

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**Н.С. Шкитина**

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ  
К УПРАВЛЕНИЮ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ  
В ШКОЛЕ**

Челябинск  
2020

УДК 378  
ББК 74.480  
Ш 66

**Ш-66** Шкитина Н.С. Подготовка студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в школе / Н.С. Шкитина; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 173 с. – 500 экз. – ISBN 978-5-907284-90-6. – Текст : непосредственный + изображение (неподвижное).

ISBN 978-5-907284-90-6

В монографии описан опыт подготовки студентов бакалавриата педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации по направлению подготовки «Педагогическое образование» в системе обучения дисциплины «Педагогика» средствами компетентностно-ориентированных заданий, контекстных технологий и технологий сотрудничества. Монография предназначена преподавателям вузов, аспирантам, магистрантам, студентам педагогических вузов.

***Рецензенты:***

**Г.Я. Гревцева**, докт. пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»

**Е.Б. Быстрой**, докт. пед. наук, профессор кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

ISBN 978-5-907284-90-6

© Шкитина Н.С.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b>	<b>5</b>
<b>ГЛАВА I. Теоретические основы проблемы подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Становление и развитие проблемы подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Методологические подходы к подготовке студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации</b>	<b>39</b>
<b>1.3 Модель подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации</b>	<b>74</b>
<b>1.4 Условия эффективного функционирования модели подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации</b>	<b>90</b>
<b><i>Выводы по первой главе</i></b>	<b>131</b>

<b>ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная работа по реализации организационно-педагогических условий, способствующих организации подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации</b>	<b>133</b>
<b>2.1 Цель, задачи и этапы опытнo-экспериментальной работы по реализации организационно-педагогических условий эффективного функционирования модели подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации</b>	<b>133</b>
<b>2.2 Формирующий этап эксперимента</b>	<b>145</b>
<b>2.3 Обобщающий этап эксперимента</b>	<b>156</b>
<b>Заключение</b>	<b>163</b>
<b>Список использованных источников</b>	<b>164</b>

## ВВЕДЕНИЕ

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 [79].

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.

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

Выявленное противоречие дает возможность сформулировать проблему исследования: каковы теоретические и научно-методологические аспекты подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом при обучении в сотрудничестве?

Сказанное позволяет сделать вывод об актуальности исследования необходимых организационно-педагогических ус-

ловий функционирования модели управления образовательным процессом при обучении в сотрудничестве. Это обусловило выбор темы исследования: «Подготовка студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом при обучении в сотрудничестве».

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 ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» и муниципального образовательного учреждения 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 существенные характеристики ведущих понятий исследования. Изучался практический опыт преподавателей и учителей-предметников, работающих в образовательных учреждениях. Были тщательно проанализированы документы, обеспечивающие деятельность образовательного учреждения. Проводился анализ анкет обучающихся и их родителей, личных дел обучающихся. Определялось исходное состояние сформированности мотивов учения, навыков самостоятельной деятельности обучающихся. Проводился анализ нормативно-правовой базы.

*Второй этап* – прогностический (январь 2019 – март 2020 гг.). Этот этап включал разработку ведущей концептуальной идеи исследования, определение цели, задач, логики исследования. Была проведена типологизация групп студентов университета. На данном этапе определялась стратегия формирования организационно-педагогических условий эффективного функционирования модели подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации. Проводился констатирующий этап эксперимента.

*Третий этап* – формирующий (апрель 2020 – август 2020 гг.) – предполагал апробацию и опытно-экспериментальную оценку влияния организационно-педагогических условий на успешность функционирования модели подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, проводился формирующий этап эксперимента. Отслеживалась успешность исследуемых процессов на основе динамики показателей качества организации учебного процесса. Кроме того, рассматривать результаты аттестации обучающихся в ходе промежуточной и итоговой аттестации.

Данный этап включал также систематизацию, обобщение и анализ результатов исследования, формирование выводов.

*Научная новизна* результатов исследования:

- обоснована целесообразность исследования образовательного процесса при обучении в сотрудничестве, позволяющая рассматривать его как процесс и результат освоения ценностей в рамках образовательной организации;
- разработана модель подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, включающая взаимосвязанные ком-



поненты (целевой, организационный, результативно-рефлексивный);

– определено содержание подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, возможности социально-образовательной среды, ориентированной на формирование, выявление и реализацию комплекса педагогических условий результативности функционирования модели подготовки.

*Теоретическая значимость* результатов исследования заключается в следующем:

– исследована проблема подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом при в образовательной организации 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 модели и современной педагогики в целом; дополнено педагогическое знание посредством введения понятий: «образовательный процесс», «управление образовательным процессом», «подготовка студентов к управлению образовательным процессом»;

– осуществлена взаимодополняющая комплексная разработка системного, деятельностного, коммуникативно-партисипативного и компетентностного подходов, обеспечивающая целостность изучения подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, ее ключевых особенностей, что открывает возможности для дальнейшего развития;

*Практическая значимость* исследования заключается в том, что его выводы и рекомендации служат совершенствованию

нию образовательного процесса в профессиональных и общеобразовательных учреждениях. Она определяется: 1) разработкой модели подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации и ее реализацией; 2) построением курса элективных занятий по циклу предметов; 3) определением критериев сформированности соответствующих компетенции при подготовке студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

*Обоснованность и достоверность* проведенного исследования обеспечена: 1) теоретической разработкой модели подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, 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 педагогическом вузе и 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.

# **ГЛАВА I. Теоретические основы проблемы подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации**

## **1.1 Становление и развитие проблемы управления образовательным процессом**

Теоретический анализ исследований, посвященных организации образовательного процесса в образовательной организации, позволил определить, что данной проблеме в настоящее время уделяется большое внимание. Вопросы непрерывности образовательного процесса рассматриваются в работах Б.С. Гершунского, Т.П. Шамовой, проблемам связи воспитания и образования 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 и др.

В научных трудах педагогов рассматриваются вопросы совершенствования деятельности 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 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 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.).

Поскольку в рамках проводимого исследования процесс управления анализируется относительно образовательного процесса, обратимся к особенностям управления им. Решение этой задачи предполагает более детальное рассмотрение понятия «образовательный процесс».

В трактовке В.П. Симонова понятие «образовательный процесс» рассматривается как совокупность трех компонентов – учебно-воспитательного, учебно-познавательного и самообразовательного [67].

Л.В. Занков определяет образовательный процесс как педагогическую систему, для которой характерно множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей [26].

В работах Т.И. Шамовой образовательный процесс толкуется как специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных задач. Автор считает, что исследование образовательного процесса можно проводить на разных уровнях:

- теоретический, предполагает рассмотрение образования и образовательного процесса как системы;
- уровень проекта учебного плана и программ по предметам;
- создание проекта конкретного образовательного процесса в форме его плана на год;
- уровень реального образовательного процесса, уровень конкретного учебного занятия [85].

Отмеченные уровни, по мнению Т.И. Шамовой, задают структуру анализа управления образовательным процессом. Другими словами, важным является раскрытие специфики управления на каждом из отмеченных уровней.

В трудах современных педагогов обнаруживается синонимичное употребление понятий «образовательный процесс» и «педагогический процесс». В связи с этим считаем необходимым обозначить отдельные, наиболее признанные в науке подходы к пониманию педагогического процесса, согласно которым:

- это процесс, реализующий цели образования и воспитания в условиях педагогических систем (Ю.К. Бабанский);
- специально организованное целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач (А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов);
- целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменения ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей и направляющей роли воспитателей (Б.Т. Лихачев);
- развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых (И.П. Подласый).

Из приведенных определений следует, что ученые едины во мнении, согласно которому образовательный процесс – это целенаправленный процесс по реализации общих и частных задач образования, воспитания и развития личности. При этом практически все авторы определяют образовательный процесс как динамическую педагогическую систему. Мы будем придерживаться определения В.А. Сластенина, согласно которому образовательный процесс – это специально организованное целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных целей и задач [68].

Рассматривая образовательный процесс как педагогическую систему, В.П. Симонов отмечает, что главным условием ее эффективного функционирования является научное, оптимальное управление. Управление образовательным процессом как педагогической системой обеспечивает, с одной стороны, сохранение его целостности и возможность влияния на структурные компоненты, а с другой – эффективное функционирование, показателем которого является достижение целей образовательного процесса [67].

Т.П. Колодяжная также отмечает, что системообразующий фактор педагогической системы – управление, а искусство управления процессом обучения – это педагогический менеджмент, т.е. совокупность принципов, методов, организационных форм, технологических приемов управления образовательным процессом, способствующих повышению его эффективности и качества [34].

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 [79]. Также стоит отметить, что в федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования характеризуется совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня, к профессии, специальности, как 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 [51].

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

Для эффективной подготовки специалистов в системе высшего 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 высшего 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 организаций 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 высшего 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.

Благодаря развитию информационных технологий образовательный процесс постоянно модернизируется, становясь все более похожим на дистанционное образование.

*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 [21].

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 [31]. Также возникает всё больше школ, которые практикуют автовебинары. Обучение онлайн 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. [31].

Управленческий аспект исследуемой проблемы неразрывно связан с понятием «качество». Понятие «качество» в научной литературе рассматривается как философская категория. В истории философских наук, связанных с осмыслением категории «качество», наблюдается определенное отождествление этой категории с категорией «свойство», «состояние», «класс».

Так, Аристотель утверждает, что качествами именуется то, «благодаря чему предметы называются такими-то». Качественная характеристика предмета имеет большое значение в аргументации, поскольку посредством качественного представления создается образ предмета [69].

В философии категория «качество» напрямую связана с категорией «количество». Качество и количество – философские категории, впервые проанализированные в таком статусе Аристотелем в «Категориях» и «Топике». Гегель, развивая учение о качестве во взаимодействии с понятиями «количество», «граница», «свойство», «мера», вывел закон перехода количества в качество, сформировав понятие меры как единства качества и внутреннего количества, и вскрыл механизм взаимодействия внешнего и внутреннего в качестве. Качество целостного явления есть то, что определяет его специфическую реакцию и является неким внутренним трансформатором внешних воздействий [69].

В Толковом словаре С.И. Ожегова дано следующее определение понятия «качество»: 1. Качество – это совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других и придающих ему определенность; 2. То или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-либо [53].

В Российской энциклопедии понятие «качество» определяется как философская категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом [64].

В.И. Даль определяет «качество» как свойство или принадлежность, все, что составляет сущность лица или вещи. Количество означает счет, вес или меру и отвечает на вопрос «сколько?»; «качество» – на вопрос «какой?» [20].

Таким образом, понятие «качество», прежде всего, определяется как сущностная характеристика предметов, которая отличает один предмет от другого.

В сфере производства материалов и услуг качество есть неотъемлемая характеристика продукции и деятельности. А.И. Субетто считает, что качество есть сложная философская, экономическая, социальная и одновременно общественная системная категория, полное определение которой можно раскрыть только через обобщенную систему суждений – определителей:

- качество есть совокупность свойств (аспект свойства);
- качество структурно, оно представляется как иерархическая система свойств или качеств частей объекта или процесса (аспект структурности);
- качество динамично, это динамическая система свойств (аспект динамичности);
- качество есть сущностная определенность объекта или процесса, выражающаяся в закономерной связи составляющих частей и элементов (аспект определенности);
- качество – основа существования объекта или процесса, имеет двоякую обусловленность, выражающуюся в единстве внешнего и внутреннего, потенциального и реального в качестве объекта или процесса (аспект внешне-внутренней обусловленности);
- качество обуславливает единичность объекта или процесса, его специфическую реакцию на внешние воздействия, целостность, упорядоченность, устойчивость (аспект спецификации);
- качество создаваемых человеком объектов и процессов, в отличие от качеств других явлений природы, обуславливает ценность (аксиологизм) соответствующих объектов и процессов,

их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, выдвигаемых человеком [72].

Представленные определения отражают различные аспекты категории «качество». Анализ этих определений позволяет разбить их на две группы: отражающие структурно-содержательный аспект качества объекта и выражающие качество объекта в аспекте его социальной ценности, востребованности и функциональности.

Л.В. Попова отмечает, что структурно-содержательные определения характеризуют качество с точки зрения его компонентов и их взаимосвязей. Так, качество объекта определяется только ему присущими внутренними и внешними свойствами, определенной организацией этих свойств. В определении качества как совокупности свойств объекта (продукта) отражен структурно-содержательный аспект этого понятия. В то же время качество объекта не является суммой его свойств, а представляет собой преобразованное целостное свойство, которое иногда выражают термином «интегральное качество» [57].

Вторая группа определений качества объекта базируется на социальном контексте его понимания. Согласно такому подходу, некоторый объект обладает качеством, если свойства этого объекта отвечают ожиданиям потребителя, пользователя, т.е. качество есть мера удовлетворения потребностей. Другими словами, качество есть совокупность характеристик объекта (продукции или процесса), относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Оценивая качество какого-либо объекта, мы тем самым оцениваем степень удовлетворения этим объектом соответствующей индивидуальной или общественной потребности. Причем от значимости этой потребности будет зависеть значимость качества объекта.



Таким образом, можно считать, что социальный контекст понимания категории качества связан с понятиями «социальная потребность», «соответствие назначению (функции объекта)», а также «соответствие цели и результату деятельности».

Образование как большая социальная система также не может обойтись без решения вопросов качества. Понятие «качество образования» в начале 90-х годов XX века впервые в России появилось в Законе «Об образовании» (1992 и 1996 гг.) в статье о государственном контроле за качеством образования, что породило большое количество различных практик такого контроля, инициировало разработки соответствующих теоретических концепций, превратившись в основной фактор устойчивого возрастания интереса ученых к данной проблеме.

Анализ дефиниции «качество образования» позволяет выделить широкое и узкое толкование данного понятия. В обобщенном виде качество определяется как совокупность свойств образования, способствующих удовлетворению потребностей человека и отвечающих интересам общества и государства.

Н.А. Виноградовой под качеством образования понимается интегративная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить [13].

Т.И. Шамовой качество образования рассматривается как социальная категория, определяющая состояние, результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [85].

Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной дея-

тельности образовательного учреждения: содержания образования, форм и методов обучения, материально-технической базы, кадрового состава и т. п., которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи.

В.М. Полонский рассматривает качество образования как результат и полагает, что его характеризует определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответственных с планируемыми целями обучения и воспитания. При этом важно понимать, каким должен быть уровень усвоенных компетенций выпускников, и не менее важный вопрос – как оценить этот уровень, то есть результаты обучения [69].

Несколько отличную точку зрения на понимание сущности качества образования, как достижения результата, высказывает Н.С. Бутрова. Автор считает, что под качеством образования следует понимать совокупность образовательных результатов, обеспечивающих возможность самостоятельного решения обучаемыми значимых для них проблем, для достижения которых требуется такое время, которое позволяет обучаемым заниматься и другими видами деятельности, значимыми для их развития [12].

М.М. Поташник предлагает понимать качество образования как соотношение цели и результата, как меры достижения целей, при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника [59].

П.А. Апакаев выделил четыре подхода к понятию «качество образования» – целе-ориентированный подход; бенчмаркинг-ориентированный подход; результат-центрированный подход; ценностно-ориентированный подход [3].

Целе-ориентированный подход является ведущим и поддерживается большинством зарубежных авторов, огромный вклад в распространение которого внесли К. Болл, Л. Власеану, Д. Вудхауз, Л. Грунберг, Д. Парлеа. Сходную позицию занимают отечественные авторы С.Е. Шишова, В.А. Кальней, М.В. Крулехт и И.В. Тельнюк. Авторы придерживаются трактовки понятия «качество образования» как степени достижения поставленных образовательных целей и задач, но учитывают при этом удовлетворение ожиданий участников образовательного процесса от предоставляемых учреждением образовательных услуг.

В рамках целе-ориентированного подхода выделяются альтернативные подходы, получившие развитие в 1990-х годах, а именно:

– потребителе-ориентированный подход. Качество, как удовлетворенность потребителя, связано с возрастанием значения рыночных отношений в сфере образовании, которое стремится оправдать ожидания всех заинтересованных сторон. Данной трактовки придерживаются как российские исследователи (А.М. Кац, И.В. Мусовский, П.И. Третьяков, Б.Е. Фишман, Т.И. Шамова), так и зарубежные авторы (Ш. Лагросен, Р. Сеид-Хашеми, М. Лейтнер);

– стандарт-ориентированный подход (качество как пороговое значение / минимальные стандарты). Во многих европейских системах широко используется определение качества как соответствие основным / минимальным стандартам, когда образовательная программа / образовательное учреждение должны соответствовать выработанным внешним или внутренним критериям и нормам. Л. Власеану, Д. Парлеа в своих работах подчеркивают, что в данном случае точкой отсчета можно считать установление минимальных стандартов для выполнения

учреждением / программой и создания основы механизма улучшения качества. П.А. Апакаев отмечает, что в данных работах критерием качества выступает минимальное стандартное значение [3].

По мнению Л. Харви и Д. Ньютона, большинство проведенных исследований демонстрируют, что качество тесно связано с отчетностью и соответствием требованиям и мало способствует улучшению обучения студентов. Действительно, требования стандартов, которые зачастую навязаны извне, никак не связаны с личностью конкретного обучающегося, качеством образования, которого мы хотим определить. Источником данного подхода является используемый в промышленности контроль качества [69].

Бенчмаркинг подход рассматривает качество не только как соответствие стандартам и как результат, но и как обоснованное достижение и превышение стандарта. Результаты бенчмаркинга важны, прежде всего, для самой образовательной организации, и на их основе принимаются решения, необходимые для дальнейшей деятельности в области политики повышения качества образования.

Результат-центрированный подход рассматривает В.М. Полонский, по мнению которого качество образования характеризует определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания. При этом важно понимать, каким должен быть уровень усвоенных компетенций выпускников, и не менее важный вопрос – как оценить этот уровень, то есть результаты обучения [69].

Ценностно-ориентированный подход рассматривает качество в дополнительном ценностном выражении. Зарубежные

авторы Д. Мак Клейн, А. Эшворс, Р. Харви. П.А. Апакаев отмечает, что в данных работах понятие «качество» рассматривается с точки зрения ценностного выражения [3].

На практике различные группы представляют смысловое поле данного понятия «качество образования» по-разному. Поскольку взгляд на качество определяется субъективным представлением о высшем образовании, целесообразно говорить о разных аспектах качества. Как показал анализ научно-методической и специальной литературы, категорию «качество образования» следует рассматривать с различных позиций заинтересованных сторон образовательного процесса (таблица 1).

Качество является объектом дискуссий для всех заинтересованных сторон. При этом каждый субъект формулирует свои требования к качественной стороне образования.

Проблема качества образования на современном этапе рассматривается с учетом изменений в законодательстве в сфере образования. В Федеральном законе от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации» статья 2 данного закона содержит следующее определение понятия «качество образования»: это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [69].

Таблица 1 – Заинтересованные в качестве образования стороны и ожидаемый результат

Заинтересованные стороны	Ожидаемый результат
Государство	– выполнение ФГОС
Общество	– ценностные ориентации и ценности самих обучающихся; – формирование имиджа страны
Образовательная организация: Управленческий персонал	– организация учебного процесса; – достижения образовательной организации; – высокий рейтинг; – подготовка педагогических кадров; – получение прибыли в результате педагогической деятельности; – стимулирование инновационной деятельности; – надлежащее развитие способностей обучающихся
Образовательная организация: Педагогический коллектив	– процесс обучения; – наличие качественного учебного плана; – творчество, самосовершенствование и т.д.
Родители	– успехи детей; – развитие индивидуальности, творчества детей

Согласно статье 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» федеральные государственные образовательные стандарты, за исключением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, 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 [69].

ФГОС отражают социальный заказ общества на обновление основных приоритетов в области образования в соответствии с законодательством РФ. В связи с этим актуальной становится проблема совершенствования системы управления качеством образования как ведущая задача управленческой деятельности.

Таким образом, категория «качество образования» – сложная интегративная характеристика, которую можно трактовать в категориях совершенства (степени достижения) или соответствия целевым установкам.

Далее рассмотрим проблему качества образования с точки зрения управления.

Изучение проблемы управления образовательным процессом, выявление его специфики связаны, прежде всего, с уточнением ключевого понятия «управление».

Термин «управление» обычно используют тогда, когда речь идет о процессе активных воздействий на управляемую систему (или объект управления) для достижения вполне определенной цели. Именно так трактуется управление в различных источниках:

- искусство знать точно, что предстоит сделать и как это сделать;
- организация и реализация целенаправленных воздействий;
- функция, вид деятельности по руководству людьми, а также область человеческого знания, помогающего осуществить эту функцию.

С.Н. Тидор приводит другие определения сущности управления:

- это целенаправленная координация объекта;
- это воздействие на объект для достижения поставленной цели;
- это вертикальная координация взаимодействия элементов системы, направленная на достижение поставленной цели [75].

В.Ю. Кричевский под управлением понимает целенаправленное воздействие на коллективы людей для организации и координации деятельности в сложных динамических системах [38].

И.Ф. Исаев характеризует управление, прежде всего, как деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации [69].

Исходя из приведенных выше трактовок понятия «управление», можно сказать, что основная цель управления – это эффективное и планомерное использование сил, средств, времени, людских ресурсов для достижения оптимального результата. Потому основным вектором управления следует признать цель – результат.

Анализ зарубежной литературы по проблемам управления (М. Альберт, М. Вудкок, В. Зигерт, Л. Ланг, М. Мескон, Д. Френсис, Ф. Хедоури и др.) показывает, что исследователи в одних и тех же ситуациях в равной степени пользуются как термином «управление», так и термином «менеджмент», вкладывая в них почти идентичную смысловую нагрузку, что позволяет говорить об определенной синонимичности данных понятий и обуславливает правомерность их равнозначного употребления.

М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, работая с понятием «менеджмент», включают в него методы и тактику управления предприятием и организацией, «самоуправление» и «саморегу-



ляцию». В конечном итоге они приходят к выводу, что менеджмент – это такое руководство людьми и такое использование средств, которое позволяет выполнять поставленные задачи гуманным, экономным и рациональным путем [47].

По мнению Ю.А. Конаржевского, менеджмент представляет собой одну из форм управления [38].

П.И. Третьяков, К.Ю. Белая считают, что управление образовательным процессом можно рассматривать как целенаправленный, системно организованный процесс воздействий на его структурные компоненты и связи между ними, обеспечивающий их целостность и эффективную реализацию функций, его оптимальное развитие [77].

Л.В. Попова полагает, что управление качеством образования осуществляется на основе формулирования цели. Целью такого управления является достижение идеального образа качества результатов. Соответственно, особое значение придается определению стратегии и тактики образовательной организации, реализации ее мобильной системы работы, обеспечивающей оптимальные условия для всестороннего развития обучающихся, самореализацию педагогов и специалистов в профессиональной деятельности, а также конструктивное, профессиональное сопровождение родителей (законных представителей) [57].

Рассматривая логику управления качеством образовательного процесса с позиции современных подходов, в первую очередь выделим функциональный подход, согласно которому управление деятельностью других рассматривается как процесс, представляющий собой совокупность непрерывных взаимосвязанных видов деятельности. Виды деятельности, которые осуществляет управляющий субъект, называют управленческими функциями (М. Альберт, Ю.А. Конаржевский,

В.С. Лазарев, М.Х. Мескон, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, А. Файоль, Ф. Хедоури). Каждая такая функция в свою очередь является процессом, поскольку состоит из серии взаимосвязанных действий.

Таким образом, в рамках нашего исследования, вслед за Ю.А. Конаржевским, В.С. Лазаревым, П.И. Третьяковым, мы выделим следующие функции управления.

#### 1). Функция целеполагания

Цель – это желаемый и заранее запрограммированный результат, достижимый в будущем. Целеполагание – достаточно сложный процесс в деятельности руководителя, без которого управление невозможно. Целеполагание определяется как формулировка или выбор цели функционирования организации, а также ее декомпозиция на подцели и их согласование. Функция целеполагания не ограничивается только постановкой цели. Она связана с работой по достижению поставленных целей. После постановки цели руководитель намечает план действий.

#### 2). Функция планирования

Планирование включает прогнозирование; выбор организационной структуры; проектирование; тактическое и стратегическое определение степени централизации и децентрализации; учет изменений внутри организации; учет внешних изменений.

#### 3). Функция организации

Организация – это принятие решения; коммуникация; определение функциональных обязанностей; определение организационной структуры; делегирование полномочий. Кроме того, организация – это деятельность органа управления по созданию, упорядочению определенной структуры организационных отношений в управляемой системе, необходимых для эффективного выполнения принимаемых управленческих решений.

Поскольку в организации работа выполняется людьми, другим важным аспектом функции организации является определение, кто именно должен выполнять каждое конкретное задание из большого количества заданий, существующих в рамках организации, включая и работу по управлению. Руководитель подбирает людей для конкретной работы, делегируя отдельным людям полномочия и права использовать ресурсы организации. Эти субъекты делегирования принимают на себя ответственность за успешное выполнение своих обязанностей.

Для реализации принятых решений необходим этап создания организационных отношений, обеспечивающих движение системы, оптимальное взаимодействие ее компонентов, т.е. этап организации. Организационные отношения можно определить как связи между людьми, устанавливаемые по поводу распределения и формального закрепления за ними функций их совместной деятельности.

Основными, наиболее часто встречающимися организационными формами управленческой деятельности в образовательных организациях являются: совет образовательного учреждения, попечительский совет, педагогический совет или ученый совет вуза, совещание при руководителе, совещание при заместителях руководителя, оперативные совещания, методические семинары, заседания комиссий, клубов и др.

В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимают мотивация предстоящей деятельности, инструктирование, обеспечение единства действий педагогического коллектива, оказание помощи в процессе выполнения работы, выбор различных форм стимулирования деятельности.

#### 4). Функция мотивации

Мотивация саморазвития обусловлена профессиональными образовательными потребностями – желанием усовершен-

ствовать педагогическую деятельность или устранить возникшие в ней проблемы, то есть стать профессионально более успешным.

Мотивация не оказывает прямого, непосредственного влияния на качество работы, так как, кроме мотивации, оно еще зависит от способностей. Но мотивация влияет на старание, ответственность, на те усилия, которые человек готов затрачивать на профессиональную деятельность.

Рассмотрим способы мотивации педагогов. Первый вид мотивации – материальный. Материальная поддержка обычно используется для поощрения сотрудников-профессионалов и гораздо реже для привлечения молодых специалистов. Руководству необходимо задумываться и о других, нематериальных, стимулах (интеллектуально-творческих, ресурсных, статусных). Интеллектуально-творческие способы – это способы мотивации творческих кадров, способствующие их образовательному и профессиональному росту, в том числе карьерному. Данные подходы востребованы в работе с активными профессионалами, креативными личностями.

Следующий вид мотивации – это ресурсные способы. Сюда относят способы мотивации, позволяющие экономить время специалиста или распределять его более эффективно. Это дополнительные отгулы (в течение года или к отпуску); удобный график отпуска, а также его непрерывность; наиболее компактный (без окон) график работы; методические часы и дни; возможность выбора учебной нагрузки. К ресурсным способам стимулирования относят такие инструменты руководителя, как предоставление постоянного кабинета, дополнительного оборудования или новой мебели, создание комфортной рабочей обстановки.

Статусные способы призваны повышать роль педагога в коллективе. Они особенно ценны для хранителей традиций образовательного учреждения. В их число входят: оказание административной помощи в разрешении конфликтных ситуаций; публичная похвала во время работы высшего органа управления образовательной организации; вынесение благодарности в приказе; представление к грамоте или званию; помещение фотографии на стенд типа «Лидеры в образовании».

#### 5). Функция контроля

Контроль – это проверка, а также постоянное наблюдение в целях проверки или надзора. Руководители начинают осуществлять функцию контроля с момента формулирования цели, задач и создания организации.

Выделяют три аспекта управленческого контроля: установление стандартов – определение целей, которые должны быть достигнуты в обозначенный отрезок времени; измерение того, что было в действительности достигнуто за определенный период, и сравнение достигнутого с ожидаемыми результатами; предпринимаемые действия, если это необходимо, для коррекции серьезных отклонений от первоначального плана. Одно из возможных действий – пересмотр целей с тем, чтобы они стали более реалистичными и соответствовали ситуации.

Виды контроля:

1. Предварительный контроль. Этот вид контроля называется предварительным потому, что проводится до фактического начала работ. Основным средством осуществления его является реализация определенных правил, процедур и линий поведения. В организациях он используется в трех ключевых областях – по отношению к человеческим, материальным и финансовым ресурсам.

2. Текущий контроль. Текущий контроль осуществляется непосредственно в ходе проведения работ. Он базируется на

измерении фактических результатов, полученных после проведения работы, направленной на достижение желаемых целей. Для эффективного осуществления текущего контроля необходима обратная связь. Она используется в ходе проведения самих работ для того, чтобы достичь требуемых целей и решить возникающие проблемы прежде, чем это потребует слишком больших затрат.

3. Заключительный (итоговый) контроль. В рамках заключительного контроля обратная связь используется после того, как работа выполнена. Данный вид контроля имеет две важные функции:

- дает руководству организации информацию, необходимую для планирования в случае, если аналогичные работы предполагается проводить в будущем;

- способствует мотивации, вознаграждению работников за достижения определенного результата.

Контроль является эффективным, если он имеет стратегический характер, нацелен на достижение конкретных результатов, своевременен, гибок, прост и экономичен.

Таким образом, управление можно представить, как деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации.

В образовании управление раскрывается как процесс, целенаправленный, системно организованный, включающие различные структурные компоненты, взаимосвязанные между собой, обеспечивающие целостность, эффективную реализацию целей образования, оптимальное развитие образовательного процесса.

Образовательный процесс как объект управления – это целенаправленный процесс по реализации общих и частных

задач образования, воспитания и развития личности; специально организованное целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных целей и задач.

Управление качеством образования осуществляется на основе управленческих функций: целеполагания, планирования, организации, мотивации и контроля.

## **1.2 Методологические подходы к проблеме подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации**

*Системный подход как общенаучная основа  
исследования проблемы подготовки студентов  
педагогических вузов к управлению образовательным  
процессом в образовательной организации*

В философии часто встречается трактовка системного подхода как качественно более высокого, по сравнению с предметным, способа исследования, как перехода познания от отдельного к общему, от однозначного к многозначному, от конкретного к абстрактному, от линейного к нелинейному и т.д. Таким образом, системный подход представляет собой формирование системного взгляда на мир, в основе которого лежат идеи целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней активности и динамизма. Эти идеи основываются на системном подходе из диалектико-материалистической картины мира.

На современном этапе своего развития системный подход является общенаучным принципом и процедурой исследования, которая обеспечивает правильную постановку научной проблемы и методологический анализ уже существующего научного знания. Таким образом, системный подход представляет собой методологическое направление научного познания.

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» [10].

Таким образом, сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты процесса или явления рассматриваются в взаимосвязи, движении и развитии. Благодаря системному подходу выявляются интегративные системные свойства и качественные характеристики составляющих систему элементов. Благодаря системному подходу исследователю предоставляется возможность построения структурных и функциональных моделей, имитирующих исследуемые процессы как системы, что дает возможность получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации.

Системный подход характеризуется следующими особенностями:

- процесс или явление рассматриваются как целостное образование с многообразием связей и относительно сложной структурой;

- выявление в этой структуре элементов, ее составляющих, их качественную и количественную характеристики;

- вычленение элементов системы, установление и классификация связей данного явления;



– выделение связей, обеспечивающих жизнедеятельность анализируемого явления как системы, устанавливающих, сохраняющих и поддерживающих определенную упорядоченность ее элементов;

– представление анализируемого явления как иерархической системы;

– представление явления как целостного действующего образования, в котором наблюдаются порождения свойств целого из свойств элементов и, наоборот, порождения свойств элементов из характеристики целого.

Таким образом, системный подход как общенаучный принцип будет использоваться нами в качестве теоретико-методологической стратегии, обеспечивающей правильную постановку проблемы и методологический анализ уже существующего знания, во время которого относительно самостоятельные компоненты процесса подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении, а сам процесс подготовки как определенное целостное образование, имеющее относительно сложную структуру и представляющее собой иерархическую систему.

Основополагающим понятием в методологии системного подхода является понятие «система», которое полно и всесторонне исследовано и имеет многообразные дефиниции. Так, В.Г. Афанасьев трактует понятие системы как «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым, образующим систему компонентам»; как «такое образование, в котором внутренние связи компонентов между собой преобладают над внешними воздействиями на них» [5].

Другая группа ученых рассматривает систему как целое, обусловленное свойствами, связями и отношениями ее частей,

которое в зависимости от характера функций имеет подсистемы (Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский и М.Л. Фрумкин).

В понимании В.П. Беспалько и Ю.Г. Татура, система – это множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство [9].

Несмотря на такое многообразие подходов, можно, как нам представляется, выделить в рамках нашего исследования некоторый инвариант значения термина «система», который впоследствии будет характеризовать нашу систему подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации: 1) система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов; 2) она образует особое единство со средой; 3) исследуемая система представляет элемент системы более высокого порядка; 4) элементы исследуемой системы, в свою очередь, выступают как системы более низкого порядка; 5) наличие системообразующих факторов, представляющих собой процессы, явления, связи, которые приводят к образованию системы; б) наличие механизмов управления, через которые структура целого влияет на характер функционирования и развития частей.

Вернемся к понятию целостности, которое, являясь наиболее важной характеристикой системы, предполагает противопоставление системы как единого целого ее внешнему окружению, а также противопоставление системы как совокупности элементов простой сумме этих элементов, то есть речь идет о наличии разнообразных связей. Это относится не столько к самой системе, сколько к способу ее исследования, который предполагает определенную (системную) постановку проблемы и соответствующую стратегию исследования.

Под связью понимают такое отношение зависимости между предметами или явлениями, когда существование одного

из них зависит от существования или изменения другого. Противоположно отношению связи отношение изолированности, раздельности.

Термин «взаимосвязь» подчеркивает устойчивую зависимость объектов друг от друга. Термин «взаимодействие» означает непосредственные, прямые связи между объектами. Здесь исключаются косвенные связи.

Характеризуя понятие «элемент», большинство исследователей представляют его как первый и наиболее общий признак системы, минимальный компонент системы, неделимый далее при выбранном способе расчленения. Соответственно, это понятие также будет базовым и для системы подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом при обучении в сотрудничестве.

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 «если ... перестройкой не затрагиваются другие элементы системы, т.е. игнорируется взаимосвязанность ее элементов, то в итоге перестроенный элемент либо выпадает из системы, либо вступает в противоречие с другими элементами. Эти противоречия могут привести далее к полному разрушению всей системы. Наиболее часто наблюдаемое явление – отторжение вновь построенного элемента системы, изолированного в ней: система отбрасывает его, т.е. восстанавливается в прежнем виде» [9].

В то же время В.Г. Афанасьев обращает 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 [5].

Выявление системообразующих факторов многими исследователями считается одной из важнейших проблем, рассматриваемых в рамках системного подхода. Системообразующие факторы в широком смысле представляют явления, процессы, связи, которые приводят к образованию и становлению системы. Принято выделять внешние и внутренние системообразующие факторы. В рамках нашей подготовки внешние факторы представлены в виде времени и окружающей среды, внутренние – это системные связи различного рода (структурные, обмена, функциональные и др.).

Особое место среди факторов отводится цели. Большинство авторов считают ее основополагающим фактором, в частности, при исследовании различных социальных систем.

Однако многие исследователи (А.Н. Аверьянов, Д.М. Мехонцева, Н.О. Яковлева и др.) справедливо считают, что цель не является универсальным системообразующим фактором, хотя она достаточно близка к универсальности в том плане, что причиной существования любой системы является объективная цель – поддержание своего гомеостаза, то есть самосохранение. В этом смысле цель – это наследственный код (программа) существования. Исходя из этого система определяется как целостность, поддерживающая упорядоченность и устой-

чивость себя и вышестоящей целостности, в которую она входит как часть посредством самоуправления и управления.

Системный подход выводит нас на понятие «педагогическая система», которая может трактоваться как любое объединение людей, специально организуемое для осуществления целей воспитания.

При выделении компонентов педагогической системы подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом сошлемся на Н.В. Кузьмину, выделяющую структурные компоненты, которые, по ее мнению, характеризуют саму систему (воспитательные и образовательные цели; средства педагогической коммуникации; состав обучающихся; состав педагогов и т.д.), и функциональные, характеризующие связи структурных компонентов в динамике (гностический, связанный с изучением современного состояния педагогической системы; проектировочный, связанный с планированием учебно-воспитательного процесса, организуемого в педагогической системе; конструктивный, характеризующий методы, формы и средства организации учебно-воспитательного процесса педагогической системы; коммуникативный, отражающий отношения между педагогами и учениками; организаторский – организация учебно-воспитательного процесса педагогической системы).

Для системы подготовки студентов педагогических вузов особое значение имеет «социальный компонент», потому что, однозначно, данная подготовка является «социальным заказом» на современном этапе развития общества.

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

Как отмечают философы и педагоги (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.И. Садовский и др.), моделирование является одним из методов системного исследования. Так, по мнению В.Г. Афанасьева, «моделирование – непрерывный процесс, не ограничивающийся, как правило, одной обособленной моделью. Это скорее последовательная разработка серии сменяющих друг друга моделей, что обеспечивает все большее приближение модели к моделируемому оригиналу. Последовательность разработки моделей является собой конкретное проявление движения познания от относительной к абсолютной истине» [5]. В.Г. Афанасьев рассматривает моделирование как процесс последовательной разработки функциональной, информационной и морфологической моделей.

Проанализировав различные подходы к определению педагогической системы, мы приходим к следующим выводам:

1. Нет единого подхода к определению педагогической системы: то она трактуется слишком широко – как любое целостное единство факторов, способствующих достижению цели развития человека, то слишком узко – как социальная система;

2. Наблюдается абсолютизация некоторых системообразующих факторов и характеристик педагогической системы, в частности фактора цели и характеристики целостности педагогической системы;

3. Те исследователи, которые делают акцент на компонентах педагогической системы, не учитывают в полной мере роль системообразующих связей, в то время как те, которые анализируют разнообразные связи и взаимозависимости, не имеют четкости в определении компонентов педагогической системы;

4. Большую роль в системном анализе играет моделирование, которое, по мнению ряда исследователей, решает многие проблемы и способствует более эффективному проведению

анализа; к настоящему времени уже сложился определенный круг моделей, построение которых осуществляется педагогами-исследователями для изучения специфических свойств, характеристик и особенностей педагогических явлений (структурно-функциональные, функционально-структурные, организационные, образовательные, процессные и др.);

5. При подробном рассмотрении многих аспектов системного анализа: структуры, организации, элементов системы, их взаимосвязей и взаимозависимостей, системообразующих факторов и т. д. – практически не уделяется внимания механизмам управления педагогическими системами, что для нашего исследования имеет первостепенное значение.

Системный подход как методологический вступает в действие на всех этапах решения исследуемой проблемы, начиная с этапа ее постановки и заканчивая заключительным этапом. Вместе с тем в дальнейшем исследователь будет обращаться к более частным подходам, которые применяются на разных уровнях исследовательской работы.

*Деятельностный подход как общетеоретическая основа  
исследования проблемы подготовки студентов  
педагогических вузов к управлению образовательным  
процессом в образовательной организации*

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 преобра-

зует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности; ... это – единство опредмечивания и распредмечивания» [80].

При опредмечивании, человеческие способности переходят в предмет и воплощаются в нем. Благодаря этому предмет становится социальным, культурным или человеческим. Опредмечиваясь, сущностные человеческие силы переходят в объекты, в явления культуры. Затем в последующей деятельности происходят раскрытие сущностных человеческих сил, «вычерпывание» их из предметов, из явлений, объектов самой деятельности, что и является распредмечиванием.

Некоторые философы разводят понятия «творчество» и «деятельность», «деятельность» и «поведение». Они считают, что творчество нельзя отождествлять с деятельностью: творчество отличается от деятельности тем, что оно может именно то, чего деятельность не может, ибо оно есть прогрессивное сдвигание самих порогов распредмечиваемости, ограничивающих деятельность и замыкающих ее в ее собственной сфере.

Ю.Г. Фокин полагает, что творчество – это активность, в которой объединяются деятельность и поведение: «Вы жмете кому-то руку, колете дрова, идете по улице, и каждый раз вы создаете тем самым неповторимое событие... Вся цепь ваших поступков-действий несет в себе вашу индивидуальность, и она так же нова и неповторима в этом мире, как нова и неповторима ваша личность» [81]. На наш взгляд, здесь наблюдается терминологическая путаница: подменяются понятия «творчество», «самость», «самовыражение».

Сравнивая понятия «деятельность» и «поведение», многие философы видят основное отличие деятельности в наличии цели, в то время как основная характеристика поведения – его ситуативность, хотя наличие ситуации наблюдается и в дея-



тельности. Поведение является реакцией на ситуацию, у поведения нет цели, в движение его приводит ситуация. Кроме того, важнейшая особенность поведения – личностный характер, т.е. оно специфично для каждого индивида. Поведение стимулируется ситуацией, но каким оно будет, зависит от индивида, от его внутренних особенностей, в совокупности образующих то неповторимое своеобразие, которое отличает одного человека от другого.

Имея разные взгляды на проблему деятельности, практически все философы приходят к выводу, что в деятельности человек выступает в качестве субъекта, который 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. Это и является субъектной характеристикой человека в деятельности.

В целом, философы выделяют следующие характеристики деятельности, на которые мы будем ориентироваться, осуществляя организацию подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом: 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).

Рассмотрим психологический и педагогический аспекты деятельностного подхода.

В работах психологов деятельность выступает не только как предмет изучения, но и как объяснительный принцип применительно к широчайшему кругу психологических явлений, включающему сознание, психические функции и поведение; это единица жизни, которая связывает человека с миром (через мотивационно-смысловые компоненты) и с культурой человечества (через операционально-технические компоненты).

А.А. Леонтьев делает акцент на том, что психика сама есть деятельность, строится в формах деятельности. Для нашего исследования важен тот момент, что идея деятельности распространяется на внутренние процессы и функции [39].

С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев выделяют такие понятия, как «реакция», «действие», «операция», «поступок», «мотив». Так, А.А. Леонтьев считает, что деятельности без мотива не бывает, по его мнению, немотивированная деятельность – это деятельность с субъективно или объективно скрытым мотивом. Автор представляет действие как процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, то есть это процесс, подчиненный сознательной цели [39].

С.Л. Рубинштейн приходит к выводу, что действие – это сознательный акт деятельности, который направлен на объект, в то время как для реакции предмет лишь раздражитель, т.е. внешняя причина или толчок, ее вызывающий. Реакция преобразуется в сознательное действие по мере того, как формируется предметное сознание [65].

Действие же становится поступком по мере того, как отношение к действующему субъекту, к самому себе и другим людям как субъектам, поднявшись в план сознания, т.е. превратившись в сознательное отношение, начинает регулировать

действие. Операции обоими учеными называются способами существования действий. На основании вышесказанного можно сделать вывод о единстве сознания и поведения, базирующемся на единстве сознания и действительности (бытия, объективное содержание которого опосредует сознание), о единстве объекта и субъекта. Данный вывод будет базовым психологическим положением для нашего исследования.

Н.Ф. Талызина описывает структуру действия, которая, по ее мнению, идентична структуре деятельности: цель, мотив, объект, на который направлено действие, определенный набор реализующих его операций; образец, по которому оно совершается. Наконец, действие, как и деятельность, субъективно, т.е. принадлежит субъекту, всегда выступает как активность конкретной личности [74].

Н.Ф. Талызина определяет действие как целостную систему взаимосвязанных между собой элементов. По ее мнению, в ходе выполнения действия эти элементы обеспечивают три основных функции: ориентировочную, исполнительскую, контрольно-корректировочную. Центральной, по мнению автора, является ориентировочная часть действия. Именно эта часть обеспечивает успех выполнения действия. Ее можно раскрыть как процесс использования ориентировочной основы действия. Обучаемые часто недооценивают ориентировочную часть, спешат к исполнительской, т.е. преобразованию предмета действия, к получению результата. Так, при решении задачи они, не проанализировав условия, не наметив плана работы, спешат выполнять действия.

Для нашего исследования очень важна связь деятельностного и системного подходов. Таким образом, будучи системой, деятельность требует анализа ее системных связей и представляет собой процесс, который характеризуется постоянно про-

исходящими трансформациями. Например, деятельность может утратить мотив, вызвавший ее к жизни, и тогда она превратится в действие, реализующее, может быть, совсем другое отношение к миру, другую деятельность; наоборот, действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и стать особой деятельностью; наконец, действие может трансформироваться в способ достижения цели, в операцию, способную реализовать различные действия. Кроме того, признак, отличающий действие от деятельности, заключается в том, что мотив действия лежит вне его самого. Следовательно, мы всегда можем точно определить, имеем ли мы дело с деятельностью или действием.

Большинство психологов, делая акцент на идее саморазвития деятельности, считают, что деятельность развивается, функционируя и функционирует развиваясь. Саморазвитие конкретной деятельности состоит в порождении новых, прогрессивных элементов взамен существующих старых. Исходя из этого, становление деятельности можно интерпретировать как развитие и субъекта, и самой деятельности.

Таким образом, в психологии деятельность характеризуется следующими особенностями: 1) является предметной и субъектной; 2) представляет собой развивающуюся систему, обладающую многоуровневой организацией и имеющую свои внутренние переходы и превращения; 3) деятельность каждого отдельного человека зависит от его места в обществе, от того, как она складывается в неповторимых обстоятельствах; 4) характер и особенности деятельности определяются потребностями и мотивами, а ее структура обеспечивается определенными действиями и операциями; 5) в деятельности различают две стороны: мотивационно-потребностную и операционально-техническую; 6) потребности конкретизируются в системе мо-

тивов, которые представляют собой сложную иерархию; 7) деятельность имеет кольцевую структуру; 8) для любой деятельности характерен процесс интериоризации; 9) деятельность может быть охарактеризована с точки зрения процесса управления.

Заканчивая характеристику деятельности с позиций психологии, перейдем к педагогической деятельности. В научной литературе встречаются различные трактовки педагогической деятельности.

Трактовка деятельности, которая дается в педагогической энциклопедии, мало чем отличается от психологической: под деятельностью понимается «специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности». «Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат» [64].

В.А. Сластенин полагает, что педагогическая деятельность – это особый вид социальной деятельности, в основе которой лежит передача опыта и культуры от старших поколений младшим, создание условий для развития личности, подготовка к выполнению определенных социальных ролей в обществе [68].

Мы считаем, что если рассматривать педагогическую деятельность с точки зрения теории принятия решений, то следует подчеркнуть, что и объекты, и субъекты педагогической деятельности проявляют свои сущностные свойства лишь в определенных условиях, в конкретных педагогических ситуациях. Важно учитывать специфику принятия решений в деятельности педагога, которая связана с недостаточной определенностью исходных данных, стохастическим (неупорядоченным, самопроизвольным) и синергетическим (самоорганизующимся) характером многих педагогических явлений, индивидуаль-

но-личностными особенностями субъектов управления. На основании этого мы можем сделать вывод, что в педагогической деятельности достаточно большую роль играет интуитивное начало в процессе принятия решений педагогом.

Можно выделить из всего количества ситуаций два класса педагогических ситуаций – экстремальные и неэкстремальные, которые характерны для любого вида педагогической деятельности. К неэкстремальным мы относим такие педагогические задачи, как составление учебной программы, вопросы отбора и рациональной дозировки учебного материала, его систематизации и классификации, выбора методов, средств и организационных форм образовательной деятельности и т.д. Эти задачи решаются фактически в неэкстремальных условиях, что позволяет в значительной степени абстрагироваться от индивидуально-личностных, субъективных факторов, повысить объективность и научность подобных решений. Что касается экстремальных ситуаций, то они требуют оперативных, безотлагательных решений.

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.

Педагогическая деятельность изучается также и с точки зрения ее компонентного состава. Так, О.А. Бекетова выделяет мотивационно-потребностный, процессуальный и содержательный компоненты [6].

Мы же представляем педагогическую деятельность в виде гностического, проектировочного, конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов.

Таким образом, педагогическая деятельность имеет следующие особенности: 1) наличие цели, заключающейся в под-

готовке 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) имеет открытый характер, выражающийся в ее вложенности в систему человеческой деятельности и во взаимных влияниях внешней среды и деятельности педагога; 5) представляет собой саморазвивающуюся систему, в которой одинаково важную роль играет как интуиция, так и готовые стратегии деятельности; 6) результаты педагогической деятельности почти всегда отложены во времени.

*Коммуникативно-партисипативный подход  
как практико-ориентированная основа исследования проблемы  
подготовки студентов педагогических вузов к управлению  
образовательным процессом в образовательной организации*

Использование понятия «практико-ориентированная тактика исследования» предполагает выявление практических аспектов решения поставленной проблемы на основании накопленного научного опыта. В качестве практико-ориентированной основы проблемы подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации нами выбран коммуникативно-партисипативный подход, содержательными составляющими которого являются понятия «коммуникация», «общение» и «партисипация».

В философском словаре общение рассматривается как

«специфический для субъектов способ взаимных отношений, способ бытия человека во взаимосвязях с другими людьми» [80].

В философской литературе представления об общении в основном основываются на двух точках зрения: человеческое общение рассматривается как коммуникация, как отношение, как взаимопонимание и взаимовлияние, как деятельность в широком смысле этого слова (В.М. Соковнин) или же общение представляется как вид деятельности – коммуникативная деятельность (наряду с преобразовательной, познавательной и ценностно-ориентированной) (М.С. Каган).

В психологической и социологической литературе общение и коммуникация рассматриваются как пересекающиеся, но не синонимические понятия. Здесь термин «коммуникация», появившийся в научной литературе в начале XX века, используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира, процесса передачи информации от человека человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т.п. в человеческом общении), а также передачи информации и обмена ею в обществе с целью воздействия на социальные процессы. Общение же рассматривается как межличностное взаимодействие людей при обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера.

Психологический словарь дает следующее определение общения: «Общение – 1. Сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной; включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера. 2. Осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями деятельности совместной и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личности».



но-смысловых образованиях партнера» [60].

Б.Г. Ананьев, давая анализ всем основным составляющим общения как психологического процесса, помимо речевых и неречевых средств, обращает внимание в общении на внутреннюю сторону – познание участниками общения друг друга, межличностные отношения, саморегуляцию поступков человека с учетом полученного знания, преобразование внутреннего мира участвующих в общении людей – и указывает на существование постоянных связей между этими частными по отношению ко всему общественному процессами. Общение, как считает автор, столь же социальное, сколь и индивидуальное явление. Поэтому так неразрывно связано социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения – языке, индивидуальным проявлением и механизмом которого является речь [1].

Таким образом, общение:

- является более широким понятием, чем деятельность; общение реализуется через деятельность, а деятельность в свою очередь, условие общения;

- одна из сторон наряду с деятельностью социального бытия человека;

- характеризует все высшие психические процессы, которые первоначально формируются как внешние (в реализации которых участвуют как минимум два субъекта), а посредством интериоризации становятся внутренними;

- предполагает наличие процессов перцепции и рефлексии, которые выражены через речевое общение в диалогической форме.

Итак, под общением мы понимаем одну из сторон социального бытия человека, специальную систему межличностного взаимодействия, которая охватывает все высшие психические процессы, выражающиеся через речевое взаимодействие в

диалогической форме, и характеризуется разнообразными связями социального и индивидуального.

Подчеркивая значимость воспитательно-дидактических функций педагогического общения, А.А. Леонтьев отмечает, что «оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся, творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально раскрыть личностные особенности учителя [39].

А.А. Лобанов под профессионально-педагогическим общением понимает целенаправленный процесс, цели которого заключаются в том, чтобы «1) создавать условия для субъект-субъектного взаимодействия со своими учениками и их родителями, с коллегами и представителями различных администраций и общественных организаций; 2) «читать» и понимать как свое поведение, так и поведение всех субъектов педагогического общения, чтобы использовать свою поведенческую грамотность для приобщения своих партнеров к культурным ценностям общества» [43, с. 40]. С позиций партисипативного подхода существенное значение имеет замена субъект-объектных отношений на субъект-субъектные, характеризующиеся совместным принятием решений, совместным выяснением проблем и конфликтных ситуаций, взаимодействием и взаимовлиянием.

В данном вопросе нам наиболее близка следующая позиция: мы считаем важнейшим социально-психологическим механизмом общения внушение, которое рассматривается нами

как суггестия и представляет собой передачу своих психических состояний другим людям, способ воздействия на их эмоциональный уровень сознания. Большое значение для проблемы нашего исследования имеет тот факт, что особую роль в общении, основанном на суггестии, играет механизм психологической идентификации, который делает общение продуктивным.

Ю.В. Суховершина особое внимание уделяет аттракции, которая ею рассматривается как взаимное тяготение людей друг к другу. Как всякая социальная установка, аттракция содержит следующие компоненты: рассудочный (когнитивный) компонент, представленный ожиданием от другого человека альтруистических действий и определенной позитивной оценкой отношений с этим человеком; аффективный компонент, содержащий общую эмоциональную оценку другого человека, которая сопровождается различным уровнем физиологического возбуждения и определяется субъектом словами «хороший», «приятный»; поведенческий компонент, включающий в себя предрасположенность к альтруистическим действиям по отношению к другому человеку, желание помочь ему, способствовать его благополучию. На основании наблюдений мы делаем вывод, что в повседневном общении аттракция проявляется в виде симпатии, товарищеских отношений. В общении в основном проявляется ее аффективный компонент. В то же самое время в формировании аттракции как социальной установки на другого человека определенное значение имеет ее когнитивный компонент, так как для того, чтобы аттракция сформировалась, студент должен знать систему ценностей в сфере общения, принятую в среде окружающих его людей, и те оценочные термины, в которых она выражается.

В.А. Кан-Калик, рассматривая педагогическое общение

как систему, в которой есть своя структура, функции и т.д., так же, как и В.С. Грехнев, А.А. Лобанов, и др., большую роль отводит эмоциональной идентификации педагога с воспитанником и делает вывод, что важным условием моделирования предстоящего общения является эмоциональное единство педагога и учащихся, помогающее учителю заранее предвидеть возможную атмосферу урока, ощутить, как сложатся взаимоотношения на этом уроке, и на основе этого спланировать логико-педагогическую и эмоциональную структуру предстоящей деятельности.

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:

1. Педагогическое общение реализуется во время учебно-воспитательного процесса, следовательно, приоритет можно отдать двум основным функциям педагогического общения – обучающей и воспитывающей, причем, во время общения учителя и ученика происходит обмен не любой, а учебной инфор-

мацией, основанной на интересах учащихся, ярко и артистично представленной учителем; во время же организации воспитательного процесса делается акцент на соуправлении, которое характеризует педагогическое общение.

2. Характерной чертой педагогического общения является воспитательное внушение, которым должен в совершенстве владеть учитель.

3. В педагогическом общении преобладают нравственные и эстетические аспекты, педагог организует управление коллективом детей исходя из нравственных установок, пропущенных через чувства и эмоции.

4. Педагогическое общение всегда имеет элементы новизны, экспромта и творчества, так как объект деятельности учителя отличается исключительной динамичностью и сложностью.

5. Для любого педагогического общения характерны явления перцепции, эмпатии и идентификации.

Итак, под педагогическим общением мы понимаем общение, реализуемое в течение учебно-воспитательного процесса, во время которого происходит обмен информацией через воспитательное внушение; оно характеризуется элементами новизны, экспромта и творчества и основывается на нравственных и эстетических аспектах.

Под коммуникативно-партисипативным подходом мы понимаем практико-ориентированную тактику, построенную на понимании студента как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору типа межличностной коммуникации среди ее множественной насыщенности на основе соучастия и организации совместной деятельности с преподавателем, базирующейся на диалогическом взаимодействии.

Обобщая вышесказанное, назовем общие черты, прису-

щие коммуникативно-партисипативному подходу на которые мы будем опираться во время организации подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации:

1. Отказ от авторитарности, директивности и принуждения при организации учебно-воспитательного процесса; замена субъект-объектных отношений на субъект-субъектные.

2. Создание необходимых условий для улучшения сотрудничества между преподавателем и студентами.

3. Совместная постановка целей учебно-воспитательного процесса; совместная разработка стратегий поведения при организации общения; совместное принятие решений; совместный выбор методов, приемов, средств и форм организации образовательного процесса.

4. Совместное выяснение проблем и конфликтных ситуаций, требующих решения.

5. Наличие «веера альтернатив», совместный выбор альтернативы.

6. Коллективная ответственность и совместный успех через принятие ответственности за решение.

7. Добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса.

8. Отношение преподавателя к студенту как к уникальной личности, для которой могут не подойти стандартные стратегии обучения и воспитания; учет мнения каждого студента при решении коммуникативной ситуации.

9. Организация индивидуальных и коллективных консультаций для определения общей стратегии поведения как преподавателей, так и студентов.

10. Системное использование соучаствующего стиля образовательного процесса.

*Компетентностный подход  
как практико-ориентированная тактика исследования  
проблемы подготовки студентов педагогических вузов  
к управлению образовательным процессом  
в образовательной организации*

Современное общество нуждается в высококвалифицированных специалистах, которые способны решать задачи различного уровня сложности и проводить все необходимые преобразования в соответствии с требованиями профессии и особенностями современного периода.

Анализ семантического состава (смысловой стороны лексических единиц языка) категории «профессиональная компетентность специалиста» показывает, что она восходит к родовым понятиям «профессия», «специальность», «специалист», «профессионал».

Исследуя данные понятия, необходимо уточнить, что термин «профессия» шире термина «специальность». Термином «профессия» обозначается род деятельности, а специальности соотносятся с видами профессий [64].

Смысловое соотношение между этими терминами хорошо просматривается в определении «специальности» как комплекса приобретенных путем специальной подготовки и опыта работы знаний, умений и навыков, необходимых для определенного вида деятельности в рамках той или иной профессии [66].

Понятие «профессионал» определяется функционально и противопоставляется понятию «специалист». В научных исследованиях специалист определяется как носитель конкретных знаний, умений, навыков, которые могут бесконечно совершенствоваться, но предельной рамкой их развития выступают служебные функции, определяемые структурой производства. Про-

фессионал же знает содержание деятельности разных специалистов и способен реализовать целостную деятельность.

Так, в некоторых исследованиях (А.И. Жук, Н.Н. Кошель и др.) профессионал определяется как специалист, умеющий управлять своей деятельностью, способный программировать развитие своей профессии и вести свою специальную деятельность, иначе говоря, он наряду со специальными знаниями, умениями и навыками должен уметь мысленно двигаться по позициям, соответствующим типам деятельности, и, по мере необходимости, работать в любой из них. Таким образом, профессионал – это субъект профессиональной деятельности, владеющий способами выхода за рамки простого функционирования.

Анализируя исследования, в которых рассматриваются понятия «компетентность» и «компетенция», мы установили, что они в большинстве случаев употребляются в контексте профессиональной деятельности и характеризуются степенью подготовленности к ней специалиста, повышением уровня профессионализма.

Профессиональная компетентность в теоретическом плане выступает как результат освоения специальной деятельности, методов ее анализа и механизма ее развития в процессе профессионального образования и становления профессионализма в практической деятельности. В эмпирическом плане профессиональная компетентность характеризуется готовностью работника к решению профессиональных задач разного уровня сложности в условиях развития профессиональной деятельности и представляется как идеальная модель профессионала.

В терминологическом пространстве профессиональной компетентности учеными рассматриваются понятия «профессиональные компетентности» и «профессиональные компетенции».



Компетентности, как формулируют ученые, – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленные в форме понятий, принципов, закономерностей, практико-ориентированных положений и процедурных (методических).

Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, это способности человека реализовать на практике свою компетентность.

Профессиональные компетенции, как их рассматривают ученые, – это совокупность знаний, умений, способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций входят также социально-профессиональные качества личности. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Важнейший компонент компетенций – это знания. Однако знания в составе компетенций, по мысли ученых, отличаются от знаний в составе компетентностей. Это деятельностные (процедурные) знания, обеспечивающие реализацию деятельностных умений и навыков и являющиеся наряду с ними ядром операционально-технологического компонента компетенций.

За последние годы получили обоснование и развитие актуальные педагогические теории и практики, такие как концепция личностно ориентированного образования (Э.Ф. Зеер, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); теория оптимизации обучения (Ю.К. Бабан-

ский, В.В. Белич, И.Я. Лернер, А.М. Махмутов, М.М. Поташник и др.); проблемно-развивающее и практико-деятельностное обучение (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, В.Г. Кудрявцев, Н.А. Менчинская, Б.Д. Эльконин, И.С. Якиманская и др.); теория полного усвоения знаний (Л. Андерсон, В.П. Беспалько, Б. Блум и др.); теория управления в обучении (С.И. Архангельский, Е.И. Машбиц, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Талызина, В.А. Якунин и др.).

Достижения, полученные в рамках этих направлений, стали фундаментом формирования теоретико-методологических и дидактических основ компетентностного подхода.

Широкомасштабные инновации в образовательных учреждениях разных типов и уровней, связанные с их переводом в новые организационные статусы, с освоением новых педагогических технологий, с разработкой, апробацией и внедрением авторских техник и методик укрепили связь между педагогической наукой и практикой, стимулировали критическое отношение к традиционным способам образовательной деятельности, подготовили психологическую почву для готовности педагогических коллективов к модернизации образовательного процесса.

Инновационное движение подкреплялось внедрением в жизнь учебных заведений процедур мониторинга деятельности в форме аттестации, аккредитации и лицензирования.

Понятие «компетентность» укреплялось в педагогическом сознании и стало использоваться в процессах аттестации руководящих и педагогических работников образовательных учреждений. В его смысловое поле, помимо знаний и умений специалистов, вошло представление о результатах деятельности.

Кроме того, овладение информационной грамотностью, в том числе и компьютерной, открыло новому поколению профес-

сионалов возможность интеграции с мировым информационным сообществом. Процессы вхождения России в мировое информационное пространство были связаны, в первую очередь, с ее участием в Болонском процессе, с разработкой стандартов качества, базирующихся на определенных компетенциях.

Таким образом, в начале XXI века в образовании России сложились реальные предпосылки для освоения новых педагогических парадигм и технологий. Однако проблема качества подготовки профессиональных кадров не стала при этом менее острой.

Суть данной проблемы выражается в дисбалансе между готовностью профессионально-педагогических коллективов к реализации инноваций и отсутствием организационных условий для их внедрения; между декларацией установки на качество и отсутствием четких, критериально выраженных параметров качества; между формальным теоретизированием по поводу практической направленности обучения и эксплуатацией трансляционных методов передачи знаний.

Возможность разрешения данных противоречий, в том числе и в ходе подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, видится нам на путях реализации компетентностного подхода.

Компетентностный подход рассматривается большинством ученых как подход, акцентирующий внимание на результате, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных меняющихся ситуациях. Следовательно, результатом образования является человек, соответствующий требованиям своего времени, способный органично адаптироваться к окружающей действительности и успешно строить свою жизнедеятельность.

С этих позиций компетентностный подход призван сократить присущий традиционной педагогике разрыв между знаниями, умениями и навыками обучающихся и придать педагогическому процессу ярко выраженный практико-ориентированный характер. Неслучайно исследователи определяют компетентно-ориентированное образование как «систему знаний в действии».

Кроме того, на данном этапе образовательного процесса совершенно очевидно, что решать сложнейшие задачи, стоящие перед специалистами, возможно лишь при условии смещения акцента с передачи некоторой суммы знаний преподавателем на добывание этих знаний самими студентами.

Авторы ряда исследований (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова) выделяют такие аспекты реализации компетентностного образования, как:

- формирование ключевых компетентностей надпредметного характера (техники и технологии формирования умений, которые не относятся к самому предмету, – умения работать с информацией, умения работать в группе, умения вести диалог и др.);

- формирование обобщенных умений предметного характера (умения понимать речь, умения интерпретировать полученные знания, умения строить высказывания и др.);

- усиление прикладного (практического) характера образования (овладение различными способами, а не знаниями о способах; адекватность содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни);

- обновление содержания образования для решения задачи овладения жизненными навыками (разнообразный спектр простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и на работе).

Таким образом, анализ научной литературы, собственная педагогическая деятельность позволили сделать вывод о том, что успешная реализация компетентностного подхода в ходе подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации происходит в том случае, если она изменяет содержание обучения, методику и систему оценивания.

При организации подготовки студентов к управлению образовательным процессом в образовательной организации планирование содержания подготовки, осуществляясь централизованно через программы учебного предмета, базисные учебные планы, которые основываются на единых для всей страны стандартах, включает вариативность, свободу выбора, практическую применимость.

Исходя из положений компетентностного подхода необходимо отметить соответствующие изменения в методике подготовки. При реализации компетентностного подхода следует говорить о «педагогике возможностей», в основе которой лежит мотивация и ориентация на перспективные цели развития личности студента (в отличие от традиционного обучения, которое основывается на идее педагогики требований).

Меняется и позиция преподавателя: если в традиционном обучении он является судьей, единственным носителем знаний, то при компетентностно-ориентированном обучении он играет роль организатора, консультанта. Происходят изменения и в позиции студента: если в традиционном обучении он является объектом, то при компетентностном подходе он становится субъектом собственного развития и в процессе обучения занимает разные позиции внутри педагогического взаимодействия.

Оценивание является основным механизмом, позволяющим превратить пассивное исполнительство в ситуацию сво-

бодного выбора при условии превращения педагогического процесса в деятельность не только педагога, но и самого студента, при условии возможности выбора не только задания, но и типа оценивания. Причем должен оцениваться реально востребованный, а не абстрактный продукт, произведенный студентом, то есть изменения должна претерпеть, в первую очередь, сама система оценивания уровня достижений студента, в которые также должны входить умения решать разнообразные профессиональные проблемы, применяя знания и умения управленческого характера.

В отечественной педагогике и психологии характеристика компетентностных показателей модернизации образования представлена в работах Л.И. Анцыферовой, Ю. В. Варданян, П.В. Беспалова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, И.А. Колесниковой, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, Г.А. Ларионовой, А.К. Марковой, М.В. Пожарской, Г.К. Селевко, В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова, С.Е. Шишова и др.

Применительно к общей образованности человека компетентностные показатели рассматриваются как универсальные метакультурные качества, способные обеспечить его адаптацию к усложнению и повышению динамики социально-профессиональной жизни. В соответствии со своим назначением именуются они ключевыми компетенциями.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке специалиста:

– политические и социальные компетенции (способность принимать ответственность, вырабатывать решения и реализовывать их, толерантность к этнокультурам и религиям, сопряжения личных интересов с интересами предприятия, общества, участие в функционировании демократических институтов и т.п.);

- межкультурные компетенции (положительное отношение к людям разных национальностей, культур и религий и т.п.);
- коммуникативные компетенции (устное и письменное обращение на разных языках, компьютерное программирование, общение через Интернет и т.п.);
- социально-информационные компетенции (владение информационными технологиями, критическое отношение к информации, распространение СМИ и т.п.);
- персональные компетенции (готовность к повышению образовательного уровня, реализация личностного потенциала и т.п.) [66].

Профессиональные компетенции, в отличие от ключевых, – это не отдельные самостоятельные свойства специалиста, а составляющие полиструктурного многофункционального социально-психологического феномена – профессиональной компетентности.

Научная трактовка профессиональной компетентности изобилует множеством авторских определений. Она трактуется как сложная система психических состояний и свойств личности специалиста, определяющих готовность к профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия; совокупность актуальных профессиональных свойств личности и т.д.

Несмотря на разницу в полноте и качестве приведенных выше определений, в них можно выделить некоторые общие черты, позволяющие уточнить сущность рассматриваемого понятия:

- 1) характеристика профессиональной компетентности как интегрального феномена – совокупности профессиональных свойств;
- 2) ее уровневая характеристика, свидетельствующая о заложенной в ней потенции к саморазвитию;

3) ее качественная характеристика, отражающая способность выступать мерилom квалифицированности специалиста;

4) ее деятельностная характеристика, выраженная в способности к выполнению необходимых профессиональных действий;

5) ее опосредованность нравственной позиции личности, детерминирующей готовность к принятию персональной ответственности за совершаемые профессиональные действия.

Со временем понятие «профессиональная компетентность» эволюционировало, углублялось и уточнялось, вбирало новые актуальные оттенки смыслов. В современных условиях особое значение приобрели коллективные формы обучения, основанные на принципах сотрудничества и эффективности деятельности каждого в интересах общего дела.

Иной аспект подготовки кадров, обусловленный социальным заказом, – требование динамической профессиональности, или профессиональной мобильности. Применительно к специалисту профессиональная мобильность означает готовность к постоянным изменениям в технике, технологиях и организации труда, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях, находить новые, оптимальные решения, сотрудничать с другими специалистами, анализировать производственные процессы, находить оптимальные режимы труда и т.д.

Полагаем, что данное умозаключение достаточно полно выражает сущность профессиональной мобильности и ориентирует систему подготовки кадров на реализацию основных векторов компетентностного подхода: обучаемость, самоактуализация, продуктивность деятельности, развитие индивидуальности в соответствии с требованиями времени.

С учетом сказанного профессиональную компетентность специалиста можно рассматривать как его способность эффек-



тивно осуществлять профессиональную деятельность и как готовность к непрерывному саморазвитию в ней.

Основу внутриличностных качеств современного специалиста, необходимых для успешной реализации приобретенной компетентности, составляют знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения.

В соответствии с принципами компетентностного подхода подготовка студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации должна быть нормативно обеспеченной, практико-ориентированной и личностно ориентированной.

Нормативность в данном случае рассматривается как детерминанта стандартизированного обучения и определяет пределы допустимого в организации и содержании обучения.

Практико-ориентированная направленность обусловлена созданием инновационных моделей подготовки студентов к управлению образовательным процессом в образовательной организации на основе компетентностного подхода.

Личностно ориентированная направленность обеспечивается переводом процесса подготовки из стадии усвоения суммы знаний в стадию самоопределения собственных целей профессионального развития и ответственности за результат.

Рассматриваемые научные идеи позволили дать следующее определение профессиональной компетентности специалиста – совокупность когнитивных, операционально-технологических, мотивационно-волевых и социально-психологических составляющих, отражающих готовность специалиста к эффективному выполнению профессиональной деятельности и профессиональному развитию в условиях современной образовательной парадигмы.

Под профессиональной компетенцией мы понимаем совокупность деятельностных (процедурных) знаний, обеспечи-

вающих реализацию деятельностных умений и навыков, составляющих операционально-технологический компонент, а также социально-профессиональных качеств личности, базирующихся на опыте, интегрирующем в единое целое усвоенные человеком отдельные действия, способы и приемы решения задач.

### **1.3 Модель подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации**

*Управленческий аспект проблемы подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации*

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, по-

тому что при соотнесении результата с целью выявляется, насколько результат соответствует поставленной цели, и на основании этого делается вывод о степени эффективности образовательной системы.

Результат соотносится с целью, детализируя 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). Социально-педагогические условия функционирования образовательного учреждения подразделяются на *общие* (социальные, экономические, культурные, национальные, географические) и *специфические условия* (особенности социально-демографического состава обучающихся; местонахождение образовательной организации; материальные возможности образовательной организации; уровень профессионализма педагогического коллектива и 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.

Участники целостного педагогического процесса представлены управляющей системой и управляемой системой. На основании анализа психолого-педагогической литературы, рассматривающей проблемы педагогического менеджмента в образовательной организации, в которой в дальнейшем будут проходить практику студенты педагогического вуза, мы выделяем в *управляющей системе* школы 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).

Таблица 2 – Уровни структуры управления образовательной организации (средняя общеобразовательная школа)

Уровни управления образовательной организации	Субъекты уровней управления образовательной организации	Функции уровней управления образовательной организации
1	2	3
1. Стратегический уровень	<p>Директор</p> <p>Коллегиальные органы управления</p>	<p>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.</p> <p>Обеспечивают единство управления системой в целом, определяют стратегические направления развития школы и ее подразделений</p>
II. Tактический уровень	Заместители директора	Интегрируют определенные направления учебно-воспитательного процесса согласно своим функциональным обязанностям и должностным инструкциям, согласуют

Окончание таблицы 2

1	2	3
	Коллегиальные органы управления	деятельность всех участников в соответствии с заданными целями, программой и ожидаемыми результатами
III. Организаторский уровень	Руководители школьных методических объединений  Методисты 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 Обучающиеся Родители	Включают в процесс управления всех участников образовательного процесса

Обучающиеся в любом образовательном учреждении – 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.

Для того, чтобы определить содержание подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации, нами была разработана модель.

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 подготовку студентов педагогических вузов к управлению об-

разовательным процессом в образовательной организации 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 [25; 37; 46]. 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 [86].

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 [37].

Что касается нашего исследования, под *моделью подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации* мы будем понимать мысленно представляемую и материально реализуемую систему подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательной организацией, 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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации 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. 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 [90]. 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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образователь-

ной организации 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, коммуникативно-партисипативный, компетентностный);

- основные критерии и показатели эффективности управления.

Модель подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательном учреждении включает следующие блоки:

- а) целевой компонент;

- б) содержательный компонент;

- в) процессный компонент;

- г) оценочно-результативный компонент (рисунок 1).

Целевой блок модели включает формирование управленческой компетенции при подготовке студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательном учреждении. Именно целевой компонент модели, пронизывая все другие ее компоненты, структурирует модель, делая целенаправленным системообразующий вид деятельности.

Содержательный блок представляет собой комплекс мероприятий:

1. Подготовка студентов педагогического вуза к целеполаганию и планированию образовательного процесса с целью повышения его качества.

2. Подготовка студентов педагогического вуза к организации управления образовательным процессом в образовательной организации (выбор методов, средств и форм управления).

3. Контроль и рефлексия с целью повышения эффективности организации управления образовательным процессом в образовательной организации.

Мониторинг сформированности управленческой компетентности студентов педагогического вуза включает:

- определение критериев и направлений мониторинга;
- проведение мониторинга сформированности управленческой компетенции студентов педагогического вуза.

Для реализации мониторинга необходим отбор критериев сформированности управленческой компетенции студентов педагогического вуза. В качестве критериев сформированности управленческой компетенции студентов педагогического вуза мы выделяем следующие:

- критерий целеполагания и планирования;
- организационный критерий;
- оценочный критерий

Для оценки каждого показателя можно использовать балльную оценку.

Педагог, работающий в средней общеобразовательной школе, будет участвовать в образовательном процессе по следующим направлениям:

- организация жизнедеятельности коллектива класса;
- взаимодействие с каждым обучающимся;
- взаимодействие с коллегами;
- участие в педагогических советах;



Рисунок 1. Модель подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации

- участие в работе методического объединения;
- взаимодействие с родителями обучающихся;
- взаимодействие с общественными организациями.

Педагогический совет рассматривает различные аспекты деятельности образовательной организации, на нем обсуждаются основные вопросы воспитания и обучения, анализируются недостатки, принимаются решения для их устранения, организуется обмен опытом работы.

Методические объединения являются одной из самых продуктивных форм повышения квалификации педагогов: на них основное внимание уделяется повышению их теоретической подготовке. Педагогам заранее предлагаются задания, которые позволяют каждому совершенствовать не только знания по предмету, но и развивать педагогические способности, педагогическое мышление, коммуникабельность.

Разнообразные формы методической работы в образовательной организации способствуют тому, что каждый педагог может самореализоваться как личность, и педагоги самостоятельно включаются в учебный процесс, который непосредственно связан с приоритетным направлением образовательной организации. Работа с педагогами по повышению профессиональной компетентности обеспечивает стабильную работу педагогического коллектива, полноценное, всестороннее развитие и воспитание детей, качественное усвоение ими программного материала в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями.

Для обеспечения активного участия педагогов образовательной организации в методической работе необходимо проектирование продуктивных ее форм. Это является вторым условием эффективности инновационной методической работы. В педагогических исследованиях предложены различные клас-

сификации форм методической работы. На наш взгляд, более современным и адекватным тенденциям развития образовательной системы является классификация, предложенная С.Г. Молчановым. По классификации, предложенной С.Г. Молчановым, формы методической работы делятся на:

1) репродуктивные (практикумы, научно-практические семинары, педагогические мастерские, семинары-практикумы, тренинги).

2) репродуктивно-эвристические (педагогические чтения, научно-практические конференции).

3) эвристические (проблемные и проблемно-проектные семинары, организационно-деятельностные игры).

4) эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, конкурсы профессионального мастерства, конкурсы методических разработок).

5) продуктивные (научные конференции, теоретические семинары, научные стажировки, участие в работе временных научно-исследовательских коллективов, временных творческих групп, научные отпуска).

Наиболее эффективными являются эвристико-продуктивные и продуктивные формы методической работы. Специальные исследования (Л.П. Ильенко, К.Ю. Белая, С.Г. Молчанов) позволили разработать подходы к выбору форм методической работы, способствующих развитию тех или иных компонентов профессиональной компетентности педагогов образовательной организации.

Взаимодействие с коллегами способствует изучению лучшего опыта педагогов, что позволяет решить ряд вопросов, таких как:

– целенаправленное накопление педагогических материалов;

- анализ результатов деятельности по определённому направлению образовательной работы;
- взаимодействие всех специалистов образовательной организации.

Взаимодействие с каждым отдельным обучающимся – это способ проверки профессиональных знаний, умений, навыков, педагогической эрудиции, возможность оценивать результаты путём рефлексии.

Организация взаимодействия с родителями – заказчиками образовательных услуг предполагает такие формы, как круглый стол, семейный клуб, интерактивные игры, ИКТ и другие.

Реализация активных форм взаимодействия с родителями – одно из важнейших условий повышения качества образовательных услуг в образовательной организации. В статье 44 закона «Об образовании в РФ» отмечается, что родители имеют право знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями. В соответствии с ФГОС ДО взаимодействие с родителями по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей является одним из основных условий деятельности образовательной организации.

Для реализации совместной деятельности педагога и родителей обучающихся необходимы особые формы работы. В научной литературе ведется поиск так называемых активных, или нетрадиционных, форм взаимодействия образовательной организации и семьи. В словаре С.И. Ожегова «активный» понимается как 1) деятельный, энергичный, 2) действующий, развивающий [53].

Активные формы взаимодействия – это формы, при которых процесс взаимодействия организуется таким образом, что

все участники оказываются вовлеченными в процесс познания, обсуждения. В процессе такого взаимодействия осуществляется поиск и обсуждение проблем воспитания и обучения детей, совместное принятие решения. Совместная деятельность педагога и родителей детей может быть организована посредством таких активных форм взаимодействия, как семейный клуб, дискуссия, интерактивные игры, проектная деятельность, интерактивное взаимодействие посредством ИКТ.

Семейный клуб – это такая форма совместной деятельности педагога и родителей, при которой отношения строятся на принципах активности, добровольности и личной заинтересованности. В отличие от родительских собраний в семейных клубах взаимодействие не предполагает назидательно-поучительную форму общения. Тематика встреч и обсуждаемые вопросы определяются родителями.

Дискуссия является одной из форм общения педагогов и родителей, в основе которой – свободное выражение своего мнения, поиск общего решения, учет мнения каждого, поиск компромисса. Дискуссия может проводиться в форме круглого стола (обмен мнениями по определенным вопросам воспитания, например, роль игры в развитии личности и т.п.), симпозиума (обсуждение по определенной теме, выступления участников, обмен мнениями), дебатов (обсуждение противоположных точек зрения, спорных моментов).

Интерактивная игра предполагает игровое взаимодействие участников по определенной теме. Игры могут быть ролевыми, деловыми, на которых родители могут на время «стать детьми» или педагогами, чтобы увидеть изнутри особенности личности другого человека. В процессе игр родители осваивают определенные знания и умения по проблемам обучения и воспитания.



Одной из популярных в последнее время форм взаимодействия образовательной организации с родителями является проектная деятельность. В основе проектов – стимулирование интереса родителей к определенным проблемам, овладение определенными знаниями, практическое применение полученных знаний. В основе метода проектов лежит развитие интересов родителей, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Успешность взаимодействия образовательного учреждения и семьи сегодня во многом зависит от того, насколько педагог использует в своей работе новые информационные технологии, имеющие огромный потенциал, призванный заинтересовать родителей и создать условия для их активного участия в образовательно-воспитательном процессе современного образовательного учреждения. Современные средства коммуникаций предлагают новые формы сотрудничества с родителями дошкольников – электронная почта, телеконференции, чаты, форумы. В таких условиях требуется повышение компетентности педагогов.

Следующий компонент – процессный, который включает следующие этапы подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации:

- 1) этап проектирования:
  - целеполагание;
  - планирование;
  - прогноз развития ситуации;
  - мониторинг и анализ сформированности управленческой компетенции студентов педагогического вуза.
- 2) этап реализации управленческих действий:
  - организация;

– стимулирование (мотивация);

3) этап оценки:

– контроль;

– анализ эффективности.

И наконец, оценочно-результативный компонент модели включает критерии, на основании которых осуществляется мониторинг сформированности управленческой компетенции студентов педагогического вуза.

Таким образом, модель подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательном учреждении включает целевой, содержательный, процессный и оценочно-результативный компоненты.

#### **1.4. Педагогические условия эффективного функционирования и развития модели подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации**

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» [53, 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 [50]. 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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, специфике этого управления, что в дальнейшем определило наполнение комплекса условий;

– социальный заказ общества и требования вуза к подготовке специалистов, что определило уровень ожидаемой эф-

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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации 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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, 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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации – 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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

*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 подготовки студентов пе-

дагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации состоит из:

- создания образовательной среды, обеспечивающей возможности для подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации при обучении в сотрудничестве;

- педагогическая поддержка обучаемых с низкими способностями к получению знаний;

- организация творческой самостоятельной образовательной деятельности студентов педагогического вуза.

Рассмотрим каждое условие более подробно.

*Создание образовательной среды,  
обеспечивающей возможности для процесса подготовки  
студентов педагогических вузов к управлению  
образовательным процессом в образовательной организации*

В толковом словаре С.И. Ожегова среда трактуется как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [53, 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 кос-

венно 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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации 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 [4].

*Макросреда* рассматривается нами как внешний фон процесса подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации 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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

*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 [49].

Исходя из вышеизложенного, под *макросредой* процесса подготовки студентов педагогических вузов к управлению об-

разовательным процессом в образовательной организации 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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации. 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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации 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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации традиционная безличностная система обучения заменяется на новую, в которой личность стоит во главе угла, а *субъект-объектные* отношения заме-



няются 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 обучающихся, гармонизацию взаимоотношений между участниками педагогического процесса и ориентацию на *общечеловеческие ценности*.

Микросреда процесса подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации 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 подготовки студентов педагогических

вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации на всех этапах.

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 образовательным процессом в образовательной организации; г) специфику и содержательное наполнение реализуемых компонентов микросреды.

Развитие микросреды процесса подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации 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 подготовки студентов и оптимизации практической отработки стереотипов действий педагогов в разнообразных педагогических ситуациях.

Введение данного условия в процесс подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации 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 пространст-

венно-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 подготовку студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации 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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации, 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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации 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 некоторая часть обучающихся в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе – это обучающиеся, которые не всегда успешны в вузе, получают низкие оценки и не имеют мотивацию к обучению. Как правило, в вузе не создано для таких обучающихся специальных условий для успешного обучения. В современных образовательных учреждениях высшего образования обучающиеся с низкими способностями к получению зна-

ний обучаются по общепринятым учебникам с использованием тех же самых дидактических пособий, что и для обычных студентов. 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.

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 преподавателя.

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 студентов 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 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.

Для этой категории обучающихся эффективно применение *эмпатийного тренинга*. Тренинг имеет трехкомпонентную структуру.

Первый компонент тренинга направлен на повышение уровня перцепции, в особенности подструктуры восприятия, переработки и понимания мимических невербальных знаков и экспрессий.

Второй компонент тренинга представляет собою интенсификацию информации о межличностных взаимоотношениях, качествах и свойствах личности.

Третий – повышение эмпатийного отношения через развитие системы интеракции, когда обучаемые направленно взаимодействуют с другими участниками и становятся мнимыми и реальными соучастниками действий. В этом случае происходит коррекция ролевой дисфункции, когда объект эм-

пации из отдаленных позиций психологического поля переходит в систему значимого другого, и он начинает соответствовать тем эталонным меркам, которые сформированы в представлениях субъекта [89].

Групповая форма работы реализуется в так называемой психо-коррекционной группе, которая представляет собой временное объединение людей, имеющее руководителя, общую цель исследования, обучения, роста и самораскрытия.

Для успешности функционирования группы важно соблюдение правила количественного состава, то есть в группе должно быть не более 12 человек, так как большие по составу группы не позволяют полностью реализовать принцип обратной связи, уменьшается время для выступления каждого участника, утомительно слушать большое количество высказываний.

Тренинг организуются на основании следующих принципов:

- здесь и теперь: тренинг – объемное зеркало, где каждый участник может видеть себя в процессе своих конкретных проявлений, но в условиях «жизни» данной группы; во время тренинговых занятий происходит анализ реального поведения, конкретных действий и поступков участников;

- персонификация высказываний, то есть отказ от безличных речевых форм, помогающих в повседневном общении скрывать свою позицию и избегать прямого высказывания; исключаются речевые обороты типа «Обычно считается ...»; речевой основой становятся обороты «Я считаю ...», «Мое мнение ...»;

- акцентирование языка чувств: на тренинге каждый уделяет внимание собственным эмоциональным проявлениям и в качестве обратной связи обращает внимание на эмоции других с помощью образных ассоциаций, экспрессии поведения;

- активность должна быть нормой поведения;

– доверительное общение, то есть включение в открытое общение разных участников по-разному, в зависимости от индивидуальных особенностей; возможно принятие единой формы обращения всеми участниками группы, например, «на ты»;

– конфиденциальность: рекомендуется не обсуждать за пределами работы группы содержание общения, чтобы не нанести моральный ущерб человеку, который доверительно раскрылся во время тренинга;

– диалогизация обучения: организация общения на основе партнерских, равноправных, уважительных отношений;

– самодиагностика: рефлексия участниками своих действий, поступков; этот принцип основывается на самовоспитании личности, которая видит себя через соотнесение с другим человеком, восприятие своих внутренних состояний, собственного внешнего облика, себя другими людьми;

– постоянная обратная связь: систематическое информирование каждого участника другими членами группы о результатах его деятельности; у участника появляется возможность корректировать свое поведение и апробировать эффективность новых форм взаимодействия в ситуации общения на основе обратной связи, носящей описательный, а не рекомендательный характер, осуществляемой сразу после выполнения задания и касающейся не личности, а конкретных действий в конкретной ситуации;

– оптимизация предполагает создание наилучших условий для организации тренингового занятия;

– гармонизация означает развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер каждого участника;

– добровольное участие: свобода выбора участниками форм и средств выполнения тех или иных упражнений, а также освобождение от принудительного участия в выполнении за-



даний;

- постоянный состав группы;
- погружение: соблюдение временных рамок занятий, дающих участникам возможность интенсивно погружаться в содержание как отдельных упражнений, так и всего занятия в целом;
- свободное пространство предполагает свободу передвижения участников по комнате;
- изолированность означает, что участники должны быть уверены, что никто их не подслушивает;
- откровенность и искренность, которая предполагает, что участники открыто выражают свои чувства, как позитивные, так и негативные, хотя степень откровенности и искренности каждый участник избирает сам;
- отказ от ярлыков настраивает участников на понимание, а не на оценку, которая хоть и выражает определенное отношение, но часто может нанести оскорбление, унизить человека;
- контроль поведения: участники должны выражать свои чувства допустимыми средствами;
- принцип «Стой» настраивает участников на реализацию своей самозащиты в ситуациях, когда участник хочет остановить разговор, касающийся его личности, ему предоставляется право не объяснять причину остановки обсуждения;
- ответственность настраивает на принятие определенных обязательств по отношению к участникам тренинга и его организационным основам, которые будут выполняться неукоснительно.

Эмпатийный тренинг представляет собой комплекс упражнений, направленных на формирование эмпатийных умений, которые, на наш взгляд, являются базовыми профессиональными умениями будущего учителя, способствующими адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности.

Эмпатийный тренинг представляет собою методику диагностики уровня эмпатийных умений и тренировочные упражнения, которые, в свою очередь состоят из подготовительных упражнений («Слепой и поводырь», «Прогулка с компасом», «Корабли и скалы», «Слепое доверие» и др.) и основных упражнений («Активное слушание», «Контекстное прочтение диалога», «Расскажи мне обо мне» и др.).

Диагностика эмпатийных умений проводится по методике В.В. Бойко. Участникам тренинга предлагается анкета, состоящая из 36 вопросов типа «У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности»; «Я больше доверяю доводам своего рассудка, чем интуиции»; «Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке»; «Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией» и др.

После анкетирования подсчитывается число совпадений ответов по ключу по каждой шкале и определяется суммарная оценка. Оценки по шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления человека на понимание сущности любого другого человека, на его состояние, проблемы и поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера.

Эмоциональный канал эмпатии фиксирует способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими: сопереживать, сочувствовать. Эмоциональная отзывчивость становится средством вхождения в энергетическое поле партнера. Понять внутренний мир другого человека, про-

гнозировать его поведение и эффективно воздействовать возможно только в случае, если произошла энергетическая подстройка к партнеру. Соучастие и сопереживание выполняет роль связующего звена между людьми.

Интуитивный канал эмпатии позволяет предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах.

Эффективность эмпатии снижается, если человек пытается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Установки такого рода резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствуют раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация – важное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживания, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель может изменяться от 0 до 36 баллов: 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29–22 – средний уровень; 21–15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий.

Эмпатийный тренинг начинается с подготовительных упражнений, цель которых – настроить участников на проведение сложных, требующих значительных усилий, упражнений. Эти упражнения часто исключают вербальное оформление, например, упражнение «Слепой и поводырь»: участники игры делятся на пары. Одному завязывают глаза – он «слепой», второй – его «поводырь». Задача «слепого» – бродить по классу, задача «поводыря» – обеспечить его безопасность, прикосновениями руководить действиями слепого, не отбирая у него инициативы.

Задание можно усложнить, предложив «поводырям» не просто следить за «слепыми», но и активно участвовать в тренинге, например, познакомить «слепых» друг с другом или с другими «поводырями». Через 5–7 минут «слепые» и «поводыри» меняются ролями.

Обсуждая тренинг, следует поговорить о том, что чувствовали «слепые» и «поводыри», какая роль была легче; можно ли было доверять «поводырю»; что способствовало, а что мешало доверию.

К «невербальным» подготовительным упражнениям относится группа упражнений типа «*Контакт*». Участники свободно двигаются по комнате, руководитель просит их сконцентрировать свое внимание на себе, своих ощущениях. Нужно представить, что никого вокруг нет, но при этом контролировать себя и избегать любых столкновений с партнерами, отмечая их передвижения боковым зрением.

На следующем этапе участники, продолжая движения, при каждой встрече с кем-либо начинают обмениваться мимолетным взглядом. Затем встречи сопровождается блиц-оценкой встречного – делается «моментальный снимок» человека: его внешности, походки, взгляда.

Далее, участники тренинга выбирают кого-либо, не давая ему повода разгадать, что он выбран. Задача заключается в том, чтобы постоянно и при любых условиях держать своего «подопечного» в поле зрения, как только возобновится движение. Это не должно превращаться в навязчивую слежку, просто следует быть с избранным человеком в постоянном визуальном и эмоциональном контакте.

Задание меняется: следует разбиться на новые пары так, чтобы партнер был приблизительно равен по росту, телосложению, физической силе. Пары становятся спиной друг к другу и пробуют, сохраняя феномен притяжения-отталкивания спин, одновременно садиться, синхронно опускаясь на корточки, затем синхронно подниматься. Как правило, успеха добиваются те пары, в которых каждый не только брал на себя равную часть работы, но и давал другому ощущение надежной опоры, устойчивости позиции.

Завершается упражнение тренинга свободной беседой, позволяющей участникам высказать свои впечатления, эмоции, пожелания, замечания по поводу прошедшего упражнения.

К средней по сложности группе упражнений эмпатийного тренинга можно отнести те упражнения, которые уже начинают формировать эмпатийные умения: упражнение «Лжец», «Ответы за другого», «Учитель возвращается домой ...» и др.

Выполняя упражнение «Лжец», группа делится на пары. Участники садятся таким образом, чтобы каждая пара могла говорить, не мешая другим. Каждый по очереди рассказывает своему партнеру несколько коротких эпизодов, часть которых соответствует действительности, а часть – нет. «Слушатели» должны сообщать «рассказчикам» после каждого рассказанного эпизода, соответствует ли он действительности или нет. Далее происходит обмен ролями. При обсуждении упражнения

выделяются признаки, на которые ориентировались слушавшие, делая заключение о правдивости рассказа.

При выполнении упражнения «*Ответы за другого*» необходимо иметь большой лист бумаги, который следует разделить на три части. В верхней части среднего столбца нужно написать свое игровое имя, под левым столбцом имя человека, сидящего слева, но не ближайшего соседа, а следующего за ним. Над правым столбцом – имя человека, сидящего справа, также через одного человека. Таким образом, у каждого участника тренинга есть два человека, глазами которых можно посмотреть на мир, и за которых нужно ответить на вопросы, предложенные руководителем тренинга.

Следовательно, в среднем столбце участник отвечает за себя, а в двух других – за партнеров. Ответы могут совпасть с ответами соседей справа и слева только в том случае, если удастся вжиться во внутренний мир человека, от имени которого придется давать ответы.

Возможный перечень вопросов:

1. Ваш любимый цвет?
2. Ваше любимое мужское имя?
3. Ваше любимое женское имя?
4. С симпатией ли Вы относитесь к домашней живности?

Если да, то кого предпочитаете: собак, кошек, птиц, аквариумных рыбок или кого-то другого?

5. Смотрите ли Вы телевизионный сериал «...»?
6. Самая неприятная для Вас человеческая черта?
7. Самое ценное для Вас человеческое качество?
8. Ваше любимое времяпрепровождение?
9. Книги какого жанра Вы предпочитаете?

Для проверки степени «попадания» после завершения процедуры ведущий предлагает участникам сравнить свои результаты и подсчитать количество совпавших ответов. Итоги

подводятся во время обсуждения в группе.

Опыт показывает, что практически в каждой группе найдется несколько удивительно «проницательных» участников, которые смогли осуществить «стоцентное попадание», то есть полное совпадение всех ответов. Следует обсудить, как им удалось добиться этого, на чем основывались их предположения, что именно подсказало им правильные ответы.

Цель упражнения «Учитель возвращается домой ...» связана не только с искусством перевоплощения и умением войти в необычную роль, но и с формированием эмпатийных умений будущих учителей и гибкости поведения.

Ведущий объясняет, что учитель возвращается домой после школы, не ожидая застать дома ничего нового. Но, войдя в свою квартиру, он обнаруживает совершенно неожиданных гостей. Их можно назвать «гости-сюрпризы». Они могут быть людьми или животными, явлениями, чувствами, чем угодно. С ними можно поговорить, пообщаться, напоить чаем или, если возникнет такое желание, выставить за дверь.

Один из участников тренинга становится тем самым учителем, вернувшимся после работы домой. Остальные участники распределяют между собой роли «гостей-сюрпризов». Пока происходит это распределение, учитель ждет за дверью. Зайдя в квартиру, он должен познакомиться с неожиданными гостями.

Для этого нужно вступить с каждым из них в контакт, задать вопросы, уточнить что-то. «Гости» имеют право отвечать на вопросы, рассказывать о себе и даже описывать свой внешний вид. Они могут двигаться так, как, с их точки зрения, предполагает выбранная роль.

Фактически участники тренинга пытаются в максимальной степени сыграть – через пластику и вербально – своего персонажа, будь он одушевленным предметом или абстрактным понятием.

ем. Единственное, что им запрещено – прямо называть себя.

В отсутствие главного игрока участники тренинга обсуждают, какие именно персонажи могли бы оказаться для него приятными сюрпризами. Появление эпитета «приятный» перед словом «сюрприз» неслучайно: члены группы, не желая быть выдворенными из квартиры вернувшись домой хозяином, естественным образом приходят к мысли о том, что незваные гости должны быть приятными и желанными для хозяина.

Среди гостей-сюрпризов можно встретить едва ли не все – от конкретного материального предмета до абстрактных категорий, таких, как глубокая и сильная любовь, мобильный телефон, путевка в санаторий (поездка на Байкал, Канарские острова, Прагу), новый холодильник, хорошее настроение, потерявшийся котенок, ужин при свечах, букет ромашек (роз, лилий, орхидей), написанный отчет о работе, третья комната в двухкомнатной квартире.

Обсуждение игры имеет смысл провести с опорой на следующие вопросы:

– Какие чувства Вы испытали, когда увидели в своей квартире неожиданных гостей?

– Кто из гостей Вам оказался наиболее приятен?

– Если такие гости, которых Вы были не очень рады видеть и почему?

– Кого из персонажей Вам было особенно трудно определить и почему?

– Кого Вы угадали достаточно легко?

– Назовите гостей, которых Вам хотелось бы увидеть в своем доме, но в игре они не появились.

Тренинг завершается более сложными упражнениями, при выполнении которых требуется весь комплекс эмпатийных умений: «Активное слушание», «Контекстное прочтение диа-



лога», «Растождествление» и др.

Выполняя упражнение «Активное слушание», студенты используют следующие приемы:

1. Угу-поддакивание (да-да, ну, кивание подбородком и т.п.).

2. Эхо-повторение последних слов собеседника.

3. Зеркало-повторение последней фразы с изменением порядка слов.

4. Парафраз – передача содержания высказывания партнера другими словами.

5. Побуждение – использование междометий и других выражений, побуждающих собеседника продолжить прерванную речь («Ну и ...», «Ну и что дальше?», «Давай-давай» и т.п.).

6. Уточняющие вопросы типа «Что ты имел в виду, когда говорил «эсхатологический»?»

7. Наводящие вопросы типа «Что – где – когда – почему – зачем», расширяющие сферу, затронутую говорящим. Нередко такие вопросы являются по существу уводящими от линии, намеченной рассказчиком.

8. Оценки, советы.

9. Продолжения: когда слушающий вклинивается в речь и пытается завершить фразу, начатую говорящим, «подсказывает слова».

10. Эмоции: «ух», «ах», «здорово»; смех, «скорбная мина» и пр.

11. Нерелевантные и псевдорелевантные высказывания, не относящиеся к делу или относящиеся лишь формально («В Гималаях все иначе ...» – и следует рассказ о Гималаях; «Кстати о музыке ...» – и следует информация о гонорарах известных музыкантов).

После ознакомления со списком ведущий предлагает

«рассказчикам» описать наблюдаемые ими реакции «слушателей» и дать им классификацию на основе приведенной схемы. Выявляются наиболее часто используемые реакции и обсуждаются их положительные и отрицательные стороны в ситуациях общения. В контексте занятия уместно привести трехкратную схему выслушивания: «поддержка – уяснение – комментирование».

Студенты также знакомятся с типичными ошибками при выполнении заданий по активному слушанию:

1. Приказ, команда: «Сейчас же перестань!»; «Чтобы я этого больше не слышал!». В этих категоричных фразах ребенок чувствует нежелание взрослого вникнуть в его проблему, неуважение к его воле и самостоятельности.

2. Предупреждение, предостережение, угроза: «Если ты не прекратишь это делать, то я тебя накажу»; «Смотри, как бы не стало хуже!»; «Не сделаешь задание вовремя, пеняй на себя». Угрозы бессмысленны, если у ребенка есть проблема, они никак не могут помочь в ее разрешении и лишь загоняют в еще большую безысходность. К частым предупреждениям и предостережениям дети быстро привыкают и перестают на них обращать внимание.

3. Чтение моралей, проповедей: «Ты обязан вести себя как подобает»; «Ты должен уважать учителей». Обычно дети из таких фраз не узнают ничего нового, кроме того, они чувствуют давление внешнего авторитета, вину и скуку.

4. Советы и решения: «Почему бы тебе не попробовать...»; «По-моему, нужно пойти и извиниться»; «Я бы на твоём месте ...». Как правило, дети не принимают навязываемые решения, так как они стремятся к самостоятельности.

5. Доказательства, доводы, чтение нотаций: «Без конца отвлекаешься, вот и делаешь ошибки»; «Сколько раз тебе говорили ...». Дети перестают слышать взрослых, так как у них

возникает «смысловой барьер».

6. Критика, обвинение: «На что это похоже?»; «Опять все не так!»; «Все из-за тебя!». Подвергаясь критике и обвинениям, ребенок очень быстро усваивает, что он и в самом деле плохой, неумелый, безвольный. Это наносит ему непоправимый вред.

7. Похвала. Активное слушание – один из редчайших случаев в педагогической практике, когда похвала не идет на пользу.

8. Догадки: «Я знаю, что все это из-за того, что ...»; «Я все равно вижу, что ты меня обманываешь». Ребенок не любит, когда его «вычисляют», это вызывает у него защитную реакцию, желание уйти от общения.

9. Выспрашивание, расследование: «Нет, ты все-таки скажи»; «Что случилось, я все равно узнаю!» Удержаться в разговоре от расспросов очень сложно, но все равно взрослый должен помнить об этой типичной ошибке и себя постоянно контролировать.

10. Сочувствие на словах, успокаивание: «Я тебе сочувствую»; «Я тебя понимаю». Это не худший тип ошибок. Тем не менее есть риск, что слова сочувствия прозвучат для ребенка слишком формально и не помогут в активном слушании.

11. Отшучивание, уход от разговора: «Как много между нами общего!» предполагает несерьезное восприятие со стороны взрослого ребенка и его проблемы.

Упражнение «*Растождествление*»: для того, чтобы смочь идентифицировать себя с другим, нужно научиться растождествлять себя. Такого рода растождествление осуществляется при помощи следующих упражнений: «У меня есть тело, но Я – это не мое тело». Каждый раз, когда мы отождествляем себя с физическим ощущением («Я устал» вместо «Мое тело испытывает чувство усталости»), мы попадаем в рабство к телу.

Я живу эмоциональной жизнью, но я – это не мои эмоции и чувства («Во мне присутствует чувство раздражения»). У меня есть желания, но я – это не мои желания. У меня есть интеллект, но я – это не мой интеллект.

Итак, тело, чувства, разум представляют собой инструменты ощущения, восприятия и действия, которыми пользуется Я, однако природа Я – нечто другое».

*Упражнение «Контекстное прочтение диалога».* Суть упражнения в том, чтобы совместными усилиями прочесть, перевести «контекст» или подсознательное содержание различных моментов общения взрослого и ребенка. Например,

– «Мам, я пойду погулять». (Перевод: «Мне скучно, мой мозг в застое, мои нервы и мускулы ищут работы, мой дух томится ...»). Перевод слышимого матерью: «Не хочу ничего делать, я безответственный лентяй, мне лишь бы поразвлечься»).

– «Уроки сделал?» (Перевод слышимого матерью: «Хорошо тебе, мальчик, а мне еще стирать твои штаны»). Перевод слышимого ребенком: «Не забывай, что ты несвободен»).

– «Угу». (Перевод: «Помню, помню, разве ты дашь забыть?») Перевод слышимого матерью: «Смотрел в книгу, а видел ...».

– «Вернешься, проверим, чтобы через час был дома». (Перевод: «Можешь погулять и чуть-чуть подольше, у меня голова болит. Хоть бы ты побыстрее вырос, но тогда будет еще тяжелее ...»). Перевод слышимого ребенком: «Не верю тебе по-прежнему, и не надейся, что когда-нибудь будет иначе ...» и так далее).

Тренинг заканчивается вопросами, выносимыми на обсуждение:

1. Каждый имеет право на ошибку – и ребенок, и взрослый.

2. Наше старание необязательно приводит к тому, что мы

ожидаем.

3. Если ребенок не понял, это не значит, что он невысокого развития, возможно, мы просто не смогли понятно объяснить.

4. Косноязычие педагогов – это проблема.

5. Сложно увидеть хорошее в себе, но, научившись это делать, полюбив себя, значительно проще увидеть нечто особенное и в другом человеке.

6. Только приняв себя таким, какой ты есть, можно научить других такому же отношению к себе.

7. В ответ на агрессию мы подсознательно начинаем сопротивляться, то есть агрессия порождает агрессию.

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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, 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  
образовательной деятельности студентов  
педагогического вуза при обучении в сотрудничестве*

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 [41]:

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 помогает 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 [11; 23].

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 [11].

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

- беглость аналогий и противопоставлений;
- 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).

Л.Б. Ермолаева-Томина считает, что творчество является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. По ее 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 [23].

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.

Что касается разнообразных педагогических технологий, основанных на идеях сотрудничества, наиболее адекватными для подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации являются обучение в сотрудничестве и контекстные методы обучения.

#### *Обучение в сотрудничестве*

Основной критерий обучения в сотрудничестве – изменение отношения к ошибке. Чаще всего понятие «ошибка» трактуется как неверное действие или утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания. К данному утверждению было бы необходимо добавить: что ошибка указывает на необходимость дополнительной практики

и большей тренировки, чтобы овладеть необходимым знанием или умением. Следовательно, если преподаватель понимает, что ошибки студентов указывают только на то, что они еще не овладели необходимыми умениями, то он будет рассматривать эти ошибки просто как факт и будет предоставлять студентам возможность дополнительной практики, причем в таком объеме, пока они не овладеют знанием в достаточной мере. В противном случае он, скорее всего, откажет им в такого рода практике, давая отрицательную оценку их деятельности.

Один из вариантов метода обучения в сотрудничестве – «*Обучение команде*» (автор Джон Хопкинс; терминология: «групповые цели» (team goals), «успех всей команды» (team success), «награды команды» (team rewards)).

Мы используем несколько вариантов обучения в команде – организация *обучения в сотрудничестве в малых группах* и *командно-игровая деятельность*, которая отличается тем, что вместо индивидуальных заданий проводятся соревновательные турниры между командами, один из вариантов командно-игровой деятельности «*Пила*» (*Jigsaw*).

Можно выделить следующие типичные черты обучения в сотрудничестве:

- взаимозависимость членов группы;
- личная ответственность каждого члена группы за свои собственные успехи и успехи своих товарищей;
- совместная учебно-познавательная творческая деятельность;
- социализация деятельности обучаемых в группе;
- общая оценка работы группы, которая складывается из оценки формы общения и оценки академических результатов.

Для того чтобы была взаимозависимость членов группы, необходимо создать следующие условия:

- зависимость обучаемых от единой цели, которую они могут достичь только совместными усилиями;
- зависимость от источников информации, когда каждый член группы владеет только частью информации;
- зависимость от единого учебного материала;
- зависимость от единого для всех поощрения – либо все члены команды поощряются одинаково, либо не поощряются никак.

### *Метод проектов*

Обучение построено на активной основе, через целесообразную деятельность обучаемого, соотносясь с его личным интересом именно в этом знании. При таком обучении чрезвычайно важна собственная заинтересованность обучаемого в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться в жизни. В основе обучения – проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для обучаемого, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания и новые, которые ему предстоит приобрести. Роль преподавателя – показать новые источники информации или просто направить мысль обучаемых в нужную сторону для самостоятельного поиска.

Можно выделить основные требования к использованию метода проектов:

- 1) наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- 2) практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- 3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучаемых;
- 4) структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;
- 5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач (использование методов «мозговой атаки», «круглого стола» и др.);
- выдвижение гипотезы решения проблемы;
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, творческих отчетов и т.д.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем.

Результаты выполненных проектов должны быть материальны – видеофильм, компьютерная газета, альманах, доклад и др.

Типологические признаки проектов:

- доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, творческая, ролевая и т.д.;
- предметно-содержательная область: монопроект, межпредметный проект;
- характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта), открытый;
- характер контактов (среди участников одной группы, одного учебного заведения, города, региона, страны);
- количество участников проекта;
- продолжительность выполнения проекта.

*Разноуровневое обучение*

Разноуровневое обучение, как и предыдущие виды, можно считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные различия обучаемых. В педагогической литературе различают понятия «внутренней» и «внешней» дифференциации. Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой

индивидуальные особенности обучаемых учитываются в условиях организации учебной деятельности на занятии в своей группе (классе). При внешней дифференциации обучаемые разного уровня обученности специально объединяются в учебные группы. Таким образом, при внутренней дифференциации, то есть на занятии, личностно ориентированное обучение достигается главным образом за счет педагогических технологий, а также приемов, которые предусматривают эти технологии.

Как правило, личностно ориентированной организации учебного процесса не способствуют следующие факторы:

- отсутствие организационных условий для реализации способностей обучаемых;
- «усредненность» всего процесса обучения, то есть ориентация на среднего студента;
- необходимость «равномерно» уделять внимание всем учебным предметам, без учета индивидуальных способностей и особенностей обучаемых;
- приоритет оценки знаний, умений и навыков, а не усилий, которые затрачивает тот или иной обучаемый на овладения этими знаниями, умениями и навыками.

Итак, отправным моментом разноуровневого обучения является положение, что необходимо дать шанс каждому обучаемому, построить обучение таким образом, чтобы максимально использовать возможности, которые несет в себе дифференциация обучения.

#### *Портфель обучаемого*

Этот метод базируется на положении, что главная цель обучения – это развитие интеллектуальных, творческих способностей обучаемых и нравственных ценностей, а также способности к самореализации, самостоятельному мышлению, принятию важных для себя решений. Для достижения этой цели необходимо сформировать у обучаемых способность к объ-

ективной самооценке – рефлексии, которая наблюдается в различных видах самоанализа.

Следующая группа методов – *методы контекстного обучения*: метод конкретных ситуаций, метод конфликтных ситуаций (инцидента), тренировка чувствительности, мозговой штурм, деловая игра.

*Метод конкретных ситуаций* развивает способность к анализу нерафинированных производственных задач и умение формулировать задачу самостоятельно. Сталкиваясь с конкретной задачей, решающий должен определить, есть ли в ней проблема и в чем, собственно, она состоит, определить свою позицию, выяснить, что следует решить и есть ли в этом необходимость.

При традиционном способе обучения условия задачи выступают сразу в четко сформулированном виде, в котором они могут войти в решение. Составитель задачи совершил ту сложную работу, которая необходима для ее постановки. Студент должен проделать эту работу самостоятельно.

*Метод инцидента* направлен на преодоление возрастной и личностной инерционности и выработку адекватных способов поведения в напряженных, стрессовых ситуациях. Он представляет собой модификацию метода конкретных ситуаций, но существенно отличается от него тем, что ситуации характеризуются неблагоприятными условиями для принятия решений: дефицитом времени, конфликтной ситуацией, то есть факторами, приводящими к очень большой напряженности.

*Метод тренировки чувствительности* называется еще сенситивным или *социально-психологическим тренингом*. Он формирует у обучаемого умение управлять стилем своего поведения за счет осознания того, как он воспринимается окружающими, какие действия провоцируют их симпатию и антипатию; развивает такие личностные качества, как чувствитель-

ность, восприимчивость к психологическому состоянию окружающих людей, их установкам и стремлениям.

*Мозговой штурм* – это групповое решение творческой проблемы, обеспечиваемое и облегчаемое рядом специфических приемов.

Этот метод направлен на активизацию творческой мысли, при этом используются средства, снижающие критичность и самокритичность человека и тем самым повышающие его уверенность в себе и включающие механизм творчества.

Важной составной частью контекстного (активного) обучения являются *деловые игры*. Исследователей, занимающихся вопросом создания деловой педагогической игры, можно условно разделить на две группы. К первой группе мы относим авторов, разрабатывающих учебно-воспитательные ситуации и задачи: Т.М. Куриленко, Л.Ф. Спирин, М.Ф. Фрумкин, М.Н. Степинский, Л.Л. Додон, Э. Натанзон и др. Этими авторами предпринята попытка дать возможность преподавателю на базе конкретного педагогического материала учить студентов анализировать, делать выводы и принимать решения, формулировать прогнозируемые результаты. Эти исследования представляют несомненный интерес, но они, по нашему мнению, не вырабатывают умения конструктивной деятельности будущего учителя; в них не получили развития принципы игрового метода, особенности его применения в практике высшей школы, в системе новых форм обучения, так как анализ ситуации – это только одна из черт деловой педагогической игры.

Следующая группа исследователей – это авторы, работающие над теорией и практическим осуществлением деловой педагогической игры: В.Г. Мамигонов, Т.А. Мамигонова, Н.И. Страздас, А.А. Вербицкий и др.

Исследователи, занимающиеся разработкой теории и ме-

тодики деловой игры в области экономики и управления, создали значительную теоретическую базу, которая может послужить основой педагогической игры (В.Н. Бурков, Р.Ф. Дуков и др.). Эти исследования отмечают социальный характер игр, проявляющийся в формировании определенного отношения к окружающей действительности, их коллективизирующую направленность. В них подчеркивается и такая важная черта, как личная заинтересованность и процессуальность, управляющее значение игр в принятии решений, в освоении содержания профессиональной деятельности путем ее имитации.

Считая деловую игру одним из ведущих контекстных методов подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, мы придерживаемся трактовки деловой игры как составной части педагогического процесса в условиях «имитационного моделирования».

Во время проведения деловой педагогической игры может применяться *микрореподавание*, хотя оно может и не являться составляющей деловой педагогической игры. В данном методе внимание акцентируется на контакте с аудиторией и ораторском искусстве. Этот метод дает возможность студенту ощутить себя в роли преподавателя, установить контакт с аудиторией, попробовать организовать некоторые этапы урока, найти свой стиль общения, опробовать свои реакции в напряженных, конфликтных ситуациях, т.е. развить у себя не только партисипативные и эмпатические умения, но и организационные умения, а также умения самоконтроля и самокоррекции в зависимости от ситуации.

В микрореподавании большое внимание уделяется ораторскому мастерству, мимической и пантомимической выразительности: студенты фиксируют особенности мимики и панто-



мимики «учителя» (выражение глаз, лица, улыбку, жесты, позы, движения, наличие «открытых» и «закрытых» жестов, зажимов); особенности речи (дикция, фонологическое дыхание, речевой голос, интонационная выразительность, умение повысить и понизить тон голоса, умение акцентировать важные слова и подчинять им второстепенные, работать с паузой и т.д.).

В ходе формирования управленческой компетенции студентам предлагаются задания креативного характера. Эти задания охватывают практически все темы, над которыми мы работали.

Таким образом, контекстные методы обучения являются разновидностью комплексного многокомпонентного средства формирования педагогической направленности, позволяющего включать обучаемых в аналоги профессиональной деятельности. Они имеют социальный характер, который проявляется, прежде всего, в формировании определенного отношения к окружающей действительности, в освоении содержания профессиональной деятельности путем ее имитации.

Контекстные методы – это методы изучения, освоения и апробации определенных моделей педагогических решений и соответствующих действий в имитируемой ситуации, выбор их оптимального варианта.

В анализе педагогической ситуации, как правило, дается картина, для которой нужно найти то или иное решение. При этом преподаватель оценивает качество анализа и адекватное ему решение. Контекстные методы включают в себя динамическую ситуацию, взаимодействие с коллегами, реализацию предложенного решения и выход на новую ситуацию. Таким образом, в них появляется возможность практической, хотя и имитируемой реализации учебно-воспитательной деятельности учителя.

Эти методы дают возможность управлять не только процессом усвоения знаний, но и становлением навыков практической деятельности на базе педагогической теории. Студент с позиции слушателя переходит на позицию действующей личности, и, что особенно важно, это происходит под наблюдением преподавателя. В определенном смысле контекстные методы «перекрывают» разрыв между усвоением теории педагогики и ее практической реализацией в школе. Данные методы способствуют переключению основного внимания с освоения знаний на их практическую реализацию. В подобных условиях недостаток знаний и умений становится сразу очевидным. Поэтому возвращение к изучению теоретического материала происходит на качественно новом уровне.

Следует признать, что контекстные методы не могут в полной мере воссоздать реальные коллизии и жизненные ситуации, возникающие в реальной педагогической практике. Они, конечно же, упрощают их, сохраняя, тем не менее, существенные принципиальные моменты.

Основываясь на наблюдении за опытно-экспериментальной работой, мы пришли к выводу, что те формы, методы, приемы и средства обучения студентов (диагностика, контекстные методы обучения, микропреподавание, креативные задания и др.), которые применялись нами в работе с экспериментальными группами для более эффективного формирования управленческой компетенции, обладают большими преимуществами в сравнении с традиционными формами, методами и средствами: они проходили на высоком эмоциональном уровне при большей творческой активности студентов, что способствовало повышению познавательного интереса и активности в обучении и давало возможность реализовать обратную связь, которая способствовала коррекции процесса подго-

товки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

### **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). Категория «*качество образования*» – сложная интегративная характеристика, которую можно трактовать в категориях совершенства (степени достижения) или соответствия целевым установкам.

3). В образовании управление раскрывается как процесс, целенаправленный, системно организованный, включающие различные структурные компоненты, взаимосвязанные между собой, обеспечивающие целостность, эффективную реализацию целей образования, оптимальное развитие образовательного процесса.

4). Образовательный процесс как объект управления – это целенаправленный процесс по реализации общих и частных задач образования, воспитания и развития личности; специально организованное целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных целей и задач.

5). Управление качеством образования осуществляется на основе управленческих функций: целеполагания, планирова-

ния, организации, мотивации и контроля.

6). Нами определены следующие *методологические подходы* к исследованию модели подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации: в качестве общенаучной основы выступает системный подход, общетеоретической основы – деятельностный подход, практико-ориентированной тактики – коммуникативно-партисипативный и компетентностный подходы.

7). На основании исследований, посвященных управленческому аспекту образовательного процесса, нами разработана *образовательная модель* подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, состоящая из этапа планирования, содержательно-деятельностного и рефлексивно-коррекционного этапов.

8). Нами выделены следующие *условия* эффективного функционирования модели:

- создание образовательной среды, обеспечивающей возможности процесса подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации;

- педагогическая поддержка обучаемых с низкими способностями к получению знаний:

- организация творческой самостоятельной образовательной деятельности студентов педагогического вуза при обучении в сотрудничестве.

**ГЛАВА II. Экспериментальная работа  
по реализации организационно-педагогических  
условий эффективного функционирования  
модели подготовки студентов педагогических вузов  
к управлению образовательным процессом  
в образовательной организации**

**2.1 Цель, задачи и этапы экспериментальной работы  
по реализации организационно-педагогических  
условий эффективного функционирования  
модели подготовки студентов педагогических вузов  
к управлению образовательным процессом  
в образовательной организации**

Теоретический анализ управления системой очно-заочного обучения, изучение опыта работы в сфере менеджмента, позволили нам выдвинуть предположение о том, что эффективная подготовка студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации обеспечивается реализацией организационно-педагогических условий, описанных нами в четвертом параграфе первой главы настоящего исследования.

В нашем исследовании мы будем придерживаться следующего определения экспериментальной работы – это комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности выдвинутой гипотезы.

*Целью* экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы исследования.

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

1) определить уровень сформированности управленческой компетенции студентов педагогического вуза;

2) реализовать организационно-педагогические условия эффективного функционирования модели подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации;

3) учесть и зафиксировать изменения в уровне сформированности управленческой компетенции студентов педагогического вуза;

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 подготовке студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации:

1) проверка исходного уровня сформированности управленческой компетенции студентов педагогического вуза;

2) практическая реализация организационно-педагогических условий функционирования модели подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации;

3) проверка уровня сформированности управленческой компетенции студентов педагогического вуза после проведения формирующего этапа экспериментальной работы;

4) проведение анализа экспериментальной работы по организации подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

Проведение экспериментальной работы предполагало следующую ее *организацию*:

1) разработка программы экспериментальной работы по организации подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации;

2) определение этапов экспериментальной работы;

3) разработка критериально-уровневой шкалы эффективности организации подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации;

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 ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» и 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

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

В результате анализа психолого-педагогической литературы нами были выявлены следующие критерии эффективности подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

Для выбора из предложенного числа критериев, наиболее полно соответствующих проблеме нашего исследования – поиску и выбору эффективных путей подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации, – мы прибегли к методу экспертных оценок (метод Делфи).

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



Пяти экспертам было предложено оценить баллами от 1 до 5 (1 – высший балл) значимость выделенных нами критериев эффективности подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации. 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*

<i>Критерии <math>i</math></i> <i>Эксперты <math>j</math></i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Сумма по строкам <math>Q_i</math></i>
<i>1</i>	5	4	2	1	3	15
<i>2</i>	4	5	3	1	2	15
<i>3</i>	5	4	2	1	3	15
<i>4</i>	5	3	2	1	4	15
<i>5</i>	5	4	1	2	3	15
<i>Сумма по строкам <math>Q_j</math></i>	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 сум-

ма рангов по каждому столбцу ( $Q_i$ ):  $Q_i = \sum_{j=1}^m x_{ji}$ . Затем определялась общая сумма рангов по всем столбцам ( $Q_{\dots}$ ), которая должна быть равна общей сумме рангов по всем строкам:

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

$m$  – 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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации 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 результата образовательного процесса* выступают: наличие текущей, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся образовательного учреждения; сформированность профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза (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 компьютерного фонда, методического фонда, библиотечного фонда и др.

Обобщение фактического материала по исследуемой проблеме позволило описать три уровня подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации в зависимости от степени проявления критериев и показателей.

*Низкий уровень* управления образовательным процессом в образовательной организации 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 кли-

мат 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 образовательным процессом 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 образовательным процессом в образовательной организации 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 со-

творчестве; материальная база образовательного учреждения в целом соответствует современным требованиям.

Критерии и уровни эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации находятся в тесном взаимодействии с функциональными компонентами и структурными элементами исследуемых феномена – подготовка студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

В соответствии с разработанной нами моделью процесс подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации проходит три этапа: этап целеполагания и 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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

#### *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 сформированности управленческой компетенции по выделенным критериям и анализ причин, обусловивших данный уровень.

Констатирующий этап эксперимента проводился в двух направлениях.

*Первое направление* констатирующего этапа эксперимента заключалось в выявлении уровней по выделенным критериям.

Для исследования уровней сформированности управленческой компетенции на констатирующем этапе эксперимента мы использовали маркировочную таблицу, которая включает несколько граф с параметрами для оценивания.

После обработки результатов оценивания уровней сформированности управленческой компетенции студентов педагогического вуза мы определили уровень подготовки студентов, где 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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом 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 образовательным процессом в образовательной организации студентами педагогического вуза 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 образовательным процессом в образовательной организации студентами педагогического вуза*

<p>Уважаемый эксперт! Оцените уровень эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации 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 «Х».</p> <p>Благодарим за участие!</p>	
<i>Критерии и показатели эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации</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 образовательным процессом в образовательной организации. 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 студентов о причинах недостаточного уровня эффективно-



сти управления образовательным процессом в образовательной организации.

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 образовательным процессом в образовательной организации для студентов педагогических вузов, отсутствие учета разных теоретико-методологических подходов к исследованию данной проблемы, а также научно обоснованной педагогической модели подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации;

- недостаточная разработанность методико-технологического обеспечения подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

## **2.2 Формирующий этап эксперимента**

Целью формирующего этапа экспериментальной работы являлась проверка достаточности комплекса педагогических условий, способствующих эффективности реализации модели подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации. Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях образовательного процесса вуза и школы по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное вари-

рование 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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации, 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 подготовки студентов педвузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, в ЭГ-2 – на фоне второго и третьего условий – педагогическая поддержка обучаемых с низкими потребностями к получению знаний; организация творческой самостоятельной деятельности обучающихся студентов педагогического вуза, 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 образовательным процессом в образовательной организации:

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 самостоя-

тельной 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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации. 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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации в ЭГ-1 осуществлялось нами с учетом выделенных компонентов и включало следующие этапы: 1) анализ требований к организа-

ции образовательной среды; 2) анализ целей образовательного процесса на уровне вуза и школы, 3) определение конкретных задач организации образовательной среды в данных образовательных учреждениях; 4) выявление содержательного наполнения компонентов информационной среды.

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 образовательного учреждения	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, методика проведения которых подробно нами разбиралась на семинарских занятиях. 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 обучающемуся 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 образовательной организации (школы) – обеспечение социальной защиты обучающихся, адаптации к новым реалиям жизни путём профессиональной ориентации и профессиональной подготовки. Мы предложили студентам 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 обучающихся в секциях, кружках, увлечения, посещаемость занятий в школе, успеваемость).

Наиболее ценным результатом реализации новой образовательной микросреды является относительно быстрое снятие с обучающихся 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 студентов педагогического вуза*.

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 преподавателя; в ходе работы с учебным материалом осуществляется поиск и открытие соответствующих законов и правил в процессе эвристической беседы, организованной преподавателем, 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* студентов педагогического вуза при обучении в сотрудничестве, 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 автома-

тически 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 при-

менения 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 образовательным процессом в образовательной организации и уровня сформированности управленческой компетенции студентов педагогического вуза 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 органи-*

зации образовательного процесса, качество конечного результата образовательного процесса, качество образовательной среды образовательной организации (качество управления) и целевой критерий, организационный и рефлексивно-контролирующий (управленческая компетенция студентов педагогического вуза)

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 подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

*Таблица 6 – Оценка уровней эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации (итоговый срез)*

Группа	Количество человек	Уровни эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации					
		I Низкий		II Средний		III 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 эффек-

тивности управления образовательным процессом в образовательной организации студентами педагогического вуза, 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 студентов, имеющих низкий уровень эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации, снизилось в ЭГ-1 до 14,3 %, в ЭГ-2 – до 33,3 %, в ЭГ-3 – до 14,3 %.

Количество студентов, проявивших средний уровень эффективности управления, увеличилось в ЭГ-1 на 33,4 %, в ЭГ-2 – на 36,4 %, в ЭГ-3 – на 40 %. Количество студентов, 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.

Эмпирическое значение этого критерия вычислялось по формуле:

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

$n_1$  – количество человек в первой группе;

$n_2$  – количество человек во второй группе

Для большей наглядности результаты представим на рисунке 1.

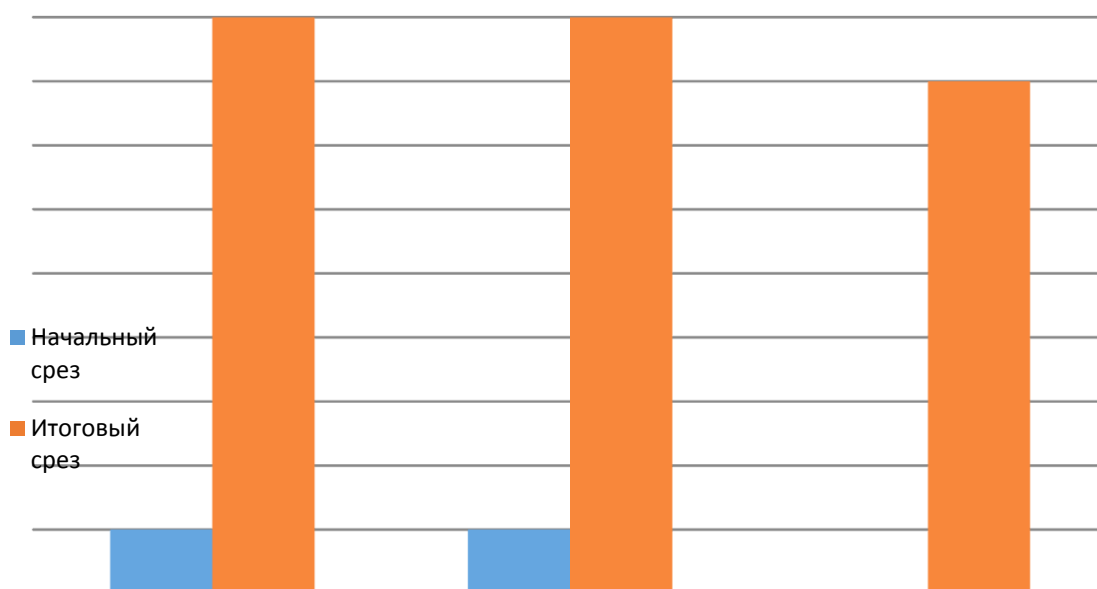
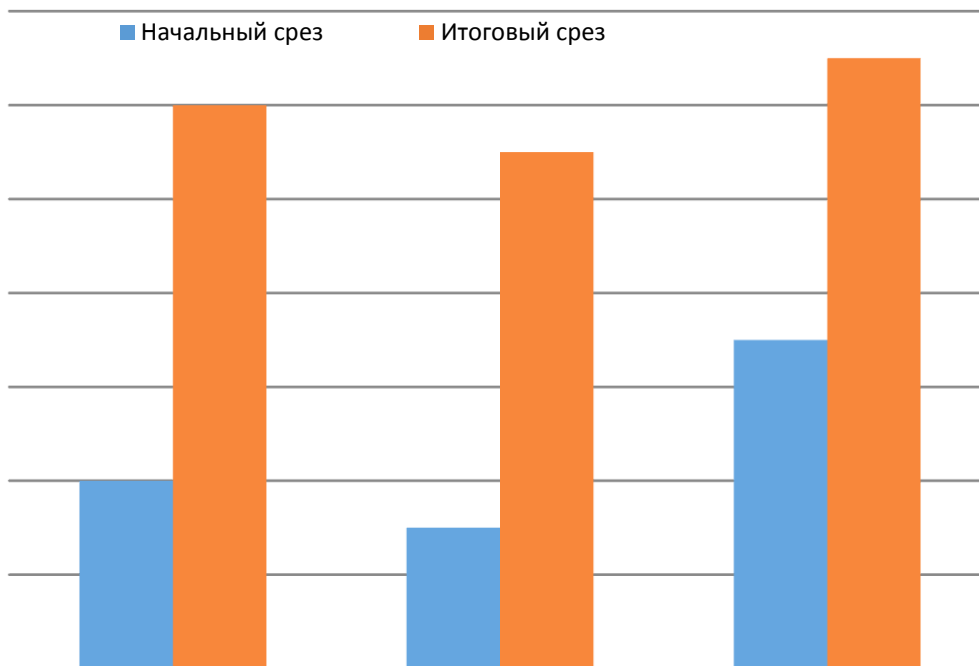


Рисунок 1. Динамика высокого уровня эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации студентов педагогического вуза

Далее покажем динамику среднего уровня эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации студентов педагогического вуза на рисунке 2.

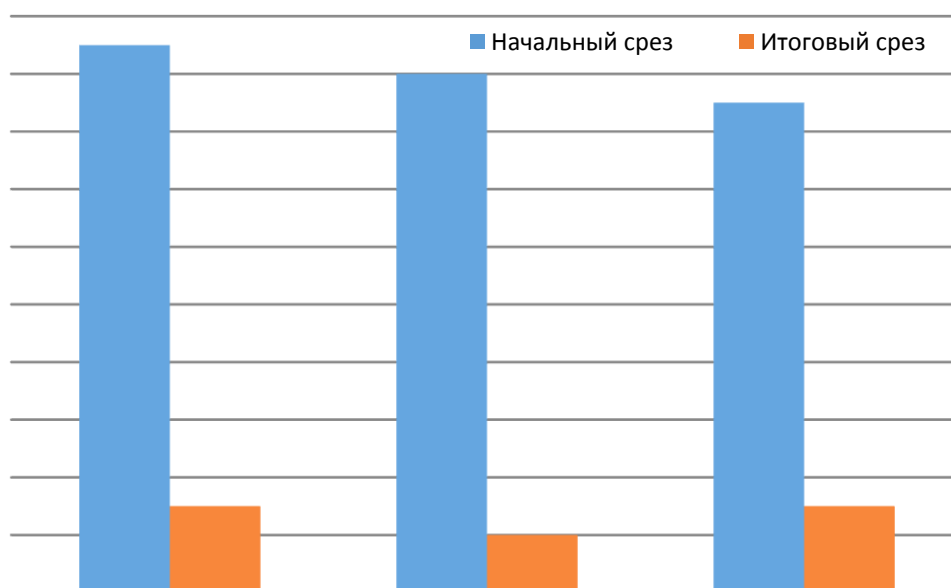
Если различие в уровнях групп существенно, то  $\varphi_{\text{эмп.}}^* > \varphi_{\text{крит.}}$  ( $\varphi_{\text{крит.}}$  – табличная величина). В этом случае нулевая гипотеза отвергается, а истинной считают альтернативную гипотезу.



*Рисунок 2. Динамика среднего уровня эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации студентов педагогического вуза*

Сравнительные результаты низкого уровня эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации студентов педагогического вуза представлены на рисунке 3.





*Рисунок .3. Динамика низкого уровня эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации студентов педагогического вуза*

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

Результаты экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы:

- происходит рост количественного состава студентов, достигших высокого уровня эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации (в сравнении с начальным срезом);

- существующие различия, проявившиеся между группами, не могут быть случайными, так как на начало эксперимента различия в группах по уровню эффективности управления образовательным процессом в образовательной организации, проверенные с помощью критерия Фишера, незначительны;

– выделенные нами педагогические условия являются достаточными для реализации модели подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, о чем свидетельствуют положительные результаты формирующего этапа эксперимента;

– организация творческой самостоятельной образовательной деятельности студентов педагогического вуза.

– внедрение условия создания образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса подготовки студентов педагогического вуза к управлению образовательным процессом в образовательной организации, в ЭГ-1 способствовало усилению информационной составляющей на нескольких уровнях: низком и среднем;

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

– организация творческой самостоятельной деятельности студентов педагогического вуза способствовало развитию психологических категорий, таких, как мышление, воображение, интуиция, которые лежат в основе творческой деятельности;

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

Таким образом, сформулированную нами гипотезу исследования можно считать достоверной, на основании чего мы приходим к следующему выводу: процесс подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации будет успешным, если он строится в соответствии с реализацией организационно-педагогических условий.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании психолого-педагогического анализа нами выявлены основные подходы к решению проблемы подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

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 подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации, были определены стратегии его совершенствования, а именно, построена и теоретически обоснована модель подготовки студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в образовательной организации.

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

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

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. Апакаев, П.А. Системно-функциональный анализ подходов к понятию «качество образования» [Электронный ресурс] / П.А. Апакаев, Н.И. Мерлина, О.А. Матвеева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3 URL: [www.science-education.ru/103-6444](http://www.science-education.ru/103-6444)

4. 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.

5. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

6. 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.

8. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.

9. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст] / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 141 с.

10. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.

11. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Менеджер, 2002. – 456 с.

12. Бутрова, Н.С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Бутрова. – Омск, 2009. – 188 с.

13. Виноградова, Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДООУ [Текст]: методическое пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 192 с.

14. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2004. – 1135 с.

15. 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.

16. Гнатышина, Е.А. Компетентностно-ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения [Текст]: дис. ... док-ра пед. наук / Е.А. Гнатышина. – Челябинск, 2008. – 529 с.

17. Гончаров, М.А. Основы менеджмента в образовании [Текст]: учебное пособие [Текст] / М.А. Гончаров. – М.: КНОРУС, 2006. – 240 с.

18. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов [Текст] / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

19. 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.

20. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание. В 4-х томах [Текст] / В.И. Даль. – Т.4. – М.: Аст, 2014. – 921 с.

21. Дистанционное обучение [Текст]: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 192 с.

22. 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.

23. Ермолаева-Томина, Л.Б. Психология художественного творчества [Текст] / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Лантера, 2005. – 328 с.

24. 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.

25. 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.

26. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.

27. 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.: Педагогика, 2004. – 216 с.

28. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 383 с.

29. Зинченко В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы [Текст] / В.П. Зинченко // Педагогика. – 2000. – № 2. – С.23-34.

30. Ибрагимов, Г.И. Педагогический эксперимент: проблемы и основные направления совершенствования [Текст] / Г.И. Ибрагимов // Педагогика. 2010. – № 3. – С. 20-26.

31. Иванников А. Что такое дистанционное образование [Текст] / А. Иванников, Д. Быков // Учит. газета. – 1994. – № 38. – С. 8.

32. Иванов, Д.А. Качество образования и управление качеством [Текст] / Д.А. Иванов // Директор школы (приложение). – 2007. – № 6. – С. 26-28.

33. Козаринов, А.С. Технология эксперимента как структурный элемент педагогической технологии [Текст] / А.С. Козаринов // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – № 3-2. – С. 71-74.

34. Колодяжная, Т.П. Управление современным дошкольным образованием [Текст] / Т.П. Колодяжная. – Ростов н/Д.: Учитель 2002. – 190 с.

35. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 2009. – 244 с.

36. 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.

37. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов / В.В. Краевский. – М.– Волгоград, 2002. – 163 с.

38. Кричевский, Р.Л. Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования [Текст] / Р.Л. Кричевский. – М.: Логос, 2007. – 405 с.

39. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

40. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]: учеб. пособие для вузов / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.

41. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Высшая школа, 1976. – 271 с.

42. Ли Куан Ю. Сингапурская история. 1965-2000 гг. [Текст] Из третьего мира – в первый». – М.: МГИМО-Университет, 2010. – 230 с.

43. 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.

44. 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.

45. 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.

46. Маринюк, А.А. Правовые основы управления дошкольным образованием (в свете принятия нового закона «Об образовании в РФ» [Текст] // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 3. – С. 18-25.

47. Мескон, М.Х. Основы менеджмента [Текст] / М.Х. Мескон, М. Альбер, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 2005. – 702 с.

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

49. 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.

50. 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.

51. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального



общего, среднего общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Текст] / Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н.

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

53. 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.

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

55. 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.

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

57. Попова, Л.В. Управление качеством дошкольного образования на современном этапе [Текст] / Л.В. Попова // Качество дошкольного образования: интеграция науки и практики. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 85-летию научно-практического журнала «Дошкольное воспитание». – Киров: МЦНИП, 2013. – С. 399-403.

58. Поташник, М.М. Профессиональное объединение педагогов: методические рекомендации [Текст] / М.М. Поташник. – М.: Высшая школа, 1997. – 118 с.

59. Поташник, М.М. Управление современной школой [Текст] / М.М. Поташник. – М.: Новая школа, 2006. – 352 с.

60. Психологический словарь [Текст] / под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.

61. Развитие и диагностика способностей [Текст] /ред. В.Н. Дружинина и В.В. Шадрикова. – М.: Наука, 1991. – 317 с.

62. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» [Текст] от 22.11.2012 № 2148-р.

63. 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.

64. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: В 2 т. – М.: Большая Рос. Энциклопедия, 2011. – Т.1. – 608 с.

65. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

66. Сергеева, В.П. Инновации в образовательном процессе: учебно-методическое пособие [Текст] / В.П. Сергеева, Л.С. Подымова. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 182 с.

67. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: учебное пособие [Текст] / В.П. Симонов. – М.: Педагогика, 2008. – 264 с.

68. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 576 с.

69. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

70. 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.

71. 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.

72. Субетто А.П. Понятийный аппарат качества в образовании [Текст] / А.П. Субетто, В.П. Панасюк, Ю.Е. Яковлев // Профессиональное образование. – 1999. – №10. – С. 14-16.

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

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

75. Тидор, С.Н. Философия управления в быстроменяющемся мире [Текст] / С.Н. Тидор, Н. В. Левкин. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2012. – 258 с.

76. Троян, А.Н. Управление дошкольным образованием [Текст] / А.Н. Троян. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.

77. Третьяков, П.И. Дошкольное образовательное учреждение. Управление по результатам [Текст] / П.И. Третьяков, К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 232 с.

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

79. 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.

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

81. 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.

82. 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.

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

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

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

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

87. 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.

88. 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. 2

89. Эмпатический тренинг в подготовке будущего учителя: методические рекомендации [Текст] / сост. Н.А. Вахрушева, Н.С. Шкитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – 44 с.

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

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

92. 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.

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

*Научное издание*

Наталья Сергеевна Шкитина

Подготовка студентов педагогических вузов  
к управлению образовательным процессом в школе

Монография

Ответственный редактор Е. Ю. Никитина

Компьютерная вёрстка В. М. Жанко

План выпуска 2020 г. Подписано в печать 05.12.2020 г.

Формат 60x84/16. Бумага офсетная.

Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman.

Уч.-изд. 6,52, Усл.-печ. л. 10,11.

Тираж 500 экз.

Заказ № 453ж.

454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69, к.502.

Телефон: (351) 216-56-65.

Отпечатано в типографии Южно-Уральского  
государственного гуманитарно-педагогического университета

454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69.

Телефон: (351) 216-56-16