



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ  
ПРИ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры  
«Образовательный менеджмент»

Заочное обучение

Проверка на объем заимствований:  
28% авторского текста  
Работа допущена к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«Г» 02 2020г.  
зав. кафедрой ПМП, к.п.н., доцент  
Гнатышина Е.В.

Выполнила:  
Магистрант группы ЗФ-318-158-2-1  
Грехова Лилия Раульевна

Научный руководитель: к.п.н., доцент,  
зав. кафедрой ПМП,  
Гнатышина Екатерина Викторовна

Челябинск  
2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |    |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....   | 3  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ПРИ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ СИСТЕМЕ<br>ОБУЧЕНИЯ.....  | 13 |
| 1.1. Становление и развитие системы очно-заочного обучения .....  | 13 |
| 1.2. Методологические подходы к проблеме управления образовательным<br>процессом при очно-заочной системе обучения .....  | 25 |
| 1.3. Модель управления образовательным процессом при очно-заочной<br>системе обучения .....   | 32 |
| 1.4. Условия эффективного функционирования модели управления<br>образовательным процессом при очно-заочной системе обучения .....   | 41 |
| Выводы по первой главе .....  | 55 |
| ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО<br>РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ,<br>СПОСОБСТВУЮЩИХ УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ<br>ПРОЦЕССОМ ПРИ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ .....            | 57 |
| 2.1. Цель, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы по реализации<br>организационно-педагогических условий эффективного управления<br>образовательным процессом при очно-заочной системе обучения ..... | 57 |
| 2.2. Формирующий этап эксперимента .....  | 67 |
| 2.3. Обобщающий этап эксперимента .....   | 77 |
| Выводы по второй главе.....   | 81 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....   | 83 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....   | 85 |

## **ВВЕДЕНИЕ**

Вечерние (сменные) общеобразовательные школы (в настоящее время некоторые из них переименованы в открытые школы) создавались как образовательные учреждения для обучения работающей молодёжи без отрыва от производства (школы рабочей молодёжи – ШРМ). В научно-педагогической литературе вечерние – открытые (сменные) общеобразовательные школы называются просто вечерними школами.

Содержание и методика процесса обучения в вечерних школах исторически сложились в условиях, когда основной контингент этих специфических образовательных учреждений составляли социально и профессионально определившиеся люди. В середине 90-х годов контингент учащихся в них резко изменился. Основную его часть сегодня составляют социально и профессионально никак не определившиеся подростки с явно выраженным негативным опытом обучения в дневных общеобразовательных учреждениях, с общей педагогической запущенностью, сопровождающейся негативным отношением к школе, учителям и учебной деятельности вообще. Данные обстоятельства в первую очередь, определяют актуальность исследования.

Взрослую часть контингента вечерних школ составляют учащиеся с большим перерывом в учебной деятельности, сопровождающимся, как правило, весьма ощутимой утратой мотивов и навыков учебной деятельности.

Выполненный нами анализ исследований психолого-педагогической и учебно-методической литературы, а также инновационного опыта по данным литературных источников показал, что, несмотря на многочисленные публикации, близкие к теме нашего исследования, проблема организации обучения при очно-заочной системе обучения остаётся малоизученной.

Кроме того, существенным является и тот факт, что современные вечерние – открытые (сменные) общеобразовательные школы в настоящее время наряду с дневными средними общеобразовательными учреждениями, колледжами и техникумами в каждом конкретном районе или микрорайоне стали неотъемлемой частью единого социально-образовательного пространства. Поэтому они так же, как и другие образовательные учреждения в системе государства, требуют полной модернизации с научно обоснованных позиций.

Предпосылками нашего исследования послужили работы следующих авторов. В общетеоретическом плане проблема обучения в вечерних школах поставлена в работах Л.Н. Лесохиной, Т.В. Шадринной; в социально-реабилитационном аспекте – в трудах С.Г. Вершловского, С.И. Змеева, И.А. Колесниковой. Некоторые методические решения предлагаются в работах Г.Д. Глейзера, М.Т. Громковой, Е.Н. Тонконогой. Психолого-педагогические проблемы образования взрослых раскрываются в работах Б.Г. Ананьева, Ю.Н. Кулюткина, Н.А. Подгорецкой, Е.И. Степановой, Г.С. Сухобской, О.В. Чикурова и др.

За последние годы в России было защищено несколько диссертаций на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по темам, связанным с вечерними школами. Так, диссертации Б.О. аль-Х. Маджида, А.Е. Рысенковой, В.И. Соколова посвящены изучению организационно-педагогических условий деятельности вечерней школы, диссертации Е.А. Дядиченко, С.А. Захаровой – личностно ориентированному обучению, диссертация Н.Н. Габдуллиной – истории развития и становления вечерней школы как центра образования.

Проблемам образования дезадаптированных подростков, работающей молодёжи и взрослых уделяется большое внимание на государственном уровне во всём мире и в Российской Федерации.

В 1997 году принята Гамбургская декларация об обучении взрослых. В ней, в частности, говорится, что грамотность, рассматриваемая в широком

смысле как обладание базовыми знаниями и навыками, которые необходимы всем в быстроменяющемся мире, является основным правом человека.

В 2000 году Европейская комиссия, следуя решениям Европейских саммитов в Санта-Мария да Фейра и Лиссабоне, выступила с инициативой создания общеевропейской системы непрерывного образования в течение всей жизни, в рамках которой любому человеку предоставлялась бы возможность получения базового образования как первоначальной ступени дальнейшего развития способностей и реализации потребности в получении объективных и актуальных знаний.

13 мая 2003 года в г. Москве на VIII Конференции Министров образования Государств-участников Содружества Независимых Государств (СНГ) принята Концепция развития образования взрослых. Одной из основных целей данной концепции определено создание условий для постоянного самосовершенствования и адаптации к социально-экономическим переменам работающей молодёжи и взрослых. Решение задачи по улучшению условий и качества обучения работающей молодёжи и взрослых предполагается решить путем создания условий для выражения потребностей людей в обучении; обеспечения доступности и качества; предоставления школ, колледжей и университетов для взрослых обучающихся, в том числе работающей молодёжи.

Согласно статье 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» федеральные государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся, освоивших образовательные программы соответствующего уровня и соответствующей направленности, независимо от формы получения образования и формы обучения [65].

Одной из целей Федерального государственного образовательного стандарта является обеспечение государством равных возможностей для

каждого ребенка в получении качественного образования; обеспечение государственных гарантий уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ образования, их структуре и результатам их освоения [65].

Анализ состояния рассматриваемой проблемы в педагогической теории и практике позволил выявить общее противоречие между потребностью педагогов в научно-обоснованных рекомендациях использования возможностей общеобразовательной среды при очно-заочной системе образования и недостаточно разработанным методическим обеспечением данного процесса.

Выявленное противоречие дает возможность сформулировать проблему исследования: каковы теоретические и научно-методологические аспекты функционирования очно-заочной системы образования?

Сказанное позволяет сделать вывод об актуальности исследования необходимых организационно-педагогических условий функционирования модели управления очно-заочной системой образования. Это обусловило выбор темы исследования: «Модель управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения».

**Цель** исследования: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения.

**Объект исследования** – учебно-воспитательный процесс общеобразовательного учреждения, осуществляющего очно-заочную систему обучения.

**Предмет исследования** – управление образовательным процессом при очно-заочной системе обучения.

**Гипотеза исследования:** процесс управления системой очно-заочного обучения будет успешным, если:

– выявлена и обоснована совокупность научно-методологических подходов к осуществлению очно-заочной системы обучения;

– в основе реализации образовательного процесса в очно-заочной системе обучения лежит модель, разработанная в соответствии с выявленными подходами, включающая взаимосвязь и взаимодействия следующих компонентов: целевой, организационный, диагностический и результативный;

– выявлен и экспериментально проверен комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели управления очно-заочной системой обучения.

В соответствии с целью и сформулированной гипотезой в ходе исследования решаются следующие **задачи**:

1. Провести анализ проблемы управления очно-заочной системы обучения в педагогической теории и практике, выявить основные подходы к ее решению.

2. Определить методологические основания модели управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения.

3. Разработать и теоретически обосновать модель управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения.

4. Выявить и экспериментально проверить комплекс педагогических условий результативного функционирования модели управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения.

Теоретико-методологические основы исследования составляют положения философии, психологии, педагогики и методологии в контексте выделенной проблемы и гипотезы.

Философские основания – положения о человеке как о высшей ценности, об образовании как системе, процессе, результате (Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова и др.); о познании, о причинно-следственных связях (В.В. Ильин, В.А. Лекторский, Л.А. Микешина, М.Ю. Опенков и др.).

Психологические основания исследования: деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.); идеи межличностного взаимодействия (А.В. Петровский, В.В. Сериков и др.); представления об активности участников учебной деятельности (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.).

Педагогическими основами исследования являются представления о педагогическом процессе обучения (В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, В.В. Гузеев, И.А. Колесникова, М.М. Левина, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, В.И. Сластёнин, Н.Ф. Талызина и др.); о педагогической поддержке (Е.А. Александрова, Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков, В.С. Слободчиков, Т.В. Фролова, С.М. Юсфин и др.); о педагогической деятельности, системе образования взрослых (В.Н. Вершинин, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулютин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая и др.).

В своём исследовании мы использовали следующие методы исследования:

– *теоретические методы*: изучение научной литературы, изучение педагогического опыта, теоретический анализ, описательное и графическое моделирование, анализ категорий и понятий;

– *эмпирические методы*: диагностические (беседа, анкетирование, интервьюирование, учебное тестирование), методы самооценок и экспертных оценок, педагогический эксперимент;

– *статистические методы*: методы измерения и математической обработки экспериментальных данных, их системный и качественный анализ, графическая интерпретация данных исследования.

Опытно-экспериментальная работа выполнена на базе муниципальных образовательных учреждений вечерних (сменных) общеобразовательной школы МБОУ СОШ № 137.

Исследования проводились в несколько этапов:

*Первый этап* – констатирующий – (2018–2019 гг.) был направлен на изучение философской, социологической, психолого-педагогической литературы, а также инновационного опыта в массовой практике. Определялось исходное состояние разработанности выделенной нами проблемы; уточнялись сущностные характеристики ведущих понятий исследования. Изучался практический опыт учителей-предметников, работающих в вечерних школах. Были тщательно проанализированы документы, обеспечивающие деятельность образовательного учреждения. Проводился анализ анкет учащихся и их родителей, личных дел учащихся; проводились беседы с родителями, специалистами отдела образования района, инспекторами и специалистами комиссии по делам несовершеннолетних и районного отдела милиции, курирующими учащихся вечерней – открытой (сменной) общеобразовательной школы. Определялось исходное состояние сформированности мотивов учения, навыков самостоятельной деятельности учащихся. Проводился анализ нормативно-правовой базы по переводу учащихся из дневной общеобразовательной школы в вечернюю школу.

*Второй этап* – прогностический (январь 2019 – март 2019 гг.). Этот этап включал разработку ведущей концептуальной идеи исследования, определение цели, задач, логики исследования. Была проведена типологизация групп учащихся современной вечерней школы. На данном этапе определялась стратегия формирования организационно-педагогических условий эффективного функционирования модели очно-заочной системы обучения. Проводился констатирующий этап эксперимента. Данный этап экспериментальной работы сопровождался участием соискателя в научно-практических конференциях и семинарах.

*Третий этап* – формирующий (апрель 2019 – июнь 2019 гг.) – предполагал апробацию и опытно-экспериментальную оценку влияния организационно-педагогических условий на успешность функционирования модели управления системой очно-заочного обучения,

проводился формирующий этап эксперимента. Отслеживалась успешность исследуемых процессов на основе динамики показателей качества организации учебного процесса на результатах ОГЭ и ЕГЭ. Кроме того, рассматривать результаты аттестации учащихся как в ходе промежуточной аттестации, а также динамику количества учащихся, продолжающих обучение в средних и высших профессиональных заведениях.

Данный этап включал также систематизацию, обобщение и анализ результатов исследования, формирование выводов, оформление текста диссертации и автореферата.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Модель управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения, отражающую систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний, базирующуюся на идеях системного, деятельностного и средового подходов. Ее ключевыми компонентами являются:

– понятийный аппарат – терминологическая система, обеспечивающая однозначное понимание ее содержания и фиксирующая принципиальную авторскую позицию по ключевым понятиям;

– теоретико-методологические основания – совокупность теоретико-методологических подходов к исследованию очно-заочной системы обучения, в которой системный подход выступает общенаучной основой, деятельностный – теоретико-методологической стратегией, а средовый подход – практико-ориентированной тактикой;

– содержательно-смысловое наполнение – структурно-функциональная модель, отражающая особенности управления очно-заочной системы обучения.

2. Эффективность функционирования модели обеспечивается комплексом специально создаваемых педагогических условий, включающих создание образовательной среды, педагогическую поддержку обучающихся с низкими способностями к получению знаний и организацию

творческой самостоятельной деятельности обучающихся очно-заочной системы. Данные условия в содержательном плане отражают основные положения системы и в экспериментальном режиме обеспечивают ее верификацию.

**Научная новизна** результатов исследования:

– обоснована целесообразность исследования очно-заочной системы обучения, позволяющая рассматривать очно-заочную систему обучения как процесс и результат освоения ценностей в рамках вечерней школы;

– разработана модель управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения, включающая взаимосвязанные компоненты (целевой, организационный, диагностический и результативный);

– определено содержание очно-заочной системы обучения, возможности социально-образовательной среды, ориентированной на формирование, выявление и реализацию комплекса педагогических условий результативности функционирования модели управления очно-заочной системы обучения.

**Теоретическая значимость** результатов исследования заключается в следующем:

– исследована проблема управления очно-заочной системой обучения на теоретико-методологическом, методическом и практико-технологическом уровнях;

– уточнен и систематизирован понятийный аппарат проблемы, позволяющий выделить ее междисциплинарные аспекты, взаимосвязь используемых понятий, и обеспечить дальнейшее теоретическое развитие разработанной системы и современной педагогики в целом; дополнено педагогическое знание посредством введения понятий: «очно-заочная система обучения» и «управление системой очно-заочного обучения»;

– осуществлена взаимодополняющая комплексная разработка системного, деятельностного и коммуникативного подходов,

обеспечивающая целостность изучения системы очно-заочного обучения ее ключевых особенностей, что открывает возможности для дальнейшего развития.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что его выводы и рекомендации служат совершенствованию образовательного процесса в профессиональных и общеобразовательных учреждениях. Она определяется: 1) разработкой модели управления очно-заочной системой обучения и ее реализацией; 2) построением курса элективных занятий по циклу предметов; 3) определением критериев качества управления очно-заочной системой обучения.

**Обоснованность и достоверность** проведенного исследования обеспечена: 1) теоретической разработкой модели управления очно-заочной системой обучения, соответствующей общепризнанным постулатам методологии педагогики и обладающей внутренней системной непротиворечивостью; 2) использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету и задачам исследования; 3) масштабами организации исследовательской работы в рамках научно-педагогической деятельности в МБОУ СОШ № 137; 4) обоснованием и реализацией верификационных мероприятий в условиях экспериментальной проверки выдвигаемых в ходе исследования положений; 5) постановкой эксперимента и обработкой полученных данных современными методами.

**Апробация и внедрение** результатов исследования осуществлялись посредством: развернутых публикаций в печати, в частности в педагогических журналах («Образование в пространстве школы и вуза: опыт, проблемы, перспективы», «Управление качеством образования: теория и практика», «Начальное и дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы», Башкортостан, г. Стерлитамак); выступлений на Всероссийских и международных конференциях по проблемам

профессиональной и общеобразовательной школы (Башкортостан, г. Стерлитамак).

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ПРИ ОЧНО- ЗАОЧНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

## 1.1. Становление и развитие системы очно-заочного обучения

Теоретический анализ исследований, посвященных профессиональному образованию, позволил определить, что проблеме профессионального образования в настоящее время уделяется большое внимание. Вопросы непрерывности профессионального образования рассматриваются в работах Б.С. Гершунского, Т.П. Шамовой, проблемам трудового воспитания и образования работающей молодежи посвящены исследования П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, С.Г. Вершловского, направления профессионального обучения в своих трудах рассматривают Э.Ф. Зеер, А.Я. Найн, А.Я. Журкина, содержанию профессионального обучения учащихся профессиональных учреждений посвящены исследования В.И. Кондруха, Ф.Н. Ключева, С.А. Махновского, и др.

В научных трудах педагогов рассматриваются вопросы совершенствования деятельности профессиональных образовательных организаций, а именно:

– взаимосвязь творческой активности и педагогического мастерства преподавателя, профессионализма руководителей образовательных организаций (Л.А. Байкова, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Ю.Л. Львова, В.В. Попов, И.П. Раченко, В.А. Сухомлинский и др.);

– внедрение педагогической теории в практику среднего профессионального образования (Г.Г. Ибрагимов, В.Н. Кабуш, И.П. Карташов, В.Н. Котляр, В.В. Краевский, и др.);

– внедрение в практику работы преподавателя и студентов профессиональных образовательных организаций принципов научной организации труда (Ю.К. Бабанский, В.Д. Лутанский, С.Ю. Мальгина, М.М. Поташник, П.Г. Пшебильский, и др.);

– разработка теории содержательного аспекта деятельности системы профессионального образования (Т.Г. Браже, Ж.Л. Витлин, Р.Г. Гарифуллин, В.М. Демин, М.М. Заборщикова, В.Е. Ковлякова, Н.А. Куторго, Н.Н. Лобанова, А.Е. Марон, В.М. Первова, Е.В. Першанина, С.П. Полутина, Л.А. Симонова, Т.М. Симонова, Э.К. Туркина, С.С. Фиранер, и др.).

В связи с тем, что в исследованиях, которые посвящены рассматриваемому вопросу, имеет место разночтение понятия «образовательный процесс», необходимо конкретизировать его семантику для данной работы.

При конкретизации понятия «образовательный процесс» необходимо принять во внимание, что в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», образование понимается как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения», приобретение знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [65]. Также стоит отметить, что в федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования характеризуется совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня, к профессии, специальности, результат профессионального образования, а также определен объем знаний, умений, практического опыта, общих и профессиональных компетенций, которые характеризуют подготовленность специалиста к выполнению конкретных видов профессиональной деятельности.

Таким образом, в данном исследовании *«образовательный процесс»* будет пониматься в соответствии с федеральными документами, как совокупность действий при предоставлении образовательной услуги, направленной на передачу и освоение знаний, умений, практического опыта

и формирование компетенции, позволяющих реализовывать профессиональную деятельность, а также удовлетворяющих образовательные потребности и интересы гражданина и рынка труда.

Для выявления проблем профессионального образования необходимо проанализировать развитие системы среднего профессионального образования. Вступивший в силу с 1 сентября 2013 года федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» задал новые векторы развития системы профессионального образования.

Анализ особенностей образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях позволяет выделить направление реформирования этого процесса, а именно, перестройка процесса обучения будущих учителей в максимально полном соответствии с социальным заказом, социальными потребностями и требованиями, с максимальной степенью учета культурных и социально-экономических особенностей региона.

В приказе Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования), учитель» определяются ключевые задачи, направленные на развитие профессионального образования. Основным условием успешности развития системы профессионального образования является обязательная переработка структуры и содержания профессионального образования на основе современных запросов рынка труда и модернизации управления профессиональным образованием [45].

При этом, *преобразование управления* в системе среднего профессионального образования понимается как системообразующая задача стратегии, способная обеспечить реализацию всех остальных направлений.

Для эффективной подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования важная роль отведена кадровому

потенциалу системы профессионального образования. Также отмечается, что новый уровень профессионального образования может быть сформирован путем постоянного совершенствования и освоением педагогического коллектива *новых образовательных технологий*, в том числе и производственных.

Повышение квалификации педагогических работников образовательной организации должно предусматривать возможность прохождения стажировки преподавателей на производстве, также должна рассматриваться возможность привлечения к педагогической деятельности и работников из реального сектора экономики.

В новой системе подготовки специалистов большое внимание должно отводиться увеличению доли *практико-ориентированного образования*, с целью повышения эффективности подготовки специалиста, способного выполнять поставленные перед ним производственные задачи.

В системе среднего профессионального образования возникает потребность анализа организационного устройства образовательных учреждений, обеспечивающих эффективное функционирование в соответствии с требованиями ФГОС СПО и Федеральным законом «Об образовании в РФ», а также трудовых рынков.

В соответствии с федеральным законом перед образовательными учреждениями стоит задача поиска механизмов *сетевого взаимодействия* образовательных организаций для эффективного достижения результатов предусмотренных ФГОС СПО.

Также при переходе от функционального устройства образовательной организации к процессному необходимо создание условий для реализации деятельности образовательных организациях в новых условиях, а именно:

- 1) выделение ведущих управленческих деятельностей, формирование и описание базовых процессов образовательной организации, выработка критериев результативности процессов;
- 2) конструирование организационно-управленческой структуры

образовательных организаций в рамках процессного управления;

3) методическое и нормативное обеспечение перехода от функционального устройства образовательной организации к процессному:

– разработка проекта «Положения об организации труда и заработной платы педагогических работников» и др.;

– разработка проекта штатного расписания образовательной организации;

– подготовка рекомендаций по организации аттестации педагогических работников, по внесению изменений в критерии оценки эффективности деятельности образовательной организации.

В связи с этим необходимо конструирование организационно-управленческой структуры образовательных организаций в рамках процессного управления.

Для эффективной реализации ФГОС СПО необходимо создание условий для достижения образовательных результатов, а именно разработка регламента формирования *вариативной части* основных профессиональных образовательных программ по направлениям, реализуемым в образовательных организациях, разработка шаблонов и унифицированных форм учебно-планирующей документации.

Перевод требований профессиональных стандартов и запросов рынка труда в образовательные результаты отражается в следующей деятельности:

1. Реализация стратегии позиционирования образовательной организации на рынке образовательных услуг.

2. Организация приемной кампании.

3. Обеспечение процедур лицензирования и аккредитации.

4. Адаптация образовательных программ к требованиям профессиональных стандартов и запросам рынка труда.

5. Организация индивидуальной профессионально-личностной траектории достижения студентами образовательных результатов.

6. Организация оценки образовательных результатов.

7. Формирование и развитие ресурсов (информационных, кадровых, материально-технических, финансовых).

Таким образом, теоретический анализ проблем профессионального образования в системе среднего профессионального образования позволяет определить, что в образовательных организациях этого уровня возникла потребность пересмотра системы управления образовательным процессом, который должен строиться на концептуальных основах, которые определяются требованиями федерального закона и ФГОС.

Рассмотрим основные виды очно-заочного обучения.

*Заочное обучение* – форма учебы, которая сочетает в себе черты самообучения и очной учёбы и имеет фазовый характер. В первую фазу происходит получение базы знаний, обучающей литературы и её изучение (установочная сессия), во вторую – производится проверка усвоенного материала (зачётно-экзаменационная сессия). При этом фазы заметно отстают друг от друга по времени (обычно от нескольких месяцев до года) [37].

Изначально заочное обучение вводилось только для тех студентов, которые по какой-либо уважительной причине не имели возможности регулярно посещать занятия. Заочное обучение использует поточный принцип: единый для всех учащихся образовательный план, общие сроки сдачи контрольных и курсовых работ. Два раза в год (как правило, зимой и летом) происходит сдача сессий.

Благодаря развитию информационных технологий заочное обучение постоянно модернизируется, становясь все более похожим на дистанционное образование.

На заочной форме чаще всего обучаются люди, которые совмещают учёбу с работой, спортом или творческой деятельностью, а также по причине более низкой стоимости обучения по сравнению с очной (дневной) формой.

*Дистанционное образование* – образование, которое полностью или частично осуществляется с помощью компьютеров и теле-

коммуникационных технологий и средств. Субъект дистанционного образования удалён от педагога, и/или учебных средств, и/или образовательных ресурсов [18].

Взаимодействие учителя и учащихся между собой происходит на расстоянии, без потери компонентов учебного процесса и реализуется посредством интернет-технологий. Помимо интернета, популярной технологией является пересылка учащимся образовательных контентов (электронных учебников, лекционных видеокурсов, видеосеминаров и др.). Обогащенная интерактивная функциональность электронного учебника отвечает требованиям современного подхода к работе с информацией, позволяет пользователю делать заметки и закладки, прикреплять собственные файлы с дополнительными материалами, постоянно расширяя среду электронного учебника. Преподаватель имеет возможность работать с устройством каждого ученика отдельно со своего планшета или другого компьютера, комментировать работу учеников, давать и проверять задания посредством единой системы «планшет учителя – интерактивная доска – планшет ученика».

Данная технология интерактивна: в режиме реального времени учащиеся проходят тестирование знаний, консультируются с педагогами и т.д. При этом доступ в «свободный» интернет и возможность установки игр на планшеты заблокированы.

В России концепция школьного дистанционного образования была впервые в полной мере реализована рядом учебных заведений, которые в формате живого общения с учителем и одноклассниками целиком переводят школьное очное образование в дистанционную форму [40]. Также возникает всё больше школ, которые практикуют автовебинары. Обучение он-лайн характеризуется тем, что:

- урок ведётся учителем в онлайн-режиме;
- на уроке присутствует до 20 учеников, учитель видит каждого из них, а ученики видят друг друга, социализация не теряется и

поддерживается ученическими чатами, во время урока ученики работают непосредственно друг с другом по некоторым заданиям;

- контроль успеваемости и посещаемость каждого ученика осуществляется куратором, который поддерживает постоянную связь с родителями;

- школьная программа полностью сохранена в соответствии с ФГОС, понедельник-пятница с 9:00 начинаются занятия по 45 минут с 10-ти минутным перерывом;

- обучающимся выдаётся электронная ручка, которой выполняются все задания, таким образом, сохраняются и развиваются навыки моторики письма;

- наличие компьютера с доступом в интернет и веб-камерой.

*Электронное учебное пособие (ЭУП)* – это электронное издание, частично или полностью заменяющее, или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания.

*Электронное учебное пособие* имеет ряд достоинств:

- предназначено для *любого уровня подготовки* учащихся;
- обучающийся может самостоятельно оценить свой уровень знаний в любое время;

- учитель может в любое время проконтролировать уровень обученности ученика по любой теме (быстрый контроль знаний);

- учитель освобождается от *проверки домашнего задания*, компьютер самостоятельно обрабатывает ответы и оценивает; на выходе учитель получает отчёт по домашней работе определённого ученика, всего класса (параллели);

- ученик имеет возможность на теоретических, практических занятиях, и в процессе самостоятельной работы пользоваться одним и тем же электронным ресурсом, использование которого в образовательном процессе формирует целостный образ изучаемого предмета и т.д. [41].

*Школа рабочей молодежи, ШРМ (в городах); школа крестьянской*

*молодежи, ШКМ (в сёлах)*

Общеобразовательное учебное заведение в СССР для обучения без отрыва от производства молодых рабочих, не получивших в детстве достаточного начального школьного образования. ШРМ позволяли обучающемуся выйти на образовательный уровень средней школы 10-11 классов (по образовательной системе СССР). Данные учебные заведения действовали с 1920-х гг., представляли собой школы для старших подростков и юношества, молодых рабочих, работающих в городах на предприятиях (ШРМ) и для крестьянской бедноты из числа юношества – в сёлах (ШКМ) [73].

Впервые об организации образования для рабочей молодежи задумались в середине двадцатых годов: 7 апреля 1925 года вышел Декрет Совета народных комиссаров РСФСР «Положение о школах рабочих подростков». К 1930 году во всех краевых и областных центрах были созданы по несколько ШРМ, а также во многих селах открывались ШКМ. В рамках всеобуча и повышения уровня грамотности населения за счет обучения в начальных школах детей и подростков, к 1935 году эта система стала угасать.

Сеть данных школ получила особо широкое распространение вновь в 1940-е, в годы Великой Отечественной войны, в соответствии с постановлениями Совета народных комиссаров СССР «*Об обучении подростков, работающих на предприятиях*» (15 июня 1943 г.), и «*Об организации вечерних школ сельской молодёжи*» (июнь 1944 г.), согласно которому с 1 октября 1943 года в городах и рабочих посёлках организовывалась сеть общеобразовательных школ для обучения подростков, работающих на предприятиях и в учреждениях и желающих без отрыва от работы продолжать своё образование. Школа работала в составе 5-7-х и 5-10-х классов. Необходимость открытия ШРМ обуславливалась общим запросом индустриальных предприятий страны на грамотную рабочую силу и в связи со сложившейся (в связи с эпохой ГУЛАГа)

ситуацией, когда с середины 1930-х подростки массово отказывались от учёбы в школах в связи с необходимостью идти работать и добывать продовольствие для своей семьи.

В сельской местности в СССР существовали аналогичные *школы сельской молодёжи*, созданные, по официальной пропаганде, для обучения крестьян (как рабочих совхозов, так и колхозников) без отрыва от сельскохозяйственного производства. Их прообразом явились вечерние классы школы крестьянской (с 1930 года «колхозной») молодёжи, впервые открытые в 1928 году, производственное обучение в которых должно было быть подчинено задачам социалистических преобразований в деревне и проводилось в учебных хозяйствах, совхозах, кооперативах и колхозах. Школа колхозной молодёжи содействовала созданию колхозного актива в деревне, поднятию культурного и агрономического уровня крестьянства, овладению в колхозах новой сельскохозяйственной техникой. Однако к 1934 году школы колхозной молодёжи были преобразованы в обычные сельские неполные средние школы (семилетки) [74].

Следующим этапом развития вечернего образования на селе, в 1944 году, становятся школы сельской молодёжи. В отличие от школ рабочей молодёжи, эти школы давали учащимся подготовку в объёме начальной и 7-летней школ. Школы сельской молодёжи открывались в крупных селениях, колхозах, совхозах и МТС в составе 1-4-х и 1-7-х классов. С 1956 стали действовать также средние школы сельской молодёжи в составе 5-10-х и 8-10-х классов.

В народе школы рабочей молодёжи в шутку прозвали «шаромыгами» (производное слово от аббревиатуры ШРМ). В настоящее время профессиональные училища на молодёжном сленге также иногда называются *шарагами*, что, вероятно, является производным от *шаромыга*.

В 1958 году многие школы рабочей и сельской молодёжи были переименованы в «вечерние (сменные) средние общеобразовательные школы». Так или иначе данная система позволяла молодым взрослым

людям всё-таки получить среднее образование для успешной работы на предприятиях постиндустриальной эпохи или для того, чтобы пройти образовательный ценз для продолжения обучения в техникумах и вузах.

*Школа сельской молодежи* – общеобразовательное учебное заведение в СССР (с 1944 по 1958 гг.), призывающее к обучению без отрыва от сельскохозяйственного производства. Учащиеся получали подготовку в объёме начальной и семилетней школ.

Школы сельской молодёжи открывались в крупных селах, колхозах, совхозах и МТС. Были распространены в составе 1-4-х и 1-7-х классов. С 1956 стали действовать также средние школы сельской молодёжи в составе 5-10-х и 8-10-х классов. В 1958 г. были переименованы в вечерние (сменные) средние общеобразовательные школы.

*Вечерняя школа* (официальное название – *Вечернее (сменное) общеобразовательное учреждение*) – школа, в которой учатся взрослые люди, которые по каким-либо причинам не смогли получить полное среднее образование в детском и юношеском возрасте.

В России в вечерних школах обучение осуществляется по трём ступеням: начальное образование (с 1 по 4 классы), основное среднее образование (с 5 по 9 классы), полное среднее образование (с 10 по 11 классы).

Школы подобного типа существовали еще в дореволюционной России, осуществляя обучение передовых рабочих в вечернее время и в выходные дни. Учительницей такой школы с 1891 по 1896 годы являлась Н.К. Крупская. В СССР вечерние школы носили название школы рабочей молодежи. Возникшие в 1944 г., они позволяли решить важную социальную задачу: дать возможность получить образование работающим. В отличие от обычных средних школ, в старших классах которых с 1940 и до 1956 г., была введена плата за образование, обучение в вечерних школах для учащихся и их родителей было бесплатным [37].

Поступить в вечернюю школу может любой человек с 15 лет, не имеющий школьного образования и желающий получить таковое. Предельный возраст желающего получить образование не имеет значения. Занятия в вечерней школе обычно начинаются с 16-17 часов, что позволяет совмещать получение образования с трудовой деятельностью.

Выпускники вечерних школ также, как и в других школах, сдают ЕГЭ, по его результатам могут поступать в высшие учебные заведения. С вступлением в силу 1 сентября 2014 г. нового Закона об образовании, вечерние школы перешли на стандарты обучения, аналогичные с таковыми для всех общеобразовательными учреждениями.

Таким образом, в России на протяжении значительного периода существовала система очно-заочного обучения, которая соответствовала степени развития страны и отражала социальный заказ.

## 1.2. Методологические подходы к проблеме управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения

### *Системный подход как общенаучная основа исследования проблемы управления очно-заочной системой обучения*

Вслед за И.Г. Блаубергом и Э.Г. Юдиным мы трактуем методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [9, с. 74].

Системный подход предусматривает исследование явления или процесса как динамичной, целостной системы, взаимодействующей со средой, характеризующейся целенаправленностью своей деятельности и наличием совокупности внутренних и внешних связей.

В нашем исследовании системный подход является общенаучным принципом, теоретико-методологической стратегией, которая обеспечивает выбор правильного варианта формулировки проблемы и методологический

анализ самостоятельных компонентов процесса управления системой очно-заочного обучения, как элементов системы, их взаимосвязей и взаимозависимости.

Система активно воздействует на свои компоненты, преобразует их соответственно собственной природе. В результате исходные компоненты претерпевают заметные изменения – теряют некоторые свойства, которыми обладали до вхождения в систему, приобретают новые свойства, преобразованиям подвергаются и сохраняемые ими свойства. Взаимосвязанность элементов, по мнению многих авторов, имеет решающее значение для любой системы. Так, В.П. Беспалько делает акцент на том, что любой новый элемент, отличающийся от других элементов системы и не прошедший перестройку, которая делает его схожим с другими элементами этой системы, вступает в противоречие со всей системой и отторгается ею или уничтожается, так подобный процесс угрожает существованию системы [8].

Многие авторы обращают внимание на то, что объект управления (система) должен быть готов к восприятию разнообразия возмущений, способным блокировать, не пропускать те элементы многообразия, которые могут нарушить нормальное функционирование системы, а тем более разрушить ее, и пропускать, ассимилировать те элементы среды, которые полезны системе, способствуют сохранению ее качественной определенности, ее нормальному функционированию, совершенствованию и развитию.

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, рассматривая сущностные характеристики педагогических систем, выделяют общие для них черты: формирование и функционирование в рамках каких-либо социальных институтов; открытость и искусственный характер; ориентация на госзаказ; необратимость последствий как результатов их функционирования и др. [76, с. 54].

Большинство исследователей считают *системный анализ* основным инструментом системного подхода. Как правило, он используется для исследования искусственных систем, то есть систем, созданных человеком.

Проанализировав современные исследования в области моделирования, мы определились с наиболее распространенными моделями: *структурно-функциональные, функционально-структурные модели*, отражающие связи компонентов изучаемого объекта с выполняемыми функциями; *организационные модели*, характеризующие объекты и субъекты управления и описывающие организационные единицы и координационные механизмы; *образовательные модели* – модели, описывающие структуру, содержание курса обучения, организацию учебного курса, оценку процесса обучения и т.д.; *процессные модели*, отличительной чертой которых является представление последовательности перехода исследуемого явления из одного состояния в другое, при создании этих моделей, прежде всего, необходимо установить единицу процесса, которая будет характеризовать направление, природу и тенденции процессуальных явлений; *компетентностные модели*, служащие для формирования эталона, характеризующего качества субъекта образовательного процесса, которые должны быть сформированы для обеспечения успешности его профессиональной деятельности (профессиограммы, квалификационные модели, модели подготовки специалиста к тому или иному виду деятельности); и др.

Исходя из особенностей управления системой очно-заочного обучения, нашему исследованию более всего подойдет процессная или структурно-функциональная модель.

*Деятельностный подход как общетеоретическая основа исследования проблемы управления системой очно-заочного обучения*

На данном этапе развития научного мышления деятельностный подход имеет общетеоретический статус и используется практически во всех педагогических исследованиях.

Философский словарь дает следующее определение деятельности: «Деятельность – это специфически человеческий способ отношения к миру, предметная деятельность; представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности; ... это – единство опредмечивания и распредмечивания» [66, с. 153].

Имея разные взгляды на проблему деятельности, практически все философы приходят к выводу, что в деятельности человек выступает в качестве субъекта. Способ существования человека заключается в том, что человек не просто адаптируется к миру, а изменяет его в соответствии со своими интересами и потребностями, то есть создает свой, социально обусловленный, человеческий мир, включая мир его собственных отношений – социальную действительность.

В целом, философы выделяют следующие характеристики деятельности, на которые мы будем ориентироваться, осуществляя управление системой очно-заочного обучения: *целенаправленный характер, продуманность* (после того, как поставлена цель, человек анализирует ситуацию, в которой ему предстоит действовать, и выбирает способы и средства достижения цели), *осознанность* (деятельность осуществляется при участии сознания), *наличие структуры* (специфический набор действий и последовательность их осуществления), *безличный характер* (последовательность операций и используемые средства детерминируются целью и объективными условиями деятельности, а не особенностями субъекта), *наличие результата*, способность быть рациональной или нерациональной (деятельность можно назвать рациональной, если ее результат совпадает с поставленной целью).

Для нашего исследования интерес представляет психологический и педагогический аспекты деятельностного подхода.

В работах психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) деятельность выступает не только как предмет изучения, но и как объяснительный принцип применительно к широчайшему кругу психологических явлений, включающему сознание, психические функции, поведение; это единица жизни, которая связывает человека, во-первых, с миром (прежде всего, через ее мотивационно-смысловые компоненты) и, во-вторых, с культурой человечества (прежде всего, через операционально-технические компоненты) [12; 35; 36].

С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев выделяют такие понятия, как «реакция», «действие», «операция», «поступок», «мотив». Так, А.Н. Леонтьев считает, что деятельности без мотива не бывает, по его мнению, немотивированная деятельность – это деятельность с субъективно или объективно скрытым мотивом [36].

Итак, *мотив, предметность, действие и операция*, являясь базовыми составляющими деятельностного подхода, соответственно, будут и в основе управления системой очно-заочного обучения.

Практически во всех педагогических исследованиях, основанных на деятельностном подходе, выделяются следующие составляющие педагогической деятельности: *цель педагогической деятельности, ее объект, субъект, средства, методы, этапы и результат педагогической деятельности*.

Модель управления системой очно-заочного обучения будет иметь вышеперечисленные составляющие.

Таким образом, педагогическая деятельность имеет следующие особенности: 1) наличие цели, заключающейся в подготовке подрастающего поколения к жизни, в основе которой лежит передача опыта и культуры и развитие личности; 2) всегда носит публичный характер и имеет элементы экспромта; 3) связана с недостаточной определенностью исходных данных, неупорядоченным, самопроизвольным, самоорганизующимся характером педагогических явлений, индивидуально-личностными особенностями

субъекта деятельности; 4) представляет собой саморазвивающуюся систему, в которой одинаково важную роль играет как интуиция, так и готовые стратегии деятельности; 5) результаты педагогической деятельности почти всегда отложены во времени.

*Коммуникативный подход как практико-ориентированная тактика исследования проблемы управления очно-заочной системой обучения*

В качестве *практико-ориентированной тактики* проблемы управления системой очно-заочного обучения нами выбран коммуникативный подход, содержательными составляющими которого являются понятия «коммуникация», «общение» и «партисипация».

*Общение* – это система межличностного взаимодействия, охватывающая все высшие психические процессы и характеризующаяся разнообразными связями социального и индивидуального, а также взаимодействием в вербальной и невербальной форме [39].

Признавая эвристическую ценность существующих научных позиций в области философии и психологии, отметим, что для нашего исследования важна интерпретация коммуникативного подхода методическими науками, в частности методикой обучения иностранному языку.

Проанализировав коммуникативный подход в методике обучения иностранному языку, можно сделать выводы, важные для исследования проблемы управления системой очно-заочного обучения: учитель (преподаватель) и ученики – это индивидуальности, интересные друг другу, которые взаимодействуют в диалоге и обсуждают интересные для обеих сторон вопросы; это не простой обмен учебной информацией, а обмен идеями, суждениями и чувствами, и только в этом случае они обмениваются информацией и интерпретируют ее.

Большинство педагогов выделяют следующие компоненты профессионально-педагогической общительности: наличие устойчивой потребности в систематическом общении с детьми в самых различных сферах; органическое единство личностных и профессиональных

показателей общительности; ощущение эмоционального благополучия на всех этапах общения; плодотворность общения, его положительное влияние на другие компоненты педагогической деятельности; способность к осуществлению педагогической коммуникации, наличие коммуникативных навыков и умений.

Многие педагоги делают акцент на «импровизационном» аспекте педагогического общения. Особенностью профессии учителя по сравнению с другими специальностями является то, что объект его деятельности отличается исключительной динамичностью, сложностью. Перед учителем в любой момент может возникнуть новая неожиданная проблема в новых, необычных условиях, требующая незамедлительного принятия мер, и не таких, какие были приняты прежде, в даже аналогичном случае. Поэтому в педагогическом общении не дает положительных результатов рецептурная методика, дающая стереотипные указания на все случаи жизни, и совершенно справедливо некоторые педагоги считают, что при формировании коммуникативных умений особое внимание надо уделять новизне ситуаций и решений в ходе организации педагогического процесса.

Таким образом, *педагогическое общение* характеризуется следующими особенностями: педагогическое общение реализуется во время учебно-воспитательного процесса как общение двух индивидуальностей, интересных друг другу; общение основывается на воспитательном внушении, организованном учителем; в педагогическом общении акцент ставится на нравственные и эстетические аспекты; оно характеризуется элементами новизны, экспромта и творчества; перцепция, эмпатия и партисипация – базовые составляющие педагогического общения.

Итак, под *коммуникативным подходом* мы понимаем: переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным; переход от авторитарности к партисипации, участию и соучастию и в конечном итоге – к сотрудничеству, переход от авторитарного стиля к демократическому,

использование всех видов понимания партнера по общению, в том числе и эмпатии.

*Коммуникативный подход* – это практико-ориентированная тактика исследования проблемы управления системой очно-заочного обучения.

### 1.3. Модель управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения

Мы проанализировали отчет о результатах самообследования, который был составлен в соответствии с порядком проведения самообследования образовательной организации, утвержденным Приказом Министерства образования и науки России от 14.06.2013 № 462. В процессе самообследования проводилась оценка образовательной деятельности, системы управления организации, содержания и качества подготовки учащихся, организации учебного процесса, анализ кадрового, учебно-методического, библиотечно-информационного обеспечения, материально-технической базы. Отчет содержит аналитическую часть и результаты анализа показателей деятельности образовательной организации.

Реквизиты лицензии на право ведения образовательной деятельности: № 12259 от 17 февраля 2016 года. Дата окончания срока действия: бессрочно.

Реквизиты свидетельства о государственной аккредитации: № 2400 от 26 мая 2016 года. Дата окончания срока действия: 07.03.2024.

#### *Структура и органы управления*

Единоличным исполнительным органом МБОУ «СОШ №137 г. Челябинска» является директор – Куравин Федор Васильевич. Руководитель организует выполнение решений учреждения по вопросам его деятельности.

Главный бухгалтер и заместители руководителя назначаются на должность руководителем учреждения. Заместитель директора по УВР организует и координирует работу педагогических работников, курирует

работу методических объединений (МО) учителей через взаимодействие с руководителями МО, обеспечивает непрерывное функционирование образовательного процесса в учреждении.

В МБОУ «СОШ № 137 г. Челябинска» функционируют следующие МО: МО учителей начальных классов; МО учителей русского языка и литературы; МО учителей иностранного языка; МО учителей математики, физики и информатики; МО учителей общественных дисциплин и искусства; МО учителей естественно-научных дисциплин; МО учителей физической культуры, ОБЖ и технологии.

В учреждении формируются коллегиальные органы управления, к которым относятся: общее собрание работников, педагогический совет, совет учреждения, попечительский совет.

На основании анализа результатов самообследования, помещенных на сайте образовательного учреждения, мы пришли к следующим выводам:

1. В данной образовательной организации нет соответствующего цифрового обеспечения образовательного процесса: отсутствует электронный документооборот, недостаточное количество компьютеров (0,06 на одного обучающегося), нет выхода в Интернет компьютеров библиотеки, отсутствует Медиатека, сканеры и принтеры и т.д.

2. Уровень абсолютной и качественной успеваемости не соответствует среднему уровню по г. Челябинск.

3. Увеличилось количество штатных педагогов, что позволяет планировать и реализовать образовательный процесс более эффективно.

4. Не хватает площадей для организации воспитательной работы, которые бы соответствовали принятым стандартам, хотя в школе и планируется воспитательная работа, базирующаяся на принципах самоактуализации, субъектности, творчества и др., которая проводится по разнообразным актуальным направлениям – гражданско-патриотическое воспитание («Я – гражданин»), нравственное и духовное («Дорогою

добра)), трудовое («Трудом красив и славен человек»), социокультурное («Мы – дети Земли) и др.

5. Обучающиеся участвуют в олимпиадах и конкурсах («Мир математической мысли», международный математический конкурс «Кенгуру», «Эрудит-марафон» и др.), но это небольшая группа обучающихся, основная же масса не занимается исследовательской деятельностью ни в каком виде.

#### *Управленческий аспект проблемы*

Любая общеобразовательная организация может рассматриваться в качестве *образовательной системы* и *объекта управления*, которые включают: системообразующие факторы и условия функционирования, структурные компоненты и функциональные компоненты.

*Системообразующие факторы* – это цели и результаты совместной деятельности педагогов и обучающихся. *Цель* является системообразующим фактором любой образовательной системы. Цель определяет содержание, формы и методы работы, то есть особенности образовательной системы и ее функционирования. Результат как системообразующий фактор является продуктом образовательной системы. Цель направлена на *результат*, она всегда отражает планируемый результат, в то время как результат является реально отражением цели, потому что при соотнесении результата с целью выявляется, насколько результат соответствует поставленной цели, и на основании этого делается вывод о степени эффективности образовательной системы [19].

Результат соотносится с целью, детализацию ее в *задачах деятельности* (декомпозиция цели), через определение системы *критериев оценки результата*. Обязательно определение *условий* функционирования образовательной организации как образовательной системы, которые можно подразделить на *социально-педагогические* (определяют состояние и развитие образовательной системы) и *временные* (возрастные особенности обучающихся и ступень обучения – начальная, основная, средняя (полная)

школа). Социально-педагогические условия функционирования образовательного учреждения подразделяются на *общие* (социальные, экономические, культурные, национальные, географические) и *специфические условия* (особенности социально-демографического состава учащихся; местонахождение школы: городская или сельская; материальные возможности школы; уровень профессионализма педагогического коллектива и педагогической культуры родителей и др.).

Образовательная организация как объект управления имеет следующие структурные компоненты: *участники* целостного педагогического процесса; *содержание* целостного педагогического процесса; *формы и методы* целостного педагогического процесса [59].

Участники целостного педагогического процесса представлены управляющей системой и управляемой системой. На основании анализа психолого-педагогической литературы, рассматривающей проблемы педагогического менеджмента, мы выделяем в *управляющей системе* несколько уровней управления:

- *первый уровень*, представленный директором образовательной организации, руководителями совета, родительским комитетом и органами ученического самоуправления, определяет стратегические направления развития образовательной организации;

- *второй уровень*, представленный заместителями директора, школьным психологом, социальным педагогом, организатором воспитательной работы, руководителями методических объединений, членами совета школы, родительским комитетом, а также органами и объединениями, участвующими в школьном самоуправлении и др., организует, направляет и координирует деятельность нескольких педагогов по определенному, конкретному направлению;

- *третий уровень*, представленный учителями-предметниками, классными руководителями, воспитателями, педагогами дополнительного

образования, осуществляет управленческие функции по отношению к учащимся и их родителям.

– *четвертый уровень*: реализация управленческих функций через ученическое самоуправление (отдельные обучающиеся и органы классного и общешкольного ученического самоуправления [68; 71].

Таблица 1 – Уровни структуры управления

| Уровни управления           | Субъекты уровней управления   | Функции уровней управления  |
|-----------------------------|---|---|
| <i>1</i>                    | <i>2</i>  | <i>3</i>  |
| I.Стратегический уровень    | Директор<br><br>Коллегиальные органы управления                                 | Определяет стратегию развития школы и представляет ее интересы в государственных и общественных инстанциях, несет персональную юридическую ответственность за организацию жизнедеятельности школы, создает благоприятные условия для ее развития.<br>Обеспечивают единство управления системой в целом, определяют стратегические направления развития школы и ее подразделений |
| II.Тактический уровень      | Заместители директора<br><br>Коллегиальные органы управления                    | Интегрируют определенные направления учебно-воспитательного процесса согласно своим функциональным обязанностям и должностным инструкциям, согласуют деятельность всех участников в соответствии с заданными целями, программой и ожидаемыми результатами   |
| III.Организаторский уровень | Руководители школьных методических объединений<br>Методисты<br>Зав. библиотекой | Организуют деятельность по своим направлениям в соответствии с решениями, принятыми на стратегическом и тактическом уровнях   |
| IV.Исполнительский уровень  | Педагоги и другие педагогические работники<br>Обучающиеся<br>Родители           | Включают в процесс управления всех участников образовательного процесса   |

Обучающиеся – это *управляемая система*. В ней выделяются два уровня управления: *первый уровень* – общешкольный коллектив обучающихся; *второй уровень* – ученические коллективы классов,

творческих объединений, кружков, спортивных секций, общественных детско-юношеских объединений, и др., действующих в образовательной организации. Практически каждый компонент системы может выступать как управляющий и как управляемый орган, поэтому деление на управляющую и управляемую системы довольно-таки условно.

*Содержание* целостного педагогического процесса как структурный компонент образовательной системы школы – это совокупность знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности обучающихся, а также педагогических и управленческих ценностей, определяющих характер управления в образовательной организации на всех его уровнях. Такой структурный компонент образовательной системы, как формы и методы целостного педагогического процесса, является его способами организации и осуществления. *Формы* – способы организации управляющей и управляемой систем, *методы* – способы взаимодействия этих систем, способы воздействия управляющей системы на управляемую.

Функциональные компоненты школьной образовательной системы – это осуществляемые в реальной деятельности *функции управления*: целеполагание, планирование, организация, контроль и регулирование управляемого процесса. Деятельность любого субъекта управления отражена в функциональных компонентах. Выполнение управленческих функций гарантирует эффективное развитие педагогической системы.

#### *Модель управления системой очно-заочного обучения*

Рассмотрев различные точки зрения, мы пришли к выводу, что в качестве содержательно-смыслового наполнения могут выступать различные объекты, например, педагогическая модель или система, технология, методы реализации, этапы реализации исследовательского процесса, педагогический проект и т.д.; но в любом случае содержательно-смысловое наполнение должно отражать практическое использование теоретических положений в современном образовательном процессе.

Наиболее объемно и детально мы можем представить управление системой очно-заочного обучения в виде модели. В гуманитарных областях знания моделирование относится к классу концептуальных проектировочных процедур и осуществляется на этапе теоретического осмысления проблем исследовательской деятельности.

Понятие «*модель*» на данном этапе развития педагогической науки является базовым, а моделирование является одной из важнейших исследовательских процедур. Характеристике концептуальных моделей посвящен ряд работ по методологии исследований, в том числе и педагогических [33; 72; 75]. Так, В.С. Швырев показывает взаимосвязь моделирования и творческого процесса и в этом аспекте им рассматривается модель в качестве «формообразующей функции» при проверке научных гипотез, в его понимании модель органически связана с экспериментом, точнее даже специально создана для эксперимента, не существующая вне его [72].

В.В. Краевский определяет модель как систему компонентов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования, и подразделяет модели на материальные и идеальные, последние из вышеназванных, по его мнению, получают все большее распространение в педагогических исследованиях по мере повышения теоретического уровня этой науки [33].

Что касается нашего исследования, под *моделью системы очно-заочного обучения* мы будем понимать мысленно представляемую и материально реализуемую систему очно-заочного обучения, которая, отражая и воспроизводя данный педагогический объект исследования, способна замещать его таким образом, что ее изучение дает нам новую информацию об исследуемом объекте. Соответственно, модель очно-заочного обучения предполагает наличие сходства и отличительных характеристик, наличие системы, замещение объекта исследования в

определенных отношениях, а также обеспечение возможности получать новую информацию, новые знания об исследуемом объекте.

Прежде всего, следует рассмотреть наиболее распространенные классификации моделей. Как справедливо отмечает Е.В. Яковлев, к настоящему времени в педагогической области выделяется определенный круг моделей, построение которых осуществляется педагогами-исследователями для глубокого изучения специфических свойств, характеристик и особенностей педагогических явлений [75]. К ним относятся *структурно-функциональные* и *функционально-структурные* модели, основное назначение которых заключается в раскрытии связей строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями; *организационные* модели, для которых характерно описание организационных единиц и координационных механизмов; *образовательные* модели, представляющие собой группу согласованных и взаимосвязанных элементов, таких как структура образовательных целей, содержание учебного курса, построение учебного курса, управление обучаемыми, методы тестирования и оценки и т.д.; *процессные* модели, представляющие последовательность перехода исследуемого явления из одного состояния в другое; *компетентностные* модели, раскрывающие в своем содержании характеристики статических явлений в отличие от процессных (знаниевые модели, профессиограммы, психограммы, квалификационные модели, модели подготовки специалиста к тому или иному виду профессиональной деятельности) и др.

Так как модель управления системой очно-заочного обучения рассматривает определенную систему обучения и аспект управления этой системой, то мы склоняемся к тому, что для нашего исследования более всего подойдет *образовательная модель*. Она поможет установить взаимосвязи между компонентами нашей системы, показать их функции, отразить этапы процесса управления образовательной системой и дать адекватное представление об объекте исследования.

В ходе разработки вышеназванной модели мы учитывали:

– основные требования, предъявляемые заказчиком (обществом, школой) к будущему учителю;

– основные теоретические положения функционирования образовательных систем в виде совокупности подходов (системный, деятельностный, средовый);

– основные критерии и показатели эффективности управления.

Таблица 2 – Модель управления очно-заочной системой обучения

|   |  |  |
|---|--|--|
| <i>I.Этап планирования</i>  |  | <i>Функция проектирования</i>                                |
| <i>1 шаг:</i> Мониторинг и анализ текущей ситуации в образовательной системе страны и школы                         |  |  |
| <i>2 шаг:</i> Прогноз развития ситуации в образовательной системе страны и школы                                    |  |  |
| <i>3 шаг:</i> Целеполагание (постановка цели и задач, исходя из текущей ситуации)                                   |  |  |
| <i>II.Содержательно-деятельностный этап</i>   |  | <i>Функция организационная, руководства и стимулирования</i> |
| <i>1 шаг:</i> Выбор технологий деятельности педагогического коллектива  |  |  |
| <i>2 шаг:</i> Стимулирование и мотивация педагогического состава  |  |  |
| <i>3 шаг:</i> Организация деятельности субъектов образовательной организации  |  |  |
| <i>III.Рефлексивно-коррекционный этап</i>   |  | <i>Функция контроля</i>                                      |
| <i>1 шаг :</i> Контроль и оперативное управление  |  |  |
| <i>2 шаг:</i> Диагностика деятельности субъектов образовательного процесса  |  |  |
| <i>3 шаг:</i> Анализ и коррекция деятельности субъектов образовательного процесса                                   |  |  |
| <i>Результат: качество образования; доступность образования; эффективность управления образовательным процессом</i> |  |  |

Действующие субъекты на первом этапе управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения – директор и коллегиальные органами управления; на втором этапе – заместители директора, коллегиальные органы управления, руководители школьных методических объединений, учителя и другие педагогические

работники, на *третьем* – все участники образовательного процесса, в том числе и родители.

#### 1.4. Педагогические условия эффективного функционирования и развития модели управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения

В современной теории педагогики получила распространение идея о том, что результативность работы любой системы, в первую очередь, зависит от того, в каких условиях она функционирует, то есть, любая система может успешно функционировать и развиваться при соблюдении определенных условий.

Термин «*условие*» трактуется словарем С.И. Ожегова как «обстоятельство, от которого что-либо зависит, как требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон, как правила, установленные в какой-либо области жизнедеятельности и требования, из которых следует исходить» [47, с. 685].

Категория «*условие*» в *философской литературе* обозначает определенное отношение предмета (процесса, явления и т.д.) к окружающим его обстоятельствам, которые настолько сильно оказывают влияние на него, что его существование без них невозможно; в какой-то степени это среда, обуславливающая возникновение, существование и развитие этого явления [6, с. 24]. Таким образом, условие как бы определяет взаимосвязи и взаимозависимости явлений, предметов, процессов и т.д., показывая таким образом «обусловленность», что делает возможным развитие явления, состояния, процесса, в отличие от причины, которая с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо (действие, результат действия).

Однако данные трактовки требуют педагогического переосмысления и обоснования в педагогических исследованиях.

При рассмотрении понятия «педагогические условия» следует учитывать следующие характеристики педагогического процесса: целенаправленность, управляемость, закономерный и поступательный характер; соответствие социальному заказу общества; наличие культурных и исторических факторов, а также требований к профессионально-педагогической подготовке, которые обуславливают педагогический процесс; устойчивость, неизменные характеристики закономерных связей, элементов структуры, особенностей его функционирования.

При рассмотрении педагогических условий мы учитывали также следующие *факторы*:

- содержание и особенности разработанной модели управления системой очно-заочного обучения, специфику этого управления, что в дальнейшем определило наполнение комплекса условий;

- социальный заказ общества и требования вуза к подготовке специалистов, что определило уровень ожидаемой эффективности использования других факторов в сочетании с разработанной моделью;

- авторский опыт деятельности в исследуемом направлении и результаты констатирующего этапа эксперимента, что помогло задать субъективные возможности по повышению эффективности реализации модели.

Под *педагогическими условиями* функционирования модели управления системой очно-заочного обучения мы понимаем совокупность мер педагогического процесса, которые, с одной стороны, обеспечивают достижение обучающимися необходимого уровня образованности, а с другой – способствуют повышению эффективности этого процесса.

Таким образом, определение педагогических условий, влияющих на эффективность исследуемого процесса, предполагает реализацию некоторых процедур, включающих учет социального заказа, анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме,

определение специфики исследуемой педагогической проблемы, выявление особенностей реализации разработанных теоретических положений.

Следовательно, необходимо создать гибкий, динамично развивающийся *комплекс условий*, учитывающий развертывание основных педагогических процессов. Естественно, что в ходе научного поиска мы можем выделить лишь часть условий, которые соответствуют выбранной методологии исследования и особенностям изучаемого явления, а также реализуемого педагогического процесса в целом.

Определяя педагогические условия эффективности функционирования модели управления системой очно-заочного обучения, мы последовательно выявили основные компоненты изучаемого феномена, причастные к достижению цели; попытались выбрать мероприятия, усиливающие эффективность каждого компонента; упорядочили полученные условия; в дальнейшем экспериментально проверили каждое условие и весь комплекс.

Выявленные нами условия обладают свойствами необходимости и достаточности. *Необходимые условия* эффективного функционирования модели управления системой очно-заочного обучения – это условия, без которых она не может работать в полной мере, а *достаточные* – это условия, которых достаточно для ее нормальной работы. *Необходимость* введенных условий в первую очередь следует из анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы образовательного учреждения, путей построения авторской модели и результатов констатирующего этапа эксперимента. Невозможность получения желаемых результатов без обеспечения предлагаемых условий и будет означать их необходимость для эффективности функционирования модели управления системой очно-заочного обучения.

*Достаточность* выводится из результатов экспериментальной работы. Если данные срезов, проведенных в ходе эксперимента, отражают стабильный качественный рост формируемых свойств (знаний, умений,

навыков, компетентностей, качеств личности и т.д.) и значительное превосходство обучающихся той экспериментальной группы, в которой осуществлялись все условия, над обучающимися остальных групп и, в особенности, контрольной группы, то можно сделать вывод об эффективном функционировании исследуемого явления.

Таким образом, комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели управления системой очно-заочного обучения состоит из:

- создания образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса управления системой очно-заочного обучения;
- педагогическая поддержка обучаемых с низкими способностями к получению знаний;
- организация творческой самостоятельной образовательной деятельности обучающихся очно-заочной системы обучения.

Рассмотрим каждое условие более подробно.

*Создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса управления системой очно-заочного обучения*

В толковом словаре С.И. Ожегова среда трактуется как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [47, с. 759]. В современных исследованиях определены и описаны различные виды среды, в частности: окружающая, социальная, культурно-историческая и др. Нас больше интересует конкретизация понятия «среда» в педагогических исследованиях. Основным направлением этих исследований является выявление сущности понятия «образовательная среда». Нам представляется целесообразным рассмотреть это понятие как тождественное понятию «благоприятный психолого-педагогический климат».

Под *образовательной средой* нами понимается совокупность всех образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на личность в режиме обучения, воспитания и развития. Образовательная

среда интегрирует в себе свойства природной, духовной и культурной среды.

Модифицируя данные положения с учетом специфики нашего исследования, мы считаем, что по отношению к модели управления системой очно-заочного обучения образовательная среда может рассматриваться на двух уровнях: как макросреда и как микросреда. Традиционно под *макросредой* понимается среда в широком смысле этого слова, охватывающая ту или иную систему в целом, а под *микросредой* – среда в узком смысле слова, включающая непосредственное отношение компонентов внутри системы [43].

*Макросреда* рассматривается нами как внешний фон процесса управления системой очно-заочного обучения и относительно самостоятельный и независимый от педагога вид среды. Педагог в данном случае устанавливает состав макросреды, а не ее содержание, кроме того, макросреда может существовать вне зависимости от протекания или отсутствия процесса управления системой очно-заочного обучения.

*Микросреда* определяет циркулирование и модификации информации и видов деятельности внутри процесса управления системой очно-заочного обучения, которые происходят в результате протекания самого процесса и зависят от его субъектов. Кроме того, микросреда детерминирована рамками развертывания процесса управления системой очно-заочного обучения – его началом и окончанием [61].

Исходя из вышеизложенного, под *макросредой* процесса управления системой очно-заочного обучения мы будем понимать систему средств и условий оперирования информацией и организацией различных видов взаимодействия на внешнем уровне исследуемого процесса, а под *микросредой* – систему средств и условий циркуляции информации внутри процесса и организации взаимодействия между субъектами процесса управления системой очно-заочного обучения. В нашем исследовании мы

будем детально рассматривать микросреду, хотя не обойтись и без некоторых связей внешнего уровня исследуемого нами процесса.

Условие, заключающееся в организации благоприятной для процесса управления системой очно-заочного обучения образовательной микросреды, непосредственно связано с принципом *гуманизации*, в основе которого лежит исторически изменяющаяся система воззрений, признающая особую ценность человека, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих сил и способностей, считающая благо человека приоритетным критерием в оценке деятельности социальных институтов.

С позиции более узкого понимания, гуманизация образования – это развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и обучающихся, гармонизации их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития.

Таким образом, при организации процесса управления системой очно-заочного обучения традиционная безличностная система обучения заменяется на новую, в которой личность стоит во главе угла, а *субъект-объектные* отношения заменяются на субъект-субъектные. Знание-центристская система образования также претерпевает изменения: обучающиеся не только получают знания, но у них формируется особая форма отношения к окружающему миру и к себе, своей собственной деятельности в нем.

Организация благоприятного психолого-педагогического климата требует, прежде всего, развития педагогических *идей сотрудничества* и сотворчества, создания атмосферы доверительности и взаимной требовательности, использования разнообразных творческих работ, насыщения каждого занятия эмоциональным содержанием, перехода от монолога к диалогу между преподавателем и обучаемым.

С гуманистических позиций такого рода управление предполагает *дифференциацию* и *индивидуализацию* на основе активизации творческой деятельности учащихся, гармонизацию взаимоотношений между

участниками педагогического процесса и ориентацию на *общечеловеческие ценности*.

Микросреда процесса управления системой очно-заочного обучения состоит из следующих компонентов:

- социокультурной информации, представленной следующими элементами: общекультурным, социальным, предметным (тематическим);
- невербальной информации (язык мимики и жестов);
- профессионально-педагогической информации, в частности собственно педагогической, психологической и методической (организация отношений сотрудничества);
- субъектов педагогического воздействия;
- объектов педагогического воздействия;
- взаимодействия субъектов и объектов.

Данные компоненты обеспечивают, на наш взгляд, функционирование процесса управления системой очно-заочного обучения на всех этапах: мотивационно-ценностном, содержательно-деятельностном и рефлексивно-корректирующем.

В процессе создания благоприятной образовательной среды педагогу следует учитывать: а) требования к подготовке обучающихся; б) актуальные и перспективные цели образовательного процесса в образовательной организации; в) конкретные задачи управления системой очно-заочного обучения; г) специфику и содержательное наполнение реализуемых компонентов микросреды.

Развитие микросреды процесса управления системой очно-заочного обучения может осуществляться в результате развертывания процесса продвижения к поставленной цели. Субъекты данного процесса оказывают влияние на содержание, методы, формы и средства, усваивая и модифицируя их в зависимости от педагогической ситуации, ее целей и вариантов решения содержащихся в ней проблем.

Предполагая погружение обучающихся образовательной организации в среду, данное условие способствует быстрой адаптации обучающихся, интенсификации процесса управления системой очно-заочного обучения и оптимизации практической отработки стереотипов действий педагогов в разнообразных педагогических ситуациях.

Введение данного условия в процесс управления системой очно-заочного обучения обеспечивает синхронизацию приобретения теоретических знаний с расширением практического опыта выполнения функциональных обязанностей, что повышает эффективность разработанной нами модели.

Как мы уже отмечали, образовательная среда является наиболее широким понятием и может трактоваться как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Уточнив данное определение для предмета нашего исследования, мы пришли к следующей трактовке: *образовательная среда* – это компонент образовательного пространства образовательного учреждения, задающий дидактически обоснованную совокупность факторов профессионально-педагогической подготовки, которые оказывают комплексное позитивное влияние на управление системой очно-заочного обучения через специальным образом организованное взаимодействие субъектов.

Если рассмотреть макросреду как образовательную, она представляет собой систему встроенных пересекающихся микросред, определяющих функционирование структуры педагогических систем (обучение, воспитание, педагогическое творчество, педагогическое общение, диагностика, управление и др.). Одной из них является среда управления системой очно-заочной подготовки, которая, в свою очередь, включает образовательную среду, отличающуюся специфическим назначением, производством деятельности, ресурсным обеспечением, связями, инфраструктурой и т.д.

В нашем исследовании мы рассматриваем не все образовательное пространство с функционально-техническим оборудованием, комплексом зданий, подразделениями, а его отдельный компонент – среду, ориентированную на достижение локальной, частной цели, а именно, процесс управления системой очно-заочного обучения.

Такая среда является педагогической по своей природе, искусственной по происхождению, активной по деятельностному признаку, открытой по связи с окружающим пространством.

К типологическим признакам образовательной среды очно-заочного обучения можно отнести следующие:

- среда является сложносоставным компонентом системной природы;
- обладает конгруэнтностью и устойчивостью;
- существует как определенный вид социума, социальная общность, представляющая совокупность человеческих отношений;
- является процессом диалектического взаимодействия социального предметно-пространственного и психолого-дидактического компонентов;
- выступает как условие и в то же время как средство обучения и воспитания;
- является отражением как коллективной, так и индивидуализированной деятельности, переходящей от учебной ситуации к жизни.

*Педагогическая поддержка обучающихся с низкими способностями к получению знаний*

Как уже говорилось, в данный период значительная часть обучающихся в системе очно-заочного обучения – это дети, которые были неуспешными в школе, получали низкие оценки и не имели мотивацию к обучению. В средней общеобразовательной школе не создано для таких обучающихся специальных условий для успешного обучения. Но и в современных образовательных учреждениях очно-заочного обучения обучающиеся с низкими способностями к получению знаний обучаются по

общепринятым учебникам с использованием тех же самых дидактических пособий, что и для обычных детей. С одной стороны, они не настроены на учение, с другой стороны, требования к ним зачастую превышают их способности, а учебные задачи, предъявляемые им, представляют для них трудность.

Постепенно, под влиянием многих неудач, у обучаемых формируется интеллектуальная пассивность, инертность мышления, стремление избежать умственного напряжения путем подражания готовому образцу, не проникая в сущность своих действий. У них пропадает интерес к учебной деятельности, к познанию, в поведении появляются отклонения от нормы.

Другая крайность проявляется в том, что обучающимся предъявляется очень упрощенный материал, что также не способствует развитию. Мы считаем, что при правильном выборе содержания, методов, средств и форм обучения обучающиеся с низкими способностями к получению знаний смогут научиться понимать сущность предметов и явлений, овладеть способностью к обобщениям, усваивать учебный материал на достаточном уровне. Обучающиеся могут продвигаться в своем развитии, если они будут преодолевать трудности при решении учебных задач, опираясь на помощь взрослого.

Можно выделить основные трудности в организации учебного процесса обучающихся с низкими способностями к получению знаний:

1) обучающиеся медлительны, склонны к монотонной, шаблонной работе, плохо переключаются с одного вида деятельности на другой, с одной проблемы на другую;

2) степень обученности таких учеников более низкая, интеллектуальные свойства, от которых зависит эффективность учебной деятельности, развиты более слабо, а именно:

- осознанность мышления,
- обобщенность мыслительной деятельности,
- устойчивость мыслительной деятельности,

– самостоятельность мышления,

– гибкость ума;

3) низкий уровень овладения мыслительными операциями (анализ, синтез, аналогия, обобщение);

4) несформированность интеллектуальных умений (умение читать, слушать, сосредотачиваться на главном, работать с книгой и др.);

5) как следствие, знания не формируются в системе, фонд знаний меньше, чем у обучаемых с высоким уровнем обучаемости;

б) отсутствие веры в собственные силы, что не способствует развитию потребности в творческой деятельности и в познании вообще.

Таким образом, учитывая типичные характеристики обучающихся с низкими способностями к получению знаний, оказывая педагогическую поддержку в организации учебного процесса, мы можем добиться эффективных результатов:

– развиваются интеллектуальные умения;

– достигается удовлетворение потребности в самоутверждении, самореализации, чувстве защищенности, понимании другими людьми;

– пробуждается вера в собственные силы, формируется потребность в самосовершенствовании;

– возникает потребность в познании и предметной деятельности;

– повышается уровень эмоционального благополучия обучающихся, чему способствуют положительно окрашенные переживания в процессе обучения.

Это условие непосредственно связано с первым условием – создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса управления системой очно-заочного обучения, такая среда обучения способствует устранению чувства тревожности, неуверенности в своих силах, благодаря чему обучение протекает в благоприятной атмосфере понимания и сотрудничества, что, безусловно, порождает состояние эмоционального благополучия обучающихся.

*Организация творческой самостоятельной деятельности обучающихся очно-заочной системы обучения*

В организации творческой деятельности в любом образовательном учреждении содержанием развития творческого потенциала является партнерское взаимодействие педагога и обучающихся, что проявляется в активизации субъектов образовательного процесса, определении способов творческой деятельности, необходимых методов решения проблемных ситуаций, коррекции деятельности.

Организации творческой деятельности посвящены работы многих педагогов. Так, И.Я. Лернер считает, что следует говорить не о проблеме обучения творчеству, а о выяснении условий организации такого рода обучения и методах формирования креативности.

И.Я. Лернером выделяется пять групп методов и приемов формирования *творческого потенциала* личности [37]:

1. *Информационно-рецептивные методы*, в основе которых лежит текст как средство передачи информации, который может быть представлен в виде рассказа, исторического документа, презентации и т.д. Активен только преподаватель, обучающиеся воспринимают этот текст, не проявляя никакой активности по отношению к нему.

2. *Репродуктивные методы*, которые отличаются от информационно-рецептивных тем, что обучающиеся активны – они выполняют задания преподавателя, устно или письменно воспроизводя текст, производя какие-либо действия над ним.

3. *Методы проблемного изложения* – эти методы содержат элементы проблемности в виде проблемных вопросов, показа различных точек зрения на проблему и др., обучающиеся проявляют большую активность в учебных действиях.

4. *Эвристические методы* предполагают выполнение поисковых заданий, которые в случае затруднения помогают осуществить

преподаватель, создание преподавателем корректирующих ситуаций, которые помогают выполнить задание.

5. *Исследовательские методы*, представляющие собой полное самостоятельное исследование обучаемыми научно-практической проблемы.

Исходя из анализа данной классификации, можно сделать вывод, что основным критерием в ней является степень самостоятельности обучающихся.

На основании классификации И.Я. Лернера мы выделяем три уровня развития творческих способностей:

- уровень репродуктивной деятельности,
- уровень преобразующей деятельности,
- уровень творческой деятельности.

Совместная деятельность на первом уровне предполагает совместную деятельность педагога и обучающихся, при которой наблюдается низкий уровень самостоятельности обучающихся. Чаще всего причиной этому является приверженность педагога традиционным методам обучения. Задания, как правило, стандартные, не требующие проявления интеллектуальной инициативы.

Второй уровень свидетельствует о желании педагога включать в программу обучения нестандартные, нешаблонные задания, которые стимулируют интеллектуальную деятельность обучающихся в виде анализа собственных решений, обобщения и абстрагирования.

Третий уровень демонстрирует креативный подход как со стороны обучающихся, так и преподавателя. Обучающиеся самостоятельно формулируют цели, средства, методы и приемы своей учебной (исследовательской) деятельности.

Творчество в большей степени определяется факторами среды, чем интеллект. Творцом, так же, как и интеллектуалом, не рождаются. Все

зависит от того, какие возможности окружение для реализации того потенциала, который в различной степени присущ каждому из нас.

Большинство психологов считает, что творчество – это способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Несмотря на разные точки зрения, практически во всех определениях творчество связывается с изобретением чего-то нового для личности или для общества [10; 17; 53].

Согласно Д.Б. Богоявленской, способность к творчеству многомерна и включает в себя:

- способность рисковать,
- дивергентное мышление,
- богатое воображение,
- неоднозначное восприятие вещей,
- высокие эстетические ценности,
- развитая интуиция [10].

В своих последних своих работах она выделяет как отдельные критерии такие способности, как:

- беглость аналогий и противопоставление,
- экспрессивная беглость (способность быстро составлять фразы),
- спонтанная беглость (способность быстро переключаться с одного класса объектов на другой),
- адаптационная гибкость (оригинальность),
- аудиовизуальная гибкость (способность придавать вербальной или визуальной форме задуманные очертания).

В.Н. Дружинин считает, что творчество является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. По его мнению, для формирования креативности необходимы следующие условия:

- отсутствие образца регламентированного поведения,
- наличие позитивного образца творческого поведения,
- создание условий для подражания творческому поведению,

– социальное подкрепление творческого поведения [53].

Итак, под *креативностью* мы понимаем способность порождать необычные, новые идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать ситуации, имеющие проблемный характер.

Основываясь на работах отечественных и зарубежных ученых, мы выделили уровни развития творческих способностей, а также их критерии и показатели.

### Выводы по первой главе

1) Под «*образовательным процессом*» мы понимаем совокупность действий при предоставлении образовательной услуги, направленной на передачу и освоение знаний, умений, практического опыта и формирование компетенций, а также удовлетворяющих образовательные потребности и интересы гражданина и рынка труда.

2) Мы придерживаемся следующего понятия «*заочное обучение*» – это форма учебы, которая сочетает в себе черты самообучения и очной учёбы и имеет фазовый характер, причем фазы заметно отстают друг от друга по времени (получение базы знаний, обучающей литературы и её изучение (установочная сессия); проверка усвоенного материала (зачётно-экзаменационная сессия).

3) В рамках исторического экскурса нами рассмотрены следующие виды очно-заочного обучения: школа рабочей молодежи (ШРМ), школа крестьянской молодежи (ШКМ), школа сельской молодежи (ШСМ), вечерняя школа, дистанционное обучение.

4) Нами определены следующие *методологические подходы* к исследованию модели управления системы очно-заочного обучения: в качестве общенаучной основы выступает системный подход, общетеоретической основы – деятельностный подход, практико-ориентированной тактики – коммуникативный подход.

5) На основании исследований, посвященных управленческому

аспекту образовательного процесса, нами разработана *образовательная модель* управления системой очно-заочного обучения, состоящая из этапа планирования, содержательно-деятельностного и рефлексивно-коррекционного этапов.

б) Нами выделены следующие *условия* эффективного функционирования модели:

– создание образовательной среды, обеспечивающей возможности процесса управления системой очно-заочного обучения;

– педагогическая поддержка обучаемых с низкими способностями к получению знаний;

– организация творческой самостоятельной деятельности обучающихся очно-заочной системы обучения.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ПРИ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по реализации организационно-педагогических условий эффективного управления системой очно-заочного обучения

Теоретический анализ управления системой очно-заочного обучения, изучение опыта работы в сфере менеджмента, позволили нам выдвинуть предположение о том, что эффективное управление системой очно-заочного обучения обеспечивается реализацией организационно-педагогических условий, описанных нами в четвертом параграфе первой главы настоящего исследования.

В нашем исследовании мы будем придерживаться определения, данного Н.О. Яковлевой: экспериментальная работа – это комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности выдвинутой гипотезы [76].

*Целью* экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы исследования.

На основании гипотезы исследования мы определили следующие *задачи* экспериментальной работы:

- 1) определить уровень качества организации образовательного процесса;
- 2) реализовать организационно-педагогические условия эффективного функционирования модели управления системой очно-заочного обучения;
- 3) учесть и зафиксировать изменения в образовательном процессе очно-заочного обучения, провести коррекцию;

4) обработать полученные данные путем теоретического анализа и методов математической статистики.

В соответствии с проблемой, предметом, гипотезой и задачами нашего исследования мы разработали *программу* данной работы по организации управления системой очно-заочного обучения:

1) проверка исходного уровня качества образовательного процесса, а именно:

– диагностика качества материально-технической базы образовательной организации,

– диагностика качества организации образовательного процесса при очно-заочном обучении,

– диагностика качества результатов образовательного процесса;

2) практическая реализация организационно-педагогических условий функционирования модели управления системой очно-заочного обучения;

3) проверка уровня качества образовательного процесса после проведения формирующего этапа экспериментальной работы;

4) проведение анализа экспериментальной работы по организации управления системой очно-заочного обучения.

Проведение экспериментальной работы предполагало следующую ее *организацию*:

1) разработка программы экспериментальной работы по организации управления системой очно-заочного обучения,

2) определение этапов экспериментальной работы,

3) разработка критериально-уровневой шкалы эффективности управления системой очно-заочного обучения,

4) формирование экспериментальных групп из числа школьников, обучающихся в среднем общеобразовательном учреждении г. Челябинска,

5) анализ и обобщение результатов проведенной работы.

Экспериментальная работа проводилась нами в период с 2018 по 2020 гг. на базе МБОУ СОШ № 137 г. Челябинска, не нарушая

естественного хода образовательного процесса. В экспериментальной работе были задействованы три группы, что в совокупности составило 90 школьников и 20 учителя. Мы отбирали группы, имеющие практически одинаковые параметры, что признается наиболее оптимальным в педагогических исследованиях.

В соответствии с целью, предметом, гипотезой опытно-экспериментальная работа проводилась нами в несколько этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий. На каждом этапе формулировались свои задачи, определялись результаты, которые являлись промежуточными на пути достижения цели опытно-экспериментальной работы.

Таблица 3 – Методы экспериментальной работы

| Этапы экспериментальной работы | Основные методы экспериментальной работы на каждом из этапов  |
|--------------------------------|---|
| I этап:<br>констатирующий      | опрос (анкетирование, интервьюирование, тестирование) и др.   |
| II этап:<br>формирующий        | опрос (анкетирование, интервьюирование, тестирование);<br>наблюдение;<br>изучение продуктов деятельности школьников;<br>метод оценивания: создание диагностических ситуаций;<br>воспитательная беседа;<br>метод экспертной оценки и др. |
| III этап:<br>обобщающий        | наблюдение;<br>оценивание;<br>статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемой гипотезы;<br>обсуждение итогов проведенной работы и др.   |

В результате анализа психолого-педагогической литературы нами были выявлены следующие критерии эффективности управления системой очно-заочного обучения.

Для выбора из предложенного числа критериев, наиболее полно соответствующих проблеме нашего исследования – поиску и выбору эффективных путей управления системой очно-заочного обучения, – мы прибегли к методу экспертных оценок (метод Делфи) [70].

В состав группы экспертов были включены учителя МБОУ СОШ № 137 г. Челябинска.

Пяти экспертам было предложено оценить баллами от 1 до 5 (1 – высший балл) значимость выделенных нами критериев эффективности управления системой очно-заочного обучения. Оценочный лист и матрица рангов включали 5 факторов, каждый из которых соответствовал какому-либо критерию. Факторы располагались в следующем порядке: достижение цели, доступность образования, качество конечного результата образовательного процесса, качество организации образовательного процесса, качество образовательной среды образовательной организации.

Осуществив на основе полученных от экспертов данных стандартизации рангов, мы составили матрицу рангов (таблица 4).

Таблица 4 – Матрица рангов

| Критерии <i>i</i> \ Эксперты <i>j</i> | 1  | 2  | 3  | 4 | 5  | Сумма по строкам $Q_i$ |
|---------------------------------------|----|----|----|---|----|------------------------|
| 1                                     | 5  | 4  | 2  | 1 | 3  | 15                     |
| 2                                     | 4  | 5  | 3  | 1 | 2  | 15                     |
| 3                                     | 5  | 4  | 2  | 1 | 3  | 15                     |
| 4                                     | 5  | 3  | 2  | 1 | 4  | 15                     |
| 5                                     | 5  | 4  | 1  | 2 | 3  | 15                     |
| Сумма по строкам $Q_j$                | 24 | 20 | 10 | 6 | 15 | 75                     |

Проверка правильности составления матрицы осуществлялась вычислением суммы рангов по каждой строке ( $Q_j$ ) и контрольной суммы ( $Q_n$ ) по формулам:

$$Q_j = \sum_{i=1}^n x_{ij} ; \quad Q_n = \sum_{i=1}^n x_i = \frac{n(n+1)}{2}, \text{ где}$$

$i$  – номер фактора;

$x_i$  – ранг фактора;

$x_{ij}$  – ранг  $i$ -го фактора, присвоенный  $j$ -м экспертом;

$n$  – число факторов.

В нашем случае  $Q_n = \frac{5(5+1)}{2} = 15$ . Таким образом, поскольку суммы рангов по строкам ( $Q_i$ ) равны между собой (15) и равны контрольной сумме ( $Q_n$ ), матрица составлена верно.

Выявление результирующего ранга каждого фактора проводилось в следующей последовательности. Вычислялась сумма рангов по каждому

столбцу ( $Q_i$ ):  $Q_i = \sum_{j=1}^m x_{ji}$ . Затем определялась общая сумма рангов по

всем столбцам ( $Q_{...}$ ), которая должна быть равна общей сумме рангов по всем строкам:

$$Q_{...} = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m x_{ji} = \sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^n x_{ji} = \sum_{j=1}^m Q_i = \frac{mn(n+1)}{2}, \text{ где}$$

$m$  – число экспертов;

$n$  – число факторов.

$$Q_i = 24+20+6+10+15=15+15+15+15+15 = \frac{5 \cdot 5 \cdot (5+1)}{2} = 75$$

Наиболее значащему фактору соответствует наименьшая сумма рангов. Все остальные факторы располагаются в порядке убывания их значимости, что соответствует возрастанию их ранговых сумм: 1 место – фактор 4 (качество организации образовательного процесса) – сумма рангов 6; 2 место – фактор 3 (качество конечного результата образовательного процесса) – сумма рангов 10; 3 место – фактор 5 (качество образовательной среды) – сумма рангов 15; 4 место – фактор 2 (доступность образования) – сумма рангов 20; 5 место – фактор 1 (достижение цели) – сумма рангов 24.

Таким образом, критериями эффективности управления системой очно-заочного обучения являются: *качество организации образовательного процесса, качество конечного результата образовательного процесса, качество образовательной среды образовательной организации.*

*Показателями качества организации образовательного процесса выступают: высокая адаптация к изменениям в макросреде, стратегическое*

видение образовательного процесса в целом и в образовательном учреждении, аналитический мониторинг качества управления, согласованность деятельности всех участников образовательного процесса в соответствии с целями и ожидаемыми результатами, единство методов, средств и форм управления, опора на основные принципы управления.

*Показателями качества конечного результат образовательного процесса* выступают: наличие текущей, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся образовательного учреждения; сформированность профессиональной компетентности у управляющего и преподавательского состава (видение проблемы и ее решение, гибкость и готовность принимать происходящие изменения, умение их инициировать и управлять ими, владение современными образовательными технологиями, в том числе и технологиями управления качеством образования и др.); сформированность коммуникативной компетентности (владение деловой перепиской, умение вести переговоры, общаться с коллегами, владение способами погашения конфликтов, владение навыками ораторского искусства, эмпатийными умениями и др.); сформированность информационной компетентности (эффективное восприятие и оценка информации в соответствии с системой приоритетов, использование информационных технологий, умение работать с информационными ресурсами и источниками, позволяющие проектировать решения управления, ведение школьной документации на электронных носителях).

*Показателем качества образовательной среды образовательной организации* являются: наличие благоприятного психолого-педагогического климата, который характеризуется демократизацией и гуманизацией отношений субъектов образовательного процесса, сотрудничеством и сотворчеством, дифференциацией и индивидуализацией процесса обучения, ориентацией на общечеловеческие ценности, субъект-объектными отношениями; материально-техническая составляющая микросреды предполагает наличие современных мастерских,

компьютерного фонда, методического фонда, библиотечного фонда, обеспеченность кабинетов наглядными пособиями, и др.

Обобщение фактического материала по исследуемой проблеме позволило описать три уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения в зависимости от степени проявления критериев и показателей.

*Низкий уровень* эффективности управления системой очно-заочного обучения характеризуется слабой адаптацией управления к изменениям в макросфере, отсутствием стратегического видения образовательного процесса, мониторинг имеет слабо выраженный аналитический характер, не наблюдается единство методов, средств и форм управления, использование принципов управления носит эпизодический характер, профессиональная, коммуникативная и информационная компетентности субъектов образовательного процесса сформированы недостаточно, психолого-педагогический климат не всегда характеризуется демократизацией и гуманизацией, сотрудничеством и сотворчеством, преобладают субъект-объектные отношения, материальная база образовательного учреждения не полностью соответствует современным требованиям.

*Средний уровень* эффективности управления системой очно-заочного обучения характеризуется средней адаптацией управления к изменениям в макросфере, заметные изменения наблюдаются в области стратегического видения образовательного процесса, мониторинг имеет частично аналитический характер, значительные изменения наблюдаются в применении методов, средств и форм управления, использовании принципов управления, профессиональная, коммуникативная и информационная компетентности субъектов образовательного процесса сформированы на достаточном уровне, психолого-педагогический климат частично характеризуется демократизацией и гуманизацией, сотрудничеством и сотворчеством, тем не менее субъект-объектные

отношения преобладают, материальная база образовательного учреждения в целом соответствует современным требованиям.

*Высокий уровень* эффективности управления системой очно-заочного обучения отличается высокой адаптацией управления к изменениям в макросфере, стратегическим видением образовательного процесса, мониторинг имеет аналитический характер, наблюдается комплексное применение методов, средств и форм управления, использование принципов управления, степень развития профессиональной, коммуникативной и информационной компетентности субъектов образовательного процесса характеризуется творческим подходом, психолого-педагогический климат основывается на демократизации и гуманизации, сотрудничестве и сотворчестве, преобладают материальная база образовательного учреждения в целом соответствует современным требованиям.

Критерии и уровни эффективности управления системой очно-заочного обучения находятся в тесном взаимодействии с функциональными компонентами и структурными элементами исследуемых феномена – управление системой очно-заочного обучения.

В соответствии с разработанной нами моделью процесс управления системой очно-заочного обучения проходит три этапа: этап планирования, содержательно-деятельностный, рефлексивно-коррекционный. Срезы, проведенный нами в ходе формирующего эксперимента, совпадали с окончанием трех выделенных этапов: первый срез был проведен после окончания этапа планирования, второй срез – после содержательно-деятельностного этапа, третий срез – после окончания рефлексивно-коррекционного этапа управления системой очно-заочного обучения.

#### *Констатирующий этап эксперимента*

Традиционно на констатирующем этапе эксперимента, основной задачей которого является констатация состояния исследуемого объекта, выделяются: состояние объекта; педагогические условия и средства,

обусловившие данное исходное состояние; педагогические условия и средства, имеющиеся в наличии к началу формирующего этапа эксперимента.

*Целью* проведенного нами констатирующего этапа эксперимента являлось выявление уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения по выделенным критериям и анализ причин, обусловивших данный уровень.

Констатирующий этап эксперимента проводился в двух направлениях.

*Первое направление* констатирующего этапа эксперимента заключалось в выявлении уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения по выделенным критериям.

Для исследования уровней эффективности управления системой очно-заочного обучения на констатирующем этапе эксперимента мы использовали маркировочную таблицу, которая включает несколько граф с параметрами для оценивания.

При обработке результатов оценивания уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения мы учитывали следующие моменты:

а) сумма баллов высчитывается в блоках по критериям: качество организации образовательного процесса, качество конечного результата образовательного процесса, качество образовательной среды образовательной организации;

б) соотношении суммы баллов в блоках (характеризует отдельные критерии) и установленных нами уровней эффективности управления системой очно-заочного обучения определяется следующим образом:

– при наличии суммы, составляющей 3–6 баллов, присваивается низкий уровень;

– при наличии суммы, составляющей 7–9 баллов, присваивается средний уровень;

– при наличии суммы в 10–15 баллов – высокий уровень;

в) уровень эффективности управления системой очно-заочного обучения определяется суммой полученных результатов по отдельным критериям по следующей шкале: 15–30 баллов соответствует низкому уровню, 31–45 баллов – среднему уровню, 46–75 баллов – высокому уровню.

Таблица 5 – Маркировочная таблица для оценивания уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| Уважаемый эксперт! Оцените уровень эффективности управления системой очно-заочного обучения по показателям, приведенным ниже, по 5-балльной шкале, где один балл соответствует «неудовлетворительно», 2 – «удовлетворительно», 3 – «хорошо», 4 – «очень хорошо», 5 – «отлично». Поставьте в соответствующей клетке знак «X»<br>Благодарим за участие! |   |   |   |   |   |
| <i>Критерии и показатели эффективности управления системой очно-заочного обучения</i>   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| качество организации образовательного процесса  |   |   |   |   |   |
| качество конечного результата образовательного процесса   |   |   |   |   |   |
| качество образовательной среды образовательной организации  |   |   |   |   |   |

Второе направление констатирующего этапа эксперимента заключалось в установлении причин, обусловивших преобладание низкого уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения. Для реализации опытно-экспериментальной работы на данном этапе мы использовали метод анализа документации (нами были проанализированы требования Государственного образовательного стандарта, различные виды учебных планов, учебные и рабочие программы, письменные и творческие работы обучающихся), а также метод анкетирования для выяснения мнения учителей о причинах недостаточного уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения.

Интерпретируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что основными причинами, обусловившими низкий уровень эффективности управления, являются:

– недостаточная информированность преподавателей и студентов о требованиях к подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, способных организовать учебно-воспитательный процесс эффективно;

– неразработанность теоретических основ управления системой очно-заочного обучения, отсутствие учета разных теоретико-методологических подходов к исследованию данной проблемы, а также научно обоснованной педагогической модели управления системой очно-заочного обучения;

– недостаточная разработанность методико-технологического обеспечения управления системой очно-заочного обучения.

## 2.2. Формирующий этап эксперимента

Целью формирующего этапа экспериментальной работы являлась проверка достаточности комплекса педагогических условий, способствующих эффективности реализации модели управления системой очно-заочного обучения. Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях образовательного процесса школы по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах, в которых выровнены начальные параметры отдельных условий, подвергающихся экспериментальной проверке и сравнению результатов обучения. Экспериментальные группы отличались ориентацией на разные педагогические условия.

Нами были выделены три педагогических условия, способствующих эффективности реализации модели управления системой очно-заочного обучения, поэтому мы сформировали три экспериментальных (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) и одну контрольную группу (КГ). В ЭГ-1 проверялась эффективность функционирования модели на фоне первого условия – создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса управления системой очно-заочного обучения, в ЭГ-2 – на фоне второго и

третьего условий – педагогическая поддержка обучаемых с низкими потребностями к получению знаний; организация творческой самостоятельной деятельности обучающихся очно-заочной системы обучения, в ЭГ-3 – на фоне комплекса выделенных педагогических условий. Обучение в контрольной группе не было специально ориентировано ни на одно из условий и осуществлялось по традиционной методике, однако мы реализовали некоторые моменты, связанные с повышением эффективности управления системой очно-заочного обучения:

а) обучающихся информировали о целях, задачах самостоятельной творческой деятельности, создавались мотивы предстоящей деятельности;

б) обучающиеся получали информацию о дифференцированных методах и формах обучения;

в) обучающимся предлагались некоторые виды самостоятельной творческой деятельности, например, написать эссе, составить план исследовательской деятельности по алгоритму (для слабых обучающихся) и др.

В ЭГ-1 нами проверялась эффективность условия организации образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса управления системой очно-заочного обучения. Как было установлено ранее, этот процесс складывается из адаптации информационной макросреды и создания информационной микросреды. Для реализации выделенного педагогического условия в ЭГ-1 мы проанализировали основные компоненты информационной макросреды, в частности, документы, составляющие нормативно-правовую базу современного российского образования, информацию о сущности, функциях, моделях управления в различных источниках (электронные базы данных, печатные материалы, аудио- и видеоматериалы и др.); методические разработки; информацию о обучающихся экспериментальных групп (количество, микроклимат в группе, уровень подготовленности и др.). В результате нами было установлено и описано начальное состояние информационной микросреды, разработаны и апробированы эффективные методы воздействия и преобразования данной

среды, включающие: отбор и интерпретацию информации, моделирование данной информации для педагогов, реализующих разработанную нами модель, фиксацию информации в различных источниках (печатных, электронных и т.д.).

Создание информационной микросреды процесса управления системой очно-заочного обучения в ЭГ-1 осуществлялось нами с учетом выделенных компонентов и включало следующие этапы: 1) анализ требований к организации образовательной среды; 2) анализ целей образовательного процесса на уровне школы, 3) определение конкретных задач организации образовательной среды в данном образовательном учреждении; 4) выявление содержательного наполнения компонентов информационной микросреды.

Нами был разработан и апробирован в экспериментальных группах спецкурс «Образовательная среда образовательной организации», включающий основные теоретические положения и практические занятия.

Таблица 6 – Разделы спецкурса и виды занятий

| № п/п | Разделы спецкурса  | Лекции, практические (час.) |
|-------|--|-----------------------------|
| 1.    | Понятия «макросреда» и «микросреда» образовательной организации                  | 2                           |
| 2.    | Взаимосвязь макросреды и микросреды образовательной организации                  | 2                           |
| 3.    | Виды микросреды образовательной организации                                      | 2                           |
| 4.    | Образовательная микросреда образовательной организации                           | 2                           |
| 5.    | Особенности организации благоприятного микроклимата в образовательном учреждении | 2                           |
| 6.    | Гуманизация и демократизация образовательной среды                               | 2                           |
| 7.    | Сотрудничество и сотворчество – принципы организации образовательной среды       | 2                           |
| 8.    | Дифференциация и индивидуализация обучения                                       | 2                           |

Образовательная микросреда предполагает наличие двух составляющих – обучения и воспитания. В рамках нашего исследования мы реализовали вариант воспитания «крупными дозами»: годовой цикл школьных ключевых дел, проводимых, как правило, по методике коллективной творческой

деятельности. Эта методика предполагает широкое участие всех обучающихся в выборе, разработке, проведении и анализе главных дел года. В результате

такого подхода эти ключевые дела становятся для всех понятными и лично значимыми. В ключевых делах участвуют практически все обучающиеся и все учителя. Каждому предоставляется возможность определить для себя долю своего участия и ответственности.

Главной структурной единицей ключевого дела является класс как первичный коллектив, но в процессе общей работы происходит взаимодействие возрастов на основе сотрудничества и сотворчества. Такой подход предоставляет ученику с достаточно скромными учебными успехами возможность реализовать себя в иных сферах деятельности, тем самым повышая его самооценку и снимая агрессию по отношению к более успешным в обучении одноклассникам.

Следующее направление в организации образовательной среды системы очно-заочного обучения – обеспечение социальной защиты учащихся, адаптации к новым реалиям жизни путём профессиональной ориентации и профессиональной подготовки. Мы предложили учителям оказывать помощь в деятельности трудовых бригад при содействии Центра занятости города, созданных для обучающихся из малообеспеченных семей и стоящих на учёте. Кроме того, реализация основных принципов организации современной образовательной микросреды происходит также при включении педагогов в систему социально-педагогической работы школы, в которую входят: социальный педагог, инспектор подразделения по делам несовершеннолетних (закреплённый за школой), члены административно-педагогической комиссии, классные руководители. Целью деятельности этой службы является

профилактика отклонений в поведении, деятельности и обучении несовершеннолетних, разносторонняя помощь детям «группы риска», «трудным». В школе на каждого «трудного» подростка заведена «Индивидуальная карта развития» (отмечается занятость учащихся, в секциях, кружках, увлечения, посещаемость занятий в школе, успеваемость).

Наиболее ценным результатом реализации новой образовательной среды очно-заочного обучения является относительно быстрое снятие с учащихся типичного для них комплекса неполноценности, почти неизбежно порождаемого неудачами прежнего образовательного опыта; снижение психологических барьеров и сопутствующее развитие познавательных способностей. В этом благоприятном психолого-педагогическом климате успешной становится образовательная деятельность, повышается самооценка личности, нормализуется общий процесс социализации.

В ЭГ-2 мы проверяли эффективность условия *педагогической поддержки обучаемых с низкими потребностями к получению знаний* и условия *организации творческой самостоятельной деятельности обучающихся очно-заочной системы обучения*.

Описывая педагогическую поддержку обучающихся с низкими способностями к получению знаний, мы выделяем несколько основных особенностей организации деятельности педагогов, имеющих такого рода обучающихся:

1) Расширение фонда знаний обучающихся, и овладение ими мыслительными операциями через осуществление полного цикла познавательных действий по усвоению учебного материала:

- восприятие нового материала;
- первичное и последовательное осмысление нового материала и его запоминание;
- выполнение комплекса упражнений и применение усвоенной теории на практике;

– многократное повторение с целью углубления и более прочного усвоения знаний, умений и навыков.

2) Опора на положительное и организация ситуаций успеха, которые будут способствовать укреплению веры в собственные силы; необходимо выстроить процесс обучения таким образом, чтобы обучающиеся справлялись с различными учебными задачами не только имитирующего характера; успеху обучения будет способствовать развитие чувства защищенности, эмоционального благополучия, самоуважения, а, следовательно, будет возрастать интерес к познанию.

3) Обучение следует осуществлять в зоне ближайшего развития, одновременно работая также в зоне актуального развития; необходимо использовать эвристические методы обучения наряду с алгоритмическими, репродуктивными; использование более развернутых объяснений, с постоянной опорой на разнообразную наглядность, выполнение большего количества упражнений с очень медленным повышением их трудности, многократный возврат к уже изученному.

4) Организация самостоятельной работы обучающихся с регулярными консультациями педагога во время выполнения заданий на занятиях и во внеучебное время; для этого составляется расписание консультаций по определенным дням с обозначением времени (прописываются каждые полчаса), напротив которого обучающиеся должны вписать свои фамилии заранее.

5) Использование эвристических приемов – анализ через синтез и варьирование объектов: обучающиеся, решая поставленные задачи, постепенно подходят к обнаружению существенных признаков понятия, их осознанию, обобщению, как бы открывая для себя новое знание при помощи учителя; в ходе работы с учебным материалом осуществляется поиск и открытие соответствующих законов и правил в процессе эвристической беседы, организованной учителем, делая обобщения на основе выявленных существенных признаков, выражают словесно обнаруженные свойства

изучаемых предметов; полученные выводы обсуждаются, корректируются – так организуется учебное сотрудничество и педагогическая поддержка; прием варьирования объектов дает возможность возвращать обучающихся к изученному материалу, способствуя тому, что обучающиеся могли увидеть изучаемый объект с разных сторон, в разных ситуациях – этим достигается прочное усвоение свойств изучаемых предметов и явлений.

Педагогически целесообразное сочетание названных видов работы предполагает преемственность в реализации конечных и ближайших целей и вариативность в выборе и постановке задач обучения. Поэтому при проверке эффективности данного условия мы использовали различные *интерактивные* методы, приемы и средства. Аудиторные занятия проводились с использованием интерактивных педагогических технологий, в частности *метода проекта, метода обучения в сотрудничестве*.

Что касается организации *самостоятельной творческой деятельности* обучающихся очно-заочной системы обучения, после изучения разнообразных методов, приемов, форм и средств подготовки к творческому осмыслению проблемы, мы реализовали в учебной деятельности следующие методы: эвристические, исследовательские и игровые.

*Эвристический метод* представляют собой эвристическую беседу, организованную по определенным правилам с целью решения познавательной задачи. При таком способе организации изучения учебного материала происходит перенос знаний и умений в новую ситуацию и видение новой проблемы в традиционной ситуации. Приобретение новых знаний должно сочетаться с самостоятельной работой.

В основе метода лежит использование преподавателем *проблемных ситуаций* и/или проблемных вопросов. Оценка ставится в основном за умение применять ранее полученные знания, за умение выдвигать и обосновывать гипотезы, доказывать их, за овладение эвристическими способами деятельности. Эвристические методы – это система принципов и

правил, которые задают наиболее вероятностные стратегии и тактики деятельности обучающегося, стимулируя его интуитивное мышление в процессе решения проблемы и генерирования новых идей.

В основе *метода мозгового штурма* лежит коллективное генерирование идей, направленное на преодоление психологических, социальных, педагогических и др. барьеров и снятие инерционности мышления. Основные принципы, на которых базируется метод, – запрет критики и поощрительная доминанта. Отбор высказанных идей обычно производится «специалистами-экспертами» в течение двух этапов: вначале из общего количества отбираются наиболее оригинальные и рациональные, затем – самые подходящие для решения проблемы. Главный принцип – оптимальное сочетание интуитивного и логического (в условиях генерирования идей оптимальным является ослабление активности логического мышления и поощрение интуиции; этому в немалой степени способствуют и такие правила, как запрет критики, отсроченный логический и критический анализ генерированных идей).

К несомненным достоинствам этого метода следует отнести и то, что он как бы уравнивает всех участников образовательного процесса, так как авторитарность руководителя в процессе его применения недопустима. Лень, рутинное мышление, излишний рационализм, отсутствие эмоционального «огонька» в условиях применения этого метода как бы автоматически снимаются. Доброжелательный психологический климат создает условия для раскованности, активизирует интуицию и воображение.

*Метод свободных ассоциаций* направлен на повышение результативности творческой деятельности через использование ситуаций, которые способствуют установлению неординарных взаимосвязей между компонентами решаемой проблемы и элементами внешнего мира.

Для усиления антиконформизма необходимо, чтобы каждый член группы стремился предложить свой термин, свое понятие, которое может стать базисом для установления ассоциативных связей с процессом

генерирования новых идей. Этот метод опирается на принципы свободной ассоциации, антиконформизма и отсроченного критического анализа.

*Метод инверсии* – это метод организации творческой деятельности, ориентированный на поиск идей решения творческой задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом. В психологической литературе этот метод иногда называют *методом обращения*. Он базируется на принципе дуализма, диалектического единства и оптимального использования противоположных процедур творческого мышления, а также применения диалектического подхода в анализе объекта исследования, анализ и синтез, логическое и интуитивное, реальное и фантастическое, конвергенцию и дивергенцию и т.д.

Несомненными достоинствами метода инверсии является то, что он позволяет развивать диалектику мышления, отыскать выход из, казалось бы, безвыходной ситуации, найти оригинальные, порой весьма неожиданные решения различного рода трудности и проблемности творческих задач.

*Метод эмпатии (метод личной аналогии)*. Процесс применения аналогии является как бы промежуточным между интуитивными и логическими процедурами мышления. Эмпатия означает отождествление личности одного человека с личностью другого. Человек как бы сливается с объектом взаимодействия. Таким образом, в основе метода эмпатии лежит принцип замещения исследуемого объекта другим. Метод эмпатии применим к различным видам творческой деятельности. В условиях применения этого метода исследователю необходимо как бы слиться с объектом исследования, что требует фантазии, воображения, творческого подхода.

*Метод синектики*. Сам термин «синектика» обозначает «объединение разнородных элементов». На первых этапах его применения идет процесс обучения «механизмам творчества». Часть этих механизмов предлагается

развивать обучением, развитие других не гарантируется. Первые называются «операционными механизмами» – к ним причисляют прямую, личную и символическую аналогии. Такие явления, как интуиция, вдохновение, абстрагирование считают «неоперациональными механизмами», развитие которых не гарантируется обучением, хотя может оказать на их активизацию положительное влияние.

В условиях применения метода синектики следует избегать четкой преждевременной формулировки проблемы, так как это нейтрализует дальнейший поиск решения. Целесообразно начинать обсуждение не с самой задачи, а с анализа некоторых общих признаков, которые как бы вводят в ситуацию постановки проблемы, неоднократно уточняя ее смысл.

*Исследовательские методы обучения* – это обусловленные принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и организации преподавателем самостоятельной работы обучающихся по решению проблемных заданий с целью усвоения ими новых понятий и способов действий и развития у них интеллектуальной сферы.

Этот метод применяется уже на конечном этапе организации самостоятельной работы. Он обеспечивает самый высокий уровень познавательной самостоятельности обучающихся, так они проходят полный цикл учебно-познавательных действий – от сбора информации и ее анализа, постановки проблемы, ее решения, проверки и применения полученного знания на практике

*Игровые методы* обучения представляют собой игровую имитацию, воссоздание в ролях основных действий предметной или социальной деятельности (по заложенным в условиях игры правилам), целью которых является организация процесса познания и применения на практике полученных знаний. Из всего многообразия игр мы применяли *деловые игры*, которые характеризовались следующими характерными чертами: имитационное моделирование, позволяющее воссоздать реальную

обстановку, проблемные ситуации, альтернативность решений. Результатом проведения деловых игр являлось снятие барьеров общения, сокращение времени протекание учебного процесса, закрепление навыков через многократное повторение действий, повышение мотивации обучения и создание ситуаций успеха.

### 2.3. Обобщающий этап эксперимента

Определение уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения на итоговом срезе осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе экспериментальной работы. Для оценки уровня эффективности управления нами в соответствии с гипотезой нашего исследования были выбраны следующие критерии: *качество организации образовательного процесса, качество конечного результата образовательного процесса, качество образовательной среды образовательной организации.*

По данным начального среза, в ЭГ-1 на низком уровне находилось более половины учителей (79,2 %), один учитель достиг креативного уровня (4,2 %). Количественные характеристики, полученные при итоговом срезе (таблица 14), показывают положительный результат. На наш взгляд, данная ситуация объясняется реализацией организационно-педагогических условий функционирования модели управления системой очно-заочного обучения.

Таблица 6 – Оценка уровней эффективности управления системой очно-заочного обучения (итоговый срез)

| Группа | Количество человек | Уровни эффективности управления системой очно-заочного обучения |      |               |      |                |      |
|--------|--------------------|---|------|---------------|------|----------------|------|
|        |                    | I<br>Низкий   |      | II<br>Средний |      | III<br>Высокий |      |
|        |                    | кол-во  | %    | кол-во        | %    | кол-во         | %    |
| ЭГ-1   | 7                  | 1   | 14,3 | 4             | 57,1 | 2              | 28,6 |
| ЭГ-2   | 6                  | 2   | 33,3 | 3             | 50,0 | 1              | 16,7 |
| ЭГ-3   | 7                  | 1   | 14,3 | 5             | 71,4 | 1              | 14,3 |

Результаты итогового среза подтвердили наличие положительной динамики во всех трех группах. Необходимо отметить, что по результатам итогового среза позитивные изменения в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 имеют место по всем критериям эффективности управления системой очно-заочного обучения, что полностью согласуется с концептуальными положениями нашего исследования, подтверждает правильность выбранной тактики организации педагогического процесса и свидетельствует об эффективности реализации выделенных условий.

Сравнительный анализ данных начального, промежуточного и итогового срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной экспериментальной работы, количество педагогов, имеющих низкий уровень эффективности управления системой очно-заочного обучения, снизилось в ЭГ-1 до 14,3 %, в ЭГ-2 – до 33,3 %, в ЭГ-3 – до 14,3 %.

Количество педагогов, проявивших средний уровень эффективности управления системой очно-заочного обучения, увеличилось в ЭГ-1 на 33,4 %, в ЭГ-2 – на 36,4 %, в ЭГ-3 – на 40 %. Количество учителей, достигших высокого уровня эффективности управления, увеличилось в ЭГ-1 на 33,3 %, в ЭГ-2 – на 36,4 %, в ЭГ-3 – на 37 %.

Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования данные, полученные в ходе экспериментальной работы, были подвергнуты обработке методами математической статистики.

Из всех возможных критериев оценивания выдвинутой гипотезы мы избрали критерий Фишера. Сравнительные данные получены нами с помощью статистического критерия Фишера [70].

Эмпирическое значение этого критерия вычислялось по формуле:

$$\varphi^* = \left| \varphi_1 - \varphi_2 \right| \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ где}$$

$n_1$  – количество человек в первой группе;

$n_2$  – количество человек во второй группе

Для большей наглядности результаты представим на рисунке 1.

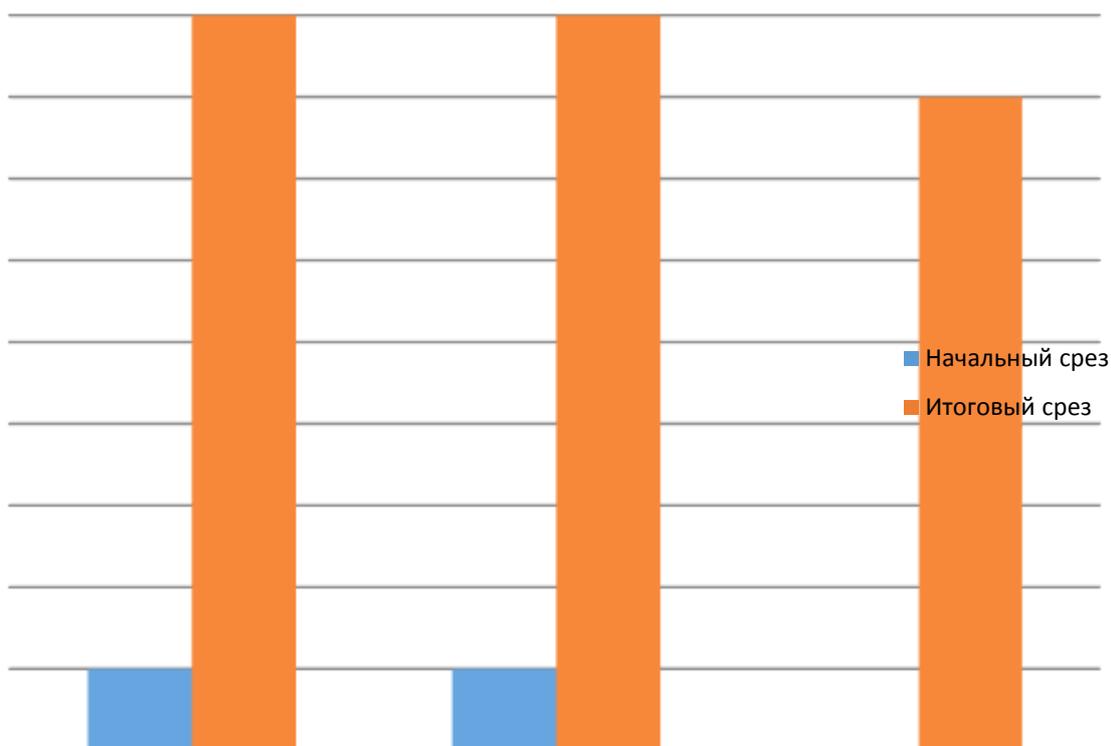


Рисунок 1 – Динамика высокого уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения

Далее покажем динамику среднего уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения на рисунке 2.

Если различие в уровнях групп существенно, то  $\varphi_{\text{эмп.}}^* > \varphi_{\text{крит.}}$  ( $\varphi_{\text{крит.}}$  – табличная величина). В этом случае нулевая гипотеза отвергается, а истинной считают альтернативную гипотезу.

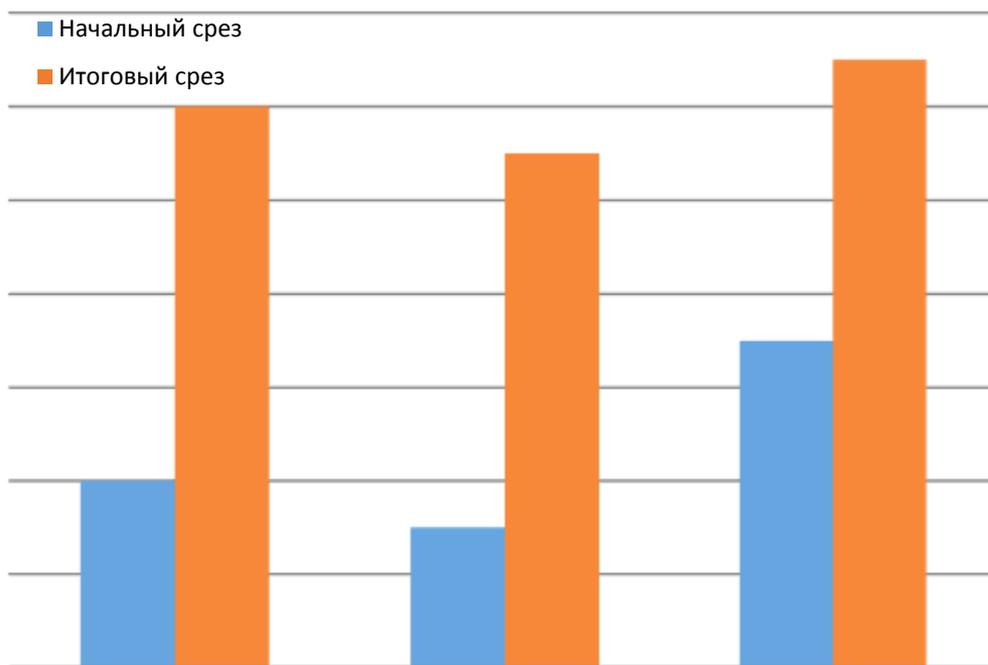


Рисунок 2 – Динамика среднего уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения

Сравнительные результаты низкого уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения представлены на рисунке 3.

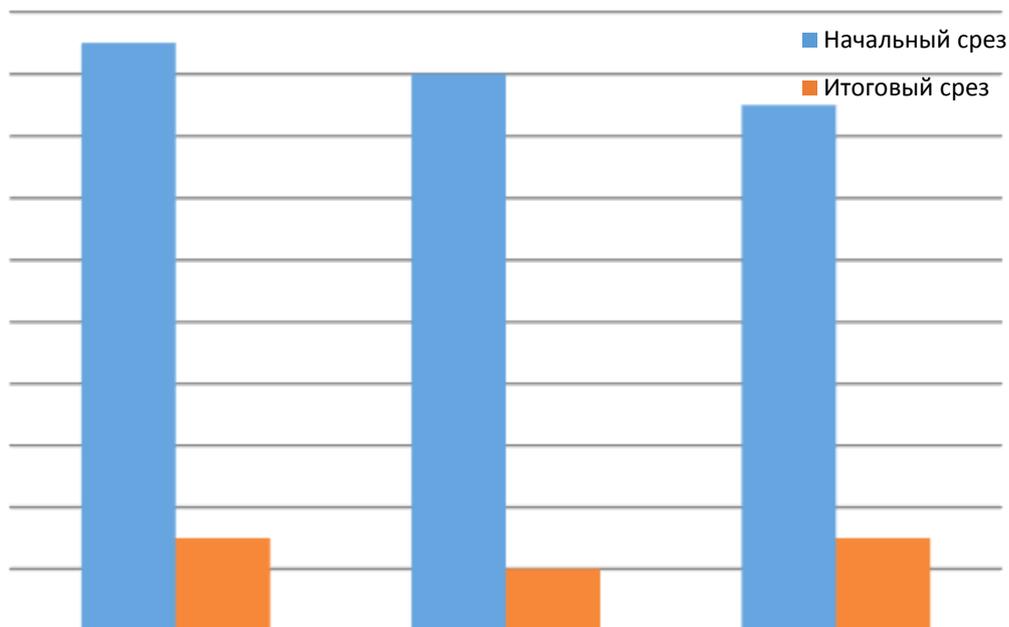


Рисунок 3 – Динамика низкого уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения

Анализируя результаты эффективности управления в группах (после формирующего этапа эксперимента), мы выявили, что в группах произошли достоверные и существенные изменения.

Таким образом, сформулированную нами гипотезу исследования можно считать достоверной, на основании чего мы приходим к следующему выводу: процесс управления системой очно-заочного обучения будет успешным, если он строится в соответствии с реализацией организационно-педагогических условий.

### Выводы по второй главе

1) происходит рост количественного состава педагогов, достигших высокого уровня эффективности управления системой очно-заочного обучения (в сравнении с начальным срезом);

2) существующие различия, проявившиеся между группами, не могут быть случайными, так как на начало эксперимента различия в группах по уровню эффективности управления системой очно-заочного обучения, проверенные с помощью критерия Фишера, незначительны;

3) выделенные нами педагогические условия являются достаточными для реализации модели управления системой очно-заочного обучения, о чем свидетельствуют положительные результаты формирующего этапа эксперимента;

4) внедрение условия создания образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса управления системой очно-заочного обучения, в ЭГ-1 способствовало усилению информационной составляющей на нескольких уровнях: низком и среднем;

5) внедрение условия педагогической поддержки обучаемых с низкими способностями к получению знаний, способствовало повышению эффективности процессов адаптации к обучению этого типа обучающихся;

6) организация творческой самостоятельной деятельности обучающихся очно-заочной системы обучения способствовало развитию психологических

категорий, таких, как мышление, воображение, интуиция, которые лежат в основе творческой деятельности;

7) каждое педагогическое условие в отдельности способствует повышению эффективности реализации разработанной нами модели, но только комплекс условий решает эту задачу в полной мере.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании были установлены причины, обусловившие низкий уровень эффективности управления образовательный процессом при очно-заочной системе обучения на основе анализа требований Государственного образовательного стандарта и документации образовательной организации (различные виды учебных планов, учебные и рабочие программы, письменные и творческие работы обучающихся), анкетирования с целью выяснения мнения учителей о причинах недостаточного уровня эффективности управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения.

Интерпретируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что основными причинами, обусловившими низкий уровень эффективности управления, являются:

– недостаточная информированность преподавателей и студентов о требованиях к подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, способных организовать учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении очно-заочного обучения эффективно;

– неразработанность теоретических основ управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения, отсутствие учета разных теоретико-методологических подходов к исследованию данной проблемы, а также научно обоснованной педагогической модели управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения;

– недостаточная разработанность методико-технологического обеспечения управления образовательным процессом при очно-заочной системе обучения.

На основании психолого-педагогического анализа нами выявлены основные подходы к решению проблемы управления системой очно-заочного обучения.

Исходя из теоретико-методологического анализа были определены теоретико-педагогические аспекты проблемы, подтверждающие достаточность научно-педагогического аппарата для достижения цели исследования; систематизирован, уточнен и расширен понятийный аппарат проблемы исследования.

Проанализировав эффективный педагогический опыт и теоретико-методологические подходы к процессу управления системой очно-заочного обучения, были определены стратегии его совершенствования, а именно, построена и теоретически обоснована модель управления системой очно-заочного обучения.

В ходе исследования был выявлен комплекс педагогических условий успешного функционирования данной модели, что сделало ее реализацию более эффективной.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. Андрианова, Г.А. Дистанционные эвристические олимпиады в начальном, основном и профильном обучении [Текст] / Г.А. Андрианова, А.В. Хуторской, Г.М. Кулешова // Смыслы и цели образования: инновационный аспект: сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского., М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 250-261.
3. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: на материале проектирования образовательной среды медицинского университета [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Артюхина. – Волгоград, 2007. – 40 с.
4. Баранова, Ю.Ю. Современные нормативно-правовые основы образования [Текст]: учеб.-метод. пособие / Ю.Ю. Баранова, Т.А. Данельченко, А.В. Коптелов, С.А. Ларюшкин. – Челябинск: ГОУ ДПО ЧИППКРО, 2011. – 157 с.
5. Барышников, В.Я. Средовый подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре [Текст]: дис. ... канд. пед. наук В.Я. Барышников. – Елец, 2005. – 149 с.
6. Бекетова, О.А. Условия эффективного управления инновационной деятельностью педагога [Текст] / О.А. Бекетова // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конференции. – Казань: Бук, 2014. – С. 144-146.
7. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
8. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст] / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 141 с.

9. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
10. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Менеджер, 2002. – 456 с.
11. Бутрова, Н.С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Бутрова. – Омск, 2009. – 188 с.
12. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2004. – 1135 с.
13. Габай, Т.В. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Габай. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 240 с.
14. Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения [Текст]: дис. ... док-ра пед. наук / Е.А. Гнатышина. – Челябинск, 2008. – 529 с.
15. Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения [Текст]: монография / Е.А. Гнатышина. – СПб: Книжный Дом, 2008. – 424 с.
16. Гончаров, М.А. Основы менеджмента в образовании [Текст]: учебное пособие [Текст] / М.А. Гончаров. – М.: КНОРУС, 2006. – 240 с.
17. Давтян, А.М. Формирование креативной компетенции учащихся в условиях школьного дополнительного образования [Текст]: методические рекомендации для учителей / А.М. Давтян. – М.: Рольф, 2006. – 256 с.
18. Дистанционное обучение [Текст]: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
19. Дмитриенко, Т.И. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Дмитриенко. – Ставрополь, 2006. – 181 с.

20. Ермолаева-Томина, Л.Б. Психология художественного творчества [Текст] / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Лантера, 2005. – 328 с.
21. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
22. Зайцева, И.К. Управление образовательными системами [Текст]: учебное пособие / И.К. Зайцева, В.С. Кукушин, Т.В. Миронова и др. – М.: ИКЦ «МарТ», 2003. – 464 с.
23. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
24. Зимняя, И.А. Отражение содержания ключевых социальных компетенций в текстах, действующих ГОС ВПО: теоретико-эмпирический анализ: проблемы качества образования [Текст] / И.А. Зимняя, О.Ф. Алексеева, А.М. Князев. – Кн. 2: Ключевые социальные компетенции студента. – М.: Прогресс; Уфа, 2004. – 216 с.
25. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 383 с.
26. Зинченко, В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы [Текст] / В.П. Зинченко // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 23-34.
27. Ибрагимов, Г.И. Педагогический эксперимент: проблемы и основные направления совершенствования [Текст] / Г.И. Ибрагимов // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 20-26.
28. Иванников, А. Что такое дистанционное образование [Текст] / А. Иванников, Д. Быков // Учит. газета. – 1994. – № 38. – С. 8.
29. Иванов, Д.А. Качество образования и управление качеством [Текст] / Д.А. Иванов // Директор школы (приложение). – 2007. – № 6. – С. 26-28.
30. Козаринов, А.С. Технология эксперимента как структурный элемент педагогической технологии [Текст] / А.С. Козаринов // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – № 3-2. – С. 71-74.

31. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 2009. – 244 с.
32. Кондрух, В.И. Теоретические основы построения педагогической системы исследовательской подготовки преподавателей профессионально-педагогического колледжа [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Кондрух. – Магнитогорск, 2001. – 392 с.
33. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов / В.В. Краевский. – М.–Волгоград, 2002. – 163 с.
34. Кричевский, Р.Л. Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования [Текст] / Р.Л. Кричевский. – М.: Логос, 2007. – 405 с.
35. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
36. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]: учеб. пособие для вузов / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
37. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Высшая школа, 1976. – 271 с.
38. Ли, Куан Ю. Сингапурская история. 1965-2000 гг. [Текст] Из третьего мира – в первый». – М.: МГИМО-Университет, 2010. – 230 с.
39. Лобанов, А.А. Основы профессионально-педагогического общения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А. Лобанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
40. Малитиков, Е.М. Актуальные проблемы развития дистанционного образования в Российской Федерации и странах СНГ [Текст] / Е.М. Малитиков, М.П. Карпенко, В.П. Колмогоров // Право и образование. – 2000. – №1(2). – С. 42-54.
41. Малитиков, Е.М. Дистанционное образование в Российской Федерации и странах СНГ [Текст]: вопросы теории и практики /

Е.М. Малитиков, М.П. Карпенко, В.П. Колмогоров // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2001. – № 3. – С. 16-36.

42. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология [Текст] / А.В. Морозов. – М.: Педагогика, 2004. – 347 с.

43. Мякишев, С.Л. Информационно-образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.Л. Мякишев. – Киров, 2007. – 164 с.

44. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки учителя к управлению дифференциацией образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Ю. Никитина. – Челябинск, 2001. – 427 с.

45. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Текст] / Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н.

46. Овсянников, В.И. Заочное и дистанционное образование [Текст]: близнецы или антиподы? / В.И. Овсянников // Открытое образование. – 2002. – № 2. – С. 64-73.

47. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 2013. – 944 с.

48. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений // Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

49. Пидкасистый, П.И. Педагогика [Текст]: учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 608 с.

50. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: учебник / И.П. Подласый. – М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.

51. Поташник, М.М. Управление современной школой [Текст] / М.М. Поташник. – М.: Новая школа, 2006. – 352 с.
52. Психологический словарь [Текст] / под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.
53. Развитие и диагностика способностей [Текст] / ред. В.Н. Дружинина и В.В. Шадрикова. – М.: Наука, 1991. – 317 с.
54. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» [Текст] от 22.11.2012 № 2148-р.
55. Революция в тьюторстве [Текст]: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся / Эдвард Гордон, Рональд Морган, Чарльз О'Мэлли, Джудит Понтиселл; пер. с англ. – Ижевск: ERGO, 2010. – 332 с.
56. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
57. Сергеева, В.П. Инновации в образовательном процессе: учебно-методическое пособие [Текст] / В.П. Сергеева, Л.С. Подымова. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 182 с.
58. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: учебное пособие [Текст] / В.П. Симонов. – М.: Педагогика, 2008. – 264 с.
59. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 576 с.
60. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. [Текст] / Серия «Высшее образование». – 3-е изд., перераб. и доп. Л.Д. Столяренко. – Ростов-н/Д: Феникс, 2004. – 544 с.
61. Стрекалова, Н.Б. Средовый подход как фактор формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов

гуманитарных специальностей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Стрекалова. – Самара, 2009. – 243 с.

62. Суховершина, Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции [Текст] / Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная. – М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – 112 с.

63. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. для студ. сред. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.

64. Управление образовательными системами [Текст]: учеб. пособие / сост. Л.А. Кабанина, Н.П. Толстолюбских. – Балашов: Издательство Николаев, 2005. – 60 с.

65. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации: от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ: по состоянию на 2014 год: с комментариями юристов компании «Гарант» [Текст] / сост.: А.А. Кельцева. – М.: Эксмо, 2014. – 787.

66. Философский словарь [Текст] / под ред. М.М. Розенталя. – М.: Изд-во полит. лит., 1972. – 496 с.

67. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 24-25.

68. Халимова, Н.М. Интегративно-деятельностный подход к управлению педагогической системой качества начального профессионального образования [Текст] / Н.М. Халимова // Инновации в непрерывном образовании. – 2012. – № 4. – С. 54-58.

69. Хуторской, А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики [Текст] / А.В. Хуторской // Открытое образование. – 2001. – № 2. – С. 30-35.

70. Хуторской, А.В. Структура крупномасштабного педагогического эксперимента [Текст] / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 44-53.

71. Шамова, Т.И. Менеджмент в управлении школой [Текст] / Т.И. Шамова. – М.: Владос, 2009. – 218 с.

72. Швырев, В.С. Научное познание как деятельность [Текст] / В.С. Швырев. – М.: Политиздат, 1984. – 232 с.

73. Школа крестьянской молодёжи [Текст] // Чаган-Экс-ле-Бен. – М.: Советская энциклопедия, 1978. – (Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А.М. Прохоров; 1969-1978, т. 29. – С. 72.

74. Школа колхозной молодёжи [Текст] // Чаган-Экс-ле-Бен. – М.: Советская энциклопедия, 1978. – (Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А.М. Прохоров; 1969-1978, т. 29. – С. 27.

75. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование [Текст]: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

76. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция [Текст]: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

77. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

78. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность [Текст] / Н.О. Яковлева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 4. – С. 46-49.