих пор нет единого мнения.

Объектом данного исследования стала организационно-управленческая компетентность менеджера образования. В науке

проблемой формирования собственно организационно-управленческой компетенции менеджера в процессе обучения занималась Т. А. Петрова. А вопрос формирования и развития управленческой компетентности у студентов, руководителей изучали такие ученые, как О. А. Кузнецова, Е. Н. Белова, И. П. Семейкин, Л. Г. Киселева, Ю. И. Панков, И. А. Коробейникова. Также важным для этой темы является исследование С. А. Баландина по развитию организационно-педагогиче-

ской компетентности менеджера образования.

В результате исследований мы пришли к выводу, что *управленческая компетентность* — это обладание управленческими знаниями, умениями, навыками, способностью и готовностью управлять деятельностью других людей, выполнять управленческие функции, принимать обоснованные, эффективные управленческие решения. *Организационная компетентность* — это совокупность профессионально значимых качеств личности менеджера, а также общепрофессиональных, специальных знаний и умений, способов выполнения задач организационного характера (на основе определения С. А. Баландина). Таким образом, *организационно-управленческая компетентность менеджера* — это совокупность организационной и управленческой компетентностей, которая включает общепрофессиональные и специальные знания, умения, навыки, качества личности, способность и готовность к выполнению управленческих функций, задач организационного характера, принятию обоснованных управленческих решений, управлению деятельностью других людей.

Управленческая и организационная ком-

Организационно-управленческая компетентность, включает общепрофессиональные и специальные знания, умения, навыки, качества личности, способность и готовность к выполнению управленческих функций, задач организационного характера, принятию обоснованных управленческих решений, управлению деятельностью других людей.

О. А. Кузнецова, Е. Н. Белова, И. П. Семейкин, Л. Г. Киселева, Ю. И. Панков, И. А. Коробейникова. Также важным для этой темы является исследование С. А. Баландина по развитию организационно-педагогиче-



петентность тесно связаны между собой, так как, исходя из основ менеджмента, управление предполагает организацию работ по реализации цели. Но обладание организационной компетентностью не означает, что человек обладает и управленческой. Понятие управленческой компетентности шире, объемнее, так как управление включает не только организацию работ, но и планирование, мотивацию, контроль, координацию и другие виды деятельности.

Структура организационно-управленческой компетентности содержит знания, умения и ценности. Знания и умения определяются на основе анализа государственного образовательного стандарта менеджера и задач, которые должен выполнять менеджер в процессе «организовывания» работы.

Управленческая компетентность содержит следующие знания и умения:

- ✓ знания об управленческих функциях, управленческих решениях, о стратегиях организации; об управлении людьми, финансами, производственной деятельностью, проектами, качеством и др.;

- ✓ умения выполнять управленческие функции; разрабатывать процедуры, методы, стратегии; оценивать условия, влияние, последствия решений, активы; анализировать взаимосвязи между стратегиями организаций; реализовывать стратегии, проекты организации; управлять персоналом, проектами; преодолевать сопротивление изменениям; внедрять инновации; решать управленческие задачи; принимать сбалансированные решения.

Организационная компетентность, в свою очередь, включает следующие знания и умения:

- ✓ знания о проектировании организационной структуры, коммуникаций; распределении полномочий их делегировании; об организации групповой работы;

- ✓ умения проектировать организационную структуру, коммуникации организации; распределять полномочия; эффективно организовывать групповую работу; при-

менять организационные знания на практике.

Кроме знаний и умений в структуре профессиональной компетентности, предложенной нами, присутствуют ценности. *Ценности* — это свойства объектов, людей, их поступков, обладающие эмоциональной привлекательностью для окружающих, что позволяет им служить образцами, ориентирами, мерилем поведения [4, с. 49]. Мы определили следующие общие ценности в рамках организационно-управленческой компетентности:

- ✓ ответственность за предлагаемые решения и действия;

- ✓ гуманизм как основа профессиональной, управленческой деятельности;

- ✓ демократический стиль отношений, управления;

- ✓ уважение и осознание значимости других людей.

Данная компетентность формируется и развивается в течение всей профессиональной жизни специалиста, в том числе и на этапе обучения профессии. Формирование организационно-управленческой компетентности — это процесс целенаправленного и организованного овладения студентами целостными, устойчивыми чертами, структурными элементами (компонентами) данной компетентности, необходимыми им для полноценной профессиональной деятельности.

Для формирования профессиональных компетентностей необходимо создавать условия. Под условием, с одной стороны, понимается обстоятельство, от которого что-нибудь зависит, а с другой, обстановка, в которой что-то происходит, осуществляется; данные требования, из которых следует исходить, а также совокупность данных, положения, лежащие в основе чего-либо [10]. Таким образом, определение условий способствует тому, чтобы процесс формирования компетентно-

Знания и умения определяются на основе анализа государственного образовательного стандарта менеджера и задач, которые должен выполнять менеджер в процессе «организовывания» работы.

стей происходил результативно, эффективно.

Для изыскания необходимых условий рассмотрим и проанализируем взгляды ученых, занимающихся схожими проблемами, на данный вопрос. Так, Т. А. Петрова для формирования базовой организационно-управленческой компетенции менеджера (производства) выделила два условия: обеспечение оптимальной последовательности поэтапного формирования базовой организационно-управленческой компетенции, включающей последовательное формирование специальной организационной компетенции и специальной управленческой компетенции, с учетом результатов на каждом из этапов [8, с. 73]; организацию перехода учебной деятельности в учебно-профессиональную и профессиональную с помощью применения комплекса профессионально ориентированных форм (индивидуальные, групповые, ролевые, деловые игры) и средств обучения (практические задачи, производственные ситуации) [8, с. 93].

Е. Н. Белова для формирования управленческой компетентности руководителей (образовательных учреждений сферы культуры при повышении квалификации) предлагает конструирование содержания образования с учетом актуальных профессионально-образовательных потребностей руководителей и их индивидуальных особенностей; определение форм и методов коллективной проблеморазрешающей деятельности; включение руководителей в деятельность по принятию управленческих решений [2, с. 69]. Конечно, для формирования компетентности у студентов первое педагогическое условие мы можем применить частично, только определить содержание образования с учетом индивидуальных особенностей, а все остальные условия — полностью.

Проанализировав педагогические условия, предложенные С. А. Баландиным относительно эффективного развития организационно-педагогической компетентности менеджеров (образования) [1, с. 57], мы выделили основные идеи:

✓ управленческая (учебная) деятельность осуществляется в соответствии с функциональной моделью менеджера;

✓ разработаны единые критерии и показатели самооценки и оценки компетентности.

И. П. Семькин занимался вопросом развития управленческой компетентности руководителя сельского образовательного учреждения. Он выделил следующие педагогические условия:

✓ вооружение руководителей основами управленческой компетентности;

✓ мотивация на развитие управленческой компетентности;

✓ организация ориентации руководителя на саморазвитие управленческой компетентности [9, с. 84].

И. А. Коробейникова определила такое условие формирования управленческой компетентности студентов, как установление взаимоотношений преподавателей и студентов, основанных на субъектно-субъектном взаимодействии, что подразумевает равенство позиций сторон, уважение и доверие партнеру [7, с. 73—74].

И. В. Гришина рекомендовала для формирования профессиональной компетентности директора школы множество условий, но наиболее подходящие из них — включение в активную познавательную и практическую деятельность для осознания ими значения процесса управления и компонентов профессиональной компетентности [5, с. 187—188].

По мнению Л. Г. Киселевой, основными условиями успешной реализации процесса формирования управленческой компетентности является взаимосвязь теоретических знаний с ситуациями их практического применения; включение студента в практико-ориентированную деятельность,

И. А. Коробейникова определила такое условие формирования управленческой компетентности студентов, как установление взаимоотношений преподавателей и студентов, основанных на субъектно-субъектном взаимодействии, что подразумевает равенство позиций сторон, уважение и доверие партнеру.

образования с учетом актуальных профессионально-образовательных потребностей руководителей и их индивидуальных особенностей; определение форм и методов коллективной проблеморазрешающей деятельности; включение руководителей в деятельность

контекстно моделирующую ситуации и практические задачи управленческой деятельности [6, с. 73].

В процессе данного исследования мы также попытались выявить условия формирования организационно-управленческой компетентности менеджера образования в процессе профессиональной подготовки в вузе. В качестве оснований для условий мы определили ряд принципов: принцип самостоятельности — формирование и развитие у студентов самостоятельности в решении управленческих проблем; принцип проблемности — использование в учебном процессе организационно-управленческих проблемных ситуаций, наличие элемента неопределенности в информации; принцип профессиональной ориентированности — содержание образования, методы, средства обучения должны быть ориентированы на реальную профессиональную деятельность.

Таким образом, для формирования организационно-управленческой компетентности у менеджера образования в процессе обучения следует соблюдать следующие условия:

✓ определение содержания компонентов организационно-управленческой компетентности с учетом требований рынка труда и реальной организационно-управленческой деятельности. Данное условие предполагает, что определяются конкретные знания, умения, ценности, входящие в структуру этой компетентности, какие из них будут сформированы в результате одного занятия или изучения всей дисциплины. При их определении нужно исходить из реальных требований профессиональной деятельности. Это позволит сформировать у студентов необходимые знания и умения для эффективной профессиональной деятельности и поставить четкую, значимую цель, что будет способствовать успешной учебной деятельности;

✓ принятие студентами целей обучения, так как «для достижения максимального возможного результата образования

необходимо полное соответствие мотива обучаемого основной цели педагогической системы» [3, с. 44]. Если человек внутренне принимает, то есть разделяет чужую цель, то эта цель становится его собственной, и у него возникает или повышается мотивация к ее достижению. Процесс обучения менеджеров нацелен на сформированность комплекса компетентностей, одной из которых является организационно-управленческая;

✓ увеличение доли самостоятельной работы студента с практико-ориентированной, проблем-

ной управленческой информацией (поиск, анализ, формулировка выводов и т. д.), где преподаватель выступает в роли помощника, консультанта, эксперта. Это будет способствовать развитию умения самостоятельно действовать в профессиональных ситуациях, применяя имеющиеся знания и получая новые, и справляться с профессиональными проблемами;

✓ применение в процессе обучения игротехнических методов, содержание которых будет ориентировано на решение проблем управленческой деятельности организационного характера. Игротехнические методы (организационно-деятельностные, деловые, ролевые игры, кейсы и др.) позволяют в учебном процессе приблизиться, окунуться в реальную профессиональную деятельность, способствуют формированию компетентностей (А. П. Панфилова) и компетенций, профессиональных практических умений, моделей поведения, умений применять знания, а также развитию самостоятельности в решении управленческих проблем, так как предполагают групповую и индивидуальную работу по принятию решений;

✓ диагностика сформированности компонентов организационно-управленческой компетентности с учетом ее соответствующих предварительных результатов. Для успешного формирования компетентности следует проводить предварительную (пер-

Процесс обучения менеджеров нацелен на сформированность комплекса компетентностей, одной из которых является организационно-управленческая.

воначальную) диагностику уровня знаний, умений, мотивации к обучению и учитывать эти результаты в будущем. Это необходимо для установления связей между имеющимися знаниями, умениями и новыми, для обеспечения индивидуального подхода к студенту, для его успешной мотивации. В целом диагностика позволяет выявить отклонения от заданных ориентиров, и тем самым способствует более

успешному формированию компонентов компетентности. Данное условие также предполагает разработку критериев и показателей оценки сформированности организационно-управленческой компетентности менеджера.

На наш взгляд, перечисленные условия способствуют формированию организационно-управленческой компетентности менеджера и являются необходимыми.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Баландин, С. А.* Развитие организационно-педагогической компетентности менеджера образования в процессе управленческой деятельности в профессиональном учебном заведении : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Баландин. — Челябинск, 2004. — 151 с.
2. *Белова, Е. Н.* Формирование управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения сферы культуры : дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Белова. — Красноярск, 2006. — 220 с.
3. *Булавенко, О. А.* Сущностные характеристики профессиональной компетентности / О. А. Булавенко // Школьные технологии. — 2005. — № 3. — С. 40—44.
4. *Веснин, В. Р.* Менеджмент в вопросах и ответах : учеб. пособие / В. Р. Веснин — М. : ТК Велби ; Проспект, 2007. — 176 с.
5. *Гришина, И. В.* Профессиональная компетентность директора школы: теория и практика формирования : дис. ... докт. пед. наук / И. В. Гришина. — СПб., 2004. — 443 с.
6. *Киселева, Л. Г.* Формирование управленческой компетентности будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Киселева. — Чита, 2007. — 249 с.
7. *Коробейникова, И. А.* Формирование управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук / И. А. Коробейникова. — Ишим, 2010. — 218 с.
8. *Петрова, Т. А.* Формирование базовой организационно-управленческой компетенции у будущих менеджеров производства: в процессе изучения специальных дисциплин в образовательных учреждениях среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Петрова. — Челябинск, 2004. — 207 с.
9. *Семькин, И. П.* Развитие управленческой компетентности руководителя сельского образовательного учреждения в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / И. П. Семькин. — Оренбург, 2001. — 212 с.
10. Условие, значение слова. Словари [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://tolslovar.ru/u2822.html>.

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



## ЗЕМСКАЯ ШКОЛА ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ: МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Л. Д. ГОШУЛЯК,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики и психологии  
профессионального обучения ПГПУ им. В. Г. Белинского,  
г. Пенза  
[rector\(at\)spu-penza.ru](mailto:rector(at)spu-penza.ru)

В статье на примере земской школы дореволюционной России рассматриваются актуальные вопросы методологии историко-педагогических исследований.

In article on the example of Zemstvo school of pre-revolutionary Russia topical issues of methodology of historical and pedagogical researches are considered.

**Ключевые слова:** *историко-педагогическое исследование, методология*

**Key words:** *historical and pedagogical research, methodology*

Методологической основой становления и развития земской школы в России являются диалектическая теория познания, системный подход, современные концептуальные подходы к истории Отечества второй половины XIX — начала XX века.

Современные проблемы образования не возникли на пустом месте. Они имеют свою предысторию. Для более глубокого их понимания необходимо знать прошлое. Многие историки и философы доказывали, что незнание прошлого неизбежно приводит к непониманию настоящего. С этой точки зрения историко-педагогические исследования не только представляют картину развития школы и педагогики, тенденции и закономерности развития педагогической деятельности, но и дают основу для выполнения научно-прогностиче-

ской функции. «Только изучая многовековую педагогическую жизнь народов, — писал в начале XX века русский историк педагогики М. И. Демков, — мы можем вполне понять и оценить значение и роль современной теории воспитания, дидактики и методики, и те ценные приобретения, какие они сделали в течение веков» [2, с. 23]. Поэтому на первое место в методологии исследования развития земского образования необходимо поставить объяснение земской деятельности в сфере образования с позиции современного общественного развития и, опираясь на эту деятельность, содействовать выдвижению новых веских аргументов в пользу усиления общественного внимания к сфере образования.

В современный период осуществился переход от одной официальной методоло-

гии к философскому плюрализму. Надо отметить, что в каждой философской концепции развития человеческого общества и общественной жизни есть свое рациональное зерно. В настоящее время некоторые исследователи, отдавая дань времени, стали полностью отвергать марксистскую методологию с ее классовым подходом, приоритетом экономической жизни над духовной, жестко обозначенной связью между характером производственных отношений и индивидуальным сознанием, психологией отдельных социальных групп. С этим можно было бы не соглашаться, если бы К. Маркс не был признан видными представителями науки еще при его жизни. Применительно к исследованию истории земского образования, позитивное, творческое ядро марксистской идеологии состоит в акценте на объективные факторы развития системы народного образования, на изучение социально-педагогических условий земской деятельности в этой сфере, на доказательство связи просвещения и культуры с общественным строем страны. Другое дело, если эта методология, как было в недавнем прошлом, универсализировалась. Это приводило к тому, что познание историко-педагогического процесса замыкалось в рамках одних и тех же подходов, а все события и факты прошлого подгонялись под постулированные этой методологией положения и схемы.

Такой односторонний подход учитывал в своей основе только объективные факторы развития школы и педагогики и недооценивал субъективные, в то время когда видные русские философы, в их числе Н. А. Бердяев, А. Ф. Лосев, В. С. Соловьев, отдавали предпочтение субъективному фактору, духовному базису и духовной основе материальной жизни. Использование этих философских концепций в совокупности, со взаимным дополнением, позволяет изучать объективные и субъективные факторы в развитии народного образования, выяснять их соотношение и роль в разные периоды истории отечест-

венной школы и педагогики, выявлять объективную картину развития просвещения, тенденции и противоречия земской деятельности в этом направлении.

Просвещение является частью общей культуры человечества. Оно развивается в интересах личности, общества, государства; своими истоками выходит из традиций народа и ставит своей задачей сохранение этих традиций, что служит одной из основных предпосылок поддержания менталитета нации. Вместе с тем народное образование исходит из требований общественной морали и нравственности и изменяется вместе с ними. Соотношение интересов личности, общества, государства в разные исторические эпохи проявлялось по-разному и отражалось на целеполагании и содержании образования и воспитания, в которых доминировали поочередно государственные, общественные, сословные и групповые интересы. При этом интересы личности в системе народного образования на протяжении многовековой истории нашего государства доминирующими не были. Такой подход позволяет выяснить соотношение личностного, группового, общественного и государственного интересов в возникновении и развитии земской школы.

В числе важнейших методологических положений необходимо также указать и на зависимость системы народного образования от степени развитости государственных и общественных институтов. Российская государственность в дореволюционный период строилась на жесткой централизации государственного управления и самоуправления сословий. Поэтому возникающие учебные заведения, как результат деятельности отдельных сословий, учитывая групповые потребности, проводили свою работу в интересах этого сословия. Крестьянские школы не являлись исключением. Применяя это методо-

Просвещение является частью общей культуры человечества. Оно развивается в интересах личности, общества, государства; своими истоками выходит из традиций народа и ставит своей задачей сохранение этих традиций.

логическое положение, можно ответить на вопросы, в какой мере земская школа учитывала в своей деятельности интересы государства, сословия и отдельной личности; противопоставлялись ли эти интересы в земских учреждениях или же народная и государственная педагогики взаимно дополняли друг друга.

Особо необходимо отметить роль социального заказа в истории развития общественной педагогики. В научной литературе выдвигается положение, согласно которому вся система народного образования строится на основе социального заказа [1, с. 35]. Нам представляется необходимым в этой связи уточнить само понятие «социальный заказ». Здесь важно указать на государственную и общественную природу социального заказа. В истории педагогики были периоды, когда государственные и общественные интересы в образовании не всегда совпадали. Так, например, государство было ориентировано на развитие системы церковно-приходских школ, в то время как земские школы стали результатом деятельности земских учреждений и сельских общин.

Развитие системы народного образования, хотя и зависит от общественно-экономических условий, уровня развитости государственных и общественных структур, социального заказа, осуществляется

Среди общеметодологических проблем историко-педагогического исследования первостепенное значение приобретают его границы, а именно, указание на то, где заканчивается история педагогики и начинается собственно история.

на основе своих внутренних тенденций и закономерностей, которые существуют в рамках экономических систем. Здесь, в отличие от развития государства и общества, мы не находим революционных изменений.

Развитие школы и педагогики идет преимущественно эволюционным путем. Соглашаясь с этим методологическим положением, мы можем понять и объяснить, как в нашей стране была создана одна из лучших систем народного образования. Поэтому вряд ли будет правомерным сокращение всего дореволюционного и совет-

ского прошлого, потому что нынешняя система просвещения строится на преемственности в развитии школы и педагогики.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что любое историко-педагогическое исследование является многоаспектным. В нем рассматривается большое количество вопросов. В нашем случае это социально-педагогические условия земской деятельности в области народного образования, формирование государственного и общественного социального заказа в этой сфере, развитие земских учебных заведений и содержание образования в них, педагогическая практика и общественная деятельность, подготовка учительских кадров для земских школ. Другими словами, речь идет о влиянии земских учреждений на педагогическую деятельность.

Среди общеметодологических проблем историко-педагогического исследования первостепенное значение приобретают его границы, а именно, указание на то, где заканчивается история педагогики и начинается собственно история. В этой связи представляется возможным введение в научный оборот такой категории, как «образовательная среда». Одним из первых данный термин употребил З. И. Равкин, указав на то, что это понятие в педагогической науке только складывается [3, с. 92]. Под образовательной средой подразумевается система факторов, определяющих образование и развитие человека. К их числу относятся люди, влияющие на образовательные процессы (педагоги — практики и теоретики, родители, политики, ученики, деятели науки, культуры и другие); социально-политический строй данной страны, общественные явления, детские и юношеские организации; природная и культурная среда; окружающий молодежь данной местности (региона) материальный мир (ресурсы, система экономических отношений и инфраструктуры, действующих в сфере образования); средства массовой информации; случайные непредвиденные события. Образовательная сре-



да в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения является приоритетной. В тех странах, где принцип приоритетности образовательной среды обеспечивается материальными предпосылками, организационно-административными мерами, социальными и кадровыми средствами, наблюдается экономический и научно-технический прогресс. В нашем случае принцип приоритетности образовательной среды во многом обеспечивался земскими учреждениями. Но для этого потребовался длительный период развития самих земских учреждений и создание условий

в самом общественном организме, формирование соответствующего социального заказа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем : монография / В. П. Беспалько. — Воронеж : Изд-во Воронеж ун-та, 1977.
2. Демков, М. И. Краткая история педагогики / М. И. Демков. — М., 1917.
3. Равкин, З. И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований / З. И. Равкин. — М. : РАО, 1993. — 257 с.



## ИЗ ИСТОРИИ НИЖЕГОРОДСКОГО ГРАФА АРАКЧЕЕВА КАДЕТСКОГО КОРПУСА

Л. В. КИЛЬЯНОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры общей педагогики НГПУ им. К. Минина  
*kilyanova@yandex.ru*

Статья посвящена возникновению и развитию системы закрытых военно-учебных заведений России (на примере нижегородского графа Аракчеева кадетского корпуса). Рассмотрены история становления Нижегородского корпуса от истоков, его деятельность как военной гимназии, последние дни существования кадетского корпуса и перевод данного учебного заведения в другой статус после событий Октябрьской революции 1917 года.

The article is devoted to the emergence and development of a system of the closed military schools of Russia (on an example of the Nizhny Novgorod count Arakcheev of a cadet corps). The author of the article describes the last days of existence of a cadet corps and transferring of this educational institution to the other status after the events of the October revolution of 1917.

**Ключевые слова:** *военные учебные заведения, кадетский корпус, военная гимназия, Домашний устав, фронтное обучение, нравственное воспитание*

**Key words:** *military educational institutions, cadet corps, military gymnasium, House charter, front training, moral education*

Известно, что первые кадетские корпуса — средние общеобразовательные закрытые военные учебные заведения — первоначально возникли в Пруссии в 1653 году как школы для подготовки дворянских детей к военной службе со сроком обучения 7 лет.

В России система военно-учебных заведений ведет свою историю со времен Петра I, когда были созданы технические училища различного профиля, в том числе по подготовке специалистов по артиллерийскому и морскому делу. Первый кадетский корпус был открыт в России в 1732 году в Петербурге по инициативе фельдмаршала Б. К. Миниха. С 1743 года он носит название Сухопутный шляхетский корпус, а с 1800-го — 1-й Санкт-Петербургский корпус кадет [6]. Надо отметить, что в XVIII веке в кадетских корпусах готовили не только военных, но и дипломатов, судей, гражданских чиновников и др.

Во времена правления Анны Иоанновны знания юношей в 16 лет проверял Сенат. Учащиеся кадетских корпусов сдавали экзамен в Петербурге перед членами Военной коллегии или в гарнизонах и городах перед губернаторами, комендантами и другими вышестоящими людьми.

В начале 1830 года по указанию Николая I был составлен проект учреждения губернских кадетских корпусов с целью получения образования малолетними дворянами и воспитания их

для военной службы в непосредственной близости от своих семей. Первоначально намечались следующие города: Новгород, Тула, Тамбов, Полоцк, Полтава, Елизаветград.

На устройство Новгородского кадетского корпуса граф Аракчеев пожертвовал значительную часть своего капитала; деньги им предназначались прежде всего на содержание бедных дворянских детей Новгородской и Тверской губерний. Корпус также получил его библиотеку, насчи-

тывающую более 10 тысяч томов, и многие редкие предметы: среди них находилось два хрустальных кубка, из которых в 1807 году при Тильзитском свидании пили Император Александр I и Наполеон. По высочайшему рескрипту царя каждый воспитанник имел на кровати герб графа Аракчеева и надпись: «Грузинский воспитанник» (Грузино — имение графа).

Первым директором Новгородского кадетского корпуса был назначен генерал-майор А. И. Бородин; батальонным командиром — полковник Н. П. Черницкий. Корпус располагался в помещении штаба 4-го округа пахотных солдат (бывшие военные поселения) на правом берегу реки Мсты в 28-ми верстах от Новгорода. Торжественное открытие корпуса состоялось 15 марта 1834 года в присутствии его Высочества, Великого князя Михаила Павловича и приглашенных гостей, в том числе и графа Аракчеева.

После смерти графа Аракчеева (21 апреля 1834 года) 6 мая выходит указ, по которому Грузинская волость отдавалась во владение Новгородского кадетского корпуса, а корпус стал именоваться Новгородский графа Аракчеева кадетский корпус. Корпус взял себе герб Аракчеева: на эполетах и погонах по образцу бывшего гренадерского графа Аракчеева полка должны быть вышиты буквы *Г. А.* Обмундирование кадет представляло следующее: мундир темно-зеленого сукна с красным воротником, обшлагами и клапанами на рукавах; темно-зеленая куртка и темно-серая шинель с красным воротником; пуговицы — желтые с гербом; кивера — с гербами в полукруглом сиянии; погоны — темно-зеленые с красною выпушкой и, как отмечалось выше, с желтой высечкой *Г. А.*

По высочайшему Положению о Новгородском кадетском корпусе (9 мая 1835 года) в него входило четыре роты: одна гренадерская, две мушкетерские, одна неранжированная по 100 кадет в каждой. По окончании корпуса выпускники направлялись в дворянский полк в Петербург.

В XVIII веке в кадетских корпусах готовили не только военных, но и дипломатов, судей, гражданских чиновников и др.

Как отмечают кадеты в своих воспоминаниях, в корпусе держались долгое время патриархальные, семейные отношения между кадетами, офицерами и учителями, которые оказывали сильное нравственное воздействие на воспитанников. Всякая свободная минута проводилась среди ребят и не по обязанности, а по любви и чувству долга. И в самих ребятах воспитывались прежде всего исполнительность и ответственность как главные качества военной службы.

В кадетские корпуса старались привлечь лучших учителей, для них существовали различные льготы: сыновьям учителей давали право воспитываться в корпусе, выделялись различные награждения, строительство жилых домов осуществлялось за счет казны, учителям выделялась земля, которая затем отходила в собственность учителя, а после его смерти — жене и детям.

С правлением Александра II начинается новый период в деятельности военно-учебных заведений, направленный на усиление умственного и научного образования кадет. В апреле 1865 года стало известно, что корпус будет преобразован в военную гимназию и переедет в Нижний Новгород. Директором корпуса был назначен П. И. Носович, полковник генерального штаба, бывший кадет-новгородец. Размещалась гимназия на территории Нижегородского кремля.

С 30 августа 1866 года кадетский корпус стал существовать как Нижегородская военная гимназия, а начальники-офицеры именовались воспитателями. Вместо военного учебного заведения она становится педагогической, сохраняя лишь некоторый оттенок военного; появляются новые требования и условия воспитательной и внутренней жизни учебного заведения.

Учебные программы для военных гимназий были такими же, по каким учились в подобных учебных заведениях. Сначала было шесть классов с годичным курсом в каждом, затем с 1873 года был прибавлен

7-й класс. Особые комиссии в 1867 году определили способы преподавания отечественного языка и математики. В начале 1873/1874 учебного года были получены изданные главным управлением военно-учебных заведений программы по всем предметам в объеме полного гимназического курса. Существовали следующие предметы: Закон Божий, русский язык с церковнославянским и словесностью; французский и немецкий языки, математика, история, география, естественная история, физика, космография (математическая география), чистописание, рисование.

Учебный год начинался 16 августа и заканчивался 5 июня. Полугодовой экзамен был заменен проверочными репетициями, после которых выводились средние баллы за ту или иную часть курса. После успешного окончания военной гимназии ее воспитанники продолжали свое обучение в артиллерийском и инженерном училищах.

В Нижегородской гимназии совместными усилиями всех служащих заведения был выработан Домашний устав, который включал в себя правила о внешнем надзоре за воспитанниками, разъяснял обязанности дежурного воспитателя, положение об отпусках и отлучках учащихся, обязанности лиц, служащих при лазарете, и приходорасходчиков, а также правила для вольнонаемной прислуги. С 1877 года Домашний устав был заменен Инструкцией главного управления военно-учебных заведений.

Главное внимание военной гимназии уделялось нравственному воспитанию: «Для этого были приняты в основание: а) религиозность; б) развитие любви и привычки к труду; в) уважение к воспитателям и повиновение им; г) привычка к порядку и к бережливому обращению с казенными вещами; д) хорошее обращение друг с другом и е) вежливое отношение к прислуге» [3, с. 211].

С 30 августа 1866 года кадетский корпус стал существовать как Нижегородская военная гимназия, а начальники-офицеры именовались воспитателями. Вместо военного учебного заведения она становится педагогической, сохраняя лишь некоторый оттенок военного.

Что касается религиозного воспитания, то оно, как отмечалось самим руководством гимназии, было недостаточно. К числу мер, служащих для улучшения нравственности, относились следующие: исправление дурных привычек, в том числе курения; выработка сознания посредством увещаний и обещаний; одинаковость требований со стороны дежурных воспитателей; оказание доверия хорошим воспитанникам. К исправительным мерам также относились: выговор наедине или в присутствии всего класса; лишение одного или двух блюд за обедом; лишение права на увольнение в отпуск; аресты — простой и строгий (с заключением в карцер); уменьшение баллов за поведение; снятие погон и пуговиц. Также применялась мера наказания в виде исключения из гимназии или перевод в прогимназию.

В отношении такого наказания, как уменьшение баллов за поведение, можно сказать, что эта мера практиковалась часто, но не была особо эффективной, с одной стороны; а с другой, воспитанники старались иметь как можно больше баллов, чтобы пользоваться различными льготами. Например, иметь право на прогулку в город без присмотра воспитателя.

Все вопросы, касающиеся учебно-нравственной и воспитательной части, обсуждались в педагогическом комитете, состоящем из директора (председатель), воспитателей и преподавателей.

Заседания педкомитета имели характер совещательный. Оценки за два месяца сводились в общий отчет по разрядам: отличный, хо-

роший, удовлетворительный, неудовлетворительный, безуспешный.

Физическому воспитанию подчинялся прежде всего распорядок дня. К нему относились танцы, гимнастика, фехтование, фронтовое занятие и механические ремесленные работы. Танцы входили в расписание общих занятий и проводились 1 раз в неделю. Гимнастикой занимались

2 раза в неделю. В младшем возрасте существовали ежедневные подготовительные гимнастические упражнения. Фехтованием занимались два раза в неделю, но только по желанию воспитанников.

Фронтовое обучение проходило 1 раз в неделю. В младших и средних классах — это выправка и ходьба в ногу; в старших классах — ружейные приемы. Большой популярностью у воспитанников пользовался тир, который был устроен на частные средства. В военной гимназии на этот род занятий смотрели как на обязательный и не придавали ему никакого значения. Также к необязательным занятиям относились механические работы, музыка, различные игры, экскурсии и др.

В воспоминаниях одного из воспитанников военной гимназии отмечается, что аракчеевцы отличались необычайным духом товарищества, сплоченности, взаимоподдержки и нравственной связью. Весьма почитались сила и ловкость; младшие во всем старались подражать старшим. Что примечательно, в Нижегородской военной гимназии отсутствовало самовольное командование старших младшими, что было распространено в других гимназиях подобного типа. У гимназистов воспитывались скромность житейских привычек, понятие о чести мундира, о преданности царю и Отечеству. «Без лести предан» — такие слова были девизом аракчеевцев, взятые с фамильного герба графа Аракчеева. «В гимназии царила строгая, но осмысленная дисциплина, и она не убивала в воспитанниках личности и не мешала образованию самостоятельных и независимых характеров» [1, с. 29].

Среди воспитанников Нижегородского кадетского корпуса можно назвать видных военачальников: генералов от инфантерии Г. Н. Грибского, К. Н. Дурова, Л. А. Маврина, генералов от артиллерии А. В. Оноприенко, А. Н. Петракова и др.

К числу выпускников кадетского корпуса принадлежат братья Забудские. Выдающийся русский ученый, профессор, член-корреспондент Парижской АН

В воспоминаниях одного из воспитанников военной гимназии отмечается, что аракчеевцы отличались необычайным духом товарищества, сплоченности, взаимоподдержки и нравственной связью.

Н. А. Забудский известен как создатель трудов по баллистике, спроектировал несколько конструкций артиллерийских орудий, а его брат, Г. А. Забудский, — как химик-технолог, профессор, заслуженный деятель науки и техники РСФСР, артиллерист.

В 1871—1875 годах здесь учился выдающийся химик, академик Н. С. Курнаков. Его именем был назван Московский институт общей неорганической химии АН СССР.

Воспитанниками корпуса были педагог-просветитель А. М. Храбров, литераторы А. А. Дробыш-Дробышевский, К. И. Берсенев и др. [5].

В 1882 году кадетские корпуса были восстановлены, и военная гимназия была преобразована в Нижегородский графа Аракчеева кадетский корпус. Хотя, как отмечают исследователи, военные гимназии были уникальными учебными заведениями России, но в 60—70-х годах XIX века они представляли тип средней школы по содержанию образования и методам обучения [4].

Деятельность восстановленных кадет-

ских корпусов регламентировалась рядом наставлений и инструкций, разработанных под руководством главного начальника военных учебных заведений. Основным документом являлось «Положение о кадетских корпусах», по которому каждый корпус состоял из семи классов. Целью корпусного воспитания было развитие в каждом воспитаннике физических и душевных способностей, воспитание характера, благочестия и верноподданнического долга, также особое внимание обращалось воспитанию нравственных качеств.

К 1917 году в России существовало около 30 кадетских корпусов (без Морского и Пажеского) с общим числом кадетов свыше 10 тысяч. В 1918 году в связи с ликвидацией старой армии кадетские корпуса были закрыты, и в конце того же года гимназия военного ведомства в Нижнем Новгороде преобразуется во 2-ю школу-коммуна Наркомпроса и переводится в другое здание.

Целью корпусного воспитания было развитие в каждом воспитаннике физических и душевных способностей, воспитание характера, благочестия и верноподданнического долга

## ЛИТЕРАТУРА

1. Воспоминание аракчеевца. 1869—1875. — Тифлис : Типография штаба Кавказского военного округа, 1913.
2. Домашний устав Нижегородского графа Аракчеева военной гимназии. — Н. Новгород : Типография П. А. Косарева, 1871.
3. Исторический очерк Нижегородского графа Аракчеева кадетского корпуса и Нижегородской военной гимназии / сост. П. И. Карцов. — СПб. : Типография Ф. С. Сущинского, 1884.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина. — М. : Педагогика, 1991.
5. Памятники истории и культуры Горьковской области : справочник. — Горький, 1987.
6. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — М. : БРЭ, 1993.



# Даты

## ПРОФЕССИОНАЛ В СВОЕМ ДЕЛЕ

### К 75-летию со дня рождения В. Т. Чичикина



Е. Н. ФОМИЧЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель,  
декан факультета туризма и физической  
культуры Нижегородского филиала  
Сочинского государственного университета  
*elena-fomi@rambler.ru*



Д. И. ВОРОНИН,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры спортивных игр  
и гимнастики НГПУ им. К. Минина  
*den197878@mail.ru*

В статье рассматриваются основные периоды биографии, профессиональной деятельности доктора педагогических наук, профессора В. Т. Чичикина; приводится обзор некоторых его научно-методических и учебных изданий.

The authors of the article describe the main periods of the biography, doctor of pedagogical Sciences, professor Chichikin's professional activity; the review of his scientific and methodical and educational editions is carried out.

**Ключевые слова:** *оптимизация и модернизация организационно-содержательного обеспечения, профессиональная деятельность, образовательные программы, технологии, готовность педагогов физической культуры*

**Key words:** *optimization and modernization of organizational and substantial providing, professional activity, educational programs, technologies, readiness of teachers of physical culture*

Новый учебный год будет значимым для кафедры теории и методики физического воспитания и основ безопасности жизнедеятельности ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования». 2 ноября 2012 года исполнится 75 лет ее заведующему, доктору педагогических наук, профессору, действительному члену Академии гуманитарных наук, заслуженному работнику физической культуры Российской Федерации, отличнику народного просвещения, мастеру спорта Вадиму Тихоновичу Чичикину.

Вадим Тихонович Чичикин — необыкновенно честный, правдивый, всеми уважаемый и глубоко профессиональный в своем деле человек. Он работает не по обязанности, а по зову своего сердца. Ему удалось, выражаясь словами К. С. Станиславского, «трудное сделать — привычным, привычное — легким, а легкое — приятным».

В. Т. Чичикин родился в г. Острогожске Воронежской области. В 1945 году поступил в школу № 10 г. Дзержинска Горьковской области. Обучаясь в средней школе с 5-го по 8-й класс, он увлекся авиамоделизмом, в результате чего стал чемпионом области в этом виде спорта.

После окончания восьмого класса занимался легкой атлетикой и тоже был чемпионом Горьковской области по прыжкам с шестом. По мнению специалистов, прыжок с шестом является одним из наиболее сложных видов легкой атлетики, характеризующихся наличием преодоления пространства. Для достижения высоких результатов в этих упражнениях, выполняемых с максимальной интенсивностью, необходимо объединить быстроту спринтера с ловкостью гимнаста, силой и прыгучестью атлета в высоту.

Возможно, что Вадим Тихонович не случайно выбрал этот вид спорта. Занятия прыжками с шестом способствовали развитию умения целесообразно выстраивать свои действия, приводящие к эффективному решению сложной задачи при рациональном использовании имеющихся воз-

можностей, а также к сильному стремлению добиться победы, преодолевая трудности. Это нашло отражение в его дальнейшей профессиональной деятельности.

В 1955 году после окончания средней школы Вадим Тихонович поступил в Горьковский педагогический институт на факультет физической культуры. Он учился с большим удовольствием и в процессе обучения продолжал заниматься легкой атлетикой; был чемпионом и рекордсменом г. Горького и области, победителем зоны России, призером первенства России; имел первый разряд по прыжкам с шестом; входил в состав сборной России футбольного клуба «Динамо».

В 1962 году, вернувшись из рядов Советской армии, Вадим Тихонович возобновил занятия по авиамоделизму, способствующие раскрытию творческих способностей, интереса к технике, науке, исследованиям. Именно это увлечение предопределило его большой интерес к научно-исследовательской деятельности. В данном виде спорта ему присвоили звание «мастер спорта».

После окончания Горьковского педагогического института и получения квалификации «преподаватель физического воспитания, анатомии и физиологии человека» Вадим Тихонович поступил в аспирантуру, работал ассистентом, затем старшим преподавателем на кафедре теоретических основ физического воспитания этого же учебного заведения. В 1969 году он защитил кандидатскую диссертацию в Тартуском государственном университете. С 1969 по 1977 год работал на кафедре теории и методики физического воспитания Горьковского педагогического института в качестве доцента, а с марта 1977 года по сентябрь 1982-го в той же должности — на кафедре теории и методики физического воспитания и физической культуры ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта в Ленинграде.



В 1982 году Вадим Тихонович Чичикин становится заведующим кафедрой теории физического воспитания в Нижегородском (Горьковском) педагогическом институте. Этот период времени он посвящает определению проблематики своей будущей научно-исследовательской работы, сбору фактического материала, анализу, обобщению и оформлению результатов диссертационного исследования. В результате проведенной исследовательской работы были определены подходы к выявлению сущности профессиональной готовности, к измерению и динамике формирования ее соответствующих компонентов в процессе профессионального образования.

В 1995 году В. Т. Чичикин защитил докторскую диссертацию по теме «Теоретические основы формирования профессиональной готовности специалиста в системе физкультурно-педагогического образования» и получил ученое звание профессора.

С 1996 по 1999 год Вадим Тихонович работал заместителем директора Центра физической культуры и юношеского спорта Нижегородской области. За достижения в сфере образования и физической культуры в 1999 году ему было присвоено почетное звание заслуженного работника физической культуры Российской Федерации.



С 1999 года В. Т. Чичикин — заведующий кафедрой теории и методики физического воспитания и ОБЖ НИРО. Целью деятельности кафедры являются обеспечение и повышение уровня профессиональной готовности специалистов в соответствии с социальным запросом и современными условиями образовательной деятельности. Кафедра является экспериментально-прогностическим центром, осуществ-

ляющим методическую поддержку и помощь образовательным учреждениям в преподавании предметных областей «Физическая культура» и «Основы безопасности жизнедеятельности»; также она принимает участие в реализации региональной программы «Здоровье и образование», направленной на укрепление здоровья школьников и оптимизацию их учебной нагрузки.

Вадим Тихонович является научным руководителем ряда экспериментальных площадок НИРО на базе общеобразовательных учреждений. Основные темы их работы направлены на реализацию требований ФГОС, на решение проблем здоровьесбережения, на организационное, содержательно-методическое обеспечение образовательной деятельности по учебным предметам «Физическая культура» и «Основы безопасности жизнедеятельности» и спортивной деятельности в общеобразовательных учреждениях и др.

В. Т. Чичикин является членом экспертного совета Министерства образования и науки России по совершенствованию системы физического воспитания в образовательных учреждениях и учреждениях высшего профессионального образования, а также научно-методического экспертного совета НИРО.

За период профессиональной деятельности им написано около 160 учебно- и научно-методических работ: из них четыре монографии, более десяти методических пособий и пять образовательных программ. Наиболее значимыми из них являются научно-методические и учебные издания: «Профессиональная готовность педагога», «Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры», «Организационно-методическое обеспечение физического воспитания учащихся в общеобразовательном учреждении», «Контроль эффективности физического воспитания учащихся».

Работая на кафедре теории и методики физического воспитания и ОБЖ НИРО, приоритетными направлениями своей на-



учной деятельности и деятельности всей кафедры Вадим Тихонович определил оптимизацию и модернизацию организационно-содержательного обеспечения физического воспитания в общеобразовательных учреждениях различного типа.

В изданных учебных, учебно-методических пособиях проанализирован, обобщен и систематизирован многолетний опыт работы по организации и содержанию физического воспитания учащихся общеобразовательных школ и специальных медицинских групп. Публикуемые материалы научно-методических и учебно-практических изданий рассчитаны на широкий круг читателей, интересующихся проблемами внедрения инновационных подходов в систему физического воспитания учащейся молодежи. Они интересны и полезны для преподавателей физической культуры, руководителей образовательных учреждений, студентов физкультурных вузов, методистов, аспирантов физкультурно-педагогических специальностей, исследователей и врачей.

В учебном пособии «Регуляция физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях» В. Т. Чичикин отмечает, что в настоящее время исследователями еще не достигнута в полной мере теоретическая корректность в отработке содержания целей и задач, классификационных оснований структуризации системы физического воспитания дошкольников. Кроме этого, присутствует разобщенность взглядов на конкретизацию и дифференциацию содержания основных компонентов системы физического воспитания школьников младших классов.

В связи с этим им разработаны образовательные программы для детей дошкольного возраста на основе реализации альтернативного принципа физкультуризации, для учащихся 1—4-х классов общеобразовательного учреждения, для учащихся начального и среднего профессионального образования, для детей 8—15 лет в условиях санаторно-оздоровительного образовательного учреждения.

Большое внимание Вадим Тихонович уделяет организации ежегодных научно-практических конференций всероссийского и международного уровней в области теории и методики физического воспитания и ОБЖ. По итогам проведения конференций издаются сборники, в которых рассматриваются результаты исследований по проблеме физического воспитания учащейся молодежи, анализируется опыт работы учителей физической культуры и преподавателей-организаторов ОБЖ по использованию инновационных педагогических технологий в профессиональной деятельности. Здесь же обсуждаются содержательное и организационное обеспечение физического воспитания учащихся общеобразовательных учреждений; оздоровительные, реабилитационные и коррекционные технологии с использованием средств физической культуры; физическое воспитание в системе дополнительного образования, в профессиональных учреждениях различного типа и уровня.

С 2007 года в НИРО открыта аспирантура по специальности «Теория и методика профессионального образования». Являясь научным руководителем этой специальности, Вадим Тихонович Чичикин создал научную школу, главным направлением которой является формирование готовности будущих педагогов физической культуры к реализации функций профессиональной деятельности. Под его научным руководством четыре аспиранта успешно защитили кандидатские диссертации в рамках указанного направления и еще десять аспирантов трудятся над материалами своих диссертационных исследований.

От лица аспирантов научной школы (Д. И. Воронина, А. В. Даниловой, В. А. Кузнецова, Е. В. Тарабариной, А. В. Фомичева, Е. Н. Фомичевой) и сотрудников кафедры хочется выразить огромную благо-



дарность и глубокое уважение Вадиму Тихоновичу за его огромный вклад в развитие теории, методики и практики физической культуры; за его упорный, бескорыстный труд и неустанную заботу о своих многочисленных учениках; за необыкновенную порядочность и принципиальность. Вадим Тихонович обладает прекрасными личностными качествами. Он деликатен, внимателен, имеет удивительное чувство юмора, которое помогает в труд-

ную минуту не останавливаться на достигнутом, с оптимизмом смотрит в будущее, полон блестящих идей, всегда выполняет свою работу качественно, на высоком уровне.

Подводя многолетний итог столь плодотворной, высокопрофессиональной деятельности Вадима Тихоновича, в преддверии его 75-летнего юбилея хочется пожелать ему крепкого здоровья, творческого долголетия, любви и добра.



## ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДРОФА» ПРЕДСТАВЛЯЕТ: литературно-художественные, научно-популярные серии, справочники и словари

Современная система образования предъявляет очень высокие требования к качеству знаний. Советуем педагогам рекомендовать ученикам, а сотрудникам библиотек — включить в свои фонды литературно-художественные и научно-популярные серии, справочники и словари издательства «Дрофа». С их помощью юные книголюбцы подготовятся к аудиторным и внеклассным занятиям предстоящего учебного года, а старшеклассники — к сдаче выпускных экзаменов.



### «Библиотека отечественной классики»

В серию входят произведения, которые изучают в школе с 1-го по 11-й класс, — от древнерусских былин до современной литературы. Каждый том открывает вступительная статья, знакомящая читателя с особенностями творчества автора, с исторической эпохой. В приложениях опубликованы страницы дневниковых записей, письма и другие факультативные материалы; комментарии разъясняют сложные для детского восприятия фрагменты художественного текста. Книги учат ценить красоту родного языка и развивают интерес к литературному наследию России. Серия «Библиотека отечественной классики» — гордость нашего издательства!

### «Библиотека зарубежной классики»

Легенды о короле Артуре и античные мифы, песни трубадуров и лирика Петрарки, комедии Мольера и трагедии Шекспира, произведения Данте, Байрона, Вольтера, Сервантеса, Гете — все шедевры зарубежной литературы в одной серии издательства «Дрофа»! Верными спутниками школьников в захватывающем путешествии по странам и эпохам станут пояснительные статьи, комментарии к текстам и дополнительная информация в приложениях, которую можно использовать при подготовке к докладу или сочинению. Книги рекомендованы для внеклассного чтения, факультативного и профильного обучения.



### «Библиотека путешествий»

Книги о выдающихся открытиях, увлекательных приключениях, величии природы и разнообразии далеких стран; страницы дневников отважных первопроходцев, яркие повествования открывателей новых континентов, островов, неизведанных земель, художественные произведения всемирно известных писателей поведут за собой читателя, и в первую очередь юного. В оформлении использованы старинные гравюры и рисунки членов экспедиций; каждый том содержит комментарии ученых — географов, полярников, океанографов. Все это делает книги серии неотъемлемой частью школьных библиотек, а также современных кабинетов географии и истории.



### «Перекрестки истории»

Смутное время, реформы Петра I, пугачевщина, восстание декабристов, народническое движение, революция 1917 года, волна русской эмиграции первой четверти XX века — судьбоносные события отечественной истории, которые рассматриваются через призму взглядов писателей, ученых, политических деятелей. Каждая из книг предлагает заново осмыслить известные произведения художественной и мемуарной литературы, позволяет быть в курсе современных научных изысканий и может использоваться в качестве хрестоматийного материала.



### «Познавательно! Занимательно!»

Книги предназначены для школьников, которые хотят совместить увлекательное чтение с получением полезной информации. Здесь и кроссворды по русскому языку и физике, и история России в притчах и анекдотах, и приемы быстрых вычислений, которыми пользовались наши предки, и лингвистические детективы, и советы знатока, как стать настоящим изобретателем! Серия позволяет подготовиться к школьным олимпиадам и конкурсам, выступить с докладом и быть интересным собеседником, уверенно чувствующим себя в любой компании.





### Подарочные издания

Для самых увлеченных и пытливых издательство «Дрофа» осуществляет выпуск отдельных книг научно-популярного характера — о великих деятелях науки и искусства, об историческом, культурном и природном богатстве России. Многие из них — «Учись быть первым! От детской мечты — до великих свершений», «Увидеть Россию заново» А. Ф. Киселева, «Календарь русской поэзии», «Любимые сказки в иллюстрациях художников Палеха» — являются подарочными: красочные, содержательные, оригинальные, они будут интересны и школьникам, и их родителям вне зависимости от возраста и увлечений.

### Словари и справочники

«Словарь — это Вселенная в алфавитном порядке!» — так считали французский философ-просветитель Вольтер и его соотечественник, писатель Анатоль Франс. Ну а без справочников трудно представить себе жизнь современного человека. Подобные издания неотделимы от процесса получения знаний. Вот почему издательство «Дрофа» предлагает широкий выбор словарей и справочных пособий. Они предназначены для школьников, абитуриентов, учителей и для тех, кто изучает предмет самостоятельно. Главная их цель — помочь в чтении и понимании учебных, художественных и научно-популярных текстов, в выполнении упражнений и заданий.



#### ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДРОФА»

127018, Москва, Суцеевский вал, д. 49, стр. 1  
Тел.: 8-800-2000-550 (звонки по России бесплатные), (495) 795-05-50, 795-05-51  
Факс: (495) 795-05-52  
E-mail: [sales@drofa.ru](mailto:sales@drofa.ru)

По вопросам сотрудничества и приобретения продукции обращайтесь на сайт: [www.drofa.ru](http://www.drofa.ru)

#### ОАО «КНИГА» ИП ГУРЬЯНОВ В. В.

Офис, склад, оптовая и розничная торговля: г. Нижний Новгород, ул. Совхозная, д. 13  
Тел.: (831) 241-16-05, 275-41-81  
Факс: (831) 241-24-12  
E-mail: [knigann@yandex.ru](mailto:knigann@yandex.ru)  
Сайт [www.kniga-nn.com](http://www.kniga-nn.com)

Оригинал-макет подписан в печать 08.08.2012. Формат 84×108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 20,79.  
Тираж 400 экз. Заказ 1974.

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 21.08.2012