

Образовательный менеджмент

теория и практика

коллективная монография



ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

**ЧЕЛЯБИНСК
2018**

УДК 371
ББК 74.04
О – 23

Образовательный менеджмент: теория и практика [Текст]: коллективная монография / ред. коллегия: Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова, Е.В. Гнатышина; отв. редактор З.М. Большакова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 138 с.

ISBN 978-5-91283-901-6

Коллектив авторов: Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова,
Е.В. Гнатышина, Р.Ф. Ковтун,
А.М. Витт, И.В. Жужгова,
С.А. Столярова, Н.С. Стрижкова,

Рецензенты: С.А. Репин, доктор педагогических наук, профессор;
Н.В. Уварина, доктор педагогических наук, профессор.

Монография представляет сущность проблемы управления развитием образовательных организаций в ситуации непрерывного образования и понимании психолого-педагогических механизмов его реализации на различных уровнях и в разнообразных формах образования: дошкольном, общеобразовательном, специальном и высшем; в условиях спланированной формы образования (ФГОСов) и дополнительного образования детей.

Вопросы методологии и теории управления представлены оценкой проблемы особенностей управления в условиях современного смысла механизмов реализации принципа непрерывности, культуры руководителя, современных аспектов формирования цифровой экономической культуры; процесса социализации и воспитания обучающихся различных уровней.

Монография представляет интерес для руководителей образовательных организаций, преподавателей вузов, учителей и магистрантов.

Печатается по решению кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». Утверждено на заседании кафедры педагогики и психологии, № 3 от 09.11.2017 г.

ISBN 978-5-91283-901-6

© Коллектив авторов

© Издательство «Цицеро»

ПРЕДИСЛОВИЕ

Экономическая и социальная результативность, а также эффективность функционирования, развития образовательных организаций в условиях расширения и появления новых сегментов рынка образовательных услуг, повышения их качества и уровня конкурентоспособности в значительной степени зависят от разноуровневых управленческих воздействий текущего и перспективного характера, нацеливающих учебные заведения на достижение необходимых или установленных ориентиров экономической и социальной результативности посредством осуществления базовой (обобщающей) и функциональных стратегий в условиях наиболее вероятных и существенных изменений внешней и внутренней сред.

Современное управление образовательными организациями своими существенными характеристиками призвано сохранять и увеличивать темпы экономического роста в условиях существенных финансовых, экономических, инновационных изменений в рамках народного хозяйства, его отраслей, комплексов, расширять средне-, долгосрочные границы реальности достижения необходимых результатов и уровней эффективности, предоставлять возможность образованию своевременно адаптироваться к изменениям конъюнктуры на рынке образовательных услуг, рационально осуществлять взаимодействия элементов систем перспективного и стратегического управления на федеральном, региональном и местном уровнях управления.

Поэтому соединение текущего, перспективного и стратегического управления развитием образовательных организаций в единой системе с общими и индивидуальными взаимодействиями элементов каждого из видов управления для достижения основной цели учебных заведений – обеспечить равновесность предложения и спроса на образовательные услуги данного сегмента рынка, динамику роста их объемов выступает одним из основных условий научной обоснованности создания системы управления образовательными организациями.

Актуальность решения проблем экономического роста, повышения эффективности использования ресурсов в рамках системы современного управле-

ния образовательными организациями в перспективном и стратегическом периодах времени возрастает в условиях существенных диспропорций между спросом и предложением образовательных услуг, низким многоуровневым финансированием образовательных организаций преобладанием трансляции знаний над привитием навыков, а также снижением качества образовательных услуг.

Необходимость последовательного осуществления воздействий со стороны субъекта управления продиктовано усиливающейся нестабильностью внешней среды, ее возрастающим влиянием, превосходящим во времени ответную реакцию образовательных организаций на происходящие внешние и внутренние изменения. Модернизация системы образования требует руководствоваться новыми подходами к его развитию. Среди них выделяется переход от общественных приоритетов к приоритетам личности. В жизни любого цивилизованного государства человек стал главным фактором его развития и процветания.

Таким образом, несмотря на актуальность совершенствования системы управления образовательными организациями, вопросы, связанные с внедрением ведущих принципов образовательного менеджмента в практику в контексте социально-экономических изменений изучены пока явно недостаточно.

Настоящая монография посвящена теоретическим и практическим аспектам исследования проблем образовательного менеджмента на современном этапе; в ней представлены результаты исследовательской работы авторов по проблемам: общих вопросов менеджмента в образовании; особенностей менеджмента в высшей школе; особенностей менеджмента в общеобразовательной организации; особенностей менеджмента в организациях дополнительного образования.

В монографии излагается опыт решения поставленных задач. Теоретико-методологические и эмпирические аспекты, синтезируемые в этом опыте, обеспечивают возможность практической реализации предлагаемых решений в области образовательного менеджмента в условиях разных типов образовательных организаций.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

ГЛАВА 1

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СМЫСЛА НЕПРЕРЫВНОСТИ И МЕХАНИЗМОВ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

УДК 371
ББК 74.04

З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева

Аннотация. Глава посвящена проблеме управления образованием в понимании смысловой сущности явления, отражающего возможности реализации управляющих функций педагогической деятельности. Современной средой существования образования выступает его непрерывность, реализуемая принципом, в нашем утверждении, «изменения изменений». Данный принцип, как правило, выполняет функцию трансформации образования для определенной цели.

Ключевые слова: управление, содержание образования, непрерывное образование, механизм реализации непрерывным образованием, принципы непрерывного образования.

Термин «управление» употребляется в различных сферах познания деятельности, имеет свое понимание в определенных научных подходах, их статуса и уровня обобщенности/абстрактности в системе знаний. Русский язык, определяя его статус, называет управление именем существительным. Отсюда смысл термина «управление» называется как деятельность (органов власти различного уровня, совокупность приборов и др.). Как элемент знаний, по нашему утверждению, «управление» относим к явлениям. С.И. Ожегов, добираясь до смысла понятия, называет термин «управление» (как имя существительное) производным от термина «управлять» (глагол) [12].

В нашем понимании процесс анализа целесообразнее начинать со смысла «управлять». Определим его, как «*направлять ход движения* (кого – чего); *руководить*», осуществлять связь (кем – чем) [12, с. 824–825]. Методология науки

категорию «управление» определяет как элементарную функцию организованных систем различной природы, выделяя биологические, социальные и технические [20, с. 704]. Отсюда следует, что есть обобщенные элементарные функции управления для любой системы и особенные для каждой. Управление образованием – социальное управление (его вид), поддерживающее целенаправленность и организованность учебно-воспитательных процессов в режиме функционирования и развития через осуществление инновационных процессов в системе образования. Сущность *социального управления*, как родового понятия, в определении управления образованием, задается процессом подчинения общим закономерностям социального управления. При этом специфика особенностей управления образованием определяется способами постановки и достижения социально значимых целей в конкретных условиях целенаправленного и организованного учебно-воспитательного процесса.

К современным условиям организации заданного учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях нами относятся: парадигма непрерывного образования, его принцип «изменения изменений» и механизм реализации, обеспечивающий получение проектируемых результатов образования на различных уровнях. Перед педагогической практикой возникла проблема уточнения содержания понятия непрерывного образования, его конкретизации для различных уровней через выделение существенных признаков и уточнение объема понятия на разных уровнях. Итак, появляется смысл *стратегического* понятия содержания непрерывного образования и происходит его расщепление по уровням образования. Принятие обобщенного определения понятия и уровней его расщепления определяет *тактическое* управление реализацией непрерывного образования, операционный механизм каждого уровня [2].

Достоянием начала XXI в. является знание смысла понятия непрерывности образования и понимание признаков системы непрерывного образования как сложной открытой системы, в состав которой входят подсистемы современного глобального и национального аспектов образования, и присутствия непознанных глубинных процессов, происходящих в образовательной системе; понимание

необходимости уточнения методологических оснований, выделения важнейших признаков непрерывного образования, создания удовлетворяющей педагогическую практику педагогической парадигмы непрерывного образования; выделение сущности непрерывного образования как ценности для каждого человека, живущего на нашей планете; поиск тех глубинных смыслов, которые определяют взаимосвязи педагогического опыта и науки согласно утверждению «учиться, чтобы жить» (приобретаемый новый личностный опыт позволяет ставить и решать проблемы изменения способа бытия человека в новых условиях) [6; 8].

Видение незнания, непонимания многих явлений выдвигает на первый план наиболее важные проблемы, к которым, по нашему утверждению, относится создание *педагогики непрерывного образования* с четким обоснованием ее методологии. Необходимо понимание смысла функционирования непрерывного образования, закономерностей изменений в системе образования (содержания непрерывного образования и отношения к его смыслу) [18]. Рассматривая непрерывное образование как социально-педагогическую среду, назовем создание национальной идеи как необходимый принцип развития этой среды, который в настоящее время осуществляется посредством патриотического воспитания, отражающего сущность государственной политики; признаки социальной среды, определяющие изменения социального заказа общества в системе образования.

На данном этапе созданная открытая система непрерывного образования устойчиво развивается средствами инновационных процессов. Понятие инновационного процесса имеет солидную историю, выполняя свое предназначение на различных этапах модернизации системы образования. Важным условием нам видится точное использование понятийного аппарата, определяющего смысл инновационного процесса. К нему отнесем понятия «новое», «новизна», «новшество», «инновация», «инновационный процесс» («инновационная деятельность»). Необходимо четкое оперирование смыслом каждого из названных понятий: *новое* – инфильтрация (проникновение, просачивание); *новизна* – уровень нового, степень нового; *новшество* – идея, сущность метода, способа – процесса

изменения; *инновация* – введение нового; *инновационный процесс* (инновационная деятельность) – процесс создания, освоения и распространения инноваций.

Разделяя точку зрения о том, что непрерывное образование есть единство прерывного и непрерывного, мы рассматриваем инновационные процессы как смысловое содержание непрерывного образования (образование на протяжении всей жизни). Непрерывность выступает проявлением постоянства изменений содержания образования (заказ общества на новое содержание образования, принятие новой парадигмы образования, определяющей иные цели, характер и результаты образования). Механизмом перехода к новой парадигме выступают инновационные процессы поиска нового, создания новых структур, моделей, технологий, методик и т.д. Анализ результатов педагогической практики и развития педагогической науки позволил выделить формы реализации парадигмальных изменений: *модернизация образования* (изменение предназначения образования, его уровней, структуры и содержания образования и отдельных его составляющих). Имели место следующие модели образования: воспитание; образование и воспитание; обучение и воспитание; воспитание и обучение; *трансформация образования* – преобразование образования исходя из конкретно поставленной цели. Такой целью может выступать средство вхождения в параметры глобального мира. Как правило, принимаемая парадигма задает параметры успешности образования (учебный план, программы). Такими параметрами выступают время на освоение новых дисциплин, формы организации образовательного процесса, компетенции и др. Обобщенным параметром принят результат образования. Таким результатом в Российской Федерации в настоящее время является уровень освоенности совокупности компетенций, в Республике Казахстан – функциональные знания. Глобальный результат образования определяется эффективностью функционирования принятой модели образования в развивающемся режиме.

Инновационные процессы обеспечивают *управление достижением заданного результата на принятых условиях и могут быть представлены социальным заказом*, педагогической парадигмой, педагогической теорией, педагогической технологией, методом достижения результата (алгоритмом, эвристи-

кой). Наше видение педагогической среды как пространства происходящих инновационных процессов заключается в следующем:

– реальный опыт осуществления педагогического процесса выступает ведущим фактором возникновения потребностей в изменениях (например, учителя-новаторы изменяют статус участников педагогического процесса [7]). Педагогическая наука выявляет сущность происходящих изменений при появлении нового типа взаимодействия между обучающим и обучаемым, который есть суть взаимодействия между *субъектами* ($C \leftrightarrow C$);

– принять результаты изменений можно только на основе анализа и научного объяснения;

– необходимо прогнозирование и психолого-педагогическое объяснение возможных типов взаимодействия *субъект – личность* ($C \leftrightarrow Л$), личностно ориентированное обучение; *личность – личность* ($Л \leftrightarrow Л$), личностно-развивающее обучение. Взаимодействие может быть оптимальным условием для профессиональной школы, где преподаватель увеличивает объем понятия референтным коллективом;

– социальный заказ общества является ведущим фактором в определенный период прогнозирования направленности инновационных процессов, выступающих механизмом изменений.

Инновационные процессы выполняют сложную функцию механизма перевода образовательной системы в новое пространство через принятие новой парадигмы, изменяющей отдельные признаки (или обобщенный показатель) достижения результата. Уникальность инновационных процессов определяется возможностью иметь неограниченное количество траекторий движения к результату. Принимая инновационное явление как обязательный атрибут непрерывного образования, тогда непрерывное образование – система организации современного процесса образования, которая определяет смысл образовательной системы начала XXI в. и отражает социальный заказ общества [19; 22; 23]. Нам видятся основные перспективы развития его смысла как социального явления [16]:

– развитие содержания образования, создающее условия для развития личности через осознанное принятие научно-технологической направленности образования, которое видится в развитии личности через осознание себя субъектом собственной деятельности;

– организация непрерывного образования как механизма перспективной, продуктивной педагогической идеи современного мирового развития, обеспечивающей многоуровневый подход к осмыслению качества образования и перспектив восхождения к профессиональному мастерству;

– отказ от традиционной организации образовательной системы и от ориентации на «образование на всю жизнь»; рождение потребности личности в познании себя и окружающего мира посредством «образования через всю жизнь»; возникновение потребности в осознании иных способов саморазвития, иного понимания субъекта деятельности – субъекта собственной деятельности.

Введение понятия «непрерывное образование», его использование в трансформируемой системе образования потребовало, в первую очередь, его определения с выделением структуры процесса непрерывного образования. Разделяя основную позицию в понимании смысла непрерывного образования как содержательную структуру и организационную композицию образовательной системы, выполним содержательный анализ. Смысл такой содержательной структуры организационной системы выражается утверждениями: «образование на всю жизнь» и «образование через всю жизнь». Непрерывность как характеристика процесса и принцип организации непрерывного образования обеспечивается уже при проектировании системы на основе выявления условия для сознательного освоения объективных ценностей культуры и как необходимой субъективной потребности личности.

Явление непрерывного образования выступает как *социальное*. Поэтому интерес представляет формулировка основных перспектив развития его смысла как социального явления:

– непрерывное образование – *приоритетное* направление, вызванное к жизни современным этапом научно-технического, точнее, перехода к *научно-*

технологическому содержанию образования, которое определяет основные направления развития личности;

– процесс развития понимания сущности непрерывного образования выражается *двумя диаметрально противоположными отношениями к его смыслу* (от полного его неприятия до определения непрерывного образования как главной перспективной, продуктивной педагогической идеи современного мирового развития систем образования);

– основные аспекты смысла: *традиционный*, когда в непрерывном образовании видится профессиональное образование взрослых, потребность в котором вызвана *необходимостью компенсаций недостающих знаний и умений*, полученных в годы учебы («образование на всю жизнь»); явление образования как *жизненный процесс, отдающий предпочтение педагогически организованным образовательным структурам* («учиться всю жизнь»); идея *пожизненного* образования, вызванная *потребностью личности*, отражение которой в познании себя и окружающего мира становится ее ценностью («образование через всю жизнь»). В этом случае целью непрерывного образования становится потребность личности в разностороннем развитии (и саморазвитии). Итогом его является окультуривание личностного опыта как необходимое условие развития общества.

Существующее многообразие понимания содержания понятия непрерывного образования объясняется его сложностью, которое отображает неоднозначность процесса осуществления процесса образования. Причиной такого является понимание непрерывного образования как сферы духовного производства [5; 7; 8], как в какой-то момент времени выступает приоритетным направлением науки [8; 10; 13], как практический опыт осуществления в различных странах [9; 21], как оценка кризиса глобальных перемен [7], попытка решения непрерывного образования при решении конкретных аспектов [9].

Итак, понимание содержания и структуры организации непрерывного образования в конце XX – начале XXI веков позволило сформулировать достижения и основные незнания смысла непрерывного образования нашего времени: обнаружены некоторые признаки системы непрерывного образования как

сложной открытой системы, в состав которой, с одной стороны, входят подсистемы современного глобального и национального аспектов образования, с другой стороны – присутствие глубинных процессов, которые происходят во всей образовательной системе; требуют уточнения исходные методологические основания, важнейшие признаки непрерывного образования, педагогическая парадигма непрерывного образования.

Понимание смысла предстоящих изменений в образовании приводит к необходимости определения способа передачи педагогического опыта. Для реализации этого явления необходимо принять концепцию непрерывного образования, изложенную в докладе ЮНЕСКО «*Учиться, чтобы быть*». Непрерывное образование ставит и решает проблему *изменения способа бытия человека в условиях, когда он открывається новому личностному опыту*.

Система непрерывного образования – это условие актуализации научного интереса и постановки задачи определения аспекта существования непрерывности в прерывном. При этом поставлена перед непрерывным образованием цель расширения и диверсификации образовательного опыта.

На данном этапе существования непрерывного образования возникает необходимость решать принципиальные вопросы, к которым отнесем понимание методологии непрерывного образования. Под методологией непрерывного педагогического образования в современных условиях нами понимается: смысл функционирования непрерывного педагогического образования, закономерности изменений в системе образования. Заметим, что изменения имеют две стороны – содержание непрерывного педагогического образования, насколько оно интенсивно изменяется и отношение к смыслу непрерывного педагогического образования; формулировка национальной идеи непрерывного педагогического образования нашего общества, ядром которого является патриотическое воспитание, отражающее сущность государственной политики.

Последний формат общества характеризовали как постиндустриальный, или информационный, в котором информация стала капиталом развития каждого гражданина и общества в целом. Социальный заказ общества к системам образо-

вания звучал, как научить работать с информацией, информационными технологиями и электронной техникой. Данный формат оказался в прошлом: утонули в потоке информации и современные средства работы с ней. Изменение формата общества обусловило введение новых понятий. Основным понятием изменения общества стало явление глобализации как планетарная характеристика, как условие успешного проживания в нем. Для постиндустриального формата главным средством проживания в нем выступают средства освоения информации.

Средства освоения информации в информационном формате оказались устаревшим параметром. Возникла необходимость поиска нового планетарного формата существования человеческих отношений: договариваться – вести диалоги, искать средства диалога. Глобализация может быть принята человечеством в условиях существования коммуникативных средств и технологий. Планетарный формат осуществления человеческого общества выражается через коммуникативные или коммуникативно-информационные средства.

В новых условиях изменения формата общества заявлен новый социальный заказ системе образования: находить диалоговое приемлемое решение проблемы для различных государств через глобальное видение диалоговыми коммуникациями. Коммуникативно-информационную модель формата современного общества необходимо создавать. При этом ее цель проявляет себя уже в проектировании реализации названного подхода на образовательный процесс. Нам представляется возможность реализации двумя процессами: глобальными и национальными. Глобальная составляющая модели образования выражает интересы *различных государств*, в том числе и *России*. Национальная составляющая определяет основное содержание образования *конкретного общества* через *национальные идеи*.

Итак, содержательная структура и организационная композиция системы построена на глобальных принципах «образование на всю жизнь» и «образование через всю жизнь»; педагогическая идея выражает переход от школы знаний к школе культуры: образование как часть общей культуры и ее важнейший фактор и источник. Явление непрерывности будет обеспечено, если при проек-

тировании системы образования будут учтены и рассмотрены условия для сознательного освоения объективных ценностей культуры как необходимой субъектной потребности личности [3].

Теоретическое осмысление сущности компетентностной парадигмы и полученных результатов ее реализации необходимо использовать для уточнения понятийного аппарата существующей парадигмы. Перед педагогической мыслью поставлена новая задача: каким образом улучшить результаты образования в условиях принятой парадигмы? За счет каких изменений можно достичь предполагаемых результатов?

Условием работы компетентностной парадигмы выступает непрерывное образование, которое имеет теоретическое обоснование и принятое обществом его структура. Данное условие имеет глобальный аспект, могут быть внесены уточняющие изменения его смысла и методологических основ. По нашему убеждению, необходимо определить ведущие факторы изменения технологий образования. Инновационные процессы выступают *индикатором изменений*. За основу преобразований могут быть взяты *ресурсные потенциалы* психолого-педагогических наук. Следовательно, возможности осуществления психолого-педагогической направленности управления формированием функциональных знаний выступает процесс «изменения изменений» средствами инновационных процессов. Принятая методология процесса «изменения изменений» и расщепление высшего образования на уровни позволяет выделить основные дидактические принципы организации непрерывного образования.

К основным принципам непрерывного образования отнесем принципы *непрерывности, соответствия и результативности*. Принцип непрерывности образования играет ведущую роль, в какой-то мере, изменяет сущность принципа преемственности. При этом выстраивается цепочка образования: предпрофильное (основное общее образование); профильное (старшие классы общеобразовательной школы); бакалавриат, специалитет, магистратура; послевузовское образование (аспирантура и докторантура).

Вторым принципом в условиях процесса «изменения изменений» образования назовем принцип соответствия между содержанием образования и ключевыми компетенциями, формируемыми на каждой ступени. В процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли качеств. Компонентный состав профессионально обусловленных ансамблей постоянно изменяется. При этом для каждой профессии выделяются относительно устойчивые комплексы профессиональных характеристик. В зарубежной профессиональной педагогике они возведены в ранг ключевых квалификаций. К ключевым квалификациям относятся: абстрактное теоретическое мышление; способность к планированию сложных технологических процессов; креативность, прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений, коммуникативные способности; способность к совместному труду и сотрудничеству, надежность, работоспособность, ответственность.

Принцип соответствия опирается на теорию профессионально обусловленной структуры личности. Опираясь на идеи А.И. Божович, В.С. Мерлина, К.К. Платонова выделим основные элементы структуры личности: направленность, профессиональная компетентность, профессионально важные качества и профессионально значимые психофизиологические свойства [1; 11; 15]. Направленность как элемент структуры личности выступает системообразующим фактором личности. Этот подход раздвигает границы профессионального становления личности, ибо система доминирующих потребностей и мотивов, ценностных ориентаций и установок спускается в основное общее образование. Под профессиональной компетентностью личности понимается совокупность профессиональных действий, умений и знаний, а также способов выполнения профессиональной деятельности.

К основным компонентам профессиональной компетентности относятся: *социально-правовой* – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения; *специальный* – способность и готовность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типо-

вые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать действия, умения и знания; *персональный* – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, реализации себя в профессиональном труде; *аутокомпетентность* – адекватные представления о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональной деструкции; *экстремальный профессиональный* – способность и готовность действовать во внезапно усложнившихся условиях, авариях, нарушениях технологических процессов и других возникающих рисках.

Третьим принципом, реализующим процесс «изменения изменений» образования, назовем принцип результативности образования, сущность которого заключается в достижении заданного уровня теоретической и практической компетентности выпускника той или иной ступени непрерывного образования.

Все сказанное позволяет утверждать, что содержание высшего образования изменяется в соответствии с требованиями общества. Процесс продвижения по ступеням непрерывного образования является механизмом непрерывного образования и определяется нарушением равновесия (или соответствия) между уровнями теоретического и практического усвоения компетенций. Это нарушение равновесия выступает движущей силой принятия решения о необходимости продолжения своего образования, то есть вступления в ситуацию непрерывного образования.

Предпрофильное и профильное образование в большей степени выявляет направленность личности, определяет интерес к определенной сфере деятельности и соотносит способности личности с принимаемым выбором. Выбор сделан. Процесс дальнейшего образования осуществляется в условиях проявившейся направленности личности. Государственная политика протраивает оценку готовности и способность личности по определению качества теоретической и практической подготовки к выполнению определенной профессиональной деятельности. Можем утверждать, если уровни теоретической и практической компетентности достаточны и соответствуют друг другу, тем самым

специалист имеет возможность успешно начать свою профессиональную деятельность. Это условие можно записать как:

$$k_T \approx k_{\text{пр}} \quad (1),$$

где k_T – коэффициент усвоения теоретических компетенций, $k_{\text{пр}}$ – коэффициент сформированности практических действий. Практическая деятельность специалиста создает условия в первую очередь для совершенствования практических компетенций. Может создаваться несколько ситуаций:

– профессиональная практическая деятельность приводит в большей степени к обогащению практической составляющей; тогда k_T не соответствует $k_{\text{пр}}$, т.е.

$$k_T \neq k_{\text{пр}} \quad (2);$$

– профессиональная практическая деятельность протраивается в основном на реализации тех действий и умений, которыми овладел в образовательном процессе, идет процесс применения усвоенных знаний и приобретенных действий в профессиональной деятельности:

$$k_T + k_{\text{пр}} \quad (3);$$

– применяются на практике, но даже полностью не реализуются (девиз таких специалистов «не тому нас учили»);

– профессиональная практическая деятельность приводит к необходимости совершенствования как теоретических, так и практических компетенций. Основой для такой ситуации является умение самостоятельно работать с литературой, осуществлять саморефлексию и самооценку результатов своей деятельности:

$$k_T^1 = k_T + \Delta k_T; k_{\text{пр}}^1 = k_{\text{пр}} + \Delta k_{\text{пр}} \quad (4),$$

где рассматриваем Δk_T и $\Delta k_{\text{пр}}$ как прирост соответствующих компетенций.

Итак, любая из описанных ситуаций усиливает у личности направленность на продолжение образования на следующем уровне, этому предшествует волевой этап принятия собственного решения. Результатом образовательного процесса на следующем уровне будет достижение более высокого уровня теоретических и практических компетенций и условия их соответствия:

$$k_{T(n)} \approx k_{\text{пр}(n)} \quad (5).$$

Далее цикл повторится с новыми запросами, новыми возможностями в высокопрофессиональной деятельности. При этом происходит изменение качеств личности, развитие профессиональных способностей. Эти процессы можно довольно четко проектировать, если выполнить анализ характера изменений каждого компонента профессиональной компетентности – создаются основы для непрерывности непрерывного процесса.

Основным фактором развития педагогической науки выступает ее взаимосвязь с педагогической практикой. Педагогическая практика является эмпирическим фактором познания реального (педагогического) мира. Наблюдаемые педагогические явления есть отражение реального педагогического видения. Педагогическая практика познает этот реальный педагогический мир на уровне эмпирически-творческой деятельности, находит решения возникающих задач и постановку новых личностных целей. Педагогическая наука полученные эмпирические знания превращает в теоретические путем осмысления на интеллектуальном уровне. Именно реальная педагогическая жизнь высветила ряд проблем, преодоление которых определили содержание изменений в образовании. К значимым проблемам процесса изменений отнесем явления непрерывного образования. Остановимся на теоретическом уровне преодоления данных проблем.

Определим истоки профильного образования. В основе его лежит идея индивидуального развития человека, при этом будем говорить о развитии индивидуальных способностей личности. В педагогике хорошо известны средства индивидуализации обучения: от создания и реализации программы развития конкретной личности до идеи дифференциации. Дифференциация образования в определенном смысле и есть выражение профильного образования. При этом профильное обучение выступает более абстрактной моделью дифференциального обучения, точнее обучение по утвержденной образовательной программе определенного профиля и уровня, представляет интерес для современной образовательной организации стилиеориентированного обучения, при котором обучающий и обучающийся получают статус личности. Основным отличием статуса личности от субъекта является ее стиль мышления.

Совпадение стилей мышления личностей обеспечивает высокий уровень референтности коллектива. Присутствие в среде обучающихся с другими стилями мышления уровень референтности коллектива снижает. При этом возникает необходимость выделения инвариативной составляющей педагогического процесса и вариативной, учитывающей другие стили мышления.

Педагогическая технология предполагает выделение максимальной выборки в коллективе, стиль мышления учащихся данной выборки определяет инвариативную часть процесса обучения. При этом характер взаимодействия преподавателя и обучающихся инвариативной части процесса обучения может протраиваться на совпадении стилей обучения (преподавание и учение профильного предмета). Второй тип взаимодействия содержит в своей вариативной части педагогической технологии совпадение стилей мышления преподавателя и обучающихся в меньших выборках.

Итак, педагогическая технология с выделением инвариантной составляющей учебного процесса должна обеспечить взаимодействия между типом мышления преподавателя и типом мышления обучающихся коллектива.

Модель такой технологии может быть представлена следующим образом при выделении нескольких типов мышления преподавателей (А, С, Р) и типов учения (а, с, р):

– в наиболее значимой референтной группе, представляющей содержание инвариантной части учебного процесса

$$A \leftrightarrow [a_{\max}], C \leftrightarrow [c_{\max}], P \leftrightarrow [p_{\max}];$$

– создание референтных групп из меньшего количества обучающихся

$$A \leftrightarrow [a], C \leftrightarrow [c], P \leftrightarrow [p];$$

– управление иными взаимоотношениями в малых группах

$$A \leftrightarrow [c], C \leftrightarrow [a], P \leftrightarrow [a],$$

$$A \leftrightarrow [p], C \leftrightarrow [p], P \leftrightarrow [c].$$

Индивидуальный подход в образовании может найти выход в создании вариативных педагогических теорий. Стилевая педагогика выступает таким вариативным подходом [4; 17].

Процесс развития науки, в частности педагогической, непрерывный. Но наука тесно связана с практикой и опирается на ее определенные закономерности, взаимосвязи. Как правило, систематически происходит изменение той или иной отрасли. В особых случаях осуществляется модернизация всей совокупности отраслей. Причиной такой системной модернизации могут выступать факторы социальных изменений развития общества. Такие явления наблюдаются в отдельно взятой стране на этапе изменения политического строя. При этом обнаруживается закономерность последовательности сфер хозяйства, вступающих в эпоху преобразований. Как правило, система образования выступает обслуживающей отраслью определенного политического и экономического уклада страны (и могло быть наоборот). Поэтому названная сфера в какой-то мере завершает процесс преобразований. Система образования нуждается в постоянных изменениях в соответствии с социальными и экономическими свершившимися преобразованиями. Рейтинг последовательности преобразований отраслей хозяйства сейчас не обсуждаем. Исходим из постулата необходимости преобразования системы образования, исходным звеном модернизации (трансформации) системы образования выступает общее образование. Именно сущность процесса преобразования общего образования (как ведущего звена системы образования) определяет содержание модернизации других звеньев этой системы. Системный анализ позволяет утверждать, что в рейтинге важности далее выступает система педагогического образования. Именно она, которую понимаем как целостное единство педагогической теории и профессионально-педагогической практики, обязана обеспечить реализацию педагогической практики общего образования в новой структуре и новом содержании.

Вузовская методика призвана разрабатывать как теорию, так и технологию воспитания и обучения молодежи на данном этапе развития педагогической науки. При этом основу создания новых технологий могут представлять типы обучения. Именно осознание типов обучения позволит осуществить рефлексию своей деятельности каждому преподавателю.

Выделим на основе анализа теории и практики вузовского обучения основные ее формы, рассматривая обучение как сложный процесс, который можно представить деятельностью преподавания и деятельностью учения обучающихся: классическая форма организации обучения – преподаватель полностью определяет содержание материала, методы работы. При этом обучающийся процесс учения регулирует сам; освоение методов учебного познания – преподаватель в содержание материала включает методы учебного познания, тем самым начинает процесс регулирования учения; освоение образцов конкретных технологий – преподаватель раскрывает технологию своей деятельности. При этом обучающийся имеет образцы деятельности преподавания, которые он соотносит с собственной деятельностью учения и собственной рефлексией процесса и результата обучения; перевод обучающегося в ситуацию субъекта собственной деятельности – преподавание выстраивается на сознательном учете индивидуальных особенностей обучаемых, т.е. преподаватель задумывается о методах работы в соответствующей аудитории, признавая за студентами право быть индивидуальностями; преподаватель выстраивает взаимодействие на основе знаний особенностей мышления обучающегося, анализа собственного мышления. Данный тип обучения дает совершенно новые знания – знания о самом себе, своих особенностях мышления, о структуре своей будущей педагогической деятельности на основе изучения собственного стиля мышления.

Утверждение, что кадры решают все, определяет направленность движения педагога к акмеологическим высотам. При этом особое внимание необходимо уделить вузовскому преподавателю: его профессиональным способностям, действиям и предметным знаниям, совокупность которых определяет его как профессионала. Непрерывное профессиональное педагогическое образование формирует у студентов педагогических вузов понимание и принятие инновационных процессов, по сути, механизм изменений существующего процесса (различных уровней и потребностей). Сложность их проявляется в управлении глобальными процессами, к которым мы относим непрерывное образование.

Непрерывное образование – приоритетная проблема, вызванная к жизни современным этапом научно-технологического развития, политическими, социально-экономическими и культурно-логическими изменениями. Смысл непрерывного образования выражает суть двух диаметрально противоположных отношений. Идея пожизненного образования выражает потребности личности. Стремления к познанию себя и окружающего мира становятся ее ценностями. Итогом непрерывного образования выступает *окультуривание личности* как необходимое условие развития общества и выражается в результате получения функционального образования.

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1995. – 352 с.
2. Большакова, З.М. Инновационный процесс как средство управления непрерывным образованием [Текст] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22 Междунар. науч.-практ. конф. (18–20 апреля 2017 г., Екатеринбург). – Екатеринбург: РГППУ, 2017. – С. 464–467.
3. Большакова, З.М. Смысл непрерывного образования: непрерывность прерывного [Текст] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Непрерывное педагогическое образование: глобальные и национальные аспекты: материалы III Междунар. конгресса; под ред. М.В. Потаповой, З.М. Большаковой, Н.Н. Тулькибаевой (21–22 ноября 2016 г., Челябинск). – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. – С. 128–131.
4. Большакова, З.М. Теоретические основы трансформации образования: педагогические теории и технологии [Текст] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Образовательные технологии. – 2017.
5. Вербицкий, А. Сфера духовного производства [Текст] / А. Вербицкий // Вестник высшей школы. – 1986. – № 9. – С. 14.
6. Давыдова, Н.Н. Научно-образовательные сети: теория, практика [Текст]: моногр. / Н.Н. Давыдова, Е.М. Дорожкин, В.А. Федоров; под науч. ред. В.А. Федорова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. – 481 с.
7. Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки [Текст] / Э.Д. Днепров. – Москва: Мариос, 2011. – 456 с.
8. Зайцева, О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения [Текст] / О.В. Зайцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 106–109.

9. Каштанов, В.В. Непрерывное образование во Франции. Перспективы развития системы непрерывного образования [Текст] / В.В. Каштанов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – 161 с.
10. Кулешов, И.В. Современная концепция непрерывного образования [Электронный ресурс] / И.В. Кулешов. – 2012. – Режим доступа: www.sch1929.odusite.ru.
11. Мерлин, В.С. Очерк теории темперамента [Текст] / В.С. Мерлин. – М.: Просвещение, 1964. – 303 с.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН, Российский фонд культуры. – 3-е изд., стереотип. – М.: ЯЗЪ, 1996. – С. 824–825.
13. Онушкин, В.Г. Непрерывное образование – приоритетное направление науки [Текст] / В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин // Сов. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 86–91.
14. Пахомов, Н.Н. Технологический вызов – новая революция в образовании [Текст] / Н.Н. Пахомов, Ю.Г. Татур // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 13–23.
15. Платонов, К.К. О системе психологии [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
16. Тулькибаева, Н.Н. Инновационные процессы в обучении [Текст]: учеб. пособие для студ. педвузов / Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук, З.М. Большакова, М.М. Бормотова. – Москва: Восток, 2002. – 256 с.
17. Тулькибаева, Н.Н. Педагогика: взаимосвязь науки и образования в условиях модернизации образования [Текст]: моногр. / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2008. – 162 с.
18. Тулькибаева, Н.Н. Педагогическая энциклопедия [Текст]: актуальные понятия современной педагогики / Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук, З.М. Большакова и др. – М.: Восток, 2003. – 273 с.
19. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование в России [Текст]: историко-логическая периодизация / В.А. Федоров, Н.В. Третьякова // Образование и наука. – 2017. – № 3. – С. 93–119.
20. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
21. America's Best Colleges // U.S. News and World Report. – 1989. – № 15.
22. Fedorov V.A. The development of vocational pedagogical education in Russia (organizational and pedagogical aspect) / V.A. Fedorov, N.V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (17). P. 9803–9818.
23. Modern requirements to preparation of professional and pedagogical personnel / N.I. Zyryanova [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 8800–8810.

МЕНЕДЖМЕНТ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

ГЛАВА 2

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

УДК 378
ББК 74.480

З.М. Большакова, А.М. Витт

Аннотация. В главе предложена модель преодоления проблемы поиска целенаправленного управления развитием информационной компетенции студентов технического профиля, которая предполагает, доказывает и проверяет целенаправленный вектор развития: компьютерная грамотность, компьютерная образованность, информационная компетенция, информационная культура. Предложенная система, описывающая процесс развития информационной компетенции, характеризуется как динамически открытая и развивающаяся.

Ключевые слова: компетенция, информационная компетенция, процесс развития компетенции студентов, управление процессом, модель управления, управление развитием.

Использование информационных технологий в образовании предполагает подготовку студентов к информационно-коммуникационной деятельности и развитию информационной компетенции.

Цели образования в области информатики М.П. Лапчик, И.Г. Семакин и Е.К. Хеннер схематически определили таким образом [7, с. 59]:

$$AK \rightarrow KG \rightarrow IK \rightarrow ?$$

от – алгоритмической культуры (АК) к компьютерной грамотности (КГ), и от нее к информационной культуре (ИК).

С.А. Бешенков, В.Ю. Лыскова, Е.А. Ракитина полагают, что компьютерная грамотность – это знания: устройства компьютера, видов программного обеспечения, возможностей информационных технологий; умения и навыки работы с техникой и программным обеспечением [3].

Информационная культура (ИК) – более широкое понятие за счет углубления в сущность и добавления новых элементов КГ.

А.И. Бочкин в информационной культуре выделяет характеристики: компьютерная грамотность, компьютерная образованность, информационная культура, причем между ними однозначных взаимосвязей нет. Он компьютерную грамотность не рассматривает как часть компьютерной культуры. Определяет разные цели выделенных характеристик в образовании: практическое образования – формирование компьютерной грамотности, общее образование и умственное развитие – компьютерная образованность, воспитание – информационная культура. Такая позиция спорна, и не совпадает с рассмотренными ранее моделями.

Б.С. Гершунский выделяет следующие уровни:

грамотность → образованность → профессиональная компетентность →
→ культура → менталитет.

В.А. Сластенин определяет информационную культуру как компонент профессионально педагогической культуры. Таким образом, определяет информационную культуру как часть профессиональной культуры человека.

В информационно-коммуникативном обществе специалист обрабатывает и анализирует большие объемы информации. Для быстрой и качественной работы он рационализирует свою деятельность и выбирает оптимальные способы решения задач. Нами определена структура развития информационной компетенции, как целенаправленное изменение результатов выделенных этапов:

КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ → КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБРАЗОВАННОСТЬ →
→ ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ → ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА

Соглашаясь с определением компьютерной грамотности [3; 7], используя понятие компьютерной образованности, введенное Б.С. Гершунским [5], определяем ее как компьютерную грамотность, доведенную до личностного и общественно максимума, и утверждаем следующие этапы ее развития – информационная компетенция и информационная культура.

С позиций системного подхода выстраивается модель управления развитием информационной компетенции студентов, как совокупность закономер-

ных, относительно однородных, функционально связанных элементов, обладающих целостностью и единством. Системность выделяет и обеспечивает полноту компонентов, определяет взаимосвязи между ними и устанавливает системообразующие признаки. Управление развитием информационной компетенции студентов – это новое состояние нашей системы. Социальный заказ информационно-коммуникативного общества и цели обучения (одна из которых формирование рационального стиля информационной деятельности) являются системообразующим фактором разработанной модели управления развитием информационной компетенции студентов [4].

Созданная нами структурно-функциональная модель управления развитием информационной компетенции студентов имеет следующие структурные компоненты: целевой (оперативная, этапная, глобальная цель обучения), содержательный, организационный, функциональный и оценочный (рис. 1).

Решающим признаком педагогической модели выступает социальный заказ – цель обучения. Цель – это ожидаемый результат. Цель обучения в нашей модели развития информационной компетенции студентов сопоставили с мнением С.Д. Смирнова: «Вуз служит не только и не столько для передачи специальных знаний и профессиональных умений, сколько для развития и воспроизведения определенной культуры» [9, с. 138] и видим ее как средство формирования личности студента на основе развития у него информационной компетенции и овладение рациональным стилем информационной деятельности. Выделенная цепочка развития информационной компетенции может быть обеспечена только в процессе изменения целей каждого этапа становления информационной компетенции (рис. 2).

Содержательный компонент модели включает в себя элементы предназначения системы, их связи, отношения, тенденции и процессы развития, обеспечивающие реализацию преемственности всех четырех этапов становления информационной культуры.

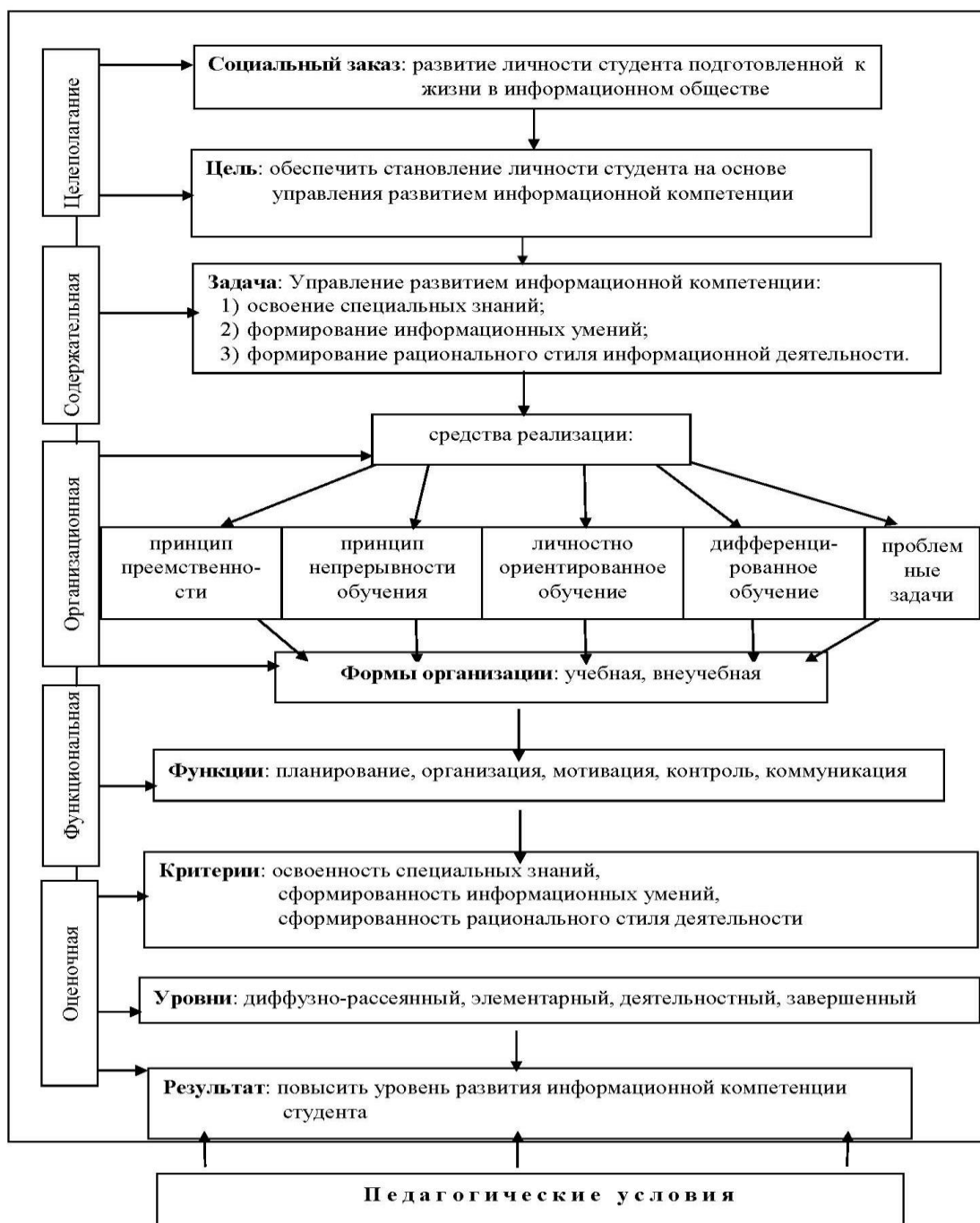


Рис. 1. Модель управления развитием информационной компетенции студента

Принцип преемственности при организации учебно-воспитательного процесса в вузе обеспечивает более высокий уровень теоретических знаний, связь их с жизнью и будущей профессиональной деятельностью. Последовательное и систематическое изучение учебного материала определяет преемственность в пределах этого предмета. Большая роль преемственности сказывается на развиваю-

щие и познавательные цели обучения и делает его более систематичным и целостным, ликвидирует пробелы в знаниях студентов, устанавливает логические связи между понятиями. Накопление и анализ фактов, законов, анализ межпонятийных связей в пределах учебных дисциплин, выстраивание более сложных законов и понятий, анализ межпонятийных отношений, образование системы знаний обеспечивает выход на осознание внутрисубъектных связей [6, с. 9].

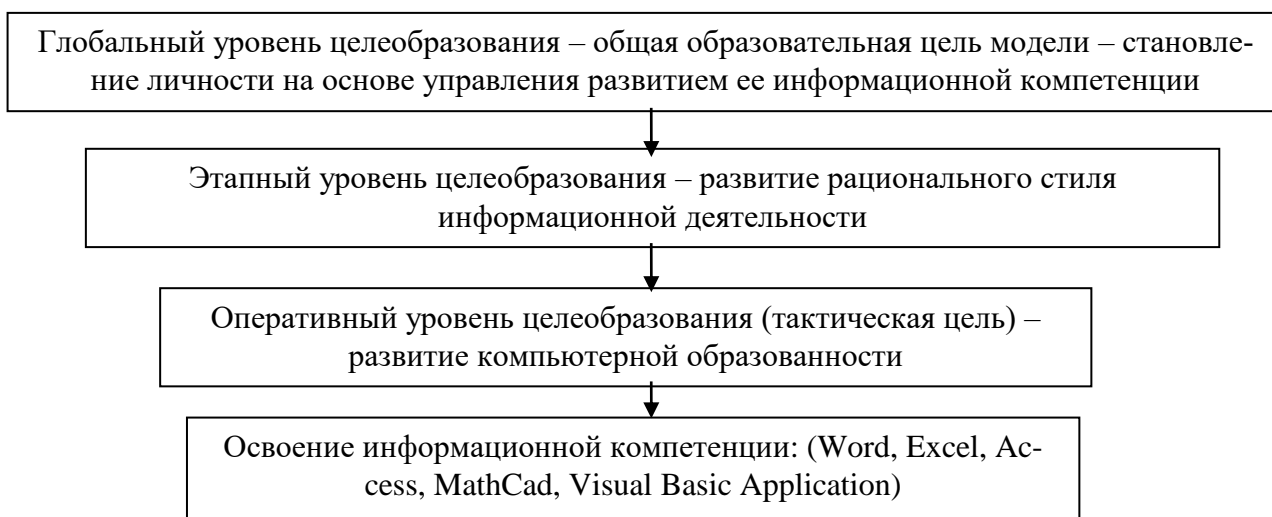


Рисунок 2 – Иерархия целей модели управления развитием информационной компетенции студента

Достойная результативность преемственности возможна при реализации в образовании социальных запросов общества только при определенном развитии педагогической науки и практики. Предложенная нами модель способствует решению задачи улучшения учебно-воспитательного процесса с учетом преемственности. Информационная компетенция предполагает движение от компьютерной грамотности через компьютерную образованность к информационной компетентности. Основываясь на работе Н.Н. Тулькибаевой [12], мы можем сказать, что на ступени компьютерной грамотности у студента формируется определенный уровень качества практической и теоретической готовности к выполнению определенной деятельности. Это условие Н.Н. Тулькибаева записывает так:

$$K_T \approx K_{\text{пр}}$$

На уровне компьютерной грамотности у студента в первую очередь совершенствуются практические умения. Они и выступают критерием компью-

терной грамотности. Если дальнейшее развитие практических и теоретических знаний и умений не приводит к повышению уровня компьютерной грамотности, то наступает новый этап в непрерывном образовании.

Критерием эффективности результата на этом этапе выступают новые практические умения в образе компьютерной образованности специалиста. И опять же наступает такой момент, когда дальнейшее расширение области знаний и умений не повышает уровень информационной деятельности, тогда определяется начало следующего этапа – информационной компетентности. На этом этапе проходит обогащение теоретических знаний и выработка умений более высшего порядка, т.е. происходит развитие информационной компетенции. Как отмечает Н.Н. Тулькибаева: «Любая из описанных ситуаций усиливает у личности направленность на продолжение образования на следующей ступени, а этому предшествует этап принятия собственного решения, а результатом образовательного процесса на следующей ступени будет достижение более высокого уровня теоретических и практических компетенций и условия их соответствия. Далее цикл повторится с новыми запросами, новыми возможностями в иной практической деятельности. При этом происходит изменение качеств личности, развитие способностей» [12, с. 320–321].

Так как развитие – это движение по спирали с бесконечным рядом витков, то в процессе развития происходит и возврат к содержанию ранее пройденных этапов, но на более высоком уровне. Процесс познания иногда повторяет уже пройденные циклы на новой теоретической основе. При этом достижение вершины развития информационной компетентности должно являться не простым однонаправленным пошаговым переходом, а представляет собой восходящую спираль событий, где порядок развития профессиональной компетентности проходит через одни и те же, повторяющиеся на каждом витке стадии.

Дифференцированное и личностно ориентированное обучение – средства реализации организационного компонента разработанной нами модели управления развитием информационной компетенции студента. Внедрение информационно-коммуникационных технологий усиливает личностно ориентированный

и дифференцированный подход в обучении, способствует развитию у них заинтересованности к будущей профессии.

Личностно ориентированный подход к обучению направлен на раскрытие индивидуальных способностей студента, что обеспечивает его желание самореализоваться в меняющемся мире. Ориентируясь на склонности и способности студента, его начальную подготовку, желание научиться объединять, собирать, анализировать, оценивать информацию и использовать на практике, требуют творческого подхода к работе.

Проблема развития творческого начала личности рассматриваются в работах психологов и педагогов: ценностные основания личностно ориентированного воспитания (Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова и др.); развитие личности в период обучения и воспитания (Л.И. Божович, Л.С. Выготский и др.); развитие личности в деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Переход от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям в процессе обучения и воспитания лежит в основе личностно ориентированного подхода.

Личностный подход предоставляет студенту больше свободы действий, при этом контроль со стороны педагога усиливается. При личностном подходе происходит сотрудничество и общение студента и преподавателя, учитывается личность каждого студента, допускается общение на равных. Развивается личность, способная разработать и реализовать свой алгоритм решения поставленной задачи. Что обеспечивает организацию оптимальных условий для образовательного интереса, саморазвития, самовыражения и самореализации личности, развития инициативы для творчества. С учетом уровня его подготовки и способности личностно ориентированное обучение предполагает дифференцированный подход (Е.С. Полат и др.). При этом учитывается индивидуальный темп работы студента, что дает возможность дифференцированно поставить задачу, проконтролировать и оценить ее решение. Происходят внутренние изменения процесса образованности, развития и воспитания личности, работа студента становится самостоятельной.

Индивидуализацию рассматривают с двух позиций: содержания обучения и процесса обучения. Первая – разработка учебных программ и планов, подбор

литературы, и составление многоуровневых заданий, вторая – выражается в отборе форм, методов и приемов обучения [13]. Нами в исследовании реализована уровневая дифференциация, а в более подготовленных группах – дифференциация по содержанию. При этом используются групповые формы дифференцированной деятельности и индивидуальные. Для дифференцированного обучения необходимо учитывать: степень усвоения знаний и умений; способность и интересы к информационным технологиям. Именно дифференциация помогает студенту перейти в зону ближайшего развития, повысить успеваемость, продвинуться вперед – на следующий уровень. Дифференциация обеспечивается подбором многоуровневых заданий, степенью объяснения студенту.

Проблемные задачи в обучении являются средством реализации организационной компоненты модели управления развитием информационной компетенции студента. Проблемное обучение – формирование творческого мышления и познавательных интересов, система методов и средств, снабжающих процесс освоения знаний творческим участием студентов.

Функциональными компонентами модели организации управления развитием информационной компетенции студентов выступают, по нашему утверждению, следующие функции: планирование, мотивация, организация, контроль, коммуникация. Они последовательно, меняют друг друга, образуя единый управленческий цикл. Управленческое действие обеспечивает целенаправленный порядок и согласованность элементов системы, ее структуры; определение методов и средств, обеспечивающих выполнение цели, определение взаимодействия элементов системы и времени совершения действий. Успешному управлению развитием информационной компетенции у студентов способствует выявленный нами комплекс педагогических условий.

Первое условие – использование уровневого подхода к овладению системой специальных компетенций в условиях реализации принципов преемственности и непрерывности. Принципы преемственности и непрерывности обучения выполняют определенные функции в управленческой деятельности образовательным процессом. Принцип преемственности является нормативным тре-

бованием в условиях деления содержания образования на содержание по отдельным образовательным областям и предметам и уровням образования. Целостное знание у обучаемых возможно сформировать, если в определенной логике разделенные на части, собрать вместе. Можно утверждать, что за дидактическим анализом следует дидактический синтез. Единство двух процессов анализа и синтеза, явлений дифференциации и интеграции обеспечивают доступность в усвоении знаний, учет индивидуальных особенностей личности обучающегося, постепенное формирование не только знаний, умений, но и перевод их на метазнания и метаумения, которые предполагают усвоение знаний о самих знаниях и умениях.

Определение качественного состояния при оценке управления развитием информационной компетенции осуществляем с использованием теории уровневого подхода, в котором структуры процессов или объектов имеют «низшие» и «высшие» уровни развития и находятся в определенной зависимости: принадлежат к разным классам по сложности; свои законы и закономерности имеет каждый уровень; высшие уровни включают в себя закономерности низших уровней системы; предыдущий уровень порождает последующий уровень системы.

Нами выделены следующие уровни информационной компетенции студентов: *диффузно-рассеянный* – сформированы отдельные понятия, некоторые взаимосвязи установлены между ними, но умения применять на практике не сформированы; *элементарный* – усвоен объем и содержание понятий, умение практического применения знаний и отдельных обобщенных умений сформировано, при этом логические операции сравнения, синтеза, анализа, классификации и сопоставления не усвоены; *деятельностный* – освоены логические операции синтеза и анализа, при этом оценить результат не могут; *творческий* – сформирована структура полного представления: понимания, познания, анализа, синтеза, применения, оценки.

Второе условие – организация информационной деятельности в ситуации выбора рационального стиля. В условиях быстрого темпа жизни, интенсивного развития информационных технологий возникает необходимость формирова-

ния человека, способного непрерывно развиваться в меняющемся мире, способного быть профессионально и социально мобильным. Ограниченные возможности усвоения знаний и быстрый темп их приращения вступают в противоречия. Поэтому накладываем на успешность процесса управления формирование рационального стиля организации своей учебной деятельности. Рациональный стиль учебной деятельности есть образование, характеризующееся совокупностью учебных действий, которые способствуют оптимизации учебного труда и которые сознательно активизируются личностью для рациональной организации своего самостоятельного учения [11, с. 76].

Третье условие – организация информационной учебной деятельности через осознание действия самоконтроля. Самоконтроль результатов и проведения учебной деятельности способствует улучшению управления развитием информационной компетенции обучающихся в связи с быстрыми темпами информатизации общества. Н.А. Омельченко, П.М. Эрдниев и др. в своих трудах указывают на существование связи между усвоением знаний и самоконтролем. Мотивированность, заинтересованность, творческая деятельность обуславливают эффективность учебной деятельности студентов. Самоконтроль играет определяющую роль в развитии мотивации. Н.Ф. Талызина рассматривает самоконтроль с позиции управления процессами усвоения знаниями [10], Г.Н. Сериков включает в процесс самообразования самоконтроль [8]. Рассматривая информационно-компьютерную культуру не только как сумму знаний и умений, но и как действие вести самообразовательную деятельность, активно применять информационные знания в жизни и учебе, можно сделать вывод о важной роли самоконтроля при формировании у студентов информационной компетенции.

Обеспечение самоконтроля можно достигнуть самоуправлением процесса усвоения знаний. Студент контролирует результаты своей работы и вносит коррективы, для достижения ожидаемых результатов. Этапы формирования готовности к самоконтролю в учебно-познавательной деятельности: *репродуктивный* – преподаватель полностью контролирует и корректирует деятельности студента; *адаптивно-самостоятельный* – совместная работа с преподавателем

по вопросам поиска, отбора и преобразования информации; *продуктивно-самостоятельный* – деятельность является полностью самостоятельная.

Итак, представлена модель управления развитием информационной компетенции студентов технического вуза. Основными характеристиками структурно-функциональной модели развития информационной компетенции являются: адаптивность, динамичность (возможность вариативности технологии полного усвоения содержания учебного материала) и открытость (возможность изменений компонентов, их взаимосвязь). Выявлен комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели управления развитием информационной компетенции у студентов технического вуза, обладающий признаками целостности, взаимообусловленности и взаимозависимости компонентов: использование уровневого подхода к овладению системой специальных компетенций в условиях реализации принципов преемственности и непрерывности; организации информационной деятельности в ситуации выбора рационального стиля; организация информационной учебной деятельности через осознание действия самоконтроля.

Библиографический список

1. Афанасьев, В.Г. Системность и общество [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Баллер, Э.А. Коммунизм. Культура. Человек [Текст] / Э.А. Баллер. – М.: Советская Россия, 1979. – 256 с.
3. Бешенков, С.А. Информация и информационные процессы [Текст] / С.А. Бешенков, В.Ю. Лыскова, Е.А. Ракитина // Информатика и образование. – 1998. – № 8. – С. 39–50.
4. Большакова, З.М. Компетенции и компетентность [Текст] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 24(157). – С. 13–19.
5. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 606 с.
6. Долингер, В.А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике: кн. для учителя [Текст] / В.А. Долингер. – М.: Просвещение, 1991. – 80 с.

7. Лапчик, М.П. Методика преподавания информатики [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер; под общ. ред. М.П. Лапчика. – М.: Академия, 2001. – 624 с.
8. Сериков, Г.Н. Педагогические основы совершенствования управления самообразования студентов [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.Н. Сериков. – Тбилиси, 1988. – 36 с.
9. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 270 с.
10. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
11. Тарева, Е.Г. Теоретические основы и педагогическая технология формирования рационального стиля учебной деятельности у студентов университета [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Г. Тарева. – Иркутск, 2002. – 317 с.
12. Тулькибаева, Н.Н. Инновационная система воспитания мышления студентов технического вуза [Текст] / А.Г. Ряхова, Н.Н. Тулькибаева // Актуальные проблемы образования: позиция молодых: материалы Всерос. студенческой науч.-практ. конф. (Челябинск, 28–29 мая 2016 г.). – Челябинск: Золотой феникс, 2016. – С. 319–322.
13. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения: Образование [Текст] / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 188 с.

ГЛАВА 3

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

УДК 378
ББК 74.48

Е.В. Гнатышина

Аннотация. В контексте социокультурного подхода и в рамках реализации государственной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» проанализированы основные подходы к категории «цифровая культура педагога», некоторые вопросы тотальной цифровизации социальных и образовательных процессов; а также выявлены структурные составляющие цифровой культуры, определены и обоснованы ведущие векторы процесса управления формированием цифровой культуры будущего педагога в условиях профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональное образование, цифровизация, цифровая культура, цифровая культура педагога, социокультурный подход, информационная культура, информация, управление знаниями.

Информация в современную постиндустриальную эпоху выступает как один из базисов функционирования общественных процессов, более того информационный обмен является условием взаимосвязи между ними. Информационное пространство посредством глобальной сети расширяет человеческие возможности, позволяя преодолевать географические, политические границы, делая мировые ценности культуры доступными для созерцания каждому, «виртуализируя» экономическую сферу жизни человека. Скорость распространения информационных потоков приводит к ситуации тотальной цифровизации общественных процессов и жизни индивидуумов.

Смена культурных парадигм происходит прямо на наших глазах в ситуации реального времени. Термин «информатизация» становится все менее актуальным, поколение, родившееся и подрастающее уже в ходе процесса, живет в цифровом формате. Формат традиционной культуры со сложившейся системой ценностей это поколение воспринимает сквозь призму цифры, и появляющихся

следствий: таких как клип-культура, экранная культура, культура компьютерных игр и т.п. К основным феноменам, определяющим единую современную цифровую культуру, относятся персональный компьютер и все многообразие цифровых устройств: Интернет, искусственный интеллект, системное и прикладное программное обеспечение, компьютерная графика и системы виртуальной реальности, цифровые форматы традиционных средств коммуникации (книги, фотографии, аудио- и видео – записи, цифровое ТВ и т.п.), компьютерные игры, технологическое искусство [3]. Анализируемые процессы носят массовый и глобальный характер, порождают неоднозначные тенденции, чаще негативные для традиционного восприятия. Актуальной становится проблема формирования особого типа культуры в цифровую эпоху.

Цифровизация как социальное явление получила распространение в 60-е – 70-е годы 20 века, ее характеризуют три ведущих характеристики:

1. Все виды контента переходят из аналоговых, физических и статичных в цифровые, одновременно становятся мобильными и персональными. При этом индивид получает возможность контролировать свой личный контент, направлять информационные запросы, формировать индивидуальную траекторию информационной деятельности.

2. Осуществляется переход к простым технологиям коммуникации (технология становится лишь средством, инструментом общения), ведущая характеристика устройства и технологии управляемость.

3. Коммуникации становятся гетерогенными: вертикальная, иерархичная коммуникация теряет актуальность, происходит переход к сетевой структуре коммуникации [11].

Наблюдаемые тенденции на государственном уровне сделали необходимой внедрение Программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (утверждена 28 июля 2017 г.). Программа определяет цифровую экономику как «хозяйственную деятельность, ключевым фактором производства в которой являются данные в цифровой форме, которая способствует формированию информационного пространства с учетом потребностей граждан и общества в по-

лучении качественных и достоверных сведений, развитию информационной инфраструктуры Российской Федерации, созданию и применению российских информационно-телекоммуникационных технологий, а также формированию новой технологической основы для социальной и экономической сферы» [7]. В области образования и подготовки кадров для цифровой экономики на государственном уровне ставятся следующие задачи: создание ключевых условий для подготовки кадров цифровой экономики; совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами; рынок труда, который должен опираться на требования цифровой экономики; создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России [7].

Современная система образования прошла активный этап компьютеризации и информатизации. Данные процессы были переломными, зависимыми от финансирования, от уровня развития университетов, от уровня готовности профессорско-преподавательского состава и т.п. Этап цифровизации, в котором мы очутились спонтанно и независимо от инфраструктурных изменений, является лаконичным следствием предшествующих социальных перемен. Цифровизацию приносит в университет каждый студент в своем гаджете (смартфоне, планшете и др.), она не требует программы внедрения, ей не нужны дополнительные ресурсы. Предельная простота использования и изображения, максимальная скорость передачи данных – вот основополагающие составляющие цифровизации. Культурная значимость цифровых средств вне зависимости от их достоинств и недостатков очевидна. «С их распространением происходят изменения, которые затрагивают повседневную жизнь людей, устоявшиеся культурные иерархии, способы, которыми люди взаимодействуют друг с другом и миром вокруг них. Меняется система формирования культурного опыта в целом, все базовые сферы культуры» [12, с. 6].

Новая система информационных ценностей носит специфический характер. Вот лишь некоторые ее особенности:

– представление об Интернете как источнике абсолютного знания. Д.Е. Прокудин, Е.Г. Соколов рассуждают об этом так: «Для поколений, возвращенных в цифровом виртуальном пространстве, Интернет со всеми википедиями, блогами, социальными сетями, новостными каналами и т.д. и т.п. выступает истинной в последней инстанции – к нему апеллируют, им прикрывают свою культурную наготу он является скорлупой духовной пустоты и коммуникативной никчемности» [8, с. 89];

– формирование новых открытых информационных пространств с разнообразным (чаще всего заманчивым для потребителя) контентом и полным отсутствием смыслового и содержательного контроля;

– предельная доступность и простота осваивания множества культурных полей практически всех народов, эпох и времен, касающихся всех сторон жизни современного человека, что облегчает труд (особенно интеллектуальный), экономит ресурсы и время, а также приносит разнообразие в отдых и т.д.;

– ставшая традиционной система поиска информации «по запросу» из множества одновременно действующих информационных источников порождает особый тип восприятия информации, которому свойственна осколочность, клиповость, фрагментарность, отсутствие единой картины исследуемого явления, отражения причинно-следственных связей и генезиса развития.

Этот перечень не является исчерпывающим, его состав находится в постоянном изменении фактически в режиме реального времени. Невозможно однозначно положительно или отрицательно оценить следствия цифровизации. Они очень четко определяют актуальные для системы образования, наиболее близко соприкасающейся с поколением, воспитанным в цифре, поколением next [8], задачи, на наш взгляд, связанные с сохранением и трансляцией традиционных европейских ценностей. Сами по себе цифровые технологии, цифровизация, массовый перевод культурного наследия в цифру не ведет напрямую к цифровой культуре, как к личностной составляющей, к типу культуры в традиционном понимании: культура может как сформироваться так и не сформироваться.

Изменения в системе коммуникаций влекут изменения в системе ценностей целого поколения цифровой эпохи. Категория «цифровая культура» становится предметом научно-методологического осмысления. Проблема «окультуривания» цифровизации и ее глобальных последствий актуализируется в ситуации модернизации образовательных процессов. Цифровая культура порождает необходимость обновления принципов и методов работы в высшей школе, ориентированных на будущего специалиста цифровой эпохи.

Цифровая культура анализируется в ряде трудов по философии, социологии и культурологии. В культурно-философском аспекте цифровая культура трактуется как новая форма бытия, «третья природа» (традиционно под второй природой понимается «культура» в целом), продолжающая естественную среду обитания и «мир вещей». «Человек обретает в виртуальном пространстве новое бытие, при этом ценность реального мира постепенно смещается в сторону виртуального. Граница между ними размывается, усиливается иллюзорность по отношению к бытию» [11, с. 58]. Как и любой тип культуры, культура цифровая определяет образ жизни, мотивацию, особенности коммуникации, поведение человека. Д.В. Галкин [3; 4] рассматривает цифровую культуру на нескольких уровнях понимания, и такой подход представляется нам правомерным и применимым в ходе дальнейших рассуждений.

1. Материальный уровень цифровой культуры – объектом анализа на нем являются непосредственно цифровые устройства во всем существующем многообразии.

2. Функциональный уровень цифровой культуры, к которому относятся социальные институты, как пишет Д.В. Галкин «осуществление институциональных культурных практик с помощью цифровых технологий» [4, с. 15], имея в виду реализацию коммуникаций, отношения, убеждения, систему ценностей внутри культурной социальной группы населения.

3. Символический уровень цифровой культуры. Символизация в культуре всегда связана со специфическим языком. В контексте цифровой культуры – это язык программирования.

4. Ментальный уровень цифровой культуры является отражением цифры в традиционной культуре личности, в системе сложившихся установок и ценностей, которые напрямую отражаются в привычках работы с информацией и цифровыми устройствами [3, с. 15].

5. Духовный уровень цифровой культуры. Здесь мы имеем дело с ценностной основой цифровизации, а точнее, с принципами формирования и поддержки «духовных ценностей в национальном, межнациональном этническом и локальном контекстах» [3, с. 15]. На этом уровне происходит влияние цифровой культуры на общий уровень развития духовной культуры общества.

Подводя итог проанализированным подходам к цифровой культуре, можно говорить о ней: во-первых, как о ценностях современного общества, основанных на цифровом кодировании, воплощенных в технических системах, включающих коммуникативные механизмы; во-вторых, как о системе изменений практик, продуктов человеческой деятельности, связанных с культурой цифровой эпохи [12]; в-третьих, как о совокупности формирующихся устойчивых социально-психологических черт и качеств личности, принятии (или неприятии) ею стереотипов поведения в определенной цифровой среде, закреплении тех или иных привычек сетевого общения и работы с информацией [5].

Объектом нашего исследования является формирование цифровой культуры в системе профессионального образования в ее духовном аспекте как системы материальных и духовных ценностей цифровизации, негативные последствия которой проанализированы выше. Кроме того, саму цифровую культуру мы будем рассматривать в качестве составляющей профессиональной культуры будущего педагога, формирование которого началось уже в цифровую эпоху.

Традиционные профессионально-значимые качества личности педагога общеизвестны, к ним мы относим: социально-гуманистическая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые познавательные интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии); организаторские качества (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритич-

ность); коммуникативные качества (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность); перцептивно-гностические качества (наблюдательность, креативность, интеллектуальная, активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность принимать оригинальные, нестандартные решения, стремление к новациям, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний); экспрессивные качества (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора); высокая профессиональная работоспособность; крепкое физическое и психическое здоровье.

Своеобразным «ядром» личности педагога выступает профессиональное самосознание, понимаемое как процесс осознания и переживания субъективной значимости развития и личностного роста обучающегося как решающего условия собственной самореализации в педагогической профессии, обеспечивающий взаимосвязь и согласованность ее ведущих мотивов, смыслов, установок, ценностей, убеждений, идеалов.

В свою очередь, педагогическая культура – это сложная системная характеристика личности специалиста, исследованная в трудах В.Л. Бенина, Б.С. Ерасова, И.М. Модель и др., связывающая педагогику и культуру как систему передачи социального опыта и результатов человеческой деятельности. Данная характеристика наиболее явно проявляется в следующих показателях: социально-педагогическом (степень общественного сознания того, что субъектом воспитания выступает сам человек); аксиологическом (выявляет отношения к знаниям как к ценностям); дидактическом (показывает, каковы основные принципы воспитания, обучения: принуждение или умение заинтересовать) [1].

Исходя из представленного понимания педагогической культуры, становится очевидным, что аксиологический компонент в цифровую эпоху трансформируется: ценность знания в информационном потоке снижается, оно теря-

ет свою уникальность, становится «товаром массового потребления», зачастую теряется в информационных шумах. Трансформация ценностей профессиональной деятельности педагога может оказать губительное воздействие на сознание целых поколений. Студент педагогического университета, будущий педагог общеобразовательной или профессиональной школы, сам является продуктом цифровизации. Его система ценностей функционирует иначе, чем у тех, кто его обучает, происходит «культурный разлом» глобальное непонимание и неприятие поколений. Приходя в профессию, он транслирует свою систему ценностей обучающимся в том формате, который сформирован у него. Таким образом, актуальнейшей задачей становится формирование цифровой культуры будущего педагога в ее ценностно-смысловом аспекте.

Прежде всего, необходимо обозначить исходные позиции процесса исследования цифровой культуры и выявить методологические и теоретические предпосылки опытно-экспериментальной работы по управлению развитием цифровой культуры будущего педагога.

Во-первых, это определение ведущего термина «цифровая культура педагога». Семантическое поле понятия охватывает достаточно широкий спектр культурологических, социальных, образовательных категорий. Внутри категории присутствуют несколько смыслообразующих понятий «культура», «цифровизация» и «цифровая информация» (последний термин отражает современную стадию развития информации и является базисным для исследуемого понятия). Исходной методологической предпосылкой для нас выступает положение о том, что ведущим концептом в системе «цифровая информация – культура» выступает «культура», а «цифровая информация выполняет функцию специфической характеристики. Такой подход делает акцент на аксиологической сущности проблематики формирования цифровой культуры, подчеркивая, что она связана с функционированием человека в цифровой информационной среде. Понятие «информация» в категории «цифровая культура» носит аспектологический характер. Отсутствие этого семантического в исследуемой категории невозможно,

так как приводит к обесмысливанию явления: любой цифровой контент базируется информации. Проанализируем ведущие подходы к понятию «культура».

Существует несколько сотен различных подходов к определению этого понятия. Первые трактовки феномена «культуры» появляются еще у античных философов. Латинское слово «cultura» означает возделывание, обработка. Однако с самых древних времен это слово использовалось в значении возделывания человеком окружающего мира, приобретения разного рода навыков, формирования человеческой души. В качестве научного термина стало широко использоваться в европейской философии и исторической науке, начиная со второй половины 18 века.

В самом широком, философском, представлении культура – это «уровень внебиологического развития личности или общества в целом, это и деятельность человека, и ее выражение, и ее результат. Понятие «культура» включает в себя два основных уровня: предметные результаты деятельности людей (технологии, искусства и т.д.) и реализуемые в ней знания, умения и навыки, уровень интеллектуального, нравственного, эстетического развития» [14, с. 292]. Культура это именно человеческий способ существования в мире, поэтому современное словарное определение культуры звучит так: «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [14, с. 293]. Культура зачастую понимается как совокупность созданных человеком в ходе его деятельности и специфических для него жизненных форм, а также сам процесс их создания и воспроизводства. Понятие характеризует мир человека и включает в себя ценности, нормы, верования и обряды, знания и умения».

С педагогической точки зрения культура характеризует определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценно-

стях. Для образования принципиально важна транслирующая функция культуры. Именно посредством культуры возможна передача ценностей и опыта от поколения к поколению. Культура является связующим звеном в системе передачи накопленных знаний.

Одной из содержательных граней культуры является культура личности, под которой понимается определенная система качеств (ума, характера, воображения, памяти), осознаваемых личностью как ценностные и ценимые в обществе. «Культура характеризует особенности сознания, поведения и деятельности людей в конкретных сферах общественной жизни» [14, с. 293]. В свою очередь, культура личности включает в себя целый ряд составляющих (экономическая, правовая, лингвистическая, эстетическая, информационная, профессиональная и т.д.), гармоничное сочетание которых дает в совокупности всесторонне развитую личность.

Обобщая взгляды исследователей представленного подхода, можно сказать, что культура и информация – это единое целое. На наш взгляд семантические поля этих понятий близки и пересекаются в области трансляции знания, однако каждое из них целостно и оригинально, имеет свою область применения и характеристики.

Существует несколько десятков определений информации. Само слово «информация» известно со времен Петра I, а его синонимы в русском языке «сведения», «вести» употреблялись и раньше. Философский энциклопедический словарь дает несколько трактовок: «информация (от лат. *informatio* – ознакомление, разъяснение, представление, понятие) 1) сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемые людьми; 2) уменьшаемая, снимаемая неопределенность в результате получения сообщений; 3) сообщение, неразрывно связанное с управлением, сигналы в единстве синтаксических, семантических и прагматических характеристик; 4) передача, отражение разнообразия в любых объектах и процессах (неживой и живой природы)» [14, с. 222].

На бытовом уровне информация определяется как сведения, передаваемые в процессе общения и взаимодействия с помощью речи и других средств

коммуникации. В науке же существует множество подходов к определению этого понятия. Каждая отрасль знания определяет его, исходя из своих специфических задач. Социология и философия связывают это понятие с проблемами взаимодействия в обществе, кибернетика – с управлением, математика – с количественными характеристиками. Это и обозначение содержания, полученного от внешнего мира в процессе приспособления к нему, и коммуникация, в процессе которой устраняется неопределенность, и передача разнообразия, мера сложности структур, и вероятность выбора. Каждое из этих определений раскрывает ту или иную грань многоаспектного понятия.

Анализ ведущих подходов к пониманию смысла информации позволил выделить следующие аспекты категории «информация»: обозначение содержания, полученного от внешнего мира в процессе приспособления к нему; коммуникация и связь, в процессе которой устраняется неопределенность; передача разнообразия, мера сложности структур; вероятность выбора. Каждое из пониманий раскрывает ту или иную грань многоаспектного понятия. В техническом аспекте изучаются проблемы точности, надежности, скорости передачи сообщений. В семантическом аспекте исследования направлены на решение проблемы точности передачи смысла сообщений с помощью кодированных сигналов. Прагматический аспект исследования информации заключается в том, насколько ценным для потребителя является полученное сообщение с точки зрения влияния этого сообщения на последующее поведение.

Следовательно, информация, как научная категория, выходит за рамки любой из конкретных наук, она является общенаучной дефиницией. Отсюда и многообразие интересов науки к информации. С технической точки зрения можно изучать точность, надежность, скорость передачи информационных сообщений. В семантическом плане исследования могут быть направлены на решение проблемы точности передачи смысла сообщений с помощью неких сигналов. Прагматический аспект исследования информации заключается в том, насколько сильно повлияет данное сообщение на дальнейшее поведение индивида. Н. Винер писал о сущности информации следующее: «Информация это не

материя и не энергия, информация – это информация». Но основное определение информации, которое он дал в нескольких своих книгах следующее – информация – это обозначение содержания, полученное нами из внешнего мира в процессе приспособления к нему нас и наших чувств [2]. Нам представляется, что информацией являются не просто новые данные и сведения вообще, а воспринятые, понятые и оцененные как полезные для решения тех или иных задач, это то полезное содержание, которое из различных сведений, данных можно извлечь для последующего использования.

Ошибочным нам представляется современное употребление слова «информация» как синонима термина «знание». Необходимо видеть разницу между неструктурированным, несортированным информационным потоком и осмысленным переработанным знанием. Информация есть не что иное, как источник знания, ее необходимо осмыслить, отсортировать, переработать. И только в случае владения навыками работы с информацией она способна стать истинным знанием, а не заблуждением.

В свою очередь знания: «это совокупность сведений в какой-нибудь области» [14], это отражение в сознании человека объектов действительности, доступных посредством понятий и категорий их пониманию и объяснению.

Мы разделяем точку зрения И.Г. Моргенштерна, который, соотнося понятия «информация» и «знание», рассуждает так: «Знание стремится к устойчивости, надежности, а информация его размывает, вносит сомнения, нередко уничтожает. На знаниях основаны законы, стандарты, а информация связана с творчеством, изобретательством, новаторством и прогрессом. Знания являются результатом познавательной научной учебной деятельности. Знаниями овладевают, а информацию получают. Информация – это как бы часть знания, и в то же время самая активная, меняющаяся его часть. Информация, по мере накопления и обработки, преобразуется в знание, которое в свою очередь становится информацией для кого-либо» [6]. Таким образом, при всех различиях знания неотделимы от информации.

Знания весьма разнообразны по своим характеристикам и признакам. Именно они определяют успех человека в природе и обществе. Интеллектуальный потенциал личности определяется ее способностью к накоплению, передаче, корректировке и практическому использованию знаний. Совокупность интеллектуального потенциала становится основной ценностью любой организации.

Знания являются управляемой категорией, прежде всего потому, что процесс их получения носит системный характер и должен вестись в русле основных управленческих функций: целеполагания, мотивации, регулирования контроля и мониторинга и т.д. Выделяют следующие качества знаний: объем, полнота, характер, системность, устойчивость.

В динамичной системе «цифровая информация – знание» связующим звеном становится набор инструментов, позволяющих личности осуществлять это постоянное преобразование. На наш взгляд, к этому набору можно отнести знание цифровых информационных ресурсов, навыки работы с цифровой информацией, информационную и компьютерную грамотность и т.д. Личность, обладающая высоким уровнем информационной культуры и цифровой культуры транслирует цифровую информацию в знание, а, следовательно, становится более обучаемой, конкурентоспособной в профессиональном плане. Цифровая культура становится своеобразным пропуском в информационное общество, где категория «знание», представляется как ценный материальный продукт.

Одну из многих граней общечеловеческой культуры представляет собой культура информационная. В самом термине, состоящим из двух категорий «культура» и «информация», можно прочувствовать связь между ценностными общественными ориентациями и информационной деятельностью личности. Э.П. Семенюк рассуждает об информационной культуре так: «Это та специфическая сторона культуры, которая прямо и непосредственно связана с информационным аспектом жизни людей во всей его полноте. Она объективно характеризует уровень всех осуществляемых в обществе информационных процессов и существующих сугубо информационных отношений. Можно сказать, что это информационная компонента человеческой культуры в целом» [10, с. 3].

Современный этап развития цифровизации можно охарактеризовать как переходный от информатизации, мы заявляли об этом выше. Следовательно, информационную культуру мы рассматриваем как базисное основание, на котором надстраивается культура цифровая. Периодизация процесса становления цифровой культуры составляет важнейшую часть нашего исследования, однако на данном этапе сосредоточимся на проблеме конкретизация понятия «цифровая культура педагога» и актуализации механизмов управления развитием ее в образовательном процессе.

Цифровая культура как предмет научного интереса стала актуальной в последние пять лет в трудах философов и культурологов [3; 4; 5; 8; 12]. В большинстве исследований данный вид культуры связывается с общественными трансформациями описанными выше и во всех подходах мы наблюдаем констатацию ведущей проблемы: необходимость новых форм обучения цифрового поколения, которые будут внедряться новыми учителями, преподавателями, тьюторами с высоким уровнем цифровой культуры. Цифровая культура выходит за рамки цифровой грамотности.

Итак, на основании систематизации категорий и анализа специфики педагогической культуры, мы определяем *цифровую культуру* как это сложное системное качество личности, проявляющийся в построении цифровой картины мира и актуализации ценностно-смысловой сферы информационной деятельности в цифровой среде, и совокупности знаний, умений самостоятельного поиска, отбора и анализа необходимой информации, навыков и практического опыта ее организации, преобразования, сохранения и передачи.

К более узкой конкретизации необходимо свести понятие информационной цифровой культуры, говоря о цифровой культуре педагога. Суть ее заключается в наличии определенной совокупности духовных и материальных ценностей образования и воспитания, проявляющейся в организации творческой профессиональной педагогической деятельности и необходимой для осуществления в образовательно-воспитательных процессах в образовательной организации.

В своем исследовании под цифровой культурой педагога мы будем понимать сложное системное качество личности специалиста, характеризующееся мировоззрением, ориентированным на цифровое информационное взаимодействие, совокупностью знаний, умений и практического опыта информационной деятельности, проявляющееся в организации теоретического и практического обучения и педагогического воздействия на становление обучающихся в цифровой среде.

Цифровая культура педагога в таком понимании становится областью профессиональной культуры, связанной с функционированием цифрового контента в рамках профессиональной деятельности. В структуре понятия синтезируется система информационных ценностей педагога, современных информационных технологий и социальных институтов, обеспечивающих функционирование информационной культуры педагога и уровень общекультурного развития специалиста.

Культурная доминанта понятия «цифровая культура», включает в себя категории целостного мировоззрения, ценностей, технологий, правовых норм. Входящих в другую смежную категорию «информационное мировоззрение». Понятие «информационное мировоззрение» активно вводится в научный обиход с середины 90-х годов 20 века. Информационное мировоззрение включает в себя убеждения, принципы познания и деятельности. Эта система выражается в ценностях образа жизни личности, социальной группы и общества в целом в век информации. Информационное мировоззрение тесно связано с мотивацией деятельности человека, которая определяет успешность его информационной подготовки. Именно такое мировоззрение является необходимым условием для эффективного взаимодействия субъекта с информацией.

Мы считаем, что глобальная миссия информационного мировоззрения обусловлена его способностью к интегрированию духовного мира личности и социальной жизни в целом, примирения и соединения различных картин мира, в том числе естественнонаучной и гуманитарной. Формируется информационное мировоззрение в ходе непрерывного процесса расширения и углубления знаний и обоснование на этой основе собственных убеждений.

Отношение человека к миру не ограничивается чистой мыслью, знанием, информацией. В мировоззрение наряду с этим присутствует чувство, переживание. Мировоззрение – не только теоретический, но и духовно-практический феномен. Знание всегда неполно: оно дополняется убеждением и верой, которые закладывают основы человеческой ориентации в жизни.

На основании изложенного дадим авторскую трактовку понятия «информационное мировоззрение», под которым мы понимаем систему взглядов на информацию, информационную среду, на роль и место в ней человека, а также основанные на этих взглядах ценностные ориентации, чувства, идеалы, которые определяют позицию личности по отношению к объектам, явлениям, процессам действительности и регулируют информационную деятельность.

В структуре данного понятия мы рассматриваем два компонента. Сущностный компонент информационного мировоззрения личности связан с построением собственной информационной картины мира, в основе которой лежит: понимание общих закономерностей протекания информационных процессов в системах разного рода природных, социальных и технических; диалога естественнонаучной и гуманитарной культур в этом контексте; понимание роли развития информационных технологий, формировании информационного общества и др.

Аксиологический аспект информационного мировоззрения связан с актуализацией ценностно-смысловой сферы в информационной деятельности личности: представление о юридических, этических и моральных нормах деятельности в информационной среде и опыт нравственной саморегуляции поведения в условиях информационных взаимодействий и взаимоотношений; оценивание и выбор информации в познавательных целях, интересах творчества и личностной самореализации; критическое оценивание негативных проявлений в информационной среде насилия, безнравственности, безвкусицы и др.; ответственность за применение приобретенных знаний, умений и навыков информационной деятельности, осуществление ее с пользой для других и общества; осознание существования границ применимости компьютерных технологий и

приоритета ценности человеческой жизни, здоровья и личностного развития в человекомашинных системах; понимание позитивных и негативных последствий развития процесса информатизации общества и жизнедеятельности человека и осознание необходимости преодоления проблем информационной экологии в условиях информационного общества.

Формирование цифровой культуры педагога в мировоззренческом аспекте позволяет развить общую культуру будущего специалиста этого профиля. Подобное утверждение основано на повышении роли информации в формировании человека и его взглядов на жизнь в условиях расширения сферы действия новых информационных технологий. Культурная доминанта категории «цифровая культура» может стать для специалиста в системе образования интегративным стержнем, который объединит и гармонизирует все компоненты современного общества.

Таким образом, под «информационным мировоззрением педагога» мы понимаем систему взглядов на информацию, информационную среду профессионального образования, на роль и место в ней специалиста, а также основанные на этих взглядах ценностные ориентации, чувства, идеалы, которые определяют позицию личности по отношению к объектам, явлениям, процессам действительности и регулируют информационную деятельность.

Цифровую культуру педагога как принятые им ценности цифровизации, которые не противоречат общим гуманистическим ценностям, наличие цифровой компетентности, владение им технологиями оптимального ориентирования в цифровой реальности и продуктивного общения в информационном пространстве. Формирование исследуемого вида культуры будущего педагога происходит в процессе его профессиональной подготовки, основанной на культурологической адаптации к условиям работы в виртуально-информационной среде, на внедрении апробировании цифровых средств обучения, требующих инновационного подхода и открытости в организации образовательного процесса, психологической подготовке к работе с поколением, выросшим в мире цифровых технологий.

Обозначим ведущие векторы формирования цифровой культуры будущего педагога:

1. Понимание цифровой культурной реальности, владение принципами ориентирования в ней.

2. Владение компетенциями по эффективной реализации цифровых технологий в профессиональной деятельности.

3. Умение осуществлять оптимизированный информационный поиск и анализ информационных источников.

4. Организация системы плодотворных информационных контактов для решения профессиональных задач.

5. Реализация различных моделей поведения в цифровой среде в соответствии морально-этическими нормами.

Генеральная цель – формирование цифровой культуры будущего педагога, определяется социальным заказом общества, требованиями к выпускнику педагогического вуза. Генеральная цель делится на *подцели* в соответствии со структурой феномена «цифровая культура педагога»:

1) формирование положительной мотивации, опыта эмоционально-ценностного отношения к информационной деятельности, осознания взаимосвязи успешной профессиональной деятельности и эффективного функционирования в цифровой среде, представляющих собой основу информационного мировоззрения будущего педагога;

2) формирование системы знаний и представлений, составляющих содержательную основу цифровой культуры;

3) формирование комплексов умений и навыков, образующих основу информационной компетентности будущего педагога, включающего приобретение опыта информационно-цифровой деятельности, его коррекцию в процессе профессиональной деятельности в соответствии с пониманием цифровой культуры как структурной составляющей профессиональной педагогической культуры.

Выделенные цели реализуются посредством решения следующих задач.

Первая подцель включает следующие задачи:

1. Формирование социальных мотивов повышения уровня информационной культуры, а именно: осознание значимости информационной культуры, в том числе профессионально ориентированное понимание необходимости ее целенаправленного развития; стремление к достижению высоких результатов в профессиональной деятельности посредством повышения уровня информационной культуры.

2. Формирование личностных мотивов повышения уровня информационной культуры: стремление к достижению высокого уровня информационной культуры как ведущего компонента и показателя личностного и профессионального роста; осознание необходимости повседневной рефлексии своего информационного взаимодействия.

Вторая подцель детализируется следующим образом:

1. Формирование базовых понятий: об информации, ее видах, информационной деятельности, цифровой среде, различных типах и уровнях цифровой культуры, правилах информационного обмена, специфике педагогической коммуникации в системе образования в образовательных организациях различного уровня, способах формализации знаний; о сущности и структуре цифровой культуры педагога, ее развитии, о проектировании собственной информационной деятельности.

2. Формирование знаний-критериев: качества «хорошей информационной деятельности» в профессиональном и личностном аспектах; критериев оценки цифровой культуры личности и цифровой культуры общества; критериев сформированности цифровой культуры.

Третья подцель подразделяется на следующие задачи формирования цифровой культуры.

Формирование умений и опыта: информационного взаимодействия; поиска, переработки, хранения информации; отбора и оценки информации; рефлексии собственной информационной деятельности; приема/восприятия информации: вербальной, документальной, числовой, графической и т.д.; переработки и хранения информации на основе логических операций анализа, синтеза

и др., свертывать и структурировать информацию на основе ее семантического, лексического анализа; использования информационной деятельности в различных сферах: личной, образовательной, профессиональной; оценки уровня своей цифровой культуры и соотношения ее с существующим уровнем развития цифровой культуры общества в целом; использования различных средств, приемов и технологий развития цифровой культуры.

Задачи реализуются последовательно, согласно выявленным нами основным этапам формирования цифровой культуры педагога, позволяющим организовать исследуемый процесс:

I. *Рефлексивно-мотивационный этап* направлен на достижение первой подцели (формирования положительной мотивации, эмоционально-ценностного отношения к информационной деятельности) и решения ее задач. Содержание этапа включает диагностику уровня сформированности и формирование положительной мотивации к информационной деятельности.

II. *Информационный этап* направлен на формирование знаний об информационной и цифровой культуре педагога, о способах повышения ее уровня и возможностях оценки этого уровня.

III. *Проектно-творческий этап* ориентирован на совершенствование уровня цифровой культуры педагога. Основу содержания этапа составляет накопление опыта творческого применения цифровой культуры в учебной, исследовательской и педагогической деятельности.

На наш взгляд, первоочередной задачей в процессе формирования цифровой культуры будущего педагога становится понимание содержательной его сущности в соответствии с идеями системного подхода как общенаучной основы исследования и структурой понятия цифровая культура педагога будущего педагога. Представим *содержательный компонент* анализируемого процесса.

Содержательный блок в нашем исследовании состоит из мировоззренческого и компетентностного блоков, представляющих основные направления формирующей деятельности.

Системообразующим фактором выступает *преобразующий элемент*, который является фактором развития профессионального педагогического и научного мышления будущего педагога, адекватного современному цифровому обществу, информационного мировоззрения, интеллекта, умений и способностей, связанных с восприятием, осмыслением, использованием профессионально значимой информации.

Ценностно-смысловой элемент развивает эмоционально-ценностное отношение к информации, способность ценностного самоопределения по отношению к получаемой информации, извлечения личностных смыслов информации и превращению ее в «живое», «личностное» знание.

Парадигмально-мировоззренческий элемент способствует формированию определенного типа профессионального мировоззрения педагога профессионального обучения, его парадигмального самоопределения в контексте ценностей современного цифрового общества. Под *парадигмой* в нашем исследовании мы будем понимать исходную модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в науке [14, с. 477], соответственно под парадигмальным самоопределением педагога определяем ведущую модель поведения в системе профессионального педагогического образования, основанную на существующих общественных ценностно-смысловых ориентациях.

Оптимизирующий элемент позволяет оптимизировать усилия будущего педагога в учебной, педагогической, исследовательской деятельности (добиваться максимальных результатов с минимальными затратами сил и времени).

Компетентностный блок концептуальной модели формирования цифровой культуры будущего педагога включает следующие компоненты, выделенные с учетом содержания цифровой культуры педагога, а также структуры учебной, педагогической, производственной, технологической и исследовательской деятельности будущего специалиста:

Мотивационно-волевой элемент включает активизацию мотивации к совершенствованию цифровой культуры на ее основе учебной, педагогической, производственной и научно-исследовательской деятельности.

Информационно-содержательный элемент включает овладение системой знаний о сущности, содержании и функциях цифровой информации в практической деятельности педагога современной школы, о своих особенностях, достоинствах и недостатках как носителя цифровой культуры.

Операционально-деятельностный элемент подразумевает наличие адекватной оценки состояния своей цифровой культуры и соотнесение ее с существующим уровнем развития цифровой культуры общества в целом, способности к постановке адекватных целей развития цифровой культуры, владение различными средствами, приемами, работы в цифровой среде.

Контрольно-преобразующий элемент – способность к формированию опыта цифровой информационной деятельности, включая его коррекцию в процессе учебной, профессиональной и исследовательской деятельности будущего педагога.

Представленные компоненты составляют основу для организации формирующей деятельности в процессе профессиональной подготовки будущего педагога, реализованной в технологии формирования цифровой культуры.

В качестве инструмента формирования информационной культуры нами была разработана и апробирована технология формирования цифровой культуры будущего педагога.

Традиционно технологию обучения понимают двояко, с одной стороны как совокупность методов и средств обработки, представления и изменения учебной информации, с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. Существует множество определений и подходов к термину. Основная идея технологии состоит в том, чтобы сделать педагогический процесс управляемым, воспроизводимым и ведущим к гарантированному результату, соответствующему поставленной цели.

Таким образом, мы понимаем педагогическую технологию как системное последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса, имеющего потенциально воспроизводимые результаты. Исходя из этого, можно выделить следующие признаки педагогических технологий: результативность; проектируемость; воплощаемость; воспроизводимость. Любая педагогическая технология должна соответствовать основным методологическим требованиям. Г.К. Селевко [9] предлагает следующий их состав: *концептуальность* (опора на научную концепцию, включающую разно-стороннее обоснование достижения образовательных целей); *системность* (соответствие всем признакам системы); *управляемость* (возможность диагностического целеполагания, планирования и проектирования); *эффективность* (оптимальность по затратам, гарантированность достижения определенного стандарта обучения); *воспроизводимость* (возможность применения в однотипных образовательных учреждениях).

При разработке технологии формирования цифровой культуры будущего педагога мы опирались на общие принципы, представленные в педагогической концепции: системности, гуманизма, научности, целенаправленности, согласованности, доступности, верифицируемости, а также на систему частных принципов. Структура педагогической технологии, по мнению большинства исследователей инвариантна. Таким образом, на основе вышеназванных положений и принципов была разработана технология формирования цифровой культуры педагога. Данная технология представляет из себя совокупность блоков: *блок педагогической задачи, блок организации деятельности, блок контроля и коррекции, блок условий*, позволяющих связать воедино предметную, содержательную, процессуальную и результативную сторону педагогической формирующей деятельности.

Блок педагогической задачи. Традиционно в педагогической науке цель (а задача трактуется как промежуточный результат цели) как осознаваемый результат, на который направлено поведение. Следовательно, цель представлена в компонентах блока задачи: предметом формирования – информационной куль-

турой педагога профессионального обучения; процессом формирования – связанным с педагогической деятельностью, направленной на активизацию информационной деятельности, формирование информационного мышления и информационной компетентности будущего педагога профессионального обучения; продуктом формирования – уровнем сформированности информационной культуры педагога профессионального обучения.

Раскрывая содержание данного блока, остановимся на сущности понятия «формирование». В результате проведенного анализа трудов выяснилось, что оно определяется как становление личности, результат развития, обретение законченности, завершенности, целостности личности. Исходя из вышесказанного, в нашем исследовании под формированием цифровой культуры будущего педагога мы будем иметь в виду процесс культурно-личностного становления специалиста под воздействием внешних и внутренних факторов цифровой среды и целенаправленного педагогического влияния, инициирующих активность информационной деятельности. Предметом формирования является цифровая культура будущего педагога, под которой мы понимаем сложное системное качество личности специалиста, характеризующееся мировоззрением, ориентированным на информационное взаимодействие в цифровой среде, совокупностью знаний, умений и практического опыта информационной деятельности, проявляющееся в организации теоретического и практического обучения и педагогического воздействия на становление обучающихся.

Блок организации деятельности. Блок организации деятельности должен включать в себя характеристику средств и методов формирования цифровой культуры.

Содержательный блок состоит из двух определяющих содержание технологии компонентов. Целевой компонент формирует цели различных этапов формирования цифровой культуры и непосредственно связан с основными ее составляющими. Предполагает иерархию целей в процессе планирования действий педагога. Содержательно-информационный компонент отражает непосредственно материал, на основе которого формируется цифровая культура.

Здесь же определяется круг информационных ресурсов, внутри которых происходит поисковая и аналитическая деятельность.

Самым обширным по содержанию и объему является процессуальный блок, связанный с непосредственной организацией деятельности обучающихся и управлением ею. Диагностический компонент предполагает выявление индивидуальных особенностей у студентов, определение уровня цифровой культуры. Традиционно исследователи выделяют три уровня овладения информационной культурой: уровень распознавания и узнавания процессов и явлений (представление информации, необходимой для профессиональной деятельности); уровень готовности к решению профессиональных задач (продуктивный тип профессиональной деятельности); творческая направленность профессиональной деятельности (рефлексивно-оценочный тип профессиональной деятельности).

Таким образом, можно сказать, что существующие в науке уровневые градации информационной культуры можно свести к традиционным репродуктивному, продуктивному и творческому. Основываясь на приемственности категории «цифровая культура» к категории «информационная культура», мы определяем четыре основных уровня цифровой культуры будущего педагога: низкий, средний, выше среднего и высокий. Низкий уровень (потребительский) характеризуется воспроизведением уже созданной и введенной в социальный оборот информации на основе простейших процессов работы с ней – владение разговорной речью, письмом, чтением и т.д. Средний уровень основан на развитии информационной активности, развитии информационной мотивации, осознанием информационных потребностей. Уровень выше среднего представляет собой наличие системы развитых информационных ценностей и достаточного уровня информационной компетентности, однако характеризуется отсутствием системности понимания категорий, нерегулярностью использования умений. Высокий уровень сформированности информационной культуры отличается осмыслением информационных ценностей, связан со способностью не только воспроизводить знания и применять их на практике, но и самостоятельно производить знания и информационные продукты. Высокий уровень, на наш взгляд, проявляется,

прежде всего, в способности будущего педагога к ведению научно-исследовательской работы, результатом которой всегда становится новое знание.

Согласно распределению будущих специалистов по уровням овладения цифровой культурой, выстраивается деятельность педагога, происходит отбор содержания, на основе которого производится формирующая деятельность, распределения на группы и т.д.

Организационный компонент определяется формами, методами, средствами и методическими приемами, определяющими основные направления деятельности педагога по формированию данного вида культуры. Блок организации деятельности определяется и выбором формы работы групповой или индивидуальной. В этом аспекте блок организации деятельности соотносится с блоком контроля усвоения, от результатов которого зависит и активизация различных форм работы.

Инструментальный компонент связан с комплексом средств для ведения различных видов информационной деятельности в цифровой среде. Средства обучения должны объединять всю совокупность информационных ресурсов разного вида. В основу инструментального компонента заложено владение в полном объеме методами работы на цифровых носителях. Однако обучение навыкам работы на компьютере не входит в структуру инструментального компонента.

Блок контроля и оценки включает в себя диагностик у будущих специалистов согласно критериев и показателей сформированности основных составляющих цифровой культуры будущего педагога.

Диагностика причин отставания. Этот компонент технологии на ориентирован на выявление областей, требующих специальной проработки. Наиболее слабые направления определяются с помощью шкалы критериев и показателей. Определение причины отставания, естественно, предполагает дальнейшую работу по их ликвидации и, следовательно, убеждает в необходимости следующего компонента. *Выбор методики, снимающей пробел.* Эта группа близка к методикам организации деятельности студентов группы, однако имеет специфику, в силу которой вариантов объяснений при работе с пробелами может быть значи-

тельно больше. Ведь если в результате диагностики причин определились ряд тем, которые изучались ранее (к примеру, год назад) и не были усвоены, то теперь, после прохождения множества новых тем, повторное объяснение материала годичной давности можно строить с учетом других, изученных позднее тем. Главное, чтобы объяснение строилось на темах, хорошо усвоенных студентами.

Таким образом, можно сказать, что технология формирования цифровой культуры особое внимание уделяет вопросам контроля качества усвоения и диагностики причин отставания по определенным показателям сформированности цифровой культуры педагога профессионального я. Разработка и создание технологии требуют особенно тщательной и объемной проработки именно этого блока – блока контроля качества и создания системы обратной связи. Эти два вопроса становятся ключевыми при организации обучения, ориентированного на качество усвоения материала.

Разработанная нами технология является инструментальным свойством системы формирования цифровой культуры будущего педагога и обеспечивает ее эффективную реализацию. Совокупность всех компонентов представленной технологии гарантирует формирование цифровой культуры будущего педагога.

Процесс формирования нового вида культуры должен быть основан на обновлении подхода к организации образовательного процесса в современном университете, что будет рассмотрено нами в ходе дальнейшего исследования заявленной проблемы. Попадание в цифровую среду неизбежная реальность для нашего времени. Это происходит задолго до осознания личностью своих профессиональных интересов и склонностей. Цифровизация и становление ценностно-смысловых ориентиров функционирования в цифровой среде должно стать актуальнейшей социальной проблемой текущего периода.

Библиографический список

1. Бенин, В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ [Текст] / В.Л. Бенин. – Уфа: БГПИ, 1997. – 178 с.
2. Винер, Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине [Текст] / Н. Винер. – М.: Наука; 1983. – 344 с.

3. Галкин, Д.В. От кибернетических автоматов к искусственной жизни: теоретические и историко-культурные аспекты формирования цифровой культуры [Текст]: автореф. дис. ... д-ра философ. наук / Д.В. Галкин. – Томск: Томский гос. ун-т, 2013. – 51 с.

4. Галкин, Д.В. Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей [Электронный ресурс] / Д.В. Галкин // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 3. – С. 11–12. – Режим доступа: http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03%288%29_2012.pdf. – [Дата обращения 23.10.17].

5. Колонтаевская, И.Ф. Цифровая культура инженера: проблемы и решения [Текст] / И.Ф. Колонтаевская, О.А. Исабекова // Наука 2014: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 26 января 2015 г.). – М.: Грифон, 2015. – С. 72–76.

6. Моргенштерн, И.Г. Информационное общество [Текст]: учеб. пособие / И.Г. Моргенштерн. – Челябинск: ЧГАКИ, 2007. – 109 с.

7. Программа "Цифровая экономика Российской Федерации". 28.июля 2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/>. – [Дата обращения 23.10.17].

8. Прокудин, Д.Е. «Цифровая культура» vs «Аналоговая культура» [Текст] / Д.Е. Прокудин, Е.Г. Соколов // Вестник СПбГУ. – Сер. 17. – 2013. – Вып. 4. – С. 83–91.

9. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

10. Семенюк, Э.П. Информационная культура общества и прогресс информатики [Текст] / Э.П. Семенюк // НТИ. Сер. 1. – 1994. – № 1. – С. 1–8.

11. Сергеева, И.Л. Трансформация массовой культуры в цифровой среде [Текст] / И.Л. Сергеева // Культура и цивилизация. – 2016. – Т. 6. – № 6А. – С. 55–65.

12. Соколова, Н.Л. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху [Электронный ресурс] / Н.Л. Соколова // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 3. – С. 6–10. – Режим доступа: http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03%288%29_2012.pdf. – [Дата обращения 23.10.17].

13. Тэйлор, М.Л. Поколение next: студент эпохи постмодерна [Электронный ресурс] / М.Л. Тейлор // Отечественные записки. – 2006. – № 3. – Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2009/01/26/413/>. – [Дата обращения 23.10.17].

14. Философский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. С.С. Аверинцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ГЛАВА 4

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГУМАНИТАРНОГО КЛАССА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

УДК 371.01

ББК 74.200.55

Н.С. Стрижкова, З.М. Большакова

Аннотация. В главе представлена сущность эстетического развития подростков основной школы. Выделенное содержание позволило создать средства управления эстетическим воспитанием обучающихся гуманитарного класса основной школы и разработать структурно-функциональную модель управления процессом эстетического развития обучающихся. В основе конструкции модели выделен комплекс научных подходов (системный, деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный), позволивший наполнить содержанием (структурными единицами и их функциями) каждый компонент модели.

Ключевые слова: развитие обучающихся, эстетическое развитие, процесс управления развитием, управление, модель управления эстетическим развитием подростков.

Наличие понимания сущности и содержания эстетического развития детей среднего школьного возраста, отчетливое представление задач управления эстетическим развитием в образовательном процессе школы позволили нам разработать модель управления эстетическим развитием обучающихся гуманитарного класса основной школы, которая будет помогать выстраиванию деятельности участников процесса воспитания, формированию единства и интеграции включенных в нее элементов.

В науке о воспитании и обучении человека метод моделирования представлен как один из самых используемых способов изучения, дающий возможность исследовать взаимную связь объектов и конструировать логические построения, отображающие формирование педагогического явления [7; 10; 11 и др.].

В самом распространенном значении модель – любое воспроизведение объекта, его подобие (воспринимаемое, воображаемое или оговоренное условиями: график, рисунок, карта, словесное описание, план, схема, чертеж и т.п.) любого предмета, процесса или явления являющегося оригиналом модели. Созданный наподобие природного, подлинного образ определенного предмета или приспособления, явления или процесса (в общем виде, какой-либо системы) можно назвать моделью.

Эти определения принципиально не расходятся между собой. Из них следует, самое общее определение модели: «модель – это образ некоторой системы» [11, с. 195], с точки зрения мнения В.А. Штоффа «теоретическая конструкция, отражающая существенные особенности исследуемого объекта (процесса)». Для лучшего понимания объекта действительности подлинник замещают моделью, которая дает информацию об оригинале, представляет собой специфическое орудие опосредованного изучения объектов действительности, например, модели организации и управления внутришкольной системой оценки качества или его частей. Она обеспечивает возможность исследовать, разьяснять и конструировать процессы воспитания и обучения, структуры, является способом изучения, прогнозирования и внедрения изменений, может заменить действительный предмет, представить его в качестве тождественного аналога или суррогата, повторить геометрические свойства и отношения, тем самым позволяет изучать характеристики объекта более просто и наглядно.

Конструирование моделей также так же является средством построения нового, практически неосуществленного ранее. Исследовав признаки свойственные процессам, существующим в реальности, и их направлению развития, новатор, базируясь на основной мысли, добивается иных сочетаний, проводит виртуальную перестройку, то есть моделирует требуемое состояние рассматриваемых связанных компонентов. Для этого выдвигаются модели-предположения, обнаруживающие связи между элементами исследуемого, которые, в свою очередь, подвергаются практической проверке. В настоящее время, в таком виде моделирование понимается в педагогике, в практике обучения и воспитания.

В исследованиях, осуществляемых в науке о воспитании и обучении человека, используются различные виды моделей: компетентностные, образовательные, организационные, процессные, структурно-функциональные и функционально-структурные. Таким образом, по своему строению, внутренней форме и предназначению модели, применяемые в педагогических исследованиях, разнообразны. Они выступают заменителем изучаемого процесса с возможностью деления исследуемой системы на подсистемы и компоненты, проводить сравнение, сопоставлять точность выбора форм, методов и средств в педагогической практике [1; 21].

В рамках нашего исследования были определены подходы, составившие методологическую базу для построения модели исследования. «Подход – исходный принцип, основное положение, изучение какого-либо педагогического явления (системы) с определенной точки зрения» [20, с. 25–26]. Наиболее соответствующим нашей опытной работе будет дополняющее применение комплекса *системного, деятельностного, лично ориентированного и компетентностного* подходов.

Системный подход как один из основополагающих подходов научного познания предоставил возможность увидеть содержание проблемы исследования, точно изложить его цель. Его реализация позволяет рассмотреть процесс эстетического развития обучающихся во всей полноте и многообразии составляющих его явлений: культуры, искусства, воспитания, творческой деятельности.

Е.Ю. Ежова фокусирует внимание на представлении *деятельностного подхода* к развитию личности «как процесса соотнесения любой культурной ситуации с возможными целями ее разрешения, а также с используемыми средствами» [4, с. 195]. Благодаря возможностям названного подхода были выявлены основные этапы управления эстетической деятельностью, определены их последовательность, периодическая повторяемость и результат, запланированы показатели достоверности. Его основные положения были освещены в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [2; 9; 16], где человек воспринимается как субъект своей деятельности, определяясь в деятельности и в

общении с другими личностями, формирует характер процесса функционирования и общения.

Деятельностный подход обеспечил возможность установить фактическое направление научной деятельности и в качестве предмета исследования обозначил процесс управления эстетическим развитием обучающихся. Конкретизацию задач исследования и необходимых действий по их решению позволили осуществить компетентностный и личностно-ориентированный подходы.

Компетентностный подход связан с именами таких исследователей, как В.И. Байденко, В.А. Болотова, Н.Ф. Ефремовой, Дж. Равен, В.В. Серикова, Л.В. Трубайчук, А.В. Хуторской, и др. По мнению Н.Ф. Ефремовой, компетенции – это обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и умения, позволяющих субъекту понять изменяющиеся условия, способность действовать и выживать [5]. К этому перечню А.В. Хуторской, основываясь на позициях личностно-ориентированного обучения, добавляет совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности [19].

Таким образом, в процессе эстетического развития, реализация компетентностного подхода обеспечивает развитие и овладение обучающимися ключевыми компетенциями, позволяющими подготовить их к жизни, приобрести опыт деятельности с определенными объектами реальности, успешно социализироваться, мобилизоваться в меняющихся условиях и, как следствие, быть успешными в будущем.

Для *личностно-ориентированного подхода* характерна интеграция знаний о человеке с позиций личности как органически целостного феномена [8]. Учитывая точку зрения Л.В. Трубайчук, можно утверждать, что в реализации личностно-ориентированного подхода для педагога большое значение имеет восприятие каждого ребенка как уникальной и неповторимой личности, проявляющей инициативу и активность. Личностно-ориентированный подход предполагает усиление и углубление индивидуализации учебно-воспитательного процесса. Современный педагог должен ориентироваться на индивидуальные воз-

возможности и особенности личности обучающегося в процессе управления его эстетическим развитием [17; 18].

Создавая педагогическую структурно-функциональную модель управления развитием обучающихся, обозначим этапы ее построения и реализации. На первоначальном этапе необходимо определить методологические основы системы моделирования. Такими основаниями становятся культурно-историческая парадигма в современных условиях общего образования и личностно ориентированный подход. На втором этапе необходимо сформулировать задачи моделирования, основную дидактическую цель, ее уточнение и конкретизацию для каждого этапа управления эстетическим развитием и условия реализации модели. Третий этап состоит из процесса конструирования педагогической структурно-функциональной модели, уточнения ее структурных компонентов, определения их взаимосвязи и взаимозависимости, динамики развития. Модель представляет собой целостное образование, содержащее три базовых компонента: целевой, организационно-содержательный, результативный (рис.).

Целевой компонент. Модель предусматривает достижение основной цели – управление эстетическим развитием обучающихся гуманитарного класса для повышения его уровня, и подчинению ей всех структурных компонентов этого процесса. Продуктом функционирования системы является повышение уровня эстетического развития обучающихся класса. Цель, как системообразующий фактор, представлена нами процессом повышения уровня эстетического развития обучающихся, который будет проходить более осознанно и качественно. Толчок развитию уровня эстетической воспитанности обучающихся задает параметр смыслового содержания социального заказа, выражающийся в обеспечении формирования разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности.

Организационно-содержательный компонент включает в себя диагностико-мотивационный этап, этап проектирования и реализующий этап, соответствующие следующим из основных функций управления: планирование, реализация и стимулирование. Представленный компонент содержит основные направления эстетической деятельности воспитательного процесса в образова-

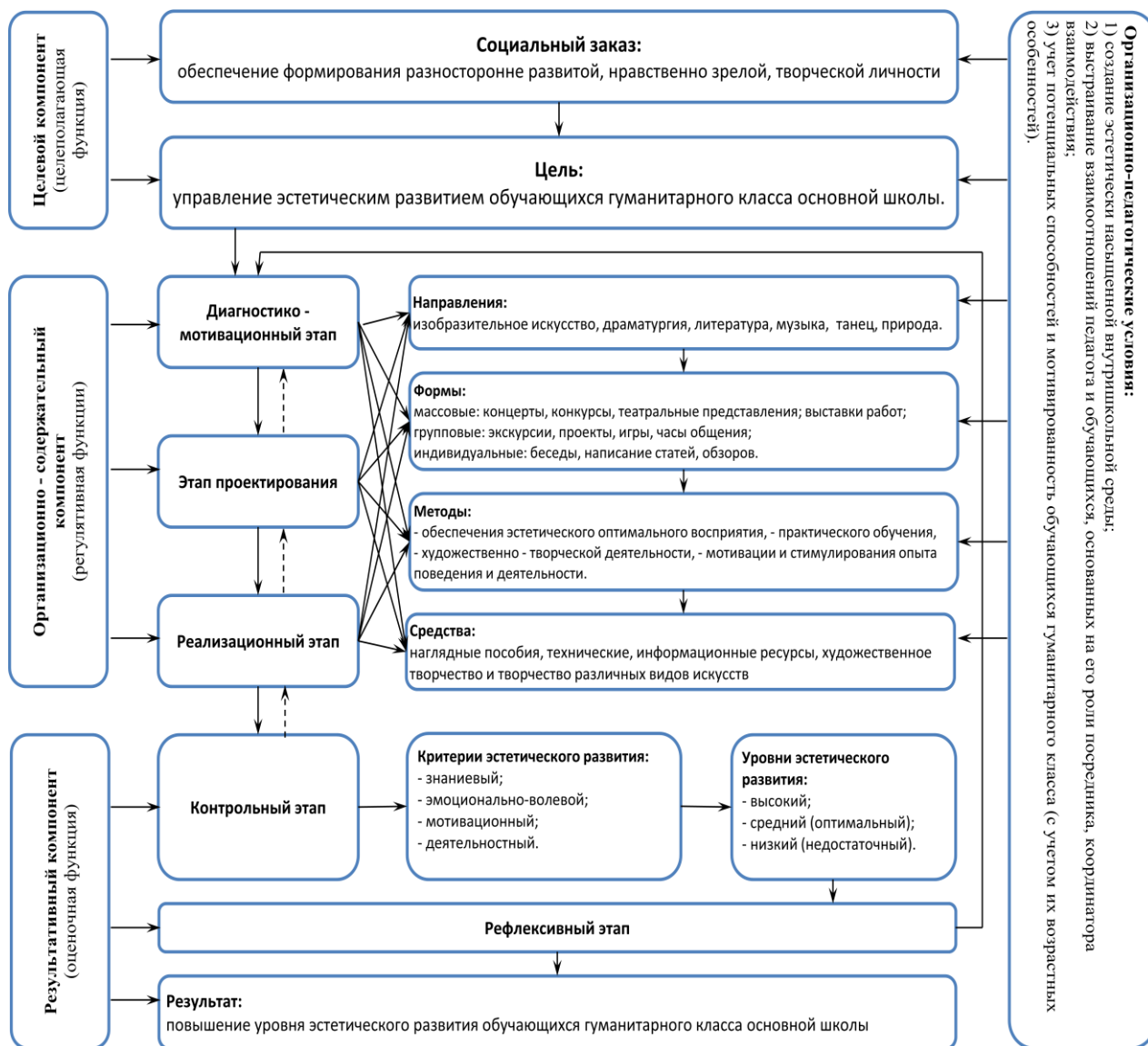


Рисунок – Структурно-функциональная модель управления эстетическим развитием обучающихся гуманитарного класса основной школы.

тельном учреждении: изобразительное искусство, драматургия, литература, музыка, танец, природа; через кружки и студии актерского мастерства, декоративно-прикладного искусства, хореографии, вокала, основ музейного дела, журнастики и экологии, по которым идет развитие обучающихся. Данный компонент модели задает различные формы активизации эстетической деятельности обучающихся: массовые, групповые, индивидуальные, методы мотивации и стимулирования опыта поведения и деятельности обучающихся. Под формой работы мы понимаем способ организации деятельности обучающихся, определяющий количество и характер связей участников процесса обучения [6, с.

178]. В организационно-содержательном компоненте нашей модели представлены следующие формы:

1) массовые: одновременная организация мероприятий совместной деятельности, охватывающих обучающихся всего образовательного учреждения или разных групп. Массовые формы способствуют сплочению и единению всех участников коллектива в процессе проведения концертов, участия в конкурсах художественного творчества, театральных представлений, выставок работ и т.д. Демонстрация уровня достижений и мастерства школьников становится главным событием в школьной жизни, а награды победителей поднимают рейтинг предметов художественно-эстетического цикла, создают условия для самореализации творческого начала, развивают мотивацию законченности и высокой результативности художественной деятельности;

2) групповые: совместное выполнение задания несколькими обучающимися, включающее самостоятельное выполнение совместных творческих заданий, проектов; решение и обыгрывание проблемных ситуаций; рассматривание и последующее обсуждение иллюстраций, картин, видеоматериалов на эстетические темы; участие в совместных видах деятельности – учебной, трудовой, музыкальной, изобразительной, хореографической, а также посещение мероприятий и экскурсий. Проектная деятельность позволяет организовать и наладить взаимодействие обучающихся, включить их как субъектов собственной деятельности, совершенствовать интегративные качества личности, которые при этом формируются и развиваются. Поисковая работа, чтение специальной литературы, совместное обсуждение проблем, познавательная активность, самостоятельность, формируют суждения и оценки, эстетический идеал и вкус;

3) индивидуальные: выполнение заданий, проекта одним обучающимся, учитывая его способности, возможности и интересы. Беседы о предмете искусства, позволяют обсуждать тему художественного произведения, форму, способ, совершенство ее исполнения; написание статей, обзоров, докладов – ориентируют на развитие в личности индивидуальности. Индивидуальные занятия в области творчества являются практическим опытом получения действий и умений,

совершенствование исполнительского мастерства. Такие виды деятельности ориентируют на развитие индивидуальности и становится возможным соотнести индивидуальные позиции обучающихся с теми точками зрения, которые существуют в настоящее время и определяют эстетические ценности общества.

Организационно-содержательный компонент разработанной модели также включает описание методов работы. «Метод (от греч. «methodos», что означает «путь, способ движения к цели») является способом взаимосвязанной, упорядоченной деятельности педагогов и воспитанников, направленным на реализацию задач обучения» [3, с. 176]. В основе лежит совместная деятельность педагога и обучающегося по развитию у него творческих способностей к восприятию художественных ценностей, к продуктивной деятельности, осознанного отношения к социальной, природной, предметной среде.

Организационно-содержательный компонент модели содержит четыре группы методов управления эстетическим развитием обучающихся: методы обеспечения эстетического оптимального восприятия: демонстрация, анализ, повторное восприятие, обогащающее личность эстетическими впечатлениями; методы практического обучения: объяснения, показ, упражнения; методы художественно-творческой деятельности: правила, выполнение собственно творческих заданий, критический разбор произведения; методы мотивации и стимулирования опыта поведения и деятельности обучающихся: закрепление положительных навыков и привычек, стимулирование к социально-ценным действиям и поступкам с помощью применения педагогом одобрения, похвалы, награждения, эмоциональной поддержки, восхищения, повышенного внимания и заботы; выражение отрицательной оценки, осуждения действий, которые противоречат существующим нормам поведения, сдерживают негативные действия и поступки.

Организационно-содержательный компонент модели также включает описание средств, обеспечивающих педагогическое управление эстетическим развитием обучающихся гуманитарного класса основной школы. Средствами обучения, по мнению П.И. Пидкасистого, «являются материальные или идеальные объекты, которые могут быть использованы педагогом и обучающимися для

усвоения новых знаний» [13]. В нашей модели представлены следующие средства: наглядные пособия (печатные пособия, фотографии и др.), технические (видео-, компьютерные презентации, слайды, аудиозаписи, телевидение, аудио и видеозаписывающие средства, современные технические средства оформления театрализованных представлений и др.), информационные (компьютерные технологии, интернет, СМИ и т.д.), средства художественного творчества и различных видов искусств (произведения искусства, художественная литература, фольклор), имеющиеся в эстетической среде образовательного учреждения.

Использование средств эстетического развития является необходимым условием реализации педагогической структурно-функциональной модели управления эстетическим развитием обучающихся гуманитарного класса основной школы. Это позволяет активизировать познавательный, оценочный процесс, увидеть ресурсный потенциал творческой деятельности.

Организационно-содержательный компонент структурно-функциональной модели управления эстетическим развитием обучающихся гуманитарного класса основной школы предполагает выполнение регулятивной функции. Регулятивная функция обеспечивает последовательность процесса педагогического управления эстетическим развитием обучающихся.

Результативный компонент структурно-функциональной модели состоит из контрольного – заключительного этапа управления, содержащего показатели, критерии и уровни эстетического развития и рефлексии / саморефлексии.

Под критерием в педагогике «понимают мерило оценки, соответствие уровня знаний, умений, навыков, личностных качеств, предъявляемым к ней требованиям. Признаками критериев достоверности результатов, согласно А.М. Новикову, служат объективность, адекватность, валидность, нейтральность по отношению к исследуемому явлению» [12, с. 144]. В словаре по педагогике понятие «показатель» рассматривается как «явление или событие, по которому можно определить ход различного процесса» [15, с. 159]. Авторы выдвигают в качестве критериев далеко не одно и то же и подчас существенно расходятся в

суждениях, но единодушно утверждают необходимость изучения воспитанности личности, измерения ее уровня.

В науке введено понятие обобщенной модели эстетической культуры личности обучающегося. Эта модель включает следующие компоненты: «развитость основных форм эстетического сознания (чувств, вкусов, идеалов, потребностей); общая образованность в сфере культуры, понимание нормативности и уникальности при оценке эстетических объектов; степень освоения адекватных эстетических действий творческого диалогического характера, освоение предметно-эстетической деятельности» [14].

Проведение диагностики позволяет выявить уровень эстетического развития, скорректировать процесс педагогического управления процессом эстетического развития обучающихся.

Для выявления уровней сформированности эстетической культуры учащихся нами были избраны следующие критерии: знаниевый, эмоционально-волевой, мотивационный, деятельностный. На основании критериев выделены три уровня сформированности эстетической культуры: высокий, средний, низкий.

Рефлексивный этап. С его помощью происходит самоанализ, самооценка с учетом оценки других окружающих и определение дальнейшего уровня своего развития обучающимся, саморегулирование и коррекция, самоуправление. Ученик оценивает успешность своего эстетического развития по его результату и процессу, в котором он отыскивает причины, приведшие к успеху и неудачам, намечает пути закрепления успеха (или их преодоления). Он оценивает и себя в этом процессе, учитывая мнения своих товарищей и педагога. Рефлексия обеспечивает повышение качества управления эстетическим развитием благодаря участию в этом каждого субъекта процесса, оценив достигнутый уровень, может определить сам дальнейшую траекторию своего движения к цели, к более высокому уровню усвоения знаний и развития.

Оценочная функция *результативного компонента* способствует получению оценки динамики эстетического развития обучающихся, чтобы своевременно внести изменения в случае необходимости.

Составляющие (организационно-содержательный и результативный) компоненты модели диагностико-мотивационный, проектировочный, реализационный, контрольный и рефлексивный этапы (соответствующие основным функциям управления – планирование, организация, стимулирование и контроль) могут повторяться, образуя управленческий цикл, также возможен возврат к предыдущим этапам и их корректировка (пунктирные стрелки на рис.).

Таким образом, на основе системного, деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов нами построена структурно-функциональная модель управления эстетическим развитием обучающихся гуманитарного класса основной школы. Модель включает три взаимосвязанных компонента (целевой, организационно-содержательный, результативный), реализация которых обеспечивается целеполагающей, регулятивной и оценочной функциями.

Библиографический список

1. Большакова, З.М. Компетенции и компетентность [Текст] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 24(157). – С. 13–19.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения [Текст]: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2015. – 464 с.
4. Ежова, Е.Ю. Художественная культура личности в дискурсе поликультурного пространства [Текст]: моногр. / Е.Ю. Ежова. – Рязань, Изд-во РГУ им. С.А. Есенина, 2010. – 260 с.
5. Ефремова, Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании [Текст] / Н.Ф. Ефремова. – М.: ИЦПКПС, 2010. – 228 с.
6. Зимонина, В.Н. Воспитание ребенка дошкольника [Текст] / В.Н. Зимонина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
7. Ильясов, И.И. Структура процесса учения [Текст] / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 199 с.
8. Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении [Текст]: коллективная моногр. / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2011. – 158 с.
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1982. – 304 с.

10. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
11. Новиков, А.М. Методология образования [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
12. Новиков, А.М. Педагогика [Текст]: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М.: ИЭТ, 2013. – 268 с.
13. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для вузов / П.И. Пидкасистый. – М.: Юрайт, 2011. – 502 с.
14. Печко, Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека [Текст]: пособие для клуб. работников / Л.П. Печко. – М.: ВНИЦНТКПР, 1991. – 101 с.
15. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
16. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2-х т. Т.1. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
17. Трубайчук, Л.В. Дошкольная педагогика [Текст]: учеб. пособие / Л.В. Трубайчук, С.Д. Кириенко, С.В. Проняева. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2011. – 290 с.
18. Трубайчук, Л.В. Механизмы личностного развития дошкольника [Текст] / Л.В. Трубайчук // Начальная школа плюс до и после. – 2006. – № 7. – С. 3–5.
19. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст]: учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
20. Юрченко, Т.В. Актуальные вопросы управления познавательной деятельностью студентов в современных условиях [Текст] / М.В. Лагунова, Т.В. Юрченко // Инновационные технологии в образовании: сб. статей II Междунар. науч.-практ. конф. (15 ноября 2009 г., Пенза). – Пенза: ПДЗ, 2009. – С. 25–27.
21. Яковлев, Е.В. Управление качеством образования [Текст]: учеб.-практ. пособие / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 147 с.

Глава 5

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ББК 371
УДК 74.04

Н.Н. Тулькибаева, С.А. Столярова

Аннотация. В главе решается задача реализации управления проектной деятельностью в образовательной организации. Эта проблема преодолевается созданием адекватной технологии управления деятельностью. Технология представлена структурированными этапами. При реализации процессного подхода технологии управления проектной деятельностью процессуальной стороной выступают специфические особенности технологии управления проектной деятельностью.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, управление проектной деятельностью учащихся основной школы, технология, технология управления.

Принятая авторами модель управления проектной деятельностью в образовательной организации, реализована средствами педагогической технологии. При этом ориентируемся на результативность, что является следствием того «что делаются правильные вещи», а эффективность является следствием того, что «делаются нужные правильные вещи (П. Дункер). *Эффективность* рассматривается нами как рациональное достижение целей.

Эффективность, то есть качественное состояние проектной деятельности в образовательной организации зависит в первую очередь, от наличия эффективных и оптимально подобранных методов, средств, форм и механизмов управления данным процессом. Важное значение имеет также правильное определение целей, задач, функций управления системой. В исследовании необходимо рассмотреть особенности технологии, направленной на повышение эффективности управления проектной деятельностью в образовательной организации.

Для успешной реализации технологии, поставлены задачи: уточнить понятие технологии управления проектной деятельностью в образовательной организации. Выделить основные характеристики технологии управления проектной де-

тельностью, влияющие на ее реализацию; описать механизмы реализации технологии управления проектной деятельностью в образовательной организации.

Обобщенное определение понятия технология – научно и практически обоснованная система деятельности, применяемая человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей, дает основания утверждать, что технология – процессуальная категория, являющаяся совокупностью методов изменения состояния объекта. Технология, имеет греческое происхождение, переводится как «учение о мастерстве, искусстве, умении, своей целью имеет получение максимально эффективного результата деятельности человека» (Российская педагогическая энциклопедия).

Для проведения исследования мы обращаем внимание на понятие «педагогическая технология» [7; 8]. Педагогическая технология как *средство*: разработка и применение методического инструментария; как *процесс*: определенный алгоритм, программа, система взаимодействия участников педагогического процесса; как *обширная область знания*: в основе которой находятся данные социальных, управленческих и естественных наук; как *многомерный процесс*: научная основа которого запрограммированный во времени и в пространстве процесс, приводящий к намеченным результатам, что является основным требованием к технологии управления. Целью технологии управления является получение качественных результатов. Исследователь Н.С. Анциперова дает определение технологии управления как научно обоснованной, рационально организованной и оптимально оснащенной целенаправленной деятельности руководства образовательной организацией, характеризующейся строго определенной последовательностью операций, методов, средств и механизмов, позволяющих при наименьших затратах сил, средств и времени получить запланированный результат [1].

Управление проектной деятельностью в образовательной организации мы рассматриваем как взаимодействие управляемой и управляющей подсистем, что дает нам основание для уточнения понятия технологии управления проектной деятельностью в образовательной организации с позиций системного и

субъектно-деятельностного подходов [13]. В связи с вышесказанным, мы уточняем определение *технология управления проектной деятельностью в образовательной организации*: это целенаправленная деятельность субъектов управления, являющаяся определенной последовательностью операций, методов, средств и механизмов педагогического, партисипативного, проектного менеджмента, которая предполагает вовлечение участников образовательного процесса в самостоятельную или групповую разработку и реализацию проектов, где каждый участник образовательного процесса рассматривается как полноправный субъект, способный самостоятельно осуществлять проектную деятельность. Данная технология управления позволяет обеспечить самоуправление в процессе проектной деятельности.

Цель технологии управления проектной деятельностью в образовательной организации состоит в создании организационно-педагогических условий, направленных на получение ожидаемого результата: повышение мотивации субъектов образовательного процесса (обучающихся) к проектной деятельности и интереса к взаимодействию в проектной команде; повышение уровня знаний обучающихся в области осуществления проектной деятельности; формирование проектных, рефлексивных и коммуникативных умений субъектов образовательного процесса (обучающихся).

Вовлеченность всех субъектов образовательного процесса в данный процесс является результатом успешной реализации технологии управления проектной деятельностью [4].

Технология управления проектной деятельностью в образовательной организации представляет собой поэтапный процесс и состоит из пяти сменяющих поочередно друг друга этапов: диагностического, проектно-целевого, организационного, исполнительно-коррекционного, оценочно-результативного (табл. 1).

При рассмотрении поэтапного процесса реализации технологии управления проектной деятельностью в общеобразовательном учреждении, выявлены отличительные особенности технологии управления проектной деятельностью:

– на первом этапе – *диагностическом* – проводится работа по определению вовлеченности субъектов образовательного процесса в проектную деятельность. На данном этапе изучаются потребности участия субъектов образовательного процесса (обучающихся) в проектной деятельности, определяется их уровень знаний по основам проектной деятельности, а также интерес к взаимодействию в проектной команде;

Таблица 1 – Основные этапы технологии управления проектной деятельностью в образовательной организации

Цель этапа	Содержание этапа	Результаты этапа
1 этап – диагностический		
Определение уровня вовлеченности участников образовательного процесса (обучающихся) в проектную деятельность относительно мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного компонентов	Выявление потребностей и мотивов, уровня знаний в области осуществления проектной деятельности, рефлексивных, коммуникативных и проектных умений, интереса к взаимодействию в проектных командах участников образовательного процесса (обучающихся) образовательного учреждения	Уровень вовлеченности субъектов образовательного процесса (обучающихся) в проектную деятельность по каждому компоненту
<p>Методы педагогического менеджмента: организационно-распорядительные (приказ, консультация, совет, разъяснение, предложение); социально- психологические (обсуждение, убеждение, вовлечение, просьба, внушение).</p> <p>Методы партисипативного менеджмента: привлечение субъектов образовательного процесса (обучающихся) к проведению диагностики выявления их уровня вовлеченности.</p> <p>Методы проектного менеджмента: методы организационно- технологического воздействия (метод построения «дерева проблем», регламентирование, инструктирование).</p> <p>Средства управления: коучинг</p>		
2 этап – проектно-целевой		
Цель этапа	Содержание этапа	Результаты этапа
Привлечение субъектов образовательного процесса (обучающихся) к постановке целей и определению задач проектной деятельности на основе результатов диагностического этапа. Составление программы управленческой деятельности, определение методов, средств и механизмов управления. Анализ и учет рисков	Изучение требований нормативных документов относительно проектной деятельности. Определение приоритетных целей для каждого субъекта управления проектной деятельностью. Выявление взаимосвязи между целями участия в проектной деятельности и перспективами профессиональной деятельности, и целями развития общеобразовательного учреждения. Планирование управленческой деятельности с учетом субъектного опыта каждого участника проектирования	Программа управленческой деятельности
Методы педагогического менеджмента: организационно-распорядительские (разъяснение,		

<p>предложение); социально-психологические (обсуждение, убеждение, вовлечение). Методы партисипативного менеджмента: привлечение субъектов образовательного процесса (обучающихся) к целеполаганию и проектированию форм взаимодействия. Методы проектного менеджмента: методы организационно-технологического воздействия (метод построения «дерева целей», метод календарного планирования, программные методы, регламентирование). Средство управления: ФГОС, Положение о проектной деятельности образовательной организации, Положение об индивидуальном проекте выпускника основной школы</p>		
3 этап – организационный		
Цель этапа	Содержание этапа	Результаты этапа
<p>Подготовить нормативную базу для управления проектной деятельностью в общеобразовательном учреждении. Создание матричной структуры управления. Обучение основам проектной деятельности субъектов образовательного процесса (обучающихся)</p>	<p>Организация деятельности проектных команд. Распределение ролей и функций субъектов проектной деятельности, их инструктаж. Обеспечение субъектов управления необходимыми ресурсами</p>	<p>Подготовить нормативную базу для управления проектной деятельностью в общеобразовательном учреждении. Создание матричной структуры управления. Обучение субъектов образовательного процесса (обучающихся) проектной деятельности</p>
<p>Методы педагогического менеджмента: организационно-распорядительские (разъяснение, рекомендации); социально-психологические (обсуждение, вовлечение, обмен опытом, личный пример, консультации, делегирование полномочий). Методы партисипативного менеджмента: наделение субъектов образовательного процесса (учителей, обучающихся) полномочиями руководителей проектов, привлечение педагогов и обучающихся к организации управления в проектной команде, совместному принятию альтернативных управленческих решений. Методы проектного менеджмента: методы организационно-стабилизирующего воздействия (регламентирование, нормирование, инструктирование). Средство управления: программа элективных курсов для обучающихся «Основы проектной деятельности»</p>		
4 этап – исполнительно-коррекционный		
Цель этапа	Содержание этапа	Результаты этапа
<p>Обеспечение условий для эффективной работы каждого субъекта управления проектной деятельностью. Организация эффективного взаимодействия в проектных командах</p>	<p>Проведение тренингов на взаимодействие в команде в процессе реализации программы элективных курсов для обучающихся «Основы проектной деятельности»</p>	<p>Обучение приемам взаимодействия в команде</p>
<p>Методы педагогического менеджмента: организационно-распорядительские (приказ, рекомендации); социально-психологические (обсуждение, вовлечение, консультации, делегирование полномочий, регулирование межличностных и межгрупповых отношений); экономические (материальное стимулирование). Методы партисипативного менеджмента: привлечение субъектов образовательного процесса (педагогов и обучающихся) к разработке и реализации образовательных проектов, совместное принятие управленческих решений. Средство управления: программа элективных курсов для обучающихся «Основы проектной деятельности»</p>		
5 этап – оценочно-результативный		
Цель этапа	Содержание этапа	Результаты этапа
<p>Соотнесение полученных и</p>	<p>Защита индивидуальных проектов</p>	<p>Оценка качества защищен-</p>

запланированных результатов кооперативного взаимодействия проектных команд. Оценка эффективности управления проектной деятельностью в общеобразовательном учреждении	обучающимися. Экспертиза качества индивидуальных проектов. Уровень вовлеченности, оценка и самооценка уровня вовлеченности субъектов образовательного процесса (обучающихся) в проектную деятельность. Внесение изменений в систему управления проектной деятельностью	ных индивидуальных проектов обучающихся. Оценка метапредметных умений выпускников в результатах освоения ООП ООО
<p>Методы педагогического менеджмента: организационно-распорядительские (приказ, распоряжение); социально-психологические (обсуждение, вовлечение); экономические (материальное стимулирование, премия и др.).</p> <p>Методы партисипативного менеджмента: привлечение субъектов образовательного процесса к оценке продуктов проектной деятельности.</p> <p>Методы проектного менеджмента: экспертная оценка продуктов проектной деятельности.</p> <p>Средство управления: портфолио для обучающегося</p>		

– на втором этапе – *проектно-целевом* – закладывается вся необходимая база, являющаяся основой для управления проектной деятельностью в общеобразовательном учреждении. Проектный комитет совместно с администрацией школы, педагогами, являющимися руководителями проектных команд и наставниками индивидуальных проектировщиков, а также представителями обучающихся определили цель и задачи проектной деятельности. Информация о потребностях субъектов, полученная на предыдущем этапе, соотносилась с целями управления образовательным учреждением в целом, на основе чего определено место проектировщиков в общей системе управления, матричная структура управления проектной деятельностью, цели, задачи, функции проектных команд, способы их формирования, пути взаимодействия участников образовательного процесса. На данном этапе проектный комитет, администрация школы совместно с представителями проектировщиков и их руководителями определили возможные риски эффективного управления проектной деятельностью в общеобразовательном учреждении, была составлена программа управленческой деятельности;

– *третий этап – организационный* – включал определение деятельности администрации школы, Совета ОУ, общего собрания коллектива, НИЛ (Научно-исследовательской лаборатории), педагогов, координатора проектной деятельности, наставников индивидуального проектирования, руководителей проектных команд и проектных команд по формированию и регулированию струк-

турных отношений и взаимодействия, направленных на достижение общих целей. В процессе совместной деятельности разрабатывался пакет нормативных документов, регламентирующий деятельность каждого субъекта управления. Деятельность внутришкольной НИЛ (Научно-исследовательской лаборатории) планировалась на основе запросов участников образовательного процесса: администрации, педагогов, обучающихся и родителей и состояла в разработке нормативных документов для организации проектной деятельности, управления проектной деятельностью, программы элективных курсов для обучающихся «Основы проектной деятельности», а также разработке критериев оценивания. Следующим этапом была разработка и реализация программы элективных курсов для обучающихся «Основы проектной деятельности». Для выполнения образовательных проектов совместно с администрацией школы определялись ресурсы: материальные, технические и др.;

– четвертый этап – *исполнительно-коррекционный* – заключался в управлении деятельностью, направленной на организацию взаимодействия управляющей и управляемой систем. Исполнительно-коррекционный этап технологии управления заключается в реализации программы элективных курсов для обучающихся «Основы проектной деятельности». Данная программа имеет ярко выраженную практическую направленность, ее цель заключается не только в повышении когнитивного уровня, но и в обеспечении повышения уровня вовлеченности субъектов образовательного процесса (обучающихся) в проектную деятельность.

Анализ управленческой деятельности позволил нам разработать систему следующих видов занятий элективных курсов «Основы проектной деятельности»:

– *«погружение»*, где актуализируются интересы, выявляются проблемы участников проектирования, обусловленных проектной деятельностью;

– *«проблематизация»*, где обосновываются научные задачи, решение которых будет осуществляться в процессе проектной деятельности участниками проектирования;

– «*проектировочные мастерские*», где участникам проектирования представляются способы и приемы организации самостоятельной проектной деятельности, организуется включение проектировщиков в разработку проектов; в ходе работы «проектировочных мастерских» происходит совместный поиск наиболее удачных приемов совместной деятельности субъектов в проектных командах, проектирование и реализация интересных идей. Руководителями «проектировочной мастерской» могут быть, имеющие опыт проектирования субъекты образовательного процесса: педагоги, родители, обучающиеся;

– «*семинар*», где осуществляется перенос знаний о технологии разработки проекта в умения, в совместной деятельности разрабатываются образовательные проекты; данный вид занятия решает следующие задачи: углубление и закрепление теоретических знаний в области проектирования, проверка эффективности и результативности самостоятельной работы проектировщика с теоретическим материалом;

– «*рефлексия*», где происходит включение участников в рефлексию проектной деятельности, проводится анализ совместной деятельности на разных этапах разработки и реализации проекта.

В процессе реализации программы элективных курсов «Основы проектной деятельности», субъектами образовательного процесса (обучающимися) происходило становление совместной деятельности, развитие субъектной позиции ее участников. Приведем пример организации совместной деятельности в процессе реализации программы элективных курсов «Основы проектной деятельности» (табл. 2).

Результатом эффективного взаимодействия обучающихся в проектных командах стала ярко выраженная ориентация на сотрудничество, гибкость смены позиций, ориентация на индивидуальное развитие. Для коллектива, работающего в совместно-проектном типе деятельности, основной ценностью становится достижение нового знания, создание условий для саморазвития и самореализации, уважение прав каждого.

Таблица 2 – Организация совместной проектной деятельности

Процесс	Поведение члена проектной команды
<i>Целевые процессы</i>	
Инициирование деятельности	Предложение решений, новых идей и новых подходов к постановке и решению проблем
Поиск информации	Поиск необходимой информации, сортировка и разъяснение ее другим членам команды
Сбор мнений	Сбор мнений членов команды и окружения, уточнение идеи
Предоставление информации	Предоставление команде фактов или обобщений, предложение своего опыта в решении проблем или их иллюстрирование
Проработка мнений и вариантов	Разъяснение, приведение примеров, развитие мысли, прогнозирование предложений и решений
Координирование	Разрешение противоречий между идеями членов команды, суммирование информации для составления целостной картины жизни команды и эффективности ее деятельности
Обобщение	Подведение итогов обсуждений и уточнение решения команды
<i>Поддерживающие процессы</i>	
Поощрение	Доброжелательные отношения с членами команды, проявление внимания и чуткости, уважительное отношение к идеям и решениям, положительные оценки членам команды
Обеспечение участия	Создание обстановки, в которой каждый член команды принимает участие в решении проблем, регулирует и проводит совместные обсуждения
Установка критериев	Установка критериев для команды по содержанию деятельности, процедурам, этическим и моральным нормам; доведение до членов команды о необходимости соблюдения критериев
Исполнительность	Следование решениям команды, корректируя процесс исполнения
Выражение чувств команды	Обобщение и описание эмоциональных реакций команды на события, идеи и решения в организации, поддержание связи команды с другими участниками образовательного процесса

Для реализации технологии определены *методы управления*, являющиеся совокупностью приемов и способов организации взаимодействий и взаимоотношений субъектов управления, обеспечивающих достижение цели [3; 9; 11].

Необходимо отметить, что технология управления проектной деятельностью в общеобразовательном учреждении – категория не только управленческая, но и педагогическая, следовательно, в ее основе лежит интеграция педагогических и управленческих методов, средств и механизмов. В связи с этим, использование системы органично связанных между собой методов педагогического, партисипативного и проектного менеджмента становятся новизной технологии управления проектной деятельностью в образовательной организации.

Методы педагогического менеджмента оптимизируют процесс управления проектной деятельностью в общеобразовательном учреждении, способ-

ствуют достижению целей, используя индивидуальные особенности проектировщиков. Использование методов педагогического менеджмента предоставляет возможность равноправного взаимодействия субъектов образовательного процесса в проектной деятельности. Среди методов педагогического менеджмента применялись: *организационно-распорядительные* (приказ, консультация, совет, разъяснение, предложение); *социально-психологические* (обсуждение, убеждение, вовлечение, просьба, внушение и др.); *экономические* (стипендии, ценные подарки, призы, грамоты, дипломы и др.).

Для установления рациональной технологии взаимодействия администрации с остальными участниками проектной деятельности, администрации и проектных групп, проектных команд между собой, переработки ими управленческой информации применяются *методы проектного менеджмента*: плановые методы, программные методы, метод регламентирования, нормирования, инструктирования, наделение участников проектирования полномочиями руководителей проектных команд, их помощников, консультантов и др. [5; 10; 12; 14].

Механизмы управления являются средством реализации управленческих решений. Система управления будет эффективна в случае строго отлаженной методологической структуры: «... управление должно обеспечивать упорядоченность соответствующей системы, ее целостность, нормальное функционирование и развитие» [6, с. 98]. В данной технологии управления проектной деятельностью были использованы следующие *механизмы*: анализ и учет рисков, экспертиза качества проектных работ.

Кроме того, основным средством управления проектной деятельностью в общеобразовательном учреждении выступил коучинг как непрерывное сотрудничество, которое помогает проектировщикам достигать реальных результатов в своей профессиональной деятельности. *Коучинг как средство управления* – «взаимодействие руководителя и подчиненного, направленное на наиболее эффективное решение поставленной задачи» [2]. Использование коучинга в управлении обеспечивает: повышение эффективности управления. Руководитель может быть уверен, что его подчиненные точно усвоили поставленную задачу и

имеют все необходимое для ее решения. Подчиненные точно знают, что от них требуется, что и как им нужно делать. Налажена обратная связь; экономия времени. Использование коучинга в управлении позволяет эффективно осуществлять делегирование полномочий и тем самым экономить время руководителя; совершенствование коммуникаций внутри общеобразовательного учреждения.

Коучинг позволяет максимально широко раскрыть потенциальные возможности проектировщика для наиболее эффективного выполнения поставленной задачи. Таким образом, основная цель коучинга как средства управления – помощь проектировщику в решении проектных задач.

На *оценочно-результативном этапе* осуществлялось обобщение всей информации по результатам управленческой деятельности, сопоставлялись поставленные цели и полученные результаты, возникшие в управлении проектной деятельностью в общеобразовательном учреждении, их причины, пути решения. Субъектами управления проектной деятельностью, проводился самоанализ и самооценка проектной деятельности. Результаты были представлены на заседаниях Совета ОУ. Участники проектирования (обучающиеся) пройдя весь технологический цикл управленческой деятельности, принимая активное участие в принятии управленческих решений на всех этапах проектной деятельности, на основе знаний, полученных в процессе реализации программы элективных курсов «Основы проектной деятельности», приобрели практический опыт самоуправления своей деятельностью.

Технология управления проектной деятельностью ориентирована на использование методов интерактивного взаимодействия, где каждый проектировщик играет роль активного субъекта, при этом формируются и развиваются навыки совместной деятельности, обеспечивается полная вовлеченность субъектов образовательного процесса в процесс познания, проявляется устойчивая активность в течение всего занятия, самостоятельная творческая выработка решений. Особенно важным в рамках исследования считаем совместный выбор форм взаимодействия, главной из которых стала коллективно-командная деятельность.

Таким образом, разработанная технология управления проектной деятельностью в образовательной организации, состоящая из этапов (диагностического, целевого, организационного, исполнительно-коррекционного, оценочно-результативного), методов партисипативного, проектного и педагогического менеджмента, механизмов управления (анализа и учета рисков, экспертизы качества образовательных проектов), позволит осуществлять совместную проектную деятельность в общеобразовательном учреждении в коллективно-командной форме. Данная технология повышает вовлеченность субъектов образовательного процесса в проектную деятельность за счет организации кооперативного взаимодействия управляющей и управляемой систем, где совместная деятельность выстроена с учетом общих и личностно значимых целей субъектов.

Библиографический список

1. Анциперова, Н.С. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н.С. Анциперова, Л.К. Гребкина. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 160 с.
2. Балабанов, В.С. Основы менеджмента [Текст]: учеб. пособие / В.С. Балабанов, М.Н. Дудин, Н.В. Лясников. – М.: Проспект, 2008 – 237 с.
3. Большакова, З.М. Дидактические основы становления профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей [Текст]: монограф. / З.М. Большакова; ред. З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1997. – 73 с.
4. Большакова, З.М. Компетенции и компетентность [Текст] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 24(157). – С. 13–19.
5. Вазина, К.Я. Педагогический менеджмент [Текст] / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. – М.: Педагогика, 1991. – 268 с.
6. Веснин, В.Р. Практический менеджмент персонала [Текст]: пособие по кадровой работе / В.Р. Веснин. – М: ЮристЪ, 2008. – 496 с.
7. Воронина, Е.В. Инновационный проект образовательного учреждения [Текст]: опыт описания инновационных проектов школ для участия в Приоритетном Национальном проекте «Образование» / Е.В. Воронина. – М.: 5 за знания, 2008. – 368 с.
8. Исаев, В.В. Формирование гармоничной команды управления проектами [Текст] / В.В. Исаев. – СПб.: СПбГиЭА, 2005. – 184 с.
9. Колпаков, В.М. Методы управления [Текст]: учеб. пособие / В.М. Колпаков. – Киев: МАУП, 2003. – 365 с.
10. Купцов, М.М. Стратегический менеджмент [Текст]: учеб. пособие / М.М. Купцов. – М.: РИОР, Инфра-М, 2011. – 184 с.

11. Куркин, Е.Б. Управление инновационными проектами в образовании [Текст] / Е.Б. Куркин. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 328 с.
12. Попов, Ю.И. Управление проектами [Текст]: учеб. пособие / Ю.И. Попов, О.В. Яковенко. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 208 с.
13. Тулькибаева, Н.Н. Методологический аспект определения содержания МПС [Текст] / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова // Теория и практика развивающего обучения: сб. статей преподавателей, директоров и учителей школ Уральского региона. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 1998. – С. 3–7.
14. Blake R.R., Mouton J.S. The Managerial Grid. – Guilf Publishing Company, 1978. – 180 p.

МЕНЕДЖМЕНТ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

ГЛАВА 6

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

УДК 378:792.5

ББК 74.480.223:85.32р

Р.Ф. Ковтун

Аннотация. В главе отражена роль управленческой культуры руководителя творческим коллективом. Раскрыты методы и стили руководства. Рассмотрено, что любой метод имеет разные грани – и организационную, и административную, и социальную, и экономическую, и психологическую. Важно сочетание этих аспектов в методах управления. Под управлением понимают деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль их исполнения, анализ и подведение итогов.

Ключевые слова: управление, управленческая культура, целенаправленность, творчество, эффективность, методы, стили, коллектив.

Руководителю творческого коллектива для успешного решения определенного класса профессиональных задач важно иметь достаточно полное, четкое представление о сущности, принципах, содержании управленческой деятельности. Это поможет адаптироваться к ритму работы соответствующего учреждения социально-культурной инфраструктуры, понять механизм его функционирования, установить профессиональные отношения с администрацией, коллегами, воспитанниками, их родителями, специалистами различных служб.

В широком смысле под управлением понимают деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль их исполнения, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. По своей сути социально-культурная деятельность представляет собой управление процессами разви-

тия личности, группы, общности, а также сама выступает в качестве управляемого элемента в структуре конкретного учреждения. Методы управления можно рассматривать как инструмент целенаправленной деятельности руководителя по достижению конкретных результатов работы какого-либо объекта.

Практическим действиям руководителя по достижению целей управления предшествуют анализ, оценка конкретных условий, обстановки, ситуации. Чем глубже их познание, тем обоснованнее выбор нужных способов. В этой связи методы сбора, обработки и анализа информации относят к методам управления.

Таким образом, методы управления – это способы практических действий, направленные на достижение целей, задач, основанные на анализе достоверной информации и оптимально выбранные из системы возможных вариантов [9].

Существуют следующие подходы к классификации методов управления: содержательный, аспектный, эмпирический. По содержанию методы деятельности руководителя можно подразделить на организационно-административные, экономические, социальные, социально-психологические, психологические. Представители аспектного подхода считают, что любой метод имеет разные грани – и организационную, и административную, и социальную, и экономическую, и психологическую. Важно сочетание этих аспектов в методе управления, их соотношение для усиления или ослабления какой-то из них в соответствии с конкретными условиями, целями, задачами.

Сторонники эмпирического подхода считают бессмысленной любую классификацию методов управления, так как она не нужна на практике. В конкретной ситуации руководитель решает проблему, основываясь на собственном опыте, выбирает метод, а не ищет ответ на вопрос: «К какой группе этот метод принадлежит?» [2]. Управление, труд руководителя – это творческий процесс, порой искусство.

К методам социально-педагогического управления относятся: прямое управление в форме задания, приказа; управление через мотивы и потребности (стимулирование); управление через систему ценностей (воспитание, образова-

ние и т.п.); управление через изменения окружающей среды (например, изменение условий жизнедеятельности семьи участника творческого коллектива).

Организационные методы управления – система способов деятельности руководителя, с помощью которых создаются разнообразные социальные системы (организации, учреждения, службы, коллективы, команды), осуществляется воздействие на систему, ее части и элементы, обеспечивается определенный уровень (качество) их организованности. Однако недостаточно знать организационные методы, нужно также уметь их использовать. Соотношения между знаниями и умениями позволяют выделить несколько типов руководителей.

Первый тип (знающий – умеющий): руководитель знает и умеет использовать многие методы. Это наиболее ценный тип руководителя – организатора. Второй тип (знающий – не умеющий): руководитель знает, какие методы можно использовать, но не умеет этого делать на практике. К руководителям данного типа относятся обычно начинающие руководители, имеющие хорошую теоретическую подготовку в области организации и управления, но незначительный опыт работы. Третий тип (умеющий – частично знающий): руководитель в основном умеет использовать методы, однако имеет слабые теоретические знания. Это так называемый тип руководителя-практика. Повышение квалификации способствует систематизации приобретенных на практике знаний, обогащению опыта новыми эффективными методами управления.

Управленческая культура руководителя творческого коллектива является частью психолого-педагогической и профессиональной культуры специалиста. Культура управления – это уровень практических достижений в работе с информацией, организации, методах, стиле управленческого труда, в личностно-деловом общении с коллегами, в подборе и расстановке кадров [3]. Управленческая культура проявляется в процессе решения следующих задач: проведение качественного анализа состояния дел в управляемой организации (коллективе); подбор, расстановка, оценка кадров; определение заданий участникам коллектива (участник понимает, чего от него ждет руководитель, в какой форме должен быть представлен результат работы); стимулирование продуктивной рабо-

ты участников коллектива; создание условий для профессионального и личностного роста участников.

В профессиональной работе руководителя коллектива достаточно часто встречаются ситуации, предполагающие деятельность, направленную на проведение перемен, изменений в условиях жизни, учебы, труда участников коллектива.

В последние годы интерес к проблемам управления изменениями значительно возрос. Это объясняется стремлением руководителей профессионально проводить нужные изменения и не рассматривать их как нечто второсортное, мимолетное, побочное. Процесс управления любой системой, любым объектом предполагает целеполагание (постановку целей) и планирование (принятие решения по достижению поставленных целей). Планирование принято рассматривать как основу управления. Сущность планирования заключается в определении основных видов деятельности, мероприятий с учетом конкретных исполнителей и сроков исполнения. В работе руководителя коллектива различают перспективное, календарное и текущее планирование.

Стоящие сегодня перед руководителями творческих коллективов социальные и организационно-управленческие задачи требуют новых подходов к управлению производственными и организационными процессами, применения более гибких и управленческих технологий. Как изменились стиль и методы управления современных руководителей, насколько профессионально они решают стоящие перед ними задачи?

Важной составной частью управления коллективом является управление его участниками. В исследовании была предпринята попытка выявить наиболее распространенные в современной управленческой практике методы управления: методы мотивации, разрешения конфликтных ситуаций, стили руководства [14].

В современных условиях здоровый морально-психологический климат в коллективе в значительной мере способен обеспечить высокую продуктивность деятельности. Данное обстоятельство достаточно хорошо осознается руководителями [13]. Таким образом, анализируя методы и стиль управления руководителями творческих коллективов, можно сделать следующие выводы.

Основные субъекты управления – личность исполнителя – участника коллектива, коллектив в целом. Цель коллектива – достигнуть успеха в решении значимых для коллектива задач. Управление – система скоординированных мероприятий, благодаря которым выполняются организационные цели. Содержание деятельности руководителей творческих коллективов определено характером решаемых ими управленческих задач. Эффективность управленческой деятельности прямым образом взаимодействует с тремя параметрами: ощущением вероятности достижения успеха; мотивом поведения как личностного фактора; последствиями успеха или неуспеха в решении управленческих ситуаций.

Возрастает значимость концептуальных подходов в планировании деятельности коллектива, современная практика планирования в социокультурной сфере все более приобретает рефлексивный характер [4].

В профессиональной деятельности руководителей наибольшее распространение получил демократический стиль управления, число его сторонников имеет тенденцию к росту. В то же время значительная часть молодых руководителей по мере необходимости обращается как к демократическим, так и к авторитарным методам управления, что свидетельствует, с одной стороны, об их стремлении более адекватно реагировать на конкретную ситуацию, а с другой – об отсутствии единого стиля при выборе методов управления коллективом.

Создание здорового морально-психологического климата в коллективе осознается руководителями как одна из приоритетных задач управления.

Творческий характер педагогической деятельности мобилизует все психические сферы (познавательную, эмоциональную, волевую и мотивационную) личности педагога-руководителя. Потребность творить воплощается в специфических способностях, одной из которых является интегративная и высокодифференцированная способность мыслить педагогически. Она помогает руководителю активно преобразовывать педагогическую информацию, выходить за границы временных параметров педагогической реальности.

Эффективность профессиональной деятельности руководителя зависит не столько от знаний и навыков, сколько от способности использовать педагогиче-

скую информацию различными способами и в быстром темпе. Развитый интеллект позволяет ему познавать педагогические идеи, теории обучения и воспитания участников коллектива. Осознание личностного смысла профессиональной деятельности требует от руководителя достаточно высокой степени активности, способности управлять своим поведением в соответствии с возникшими или специально поставленными педагогическими задачами. Саморегуляция как волевое проявление личности раскрывает природу и механизм таких профессиональных черт личности, как инициативность, самостоятельность, ответственность и т.п. [7]. В психологии под свойствами, или чертами, личности понимают устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности ее поведения. В связи с этим в структуру личностных свойств могут быть включены умения организовывать, контролировать, анализировать и оценивать собственное поведение в соответствии с побуждающими его мотивами [5]. Чем более привычно то или иное поведение, тем более обобщено, автоматизировано это умение.

Самооценка реализации руководителями своих творческих возможностей, являющихся показателем сформированности педагогического мастерства, позволила сделать вывод о том, что руководители коллективов не в полной мере выражают себя, свое профессионально-творческое Я [4]. В то же время на низкие ранговые места были поставлены качества личности, обеспечивающие активные диалоговые формы работы, т.е. такие формы, которые требуют творческой, импровизационной деятельности (побуждение к дискуссии, управление аудиторией и др.).

Особенность педагогического творчества руководителя самодеятельного коллектива состоит в том, что объектом и одновременно субъектом его профессиональной деятельности выступает личность участника. Все другие виды творческой деятельности уступают педагогическому творчеству по своей сложности и ответственности именно в силу того, что в процессе педагогической деятельности происходит «творение» и «сотворение» личности воспитанника. Принимая в общем виде выделенные В.А. Кан-Каликом и Н.Д. Никандровым [1] специфические черты творческой деятельности педагога, мы, тем не менее,

считаем необходимым подчеркнуть, что педагогическая деятельность руководителя коллектива – это, прежде всего творческий процесс.

Педагогическое творчество как компонент профессионально-педагогической культуры не возникает само по себе, для его развития необходимы объективные и субъективные условия. Одним из важнейших объективных условий развития педагогического творчества мы считаем влияние социокультурной, педагогической реальности, конкретного культурно-исторического контекста, в котором творит педагог-руководитель. Без признания и осмысления этого обстоятельства невозможно понять действительную природу, источники и средства реализации педагогического творчества. К другим объективным условиям относятся: положительный эмоционально-психологический климат в коллективе; необходимый уровень развития научного знания в психолого-педагогической и специальной сферах; наличие адекватных средств обучения и воспитания; научная обоснованность методических рекомендаций и установок, материально-техническая оснащенность педагогического процесса; наличие общественно необходимого времени [3].

Субъективные условия развития педагогического творчества включают: знание основных закономерностей и принципов целостного учебно-воспитательного процесса; высокий уровень общекультурной подготовки руководителя; владение руководителем современными концепциями подготовки участников; стремление к творчеству, развитое педагогическое мышление и рефлексия; педагогический опыт и интуиция; умение принимать оперативные решения в нетипичных ситуациях; проблемное видение, антиципация (предвосхищение), владение педагогической технологией.

Руководитель вступает во взаимодействие с педагогической культурой как минимум тремя способами: во-первых, когда он усваивает культуру педагогической деятельности, выступая объектом социально-педагогического воздействия; во-вторых, действуя в определенной культурно-педагогической среде как носитель и транслятор педагогических ценностей; в-третьих, создавая и развивая профессионально-педагогическую культуру как субъект педагогиче-

ского творчества [7]. Личностные особенности и творчество проявляются в многообразных формах и способах творческой самореализации руководителя. В силу этого педагогическое творчество может быть определено как процесс самореализации индивидуальных психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога-руководителя.

Профессиональная принадлежность сама по себе не гарантирует познания руководителем сущности педагогической реальности, ее специфики, адекватной оценки новых педагогических технологий, знаний, явлений. Гарантией познания и оценок педагогической реальности выступает уровень педагогического мастерства руководителя, позволяющий выйти за пределы устойчивых педагогических взглядов и пристрастий к конкретным видам и способам профессионально-педагогической деятельности [9].

Понимание творческой природы педагогической деятельности создает у руководителей установку на ожидание и внедрение нового в педагогический процесс, а творческое отношение к профессиональной деятельности обеспечивает максимальную полноту личностной самореализации руководителя. Таким образом, педагогическая деятельность, педагогическое творчество и самореализация руководителя самодеятельного коллектива взаимосвязаны, дополняют и развивают друг друга. Педагогическая деятельность руководителя выступает средством самореализации и профессионального самоутверждения. Потребность в творческом самовыражении, в личностной самореализации и процессе профессионально-педагогической деятельности постепенно становится доминирующей ценностной ориентацией личности руководителя.

Раскрывая личностный смысл самореализации, важно отметить роль внутренней потребности личности в активном творческом развитии. Самореализация осуществляется в адаптивной, репродуктивной, эвристической и креативной формах. Современная ситуация стимулирует руководителя к переходу от адаптивной, ориентированной на настоящее, к креативной, ориентированной в будущее, форме активности, к тому, чтобы заданные внешними условиями, целями способы деятельности сочетались со свободным, внутренне обусловлен-

ным раскрытием особенностей и дарований личности [12]. Профессиональная самореализация личности руководителя – это всегда сумма того, что реализовано на сегодняшний день, и того, что может быть реализовано в дальнейшем.

Осознание целей своей профессиональной деятельности, активно-положительное эмоционально-ценностное отношение к ней способствуют актуализации личностных профессионально-педагогических качеств руководителя, создают условия для постоянного самопознания и самооценки, саморефлексии, саморазвития, самоутверждения как механизмов творческой самореализации.

Самопознание и самооценка находятся в диалектическом единстве с самореализацией. В процессе творческой деятельности происходит самопознание и формирование эмоционального отношения личности к себе; новый уровень самопознания и самоотношения выступает побуждением к осуществлению профессионально-педагогической деятельности на уровне личностно-смысловой активности, суть которой составляет стремление проверить себя, реализовать свои способности (интеллектуальные, нравственные, коммуникативные и др.) [12]. Самопознание как процесс раскрытия личностью для себя своих потребностей, способностей, интересов сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Составляющие его самонаблюдение, самоанализ и саморефлексия не зависят от возраста, опыта, квалификации человека [13]. Начинаящий или даже опытный руководитель отнюдь не всегда понимает свои личностные и профессиональные особенности. Возникает проблема моделирования собственной структуры личности как цели, средства и результата самопознания и самореализации. Моделирование и реализация профессионального Я свидетельствует о профессиональном росте и развитии личности руководителя, о его творческих возможностях в осуществлении педагогической деятельности. Творческое самопознание неотделимо от мира, так как, с одной стороны, творя, человек познает себя как часть той реальности, в которой живет и творит, а с другой – познавая себя, человек познает и окружающую действительность, открывая и развивая новые творческие возможности.

Проявляя себя в деятельности, личность стремится занять определенный социальный статус, т.е. самоутвердиться. В процессе профессионального самоутверждения личность оценивает свои творческие силы, способности к профессиональной деятельности. Отметим, что утверждение личностью своей общественной и профессиональной значимости наиболее успешно происходит в творчестве. Самореализация является одной из форм профессионального самоутверждения руководителя. Если самоутверждение более или менее совпадает с самореализацией, то можно полагать, что профессиональная самореализация состоялась.

Способность к постоянному профессионально-личностному саморазвитию через максимально возможную реализацию своих творческих сил является одним из важнейших критериев личности руководителя как профессионала. Саморазвитие служит способом постоянного личностно-творческого обогащения педагогическими ценностями, новыми технологиями педагогической деятельности. Инновационный стиль деятельности, готовность к систематизации, обобщению своего собственного опыта и опыта своих коллег становятся важнейшими характеристиками творческой деятельности руководителя самодеятельного коллектива. Самореализация рассматривается нами как условие проявления сущностных сил профессионала, и способность к ней выступает важным элементом культуры личности. Мера личностной самореализации творческих возможностей и составляет, на наш взгляд, суть профессионально-педагогической культуры.

Способность к творчеству как новаторской, нестандартной деятельности не принадлежит к числу врожденных. Незначительная степень развития ее у некоторых людей объясняется недостатками воспитания, когда в нем преобладающими оказываются методы не критического, несознательного усвоения образцов, правил, норм и требований, когда, исключается возможность проявления инициативы и самостоятельности.

Способность к творчеству может развиваться только в творческой обстановке, предполагающей возможность свободной инициативы, самостоятельности, и в процессе творческой же по характеру деятельности, нацеленной на со-

здание нового и оригинального, а не на повторение, копирование известного. Репродуктивная деятельность, подражание образцам (даже очень высоким) может повышать мастерство, но не развивать личность в творческом отношении. В лучших случаях такая деятельность играет роль учебной, а в худших приводит к заимствованиям, штампам и способна блокировать собственные творческие возможности, оставлять их нераскрытыми, порождать неверие в них.

Установка на творчество и соответствующие позиции личности могут формироваться вне коллектива. Тогда задача руководителя заключается в создании условий для творчества. Но если такая позиция не сформирована, и у человека нет установки на оригинальную, новаторскую и общественно значимую деятельность, ее предстоит развивать и воспитывать. Развитие ценностного отношения к оригинальности, неповторимости, новизне представляет одну из важнейших частных задач в деле формирования установки на творчество. Одно из решений этой задачи заключается в развитии способности участников различать и ценить в творчестве больших мастеров своеобразие, индивидуальность, оригинальность, новаторство. При этом важно вселять в участников уверенность, что подлинное творчество (оригинальность, новаторство) доступно не только профессионалам, что работа участника самодеятельности может оказаться интересной именно благодаря индивидуальности и своеобразию, даже при некотором недостатке мастерства. Полезно в этом плане знакомить участников с лучшими образцами народного и самодеятельного творчества.

В развитии творческих способностей участников важно создавать условия для реализации индивидуальности каждого. Учет индивидуальных возможностей – один из принципов подбора репертуара в хореографическом коллективе. Решая задачу развития творческих способностей, руководитель должен быть максимально внимателен к индивидуальности, помогая ее выявлению и реализации. Воспитать творческую личность может только духовная, творческая личность руководителя-педагога, обладающая оригинальным, нестандартным мышлением, творческим воображением, высокой общей культурой и профессионализмом.

Профессиональная пригодность человека есть не что иное, как необходимый комплекс способностей, физических, нервно-психических и нравственных качеств, которые требуются для овладения определенными рабочими функциями и успешной деятельности в той или иной сфере производства или духовной жизни. Поэтому ее нельзя сводить только к сумме знаний, умений и практической сноровки, которые приобретаются в ходе профессионального обучения. Еще нужна склонность к работе, наличие определенных природных данных и нравственных качеств. Для руководителя коллектива общественная энергичность, умение побудить людей к активности, требовательность и критичность являются важнейшими качествами. Волевой импульс, эмоционально-волевая воз действенность обеспечивают дирижеру возможность, организуя музыку и музыкантов, руководить исполнением.

Обязательное для руководителя качество – гуманизм, т. е. отношение к человеку как высшей ценности на земле, выражение этого отношения в конкретных делах и поступках. Гуманные отношения слагаются из интереса к личности участника коллектива, из сочувствия, помощи ему, уважения его мнения, состояния особенностей развития, из высокой требовательности к его учебной деятельности и озабоченности развитием его личности. Участники самостоятельных коллективов видят эти проявления и следуют им сначала неосознанно, постепенно приобретая опыт гуманного отношения к людям. Душевная чуткость в характере руководителя – своеобразный барометр, позволяющий ему чувствовать состояние участников, их настроение, вовремя приходить на помощь тем, кто в ней больше всего нуждается. Естественное состояние руководителя – профессиональное беспокойство за настоящее и будущее своих питомцев.

На слагаемые педагогического мастерства руководителя самостоятельного коллектива оказывают влияние особенности художественно-педагогической работы руководителей с участниками самостоятельных коллективов [5]. Заострим внимание на чертах, свойственных любой форме организации досуга, которые как бы очерчивают круг требований, с которыми нужно считаться руководителям.

Педагогическая деятельность состоит из элементов усвоения и воспроизведения, сформированных ранее знаний, умений и навыков, и элементов творческой деятельности, в процессе которой участники самодеятельности учатся открывать новые для себя грани и нюансы в искусстве. Приобретенный опыт творческой деятельности закрепляется в сознании участников и в новых ситуациях воспроизводится как новые средства решения нового, как правило, более сложного класса учебно-творческих задач. Поэтому творчество – это создание нового, оригинального. В самодеятельном коллективе оно чаще всего является таковым только для данного участника или группы участников, так как в художественно-педагогической практике оно может быть известно [12]. Вместе с тем новое обязательно наделено общественной ценностью. Оно может быть ценным с точки зрения учебно-воспитательных задач коллектива и значимым для общества, если созданное коллективом выносится на суд аудитории.

По мере накопления опыта, в том числе и опыта прошлой творческой деятельности, участники могут подняться до такого уровня, когда обогащается сокровищница художественной и педагогической культуры общества. В профессионально-педагогической деятельности руководителя мотивы коммуникации определяются целями учебно-воспитательной работы, уровнем интеллектуальной готовности и предрасположенности к совместной работе с участниками коллектива и коллегами. Но во всех случаях мотивы носят личностный характер, определяемый общей и профессиональной культурой руководителя. В ряде исследований последних лет по педагогике (Д.Ш. Турсунов, Ш.А. Магомедов и др.) поставлена проблема формирования культуры межнационального общения, принципиально важная при организации учебно-воспитательного процесса в многонациональной аудитории [9].

Основными направлениями воспитательной деятельности руководителя остается воспитание нравственной, экологической, эстетической, экономической, валеологической, физической культуры личности. Данные направления воспитательной деятельности раскрывают сложную мозаику культурных ценностей, технологий, творчества, создающих уникальный контекст формирования

личности [6]. В системе педагогической культуры нормы, отражая опыт профессиональной группы и общества, служат улучшению морально-психологического климата в коллективе, укрепляют структуру его формальных субординированных и неформальных межличностных отношений. Педагогические нормы, выполняя функцию ценностей, помогают руководителю выбрать наиболее оптимальные способы деятельности, утвердить в жизни и профессиональной деятельности цели, идеалы и профессиональные приоритеты. Нормативный компонент проявляется также в тех ситуациях, когда необходимо соблюдение некоторой дистанции между руководителем и участником коллектива. В таком случае педагогическая норма может принимать форму традиций и обычаев.

Руководитель коллектива является субъектом различных правовых отношений, которые складываются в процессе профессионального взаимодействия с участниками и коллегами, руководителями разных уровней и строятся на основе равенства, взаимных прав и взаимной ответственности [8]. Так, требовательность руководителя опирается не только на педагогические, но и на правовые основы, обязательные как для руководителя, так и для участника. Правовая культура руководителя выступает необходимым условием организации учебно-воспитательного процесса, соблюдения гуманистических начал, прав и свобод личности.

Ценность и эффективность норм определяются их устойчивостью, согласованностью с другими нормами, ясностью и определенностью границ их действия в социально-педагогических условиях. Если в структуре правовой культуры руководителя наблюдается недооценка личностно-творческого компонента, то возможно чрезмерное нормирование деятельности (нормативная избыточность), приводящее к ограничению творческой и интеллектуальной активности, снижению роли педагогической импровизации и ослаблению педагогической интуиции, к однообразию в использовании форм и методов, приемов обучения и воспитания, отказу от инновационного поиска [11]. В этом случае усиление нормированности в работе педагога-руководителя свидетельствует о довольно низком уровне педагогической культуры.

Чтобы успешно решать возложенные на коллектив задачи, руководитель должен быть квалифицированным специалистом. Руководитель должен обладать исполнительскими умениями и навыками на профессиональном уровне, ведь он должен показывать образец исполнения произведения, скажем танца или песни. И чем совершеннее он владеет профессиональными качествами, тем лучше он сможет научить участников. Руководитель должен уметь заразить своим замыслом, что чрезвычайно важно для обучения и воспитания участников в силу непосредственной эстетически чувственной образности искусства. Он должен быть знатоком истории и теории данного вида искусства, уметь передать свои знания, следить за достижениями в области культуры и искусства и привлекать к ним внимание участников.

Руководитель должен в совершенстве владеть педагогическим тактом. Это означает уважение к личности и индивидуальности каждого участника, чуткость и внимательность к психологическому их состоянию, доверие к ним и веру в их художественные возможности, умение устанавливать и поддерживать ровные отношения и быть выдержанным [10]. Невозможно дать рекомендации, каким образом следует поступать в той или иной ситуации, так как они чрезвычайно многообразны. Но опытный педагог умеет в соответствии с конкретной обстановкой правильно использовать приемы воздействия с учетом психологии человека. С одним – провести разговор с глазу на глаз, с другим – на миру, третьему достаточно одного взгляда, с четвертым нужен большой, обстоятельный разговор и т. д.

Руководитель призван быть организатором всей художественно-педагогической деятельности коллектива. Организаторские способности выражаются в умении осуществлять триединство деятельности коллектива, то есть жить перспективой и учитывать развитие по спирали, следовательно, уметь планировать свою работу так, чтобы в нее входили психолого-педагогические и художественно-технологические компоненты. Руководитель должен уметь гармонично сочетать разнообразные формы занятий с чередованием интенсивных и небольших нагрузок, сосредоточенность – с расслабленностью. Правильно

организованные занятия приносят всем чувство удовлетворения и радость от встречи с искусством, друг с другом. От компетенции, художественно-педагогической подготовленности и способностей руководителя во многом зависит будущее самодеятельных коллективов. Повышение удельного веса руководителей со средним и высшим специальным образованием, улучшение системы их переподготовки, более целенаправленная и систематическая помощь со стороны профессиональных коллективов, неуклонное повышение качества информационно-методической помощи – таков неполный перечень факторов, влияющих на рост их художественно-педагогической квалификации.

Профессия руководителя коллектива имеет свою специфику: он работает с Человеком, а значит, его собственная личность является мощным «рабочим инструментом». И чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат. Таким образом, именно в профессии руководителя как педагога личностный рост – неперемное условие достижения профессионализма.

Ориентация на успех в своей профессиональной деятельности должна быть свойственна любому педагогу и любому специалисту – руководителю творческого коллектива. В работе Л.М. Митиной «Управлять или подавлять» [9] анализируются особенности людей, которых называют «самодостаточными». Это люди без «комплекса неполноценности», которые добились положения, уважения, испытывают самоуважение, живут в ладу со своей совестью. Их называют победителями. Оказалось, что общим у этих самых различных людей были основополагающие жизненные установки.

Первая установка – высокая самооценка. Вторая установка – позитивное отношение к жизни. Третья установка – вера в добро. Вера в добро – мораль сильного человека. Четвертая установка – умение видеть и чувствовать свою сопричастность к происходящему, даже если в той или иной ситуации мы оказываемся «ни при чем». Пятая установка – умение меняться, учиться у жизни, умение рисковать, использовать новые формы бытия. Таким образом, можно сделать следующие выводы. Руководители нового поколения обладают способ-

ностью реально оценивать ситуацию и свои личные возможности, гибко реагировать на изменяющиеся условия жизни, способностью к самоизменению.

Таким образом, деятельность руководителя – это деятельность специалиста широкого профиля, сложная, комплексная, включающая художественно-творческое, педагогическое и организаторское направления. В этом ее специфика, определяя которую следует подчеркнуть, что указанные направления – это не просто педагогическая, организаторская, а художественно-педагогическая, художественно-организаторская деятельности, которые наряду с художественно-творческой предполагают высокий уровень художественной культуры. Сущность профессиональной деятельности руководителя творческого коллектива определяет сущность его профессионального мастерства как синтез профессионализма, творческой неповторимости, высокой духовности личности, увлеченной своей профессией, самосовершенствующейся, стремящейся к творческой самореализации.

Библиографический список

1. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства [Текст] / И.П. Андриади. – М.: Академия, 2005. – 160 с.
3. Бакланова, Н.К. Профессиональное мастерство специалиста культуры [Текст]: учеб. пособие / Н.К. Бакланова. – М.: МГУКИ, 2003. – 222 с.
4. Введение в педагогическую деятельность [Текст]: учеб. пособие / под ред. А.С. Роботовой. – М.: Академия, 2007. – 219 с.
5. Востряков, Л.Е. Управленческий профессионализм и рынок: представления о качествах успешного менеджера [Текст] / Л.Е. Востряков // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2003. – № 9. – С. 74–81.
6. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности [Текст] / А.В. Золотарева. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 304 с.
7. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
8. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
9. Козлова, Т.В. Повышение квалификации работников культуры как условие системного социально-ответственного партнерства [Текст] / Т.В. Козлова // Культура: управление, экономика, право. – 2007. – № 2. – С. 2–4.

10. Нагурский, Д. Организация работы руководителя учреждения культуры с персоналом [Текст] / Д. Нагурский // Дом культуры. – 2006. – № 2. – С. 24–31.

11. Никитина, Н.И. Методика и технология работы социального педагога [Текст] / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 399 с.

12. Подготовка, переподготовка и обучение кадров [Текст]: практическое руководство / под общ. ред. Ю.Л. Фадеева. – М.: Эксмо, 2007. – 128 с.

13. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования [Текст]. Книга 1. Развитие профессионального мастерства педагогических кадров: метод. пособие / под ред. Т.П. Афанасьевой, Н.В. Немовой. – М.: АПКИПРО, 2004. – 116 с.

14. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования [Текст]. Книга 2. Планирование и мотивация профессионального развития кадров: метод. пособие / под ред. Т.П. Афанасьевой, Н.В. Немовой. – М.: АПКИПРО, 2004. – 104 с.

МЕНЕДЖМЕНТ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Глава 7

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

УДК 372
ББК 74.10

В.И. Ильясова, Н.Н. Тулькибаева

Аннотация. В главе сформулирована проблема преодоления трудностей, связанных с инклюзией в дошкольном воспитании. Уровень преодоления трудностей в большей степени зависит от качества управления процессом социализации детей с учетом особенностей каждого воспитанника и планируемых показателей ожидаемого результата.

Ключевые слова: уровневая социализация детей, содержание социализации в дошкольной организации, особенности инклюзивного образования, направленность инклюзивного дошкольного образования, взаимосвязь субъектов.

Многообразие научных позиций не дает возможность получить однозначной трактовки социализации в гуманитарном знании: на фоне разногласий в подходах к базовым формам педагогики – воспитанию, образованию и обучению. Ценность социализации, с одной стороны завышена (поскольку она может по-новому определить соотношение упомянутых категорий), с другой занижена, поскольку вносит ожидаемую сумятицу в уже сложившийся предмет науки.

Локализация социализации образовательным пространством, ее соотнесение с воспитанием, обучением и образованием позволяют определить значимый вклад социализации в развитие сущностных сил человека. Как утверждает Н.К. Радина вторжение понятия «социализация» в дискурсе отечественных социальных наук инициировало дискуссии относительно его уместности, а также заострило проблему его пересечений с другими понятиями (Н.К. Радина). Установление соответствий происходило одновременно в нескольких направ-

лениях: сопоставляли понятия «социализация» и «социальное развитие»; «социализация» и «развитие личности» и понятия «Социализация» и «воспитание» [10; 13, с. 79–82]. В зависимости от вектора развития – интериоризации – мира ребенка; экстериоризации – мира культуры или их динамического равновесия определяется этап, уровень социализации ребенка (рис.).

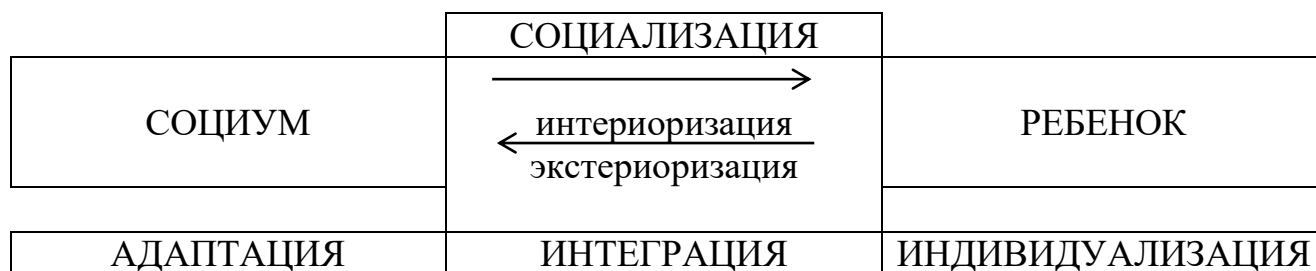


Рисунок – Направленность уровня социализации

Направленность и достижения человека связаны с обретением новых качеств на каждой стадии освоения культуры. Нами выделены такие стадии и соответствующие им приобретения человека, как стадия онтогенеза (развитие субъекта), персоногенеза (становление личности) и культурогенеза (появление индивидуальности). Каждая стадия социализации ребенка отличается его новым статусом во внутреннем (субъект, личность, индивидуальность) и внешнем планах развития (адаптивность, интегрированность, индивидуализированность). Единство внутреннего и внешнего содержания определяет стратегию развития – житнетворчество, социотворчество, культуротворчество.

Социально-психологический аспект социализации артикулирует процессы становления объективной потребности человека – быть «как все», параллельно с которой формируется другая потребность – проявить себя, свою индивидуальность. Г.М. Андреева утверждает: «Ребенок начинает искать потребность проявить себя, свою индивидуальность. Ребенок начинает искать способы и средства для ее выражения, проявлять их, в результате чего происходит его индивидуализация» (Г.М. Андреева). Так, социальное развитие ребенка происходит во взаимосвязи социализации (овладения социокультурным опытом, его присвоения) и индивидуализации (самостоятельности, относительной автономности).

Соотношение индивидуализации и социализации в исследованиях представлено с двух точек зрения: внешние факторы – дифференциация – обособление от окружающей среды, в том числе социальной, и интеграция – включение в систему социальных связей; внутренние факторы – централизация, объединяющая все элементы личности в единую систему, обуславливающая целостный характер индивидуального бытия, которая является одновременно внутренней основой и критерием индивидуализированности личности, и автономизация – обладание своим собственным способом существования, способностью к самоопределению и саморегулированию – в качестве условия процесса индивидуализации, интеграции и автономизации в общий единый процесс социализации.

Вторая точка зрения – исходит из определения и механизмов процессов социализации и индивидуализации, как равноправности, равновесности данных процессов, единстве социализации и индивидуализации как двух взаимосвязанных, взаимообусловленных процессуальных явлений [3, с. 79–85].

Таким образом, несмотря на разность подходов и трактовок, социализация предстает как процесс включения социальных норм в субъективное поле личности, где неосознанное следование нормам сменяется объективацией (актуализацией) социальных значений и затем их интимизацией (интериоризацией) – включением в систему индивидуальных смыслов личности, достраиванием чувственного компонента (А.Н. Леонтьев). Это позволяет утверждать о взаимосвязанности процессов адаптации, интеграции и индивидуализации в социальном становлении человека.

Индивидуализация представляет собой процесс, последовательно включающий в себя осознанный отказ от следования норме – обособление (деобъективацию), обращение к индивидуальному неозначенному знанию (интуиции), и, наконец, означивание образа с целью его передачи, включения в социальное значение (экстериоризацию). В то же время, обращение к индивидуальному и социальному опыту происходит практически параллельно. Социализация и индивидуализация не просто сменяют друг друга в зависимости от этапа постижения действительности, а переплетаются в решении жизненных задач, как с ис-

пользованием социального означенного знания, так и с использованием индивидуального знания [17].

Нам представляется неправомерным разделять указанные процессы – социализации и индивидуализации: социализация не зависимо от внешних воздействий содержит такие характеристики как адаптация, интеграция и индивидуализация, которые выступают ее этапами и определяют качественные достижения различных соответствующих этапов уровней – субъекта, личности и индивидуальности. Индивидуализация выступает скорее результатом социализации, нежели ее противоположностью.

Утверждение исследователей о том, что если при вхождении ребенка в социум устанавливается равновесие между процессами социализации и индивидуализации, когда с одной стороны, он усваивает нормы и правила поведения, принятые в данном социуме, а с другой – вносит свой значимый «вклад» в него, свою индивидуальность, происходит интеграция ребенка в социум [1, с. 14] становится наглядным, если совместить социализацию и развитие в образовании. Интеграция в этом смысле, выступает показателем эффективности социализации и реализации ее развивающей функции в образовании [2].

Процесс социализации предусматривает усвоение ребенком социального опыта путем вхождения в социальную среду и систему социальных связей; активное воспроизводство системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, включения в социальную среду; развитие умений соотносить свои собственные и общественные ценности, нормы, способы деятельности и порождение на основе такого соотношения нового, уникального смысла (Е.Н. Землянская). На примере нашей схемы социализации рассмотрим эволюцию форм социализации и ее механизмов, которая сопровождалась эволюцией образовательных моделей.

Воспитание появилось, когда у общества появились задачи по воспроизводству и передаче норм коллективной жизнедеятельности, отношения индивида к соратникам по совместному труду и совместному проживанию, к быту и окружению. Передача в новые поколения социально-групповой ценностной

ориентации, норм группового общежития и стало задачей воспитания. А с переходом к межродовым и межплеменным отношениям появляется новый уровень социализации – уровень формирования гражданственности, где ценностью и целью социализации становятся социально-этническое самоопределение, культурно-историческая принадлежность и патриотизм, т.е. факторы будущей ответственности индивида за выживание конкретного социального сообщества и конкурентоспособность его взаимодействия с другими сообществами.

Интенсивности и передачи подлежат признаки и элементы культуры, по которым «своего» отличают от «чужого» (ныне это национально-этническое культурное своеобразие, культурная самобытность народа), а также конкретно-социальную идентичность индивида с определенной группой (национальный или этнический), в отличие от других.

Со временем динамично выстраиваемое образование становится важнейшим фактором, обеспечивающим успешную социализацию. Отсроченным результатом усвоения индивидом социального опыта является не столько овладение им и реализация как элемент активного приспособления к окружающему миру, сколько способность интеграции в обществе, реализации социальных навыков в связи с постоянным пребыванием индивида в определенной социальной среде со своими ценностями, нормами и образцами.

Таким образом, обратим внимание на то, что форма социализации исторически изменчива. И хотя человечество, выработав ту или иную норму, далее включает ее в арсенал средств деятельности, наряду с другими, однако в различные исторические периоды можно выделить преобладающую для данного исторического момента жизни данного социума форму и норму социализации. Поэтому в социогенезе и дальнейшем развитии социализации сначала поголовной деятельностью было обучение навыкам (преимущественно трудовым), потом ее сменила тотальность воспитания, куда вошло и обучение, а потом перешли к образованию, включив в него обе предшествующие формы.

Несколько иной подход к взаимодействию социализации и индивидуализации представлен в работах О.С. Газмана, который анализирует образование

как гармонию двух сущностно различных и даже оппозиционных процессов: социализации и индивидуализации личности, отражающих диалектическое противоречие интересов общества и человека. При таком подходе наиболее четко видна генетическая разница социализации и индивидуализации и та область их пересечения, которая являет себя в образовании – развитие личности. Автор подробно рассматривает раздвоенность «общество-личность» и утверждает, что лишь в идеальном обществе государство заинтересовано во всемерном развитии человека и защите его интересов [4, с. 4–25]. Между обществом и личностью растущего человека на протяжении многих лет оказывается образование: гуманистический контекст образования достижим только при решении задач и социализации, и индивидуализации, в образовательном смысле – обучения и воспитания. Данный аспект согласуется со взглядами А.В. Петровского относительно этапов социализации и их последовательности – адаптации, индивидуализации и интеграции [14, с. 15–30]. Как справедливо критикует данные позиции В. Колга, речь идет о диалекте личности и общества [9, с. 143]. Личность, согласно диалектическому материализму – есть продукт общественных отношений. Нам важнее увидеть не продукт социализации – обобществленную личность в этом смысле, а те внутренние изменения, которые и характеризуют личность как ипостась человека в процессе накопления и реализации его сущностных сил в образовании, т.е. в процессе развития.

Понимая под развитием «процесс закономерных изменений, приводящий к появлению нового качества под влиянием различных условий», а под образованием одним из механизмов указанных изменений при условии решения задач обучения и воспитания в единстве, мы можем утверждать, что социализации отводится стратегическая роль в развитии ребенка. Это выражается в расширении функций воспитания и активном развитии социально-педагогического подхода. Только такое образование отвечает потребностям социализации и рассматривается как подлинное человекообразование в единстве культуросообразности и природосообразности.

Социализация в образовании осуществляется в обучении и воспитании (О.С. Газман): ее аксиологический аспект связан с развивающим эффектом, что, обеспечивается достижением прагматических (обучение) и нравственных (воспитание) задач. Как подчеркивает А.В. Мудрик, образование и воспитание – один из сегментов процесса становления человека на протяжении его жизни под влиянием многочисленных обстоятельств и во взаимодействии с различными социальными институтами, структурами, организациями. Иными словами, воспитание в системе образования осуществляется в явном или неявном взаимодействии, взаимодополнении или противоречии с целым комплексом условий, характерных для конкретного социума, которые в совокупности и определяют становление человека, его социализацию [5].

Воспитание как контролируемая социализация автономизируется от исторически стихийной социализации тогда, когда на определенном этапе развития общества подготовка к жизни его членов выделяется в относительно самостоятельную сферу. Постепенно воспитание становится специальной функцией общества и государства, т.е. оформляется в специфический социальный институт, ведущую роль в котором играет система образования [5].

Как отмечает С.П. Иваненков: «под влиянием последних исследований процесса социализации в значительной мере изменились представления о воспитательных воздействиях в образовательном процессе» [8]. Они уже не рассматриваются как автономные и изолированные социальные действия, а как специфическая, но интегральная часть всей совокупности общественных влияний на развитие молодежи, которые в то же время порождают и результаты, которые независимы от воспитательных воздействий. Под влиянием этого социологического подхода осмысленная современная педагогика, образовательная практика учитывает социальные условия, в которых проходит воспитательное воздействие. Это понимание находит теоретическое выражение в расширении понятия «воспитание». Появляется «ненаправленное» и «функциональное» воспитание, которые отражают то, что в любом воспитательном действии сознательные и целенаправленные компоненты сочетаются с непреднамеренными

и несознательными импульсами [8]. Расширение педагогического аспекта социализации в самой педагогике, как мы отметили, связано с расширением ее предмета – открытостью образовательной системы, становлением воспитательных сил общества.

С другой стороны, понимание социализирующей роли образования, по мнению С.П. Иваненкова, уравнивает воспитание и социализацию: функция педагога направлена на координацию процессов социализации и самовоспитания, по совершенствованию взаимодействия двух основных социальных субъектов, под воздействием которых формируется личность, – общества и индивида [8].

Снять проблему общественно-индивидуального в образовании позволяет расстановка акцентов в отношениях между воспитанием и социализацией. Условно здесь выделяются две позиции: индивидоцентристская – личность выступает как высшая ценность и самоцель общественного развития; социоцентристская – личность существует и имеет значение, прежде всего, как элемент, частичка общества, значимость которой – в степени ее вклада в общество [16, с. 48].

В силу полярности позиций социализации и воспитания целесообразно изучать их в единстве: когда социализация – индивидуализация общественного или обобществление индивидуального. Это возможно, если учитывать диалектический принцип развития – единства и борьбы противоположностей – когда каждое качество в своем развитии переходит в свою противоположность: максимальная индивидуализация предполагает свое проявление в общественном (т.е. интеграцию) и наоборот – общественное индивидуализируется в своей совокупности.

При таком походе социализация (по существу обобществление человека) уравнивает его индивидуализацию (по существу обособление человека). Идеал социализированности – это индивидуальность, интегрированная в общество. И здесь для технологий образования важен принцип человекообразования – объединяющий принципы культуросообразности и природосообразности – что есть источник относительного баланса индивидуализации – интеграции. Так понимание развития как становление сущностных сил человека выражается в психологических по природе и социальных по содержанию новообразова-

ях, а образование – это человекообразование, т.е. контролируемая в обучении и воспитании социализация.

Важным во взаимодействии образования (обучения и воспитания), социализации и развития являются, представленные в работах В.Т. Кудрявцева, основные признаки и технологии отхода от монологизма и репродуктивного начала совместной деятельности ребенка и взрослого к совместной деятельности развивающего типа. Постулату монологизма может быть противопоставлена идея о существовании плюрализма в онтогенезе. Речь, таким образом, должна идти не только о влиянии идеальной формы взрослого на реальную форму детского развития (проекция взросления, или собственно культуросоохранения), особенностями которого определяется реальный вектор творческого становления ребенка (и взрослого) [11, с. 92–100].

Связь социализации и развития в образовании выражается в ряде исследований следующим образом: шестой год жизни – это возраст, когда ребенок впервые способен сознательно осуществить творческую деятельность со значением для людей. Однако это возможно при условии соответствия содержания, характера, степени и фазы взаимодействия взрослого с ребенком, адекватного уровню развития сознания ребенка. Это взаимодействие должно подчиняться действию закона: уровень развития личности конкретного ребенка тем выше, чем больше содержание, характер и степень взаимодействия с ним взрослых. Это отвечает требованию развития полного объема компонентов самосознания субъекта, и его творческого труда.

Важно отметить, что форсирование определенных типов и форм взаимодействия приводит к нарушению закона и деструкциям личностного развития. Каждая фаза взаимодействия на временной шкале онтогенеза соответствует требуемому уровню развития сознания личности на структурной шкале: фаза прямого научения соответствует эмоциональному уровню сознания личности; фаза совместно-раздельной деятельности – гностическому уровню; фаза внешнего контроля – моторному развитию; фаза самостоятельной деятельности –

целостному уровню сознания. Последствия интеграции во взаимодействии взрослого и ребенка определяют индивидуализацию субъектов в образовании.

На примере развития сотрудничества взрослого и ребенка, Н.А. Горлова в работе «Личностный подход в дошкольном образовании: стратегия и путь реализации» определяет типы взаимодействия, разработанные в рамках преобразующего обучения с ориентацией на культурно-историческую парадигму образования [5]. Автор с опорой на модель содержания образования И.Я. Лернера (знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений), рассматривает опыт эмоционально-личностных отношений как первый тип учебного взаимодействия, преобразование опыта творческой деятельности – второй тип, обмен опытом осуществления способов деятельности, для закрепления возможных способов решения учебной задачи – третий тип, приобретение знаний о мире – четвертый тип [12].

Таким образом, педагогический аспект социализации соотносится контекстуально с воспитанием и рассматривается как результат взаимодействия четырех главных элементов: воспитатель; воспитанник; педагогическое средство; предметно-развивающая среда; где целостный процесс становления личности предполагает развитие, воспитание, социализацию, самовоспитание (Н.Ф. Голованова). Следовательно, педагогическая сущность социализации отвечает социальным потребностям педагогики в преодолении системного кризиса, решением которого является понимание места и роли детства в образовании, миссии образования по обеспечению места детства в культуре.

Педагогический аспект социализации в образовании детей связан с эволюцией образования и революцией развития: появившаяся на втором этапе социализации институциональная форма образования с ее обучением знаниям, возможно, должна будет уйти, умереть, оставив новую модель, например, предоставив место образованию, способному создавать образы мира.

В сфере образования возник и получил развитие свой спектр форм социализационной деятельности. Соответственно, здесь есть свои классификации. По целям и объектам освоения элементов культуры социальная адаптация – первая

историческая форма социализации – разделяется на три направления, или уровня – обучение, воспитание и собственно образование [8]. Генезис сопровождения в образовании демонстрирует эволюцию форм и механизмов социализации в образовании: от адаптивных – учить способных тому, что они могут взять, к интегративным – учить всех всему и индивидуальным – учить каждого, чтобы он способен был взять все. Достижения социализации связаны с культурогенезом детства – результатами освоения мира культуры и становления мира ребенка в единстве интериоризации и эктериоризации, опредмечивания и распредмечивания.

В приведенной схеме представлен целостный процесс преобразования жизненных сил ребенка в процессе его социализации (табл. 1). Таким образом, социализация в образовании рассмотрена как управляемый процесс реализации факторов и создания условий, обеспечивающих единство и взаимосвязь линий психического и социального развития ребенка в процессах обучения, воспитания, что выражается в определенных этапах (адаптации, интеграции, индивидуализации) и адекватных им уровнях (субъект, личность, индивидуальность) социализации. Социализация основана на передаче социального (культурного) опыта от одного поколения к другому и его усвоении (освоении). Социализация дает возможность обществу воспроизводить самое себя, является условием сохранения и развития социальной культуры.

Таблица 1 – Научные понятия, определяющие сущность социализации

онтогенез	персоногенез	культурогенез
адаптация	интеграция	индивидуализация
жизнетворчество	социотворчество	культуротворчество

Эволюция образовательных систем к их непрерывности и многоуровневости наглядно представлена на начальных этапах образования. Дошкольное образование, как отмечают многие исследователи (Р.Б. Стеркина, М.В. Крулехт), в России многие годы было ориентировано на обеспечение познавательного развития детей. В то время как их социально-эмоциональное развитие редко являлось предметом специальных педагогических условий, в то время

как само предназначение дошкольного возраста заключается не столько в овладении знаниями, сколько в становлении базовых характеристик личности – самооценки и образа «Я», эмоционально-потребностной сферы, нравственных ценностей, смыслов и установок, а также социально-психологических особенностей общения с другими людьми [7].

Значительные изменения, произошедшие в последние десятилетия во всех сферах жизни российского общества, породили многочисленные проблемы. Одна из наиболее значимых – критическое осмысление перемен в социальной и духовной жизни, определение тенденций дальнейшего развития, выбор структуры и содержания социального воспитания как контролируемого института социализации детей. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» особо подчеркивается, что образование – есть элемент функционирования всей социальной системы, оно содержит в себе внутренние многообразные связи общества [6].

Определение целей и задач воспитания, моделирование воспитательного пространства в целях обеспечения самоопределения личности, духовно-нравственного становления детей, подготовка их к самостоятельной жизни, взаимодействие семьи, общественных институтов составляют основу современной государственной политики. Цивилизация XXI столетия ярко демонстрирует противоречивость основных тенденций развития. С одной стороны, во все большей степени проявляются действия, направленные на лишение субъекта человеческих отношений; с другой – в современном мире, сверх сложном по своему устройству и сверхмощном по своим возможностям, возрастает значимость личности как субъекта социальных отношений (табл. 2).

Непрерывность социализации изначально предполагает непрерывность основных ее механизмов. Социализация, реализуемая в образовании, характерна для общества с развитой и оформленной социальностью [8]. В исследованиях С.П. Иваненкова изучается процесс возникновения и развития образования как социокультурного института, особенностью которого является отделение друг от друга обучения и воспитания, последующее усиление их разрыва и развитие вытекающей из этого проблематики, вплоть до наших дней. Автор утверждает, что школа

выступает в роли механизма (фактора, условия и т.п.), осуществляющего первоначальную дифференциацию общества, формирующего социальный статус человека, помогающего ему адаптироваться к социальным условиям. Система образования является одним из важнейших факторов стабильности общества, социальным регулятором отношений, так как содержание образования формируется под влиянием общества, и общество изменяется под влиянием образования [8].

Таблица 2 – Социализация и образование: сравнительный контекст

	Социализация	Образование
Суть	С точки зрения социального развития процесса, в ходе которого человеческое существо с определенными биологическими задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности	Обеспечение культурного наследия, формирования носителя культуры
Цель	Изучение факторов, определяющих те или иные особенности личности, механизм этого процесса и его последствия для общества	Изучение факторов, определяющих особенности освоения, усвоения, присвоения социокультурного опыта
Связь с другими процессами	Связь с психологическими исследованиями развития психических функций, способностей и свойств личности: отмечено два полюса – индивидуализация и типизация	Связь с социально-психологическими и психолого-педагогическими исследованиями индивидуализации
Функции	<ul style="list-style-type: none"> – всестороннее, протяженное во времени вхождение человека в объективный мир (интеграция); – индивидуализация (дает возможность понимать себя и интерпретировать поведение других людей); – воспроизводство общества (социальной структуры, обновление всей системы общественных отношений); – сохранение и развитие социальной культуры, социальное творчество; – предупреждение и преодоление конфликтов между личностным и социальным 	социализирующие функции обучения и воспитания; социальная дифференциация детей в свете их достижений; эмансипация ребенка от эмоциональной первичной привязанности родителей; усвоение общественных ценностей и норм на уровне социальных стандартов формальной группы; селекция и распределения индивидуумов применительно к ролевой структуре взрослого
Механизмы	Социальные (социальные институты общества (воспитания, семьи, разнообразных организаций и т.п.)) и специальных средств группового влияния и контроля	Социальный институт образования с функцией наследования и передачи социального опыта в процессе специального организованного обучения и воспитания

Идеи непрерывности образования, отвечающие духу и сущности социализации, определяют видение миссии образовательных институтов: школа с одной стороны призвана компенсировать дисфункции других институтов, с другой стороны, сама изменяет свои функции в соответствии с потребностями

личности, социума и собственными возможностями. В связи с утратой старых социальных институтов необходима выработка новых технологий социализации, внедрение которых способствовало с одной стороны удовлетворению потребностей государства, общества, личности, с другой – обеспечивало стабильное развитие (в свете роста дезадаптации).

Итогом определения места и роли социализации в управляемом контексте развития ребенка в образовании являются следующие выводы.

Социализация – единство экстерииоризации (воспроизводство, продуцирование культуры) и интерииоризации (впитывание, усвоение культуры). На начальных этапах развития вектор вхождения культуры в мир ребенка доминирует над распределением его жизненных сил: представления и знания о социальной действительности служат базисом присвоения социального опыта из позиции субъекта деятельности, что позволяет ребенку преобразовывать окружающее, творить культуру, осуществлять себя как человека.

В нашем исследовании выделены такие стадии и соответствующие им приобретения ребенка, как стадия онтогенеза (развитие субъекта), персоногенеза (становление личности) и культуругенеза (появление индивидуальности). Каждая стадия социализации ребенка отличается его новым статусом во внутреннем (субъект, личность, индивидуальность) и внешнем планах развития (адаптивность, интегрированность, индивидуализированность). Единство внутреннего и внешнего содержания определяет стратегию развития – житнетворчество, социотворчество, культуротворчество.

Под влиянием последних исследований процесса социализации в значительной мере изменились представления о воспитательных воздействиях в образовательном процессе. Они уже рассматриваются не как автономные и изолированные социальные действия, а как специфическая, но интегральная часть всей совокупности общественных влияний на развитие ребенка, которые в то же время порождают и результаты, которые независимы от воспитательных воздействий. Под влиянием этого социологического подхода осмысленная современная педагогика, образовательная практика учитывает социальные усло-

вия, в которых проходит воспитательное воздействие. Это понимание находит теоретическое выражение в расширении понятия «воспитание».

Образование, с одной стороны, призвано компенсировать дисфункции других институтов, с другой стороны, само изменяет свои функции в соответствии с потребностями личности, социума и собственными возможностями. В связи с утратой старых социальных институтов необходима выработка новых технологий социализации, внедрение которых способствовало бы, с одной стороны, удовлетворению потребностей государства, общества личности, с другой – обеспечивало стабильное развитие (в свете роста дезадаптации). Таким механизмом выступает образование при условии решения задач обучения и воспитания в единстве, где социализации отводится стратегическое место, что выражается в расширении функций воспитания и активном развитии социально-педагогического подхода.

Социализация в институте образования современного российского общества является комплексным процессом, в равной мере обусловленным логикой собственных императивов, нормативными регуляторами института, в котором он осуществляется, и действием эффектов, связанных с переживаемой российским обществом трансформацией. Образование как самоценность наиболее полно проявляется в связи с кризисом традиционного образования и вынужденным расширением предмета педагогической науки, включающим, наряду с обучением, воспитанием, образованием, и социализацию. Ее специфика в образовании связана с социальным творчеством, саморазвитием и становлением субъектности ребенка, где дошкольному образованию отводится роль проводника – через обучение и воспитание ввести ребенка в рамки социально нормированного пространства в целях обеспечения его социализации.

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: учеб. – 5-ое изд. испр. и доп. / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2006. – С. 14.
2. Большакова, З.М. Компетенции и компетентность [Текст] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 24(157). – С. 13–19.

3. Весна, Е.Б. Социализация и индивидуализация. Закономерности и механизмы [Текст]: моногр. / Е.Б. Весна. – М.; Петропавловск-Камчатский, 1997. – С. 79–85.
4. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 4–25.
5. Горлова, Н.А. Личностный подход в дошкольном образовании. Стратегия и путь реализации [Текст] / Н.А. Горлова. – М.: МГИУ, 2000. – 196 с.
6. Закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» [Текст]. – Опубликовано: 30.12.2012 г.
7. Йонгериус, Д. Развитие социально-эмоциональной компетенции в воспитании детей младшего возраста [Электронный ресурс] / Д. Йонгериус. – Режим доступа: http://international.edu.ru/international_edu_library/edu/social_economic/1914>.
8. Иваненков, С.П. Актуальные проблемы социализации молодежи [Электронный ресурс] / С.П. Иваненков. – Режим доступа: <http://www.uprav.biz/materials/psychology/view/1825.html?next=7/>.
9. Колга, В. Проблемы личности: идеология и психология [Текст] / В. Колга // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 14.
10. Кон, И.С. Ребенок и общество [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. / И.С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
11. Кудрявцев, В.Т. Предшкольное образование: необходимость или...? [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 12. – С. 92–100.
12. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
13. Мудрик, А.В. Воспитание в контексте социализации [Текст] / А.В. Мудрик // Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 79–82.
14. Петровский, А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии [Текст] / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–30.
15. Радина, Н.К. Психологические аспекты социализации личности [Текст]: к вопросу о моделях классификации видов социализации / Н.К. Радина // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 45–50.
16. Социология образования и воспитания [Текст]: учеб.-метод. пособие. – Ставрополь: Изд-во ГПИ, 2010. – 120 с.
17. Толстова, И.Э. Роль образования в процессе социализации и индивидуализации личности [Электронный ресурс] / И.Э. Толстова. – Режим доступа: www.sinor.ru/~nsu/conference/tolstova.rtf>.

МЕНЕДЖМЕНТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОТДЕЛЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

Глава 8

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ УЧИТЕЛЯ- ДЕФЕКТОЛОГА СО СТРУКТУРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛА УЧРЕЖДЕНИЯ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

УДК 371:371.9

ББК 74.04:74.5

Н.Н. Тулькибаева, И.В. Жужгова

Аннотация. В главе определено предназначение педагогического отдела в учреждении здравоохранения с формулировкой функций каждого субъекта, рассмотрены связи между отдельными службами, выявлено регулятивно-коррекционное содержание обязанностей учителя-дефектолога. Интегрированность работы отдела позволила сформулировать его функции в обобщенном виде и содержательно прописать функции учителя-дефектолога в нем.

Ключевые слова: модель, управление, учитель-дефектолог, взаимодействие субъектов, педагогический отдел учреждения здравоохранения, целенаправленность управления на результат.

Так как специалист-дефектолог востребован не только в организациях, осуществляющих интегрированное обучение, но и в организациях медицинского и реабилитационного профиля, как отмечает Н.П. Вайзман [5], и в процессе реабилитации непрерывно взаимодействует с другими специалистами педагогического и медицинского профиля, необходимо выделить основные принципы управления его деятельностью.

Управленческую деятельность педагога можно отнести к базовым видам профессионально-педагогической деятельности, которую осуществляет учреждение. «Управление» и «менеджмент» («management» – англ., управление) являются равными по значению определениями в педагогическом менеджменте. Существует множество понятий определения менеджмента. Так, В.А. Абчук определяет управление как науку, позволяющую находить лучшие пути решения

возникших ситуаций [1]. С.Н. Князев под управлением понимает целенаправленный процесс воздействия на коллективы людей [8]. И.Ф. Исаев под управлением понимает направленную на выработку решений деятельность, а также на организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью [7]. П.И. Третьяков считает, что управление есть целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающих оптимальное функционирование и развитие управляемой системы (субъекта), перевод ее на новый уровень по фактическому достижению цели [10].

К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский полагают, что эффективное управление построено на следующих принципах [4]: признание непрерывного движения и развития коллектива как основной цели управления; признание уникальности личности и ее прав на свободу и творчество; направленность управления «снизу-вверх»; достижение согласия в коллективной деятельности; нравственное, экономическое поощрение инициативы.

Следует отметить, что организация и управление деятельностью дефектолога опирается на основные *подходы*. В современной теории управления педагогическими системами выделяются три наиболее общих подхода [9]: функциональный (В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др.); системный (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, В.И. Зверева, Г.Н. Сериков, Т.И. Шамова, Э.Г. Юдин и др.); ситуационный (М. Альберт, С. Донелл, Ю.Ю. Екатеринославский, Г. Кунц, М.Х. Мескон, Т. Питерс, Р. Уотерман и др.).

Согласно функциональному подходу, управление состоит из совокупности функций – непрерывных и взаимосвязанных видов деятельности. Каждая функция есть процесс из действий и операций. Так как функции отражают процесс работы системы, функциональный подход также называют процессным. Поэтому мы делаем вывод, что деятельность дефектолога в рамках функционального подхода является системой взаимодействия процессов диагностики, коррекции и методической организации.

В контексте ситуационного подхода управление объектом зависит от условий его существования и состояния в текущий момент. Множество факторов, влияющих на образовательную систему, в практике работы исключает единственность оптимального способа управления системой, управлению становится свойственна вариативность и ситуативность; следовательно, лучший наиболее подходящий способ тот, который более всего соответствует сложившейся ситуации.

Поэтому мы делаем вывод, что в учреждении здравоохранения ситуативный подход в деятельности дефектолога прослеживается в вариативности применимых методик к различным уровням педагогического реабилитационного потенциала пациентов. В учреждении здравоохранения ситуативный подход в деятельности дефектолога прослеживается в вариативности применимых методик к различным уровням педагогического реабилитационного потенциала пациентов.

Системный подход рассматривает образовательную организацию как сложную социально-педагогическую систему, включающую множество подсистем. В то же время образовательная организация может рассматриваться как подсистема в составе более крупной системы, например, системы, управляемой отделом образования [3; 11].

Поэтому мы делаем вывод, что в контексте системного подхода, деятельность дефектолога рассматривается как организация педагогических условий для успешной образовательной, воспитательной, коррекционной или иной работы.

Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод, что подход к РиА детей с нарушением слуха так же системный, ведь эффективность проводимых реабилитационных мероприятий в учреждении здравоохранения напрямую зависит от сопровождения ребенка и семьи во всех аспектах жизнедеятельности: медицинском, психолого-педагогическом, социальном. В описанных нами подходах к организации деятельности дефектологов отражаются основные *функции* управления [2; 6].

Информационно-аналитическая функция направлена на изучение состояния функционирования, необходимости применения различных способов, средств, воздействий по достижению целей и задач деятельности, на объектив-

ную оценку результатов педагогического процесса и выработку регулирующих механизмов по переводу систему в новое качественное состояние.

Мотивационно-целевая функция направлена на формирование целей участников педагогического процесса на основе мотива их деятельности, возникшего из потребности в данном виде деятельности.

Планово-прогностическая функция – деятельность по оптимальному выбору идеальных и реальных целей и разработке программ их достижения.

Организационно-исполнительская. Качество функционирования и развития объекта зависит от организационно-исполнительской функции. Организация характеризуется как деятельность субъекта управления по формированию и регулированию определенной структуры организованных взаимодействий посредством совокупности способов и средств, необходимых для эффективного достижения целей.

Контрольно-диагностическая функция предназначена для стимулирования деятельности преподавателя и учащегося.

Регулятивно-коррекционная функция определяется как вид деятельности по внесению корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления педагогической системой для поддержания ее на запрограммированном уровне.

Для того чтобы составить модель управления взаимодействием учителя-дефектолога с участниками РиА, необходимо определить вышеизложенные функции каждому структурному элементу системы взаимодействия (табл. 1).

Таблица 1 – Функции участников РиА

Структурный элемент	Функция
Педагог-психолог	Контрольно-диагностическая
Учитель-логопед	Мотивационно-целевая
Учитель-дефектолог	Регулятивно-коррекционная
Заведующий педагогическим отделом ЧОДКБ	Информационно-аналитическая
Заведующий центром реабилитации для детей с нарушением слуха ЧОДКБ	Планово-прогностическая
Врач сурдолог-оториноларинголог	Организационно-исполнительская

Исходя из данных таблицы, прослеживается принцип управления «сверху вниз», в котором каждый структурный элемент имеет определенные функции.

Организационно-исполнительская функция сурдолога проявляется в информировании пациента во время первичного посещения о его *возможностях* во время РИА в Центре реабилитации слуха, и в обозначении его дальнейшей маршрутизации, в подготовке необходимых для данного пациента специалистов.

Заведующий отделением оториноларингологии отвечает за деятельность Центра. *Планово-прогностическая* функция заведующего отражается в формировании целей Центра, и в разработке эффективных путей их достижения.

Регулятивно-коррекционная функция учителя-дефектолога состоит в формировании сетки занятий, в корректировке маршрутизации пациента, а также в организации педагогических условий для проведения реабилитационных мероприятий.

Мотивационно-целевая функция в работе учителя-логопеда отражается в разъяснении родителям или законным представителям вопросов важности системности и в организации реабилитационных мероприятий, о необходимости регулярно обследоваться у ведущих специалистов – невролога, сурдолога.

Использование *комплексного подхода* к диагностике, коррекции и реабилитации, основанного на соблюдении принципа единства диагностики и коррекции. Диагностическая работа является составной частью комплексного изучения ребенка специалистами дошкольного психолого-медико-педагогического консилиума. Результаты дефектологического обследования обязательно сопоставляются с психологическими, логопедическими, медицинскими, педагогическими данными и обсуждаются на открытых или закрытых медико-педагогических консилиумах.

Учет этиологии и патогенетики во время анализа нарушений. Поражения слуха и сопутствующих систем приводят к значительной неоднородности нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности ребенка, к выраженной неравномерности формирования разных ее сторон, и определяет необ-

ходимость дифференцированного подхода в работе по преодолению трудностей воспитанников.

В коррекционной работе дефектолога выделяются приоритетные направления (одно или несколько), которые в первую очередь необходимы для компенсации состояния. По этому основанию происходит комплектование коррекционных групп в соответствии с выявленным реабилитационным потенциалом.

Во время проведения обследования ребенка с нарушенным слухом педагог-психолог помогает членам семьи сформировать адекватные представления о возможностях своего ребенка, помогает понять его уникальность, проводит поддерживающую терапию в отношениях «ребенок-мама» и «ребенок-общество», побуждает родителей к эмоциональному взаимодействию с ребенком. В этом проявляется *контрольно-диагностическая* функция.

Дефектолог в учреждении здравоохранения на этапе первичной диагностики выявляет степень нарушения, помогает родителям и семье сформулировать запрос на содержание коррекционной помощи ребенку, составляет сетку занятий для пациента, поступающего в стационар. Если пациент пришел на прием, чтобы в дальнейшем посетить медико-социальную экспертизу, дефектолог совместно с психологом и логопедом составляет заключение о состоянии психических функций, о состоянии слухоречевых навыков, о составе и особенностях семьи.

Кроме того, в процессе управления своей деятельностью, дефектолог непрерывно взаимодействует с другими специалистами различного профиля.

После проведения первичного обследования данные о поступившем пациенте передаются заведующему педагогическим отделом. Заведующий осуществляет информационно-аналитическую функцию управления, помогая специалистам педагогического профиля сформулировать главную цель реабилитационных мероприятий в отношении каждого конкретного пациента, разработать определенные программы достижения цели, подобрать подходящие методики коррекционной работы каждого специалиста.

Определив функции каждого структурного элемента, появилась необходимость в определении действий деятельности каждой структурной единицы

модели. Анализ принципов организации деятельности, функций управления, позволил нам сформировать основные *профессионально-педагогические блоки деятельности учителя-дефектолога и других участников процесса РиА: организационно-методический* блок: разработка методических материалов, оформление и ведение отчетной документации, изучение литературы, выполнение работ повышенной интенсивности, выполнение приказов, положений, инструкций; *диагностический* блок включает в себя взаимодействие с коллегами и родителями, педагогическое сопровождение и поддержка детей в период лечения, полноту и профессионализм в выполнении должностных обязанностей; *коррекционный* блок: использование разнообразных форм, методов, приемов в работе. Консультации педагогических работников и родителей по профессиональным вопросам, обеспечение охраны жизни детей.

В более детальном виде сущность деятельности учителя-дефектолога в рамках каждого блока отражается в таблице 2.

Таблица 2 – Блоки деятельности

Организационный	Диагностический	Коррекционный
Составление графиков работы, сетки коррекционной деятельности, планов.	Оценка состояния слуховой функции с целью выявления нарушения слуха или уточнения медицинского диагноза.	Содействие развитию детей с различными нарушениями.
Оформление учетно-отчетной документации.	Оценка эффективности медицинской технической (слухопротезирование, кохлеарное имплантирование) коррекции слуха и изучение уровня развития слухового восприятия речи, обследование речи	Помощь в преодолении и компенсации отклонений в развитии
Участие в медико-педагогических консилиумах, педагогических советах		

Определив функции и деятельность каждого специалиста, структурировав деятельность учителя-дефектолога, нами построена *модель* управления взаимодействием учителя-дефектолога с другими специалистами процесса РиА (табл. 3). В таблице 3 представлено содержание деятельности всех специалистов Центра, маршрутизация пациента во время проведения реабилитационных мероприятий. Тем не менее, для организации управления взаимодействием учителя-дефектолога с участниками РиА в учреждении здравоохранения необходимо определить критерии оценки эффективности деятельности учителя-дефектолога.

Таблица 3 – Модель управления взаимодействием учителя-дефектолога со специалистами Центра

Структурный элемент	Функции	Деятельность	Маршрутизация пациента / средства
1. Врач сурдолог-оториноларинголог	Организационно-исполнительская	Медицинская оценка слуховой функции	1. Кабинет врача сурдолога-оториноларинголога детской поликлиники ЧОДКБ. 1.1. Прием сурдолога по направлению из поликлиники, осмотр. Выявление патологии слуховой функции. 1.2. Направление пациента на реабилитацию в ЧОДКБ
		Фиксирование данных о последнем обследовании состояния слуха	
		Тестирование системы различных слуховых аппаратов	
		Корректировка настройки речевых процессоров систем кохлеарной имплантации	
2. Заведующий центром реабилитации для детей с нарушением слуха ЧОДКБ	Планово-прогностическая	Информирование пациента о его возможностях в Центре	2. Отделение оториноларингологии, стационар. 2.1. Оформление истории болезни. 2.2. Определение палаты круглосуточного или дневного стационара. 2.3. Подготовка необходимых специалистов
		Прогноз реабилитационных мероприятий	
3. Учитель-дефектолог	Регулятивно-коррекционная	Формировании сетки занятий	3. Кабинет специалистов педагогического профиля детской поликлиники ЧОДКБ. 3.1. Сбор анамнеза. 3.2. Обследование состояние слуховой функции. 3.3. Выдача расписания. 3.4. Коррекционная работа по развитию слухового восприятия
		Корректировка маршрутизации пациента	
4. Учитель-логопед	Мотивационно-целевая	Разъяснение родителям вопросов о системности реабилитационных мероприятий	4. Кабинет специалистов педагогического профиля детской поликлиники ЧОДКБ. 4.1. Учет данных предыдущих обследований. 4.2. Оценка речевой функции. 4.3. Коррекция речевых нарушений. 4.4. Формирование рекомендаций
		Выявление необходимости дополнительных обследований	
5. Педагог-психолог	Контрольно-диагностическая	Выяснение уровня мотивации и заинтересованности родителей в реабилитации и коррекции	5. Кабинет специалистов педагогического профиля детской поликлиники ЧОДКБ. 5.1. Нейропсихологическое обследование. 5.2. Учет данных предыдущих обследований. 5.3. Оформление отчетной документации
		Помощь членам семьи в формировании адекватных представлений о возможностях ребенка	
		Побуждение родителей к эмоциональному взаимодействию с ребенком	

6. Заведующий педагогическим отделом ЧОДКБ	Информационно-аналитическая	Разработка программ реабилитационных мероприятий	6. Медико-педагогический консилиум (закрытый/ открытый). 6.1. Обсуждение РП пациента. 6.2. Составление реабилитационной программы. 6.3. Отслеживание динамики пациента
		Помощь в подборе оптимальных методик коррекционной работы	

Опираясь на исследования педагогики и психологии считаем, что эффективность деятельности учителя-дефектолога в педагогическом отделе учреждения здравоохранения определяется следующими критериями [12]:

– *качество* организации коррекционно-реабилитационного процесса. Под качеством организации понимается такое свойство, состояние организации, при котором достигается положительная динамика заданных нами проявлений у пациентов, обогащение их опыта социально и личностно значимым содержанием и обеспечивается продуктивность их деятельности. В учреждении здравоохранения качество деятельности дефектолога будет проверяться нами по показателям уровней способности к восприятию устной речи, инструкции. В нашем случае, деятельность учителя-дефектолога будет качественной, если уровень слухоречевого восприятия улучшится после коррекционной работы;

– профессиональная *надежность* педагога рассматривается нами как способность сохранять нормативно заданные параметры педагогического труда независимо от складывающихся условий. Мы полагаем, профессиональная надежность педагога может быть представлена тремя характеристиками: личностной, деятельностной и функциональной. В личностной надежности проявляется отношение педагога к своей деятельности, индивидуальное своеобразие особенностей их достижения. Деятельностная надежность описывает его психические процессы, точность, своевременность, безошибочность действий в трудовом процессе. Функциональная надежность отражает состояние здоровья, наличие нервно-психического напряжения, объем энергетических ресурсов, необходимых для эффективного выполнения трудовой деятельности [10]. То есть, в общем виде под *надежностью* педагогической деятельности нами понимается способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и по-

буждениями. Надежность напрямую зависит от волевой саморегуляции, и может быть охарактеризована по таким свойствам, как настойчивость и самообладание, так как именно от них зависит способность педагога сохранять заданные параметры педагогического труда независимо от складывающихся условий. Для диагностики и результатов анализа надежности выводов учителей-дефектологов нами использовалась методика «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдман;

– *производительность*. Динамика показателей этого параметра влияет на все другие показатели деятельности, так как профессиональные проявления способствуют увеличению посещений пациентов Центра. Этот показатель отражается в сравнительном анализе количества госпитализаций пациентов с нарушенным слухом за различные периоды.

Итак, сделаем вывод, что дефектолог должен быть способен производить запланированные изменения, развивающиеся вследствие педагогических изменений; прогнозировать оперативные и долгосрочные результаты, владеть способностью постановки педагогических задач, отбора и применения методов и технологий обучения и воспитания, позволяющих добиться максимальных результатов при минимальной затрате ресурсов, а также рационально применять разнообразные средства, формы и методы. Кроме того, портрет учителя-дефектолога дополняется коммуникативностью и культурой педагогического общения.

Библиографический список

1. Абчук, В.А. Менеджмент [Текст]: учеб. / В.А. Абчук. – СПб.: Союз, 2002 – 463 с.
2. Большакова, З.М. Дидактические основы становления профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей [Текст]: монограф. / З.М. Большакова; ред. З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1997. – 73 с.
3. Большакова, З.М. Компетенции и компетентность [Текст] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 24(157). – С. 13–19.
4. Вазина, К.Я. Педагогический менеджмент [Текст]: концепция, опыт работы / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. – М.: Педагогика, 1991. – 265 с.
5. Вайзман, Н.П. Реабилитационная педагогика [Текст]: психическое здоровье школьника / Н.П. Вайзман. – М.: Аграф, 1996. – 160 с.

6. Давыденко, Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика [Текст] / Т.М. Давыденко. – Москва – Белгород, 1995. – 250 с.
7. Исаев, Р.А. Основы менеджмента [Текст]: учеб. / Р.А. Исаев. – М.: Дашков и К°, 2010. – 264 с.
8. Князев, С.Н. Управление: искусство, наука, практика [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов по специальности экон. и юрид. профиля / С.Н. Князев. – Мн.: Армита Маркениг, Менеджмент, 2002. – 512 с.
9. Менеджмент в управлении школой [Текст] / под ред. Т.И. Шамова. – М.: МИП «НВ Магистр», 1992. – 231 с.
10. Третьяков, П.И. Практика управления современной школой [Текст]: опыт педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М.: МПГУ, 1995. – 204 с.
11. Тулькибаева, Н.Н. Методологический аспект определения содержания МПС [Текст] / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова // Теория и практика развивающего обучения: сб. статей преподавателей, директоров и учителей школ Уральского региона. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 1998. – С. 3–7.
12. Тулькибаева, Н.Н. Обеспечение качества образовательного процесса в профессиональной школе [Текст]: теория и практика: моногр. / Н.Н. Тулькибаева, В.М. Рогожин. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009. – С. 18–25.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная монография объединила результаты исследований по проблемам управления образовательными организациями различных видов, включая образовательные организации высшего образования, образовательные организации общего образования и образовательные организации дополнительного образования.

Исследования, представленные в монографии, показывают, что образовательный менеджмент представляет собой сложный многогранный процесс воздействия субъекта управления на объект управления, комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления, направленный на повышение эффективности образовательного процесса. В рамках данного определения можно отметить, что любой преподаватель является, по сути, менеджером учебно-познавательного процесса (как субъект управления им), а руководитель образовательной организации – менеджером учебно-воспитательного процесса в целом.

Управление непрерывным образованием требует поиска особых подходов к управлению образовательными системами и процессами, которые могут быть разработаны в рамках образовательного менеджмента.

Во всех исследованиях монографии учтены такие аспекты, как современная социально-экономическая ситуация (неопределенность внешних и внутренних сред; значительные перемены в экономической, политической и социальной сферах всех стран мира; глобальная конкуренция; разнообразие по составу обучающихся и работников), революционные преобразования в управлении (активное участие в процессе труда всех сотрудников организации; гибкость управления по отношению к переменам; создание благоприятствующей совместному труду корпоративной культуры), наличие трудностей в деятельности организаций и использования в практической деятельности всего перечисленного многообразия. Кроме того, подчеркивается необходимость в развитии

корпоративной культуры организации, обеспечивающей баланс между личными и общественными интересами; движение от сопоставленности к совместности, от общности действий – к единым действиям.

Все представленные в монографии положения показывают насколько важно осознанное внедрение и развитие системы организованного научно-обоснованного управления в образовании как с точки зрения экономического развития страны, так и с точки зрения логического подхода к развитию человеческого капитала, через общее, профессиональное и дополнительное образование, как технологии выполнения социального заказа общества.

Вопросы формирования корпоративной культуры, подготовки будущего педагога к управлению процессом взаимодействия с обучаемыми, управления эмпатийной подготовкой будущего учителя, управления информационными процессами и развития информационной и цифровой культуры и др. рассмотрены в представленной монографии полно и научно-обоснованно.

Таким образом, можно сказать, что данное исследование носит завершённый характер, но в то же время оно открыто для дальнейшего исследования проблем образовательного менеджмента. К числу которых мы можем отнести:

- выявление закономерностей и принципов управления современными образовательными организациями;
- выявление новых особенностей управления с учетом глобализации и цифровизации образовательных процессов;
- выявление новых факторов и условий, новых методов и форм в организации управленческих процессов образования.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Большакова Земфира Максумовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Витт Анастасия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент и информационные технологии» Южно-Уральского государственного аграрного университета, магистрант кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Гнатышина Екатерина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Жужгова Ирина Владимировна – учитель-дефектолог ГБУЗ «Челябинская областная клиническая больница», магистрант кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Ильясова Вероника Игоревна – учитель-дефектолог, МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», дошкольное отделение; магистрант кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Ковтун Раиса Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Столярова Светлана Анатольевна – учитель высшей категории МАОУ «СОШ № 104 г. Челябинска»; магистрант кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Стрижкова Наталья Сергеевна – педагог-наставник МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13 г. Челябинска»; магистрант кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Тулькибаева Надежда Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ	
ГЛАВА 1. Управление образованием в условиях современного смысла непрерывности и механизмов его реализации Большакова З.М., Тулькибаева Н.Н.	5
МЕНЕДЖМЕНТ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	
ГЛАВА 2. Модель управления развитием информационной компетенции студентов Большакова З.М., Витт А.М.	24
ГЛАВА 3. Управленческие аспекты формирования цифровой культуры будущего педагога Гнатышина Е.В.	36
МЕНЕДЖМЕНТ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
ГЛАВА 4. Модель управления эстетическим развитием обучающихся гуманитарного класса основной школы Стрижкова Н.С., Большакова З.М.	64
ГЛАВА 5. Технология управления проектной деятельностью в образовательной организации Тулькибаева Н.Н., Столярова С.А.	76
МЕНЕДЖМЕНТ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ	
ГЛАВА 6. Управленческая культура руководителя творческого коллектива Ковтун Р.Ф.	89
МЕНЕДЖМЕНТ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	
ГЛАВА 7. Управление процессом социализации детей в дошкольной образовательной организации Ильясова В.И., Тулькибаева Н.Н.	107
МЕНЕДЖМЕНТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОТДЕЛЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ	
ГЛАВА 8. Модель управления взаимодействием учителя-дефектолога со структурами педагогического отдела учреждения здравоохранения Тулькибаева Н.Н., Жужгова И.В.	123
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	134
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	136

Научное издание

Земфира Максutowна Большакова,
Надежда Николаевна Тулькибаева,
Екатерина Викторовна Гнатышина,
Раиса Федоровна Ковтун,
Анастасия Михайловна Витт,
Ирина Владимировна Жужгова,
Вероника Игоревна Ильясова,
Светлана Анатольевна Столярова,
Наталья Сергеевна Стрижкова,

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Коллективная монография

Редакционная коллегия
Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова, Е.В. Гнатышина

Ответственный редактор З.М. Большакова

ISBN 978-5-91283-901-6

Издательство «Цицеро»
4545080, Челябинск, Свердловский пр., 60

Подписано в печать 12.12.2017. Формат 60×80 1/16
Объем 6,7 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 872

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69