

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ**

Коллективная монография

Челябинск
2014

УДК
ББК

Профессионально-педагогическое образование на рубеже веков
[Текст]: коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Н.В. Уварина, В.А. Белевитин [и др.]. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 305 с.

ISBN

Авторы: Гнатышина Е.А. – глава 1, стр. 12-79; Герцог Г.А. – глава 1, стр. 12-79; Савченков А.В. – глава 1, стр. 12-79; Алексеева Л.П. – глава 1, стр. 80-97; Уварина Н.В. – глава 2, стр. 103-179; Гнатышина Е.В. – глава 2, стр. 180-223; Корнеева Н.Ю. – глава 2, стр. 224-260; Белевитин В.А. – глава 2, стр. 261-271.

Коллективный труд преподавателей, научных сотрудников и аспирантов ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» посвящен 15-летию научно-педагогической школы Профессионально-педагогического института в Федеральном государственном педагогическом университете высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет». Представлен разнообразный материал по истории создания, становления и развития Профессионально-педагогического института в Челябинском государственном педагогическом университете. Отмечены основные достижения в области научно-методической и научной работы, подготовке педагогических кадров и специалистов высшей квалификации.

Монография может быть рекомендована студентам и аспирантам высших учебных заведений, специализирующихся в подготовке педагогических кадров и специалистов высшей квалификации, а также широкому кругу читателей, интересующихся развитием профессионально-педагогического образования и историей образования учреждений профессионального образования.

Рецензенты: М.В. Потапова, д-р пед. наук, проф.
А.А. Саламатов, д-р пед. наук, проф.

ISBN

© Е.А. Гнатышина, Н.В. Уварина,
В.А. Белевитин, 2014

© Издательство Челябинского государственного
педагогического университета, 2014

В.В. Садырин, ректор ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА
В ФЕДЕРАЛЬНОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ «ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Научно-педагогическая школа Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» за сравнительно короткий срок заняла достаточно высокое место в отечественной педагогической науке. Реализация назревшей в конце XX века потребности России в создании структурного подразделения по профессионально-педагогической подготовке специалистов учреждений начального и среднего профессионального образования (далее УНПО и УСПО) Челябинского региона выпала на долю проф. В.В. Латюшина и доц. Е.А. Гнатышиной.

Создание Профессионально-педагогического института (ППИ) не было случайным, оно определялось рядом объективных обстоятельств, среди которых в первую очередь – возросшими потребностями в подготовке квалифицированных педагогов для УНПО и УСПО, осуществляющих подготовку контингента рабочих кадров.

Объективным условием, позволяющим научно-педагогической школе ППИ выполнять поставленные перед ней задачи, является то, что научная деятельность и педагогические

кадры готовились в уникальной интеллектуальной среде, которая сформировалась в стенах Челябинского педагогического института, а затем Челябинского государственного педагогического университета. Развитию в ППИ научных исследований способствовали создатели других научно-педагогических школ ЧГПУ под руководством проф. А.В. Усовой, проф. А.Ф. Аменда и др.

Руководством к действию с первых дней организации учебного процесса в ППИ явилась ориентация на фундаментальную науку, глубокую теоретическую подготовку будущих педагогов УНПО и УСПО.

Педагогическая и научная деятельность ППИ со всей очевидностью свидетельствует о сохранении традиций научно-педагогических школ ЧГПУ, о приумножении силами новых поколений научно-педагогического потенциала России.

Научно-педагогическая школа ППИ ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» была, есть и, уверен будет являться существенной составляющей интегральной научно-педагогической школы ФГБОУ ВПО «ЧГПУ».

Успехи научно-педагогической школы Профессионально-педагогического института во многом определяются впечатляющим вкладом в подготовку кадров высшей квалификации. За 15 лет 4 доктора и 13 кандидатов наук выполнили и защитили диссертации по проблемам квалифицированной подготовки педагогов для УНПО и УСПО, среди которых доктора педагогических наук: Е.А. Гнатышина, А.А. Саламатов, Н.В. Уварина, Е.А. Шумилова; кандидаты педа-

гогических наук: Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Е.В. Гнатышина, Д.С. Гордеева, Е.А. Коняева, Т.А. Еременко, В.В. Щукина, М.М. Базавлуцкая, Е.В. Евшлова, О.В. Кузовенко, С.С. Демцура, Н.А. Пахтусова, А.В. Савченков.

История ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» успешно продолжается усилиями талантливых ученых, педагогов, сотрудников – достойных приемников славных традиций отечественной педагогики, среди которых специалисты Профессионально-педагогического института.

МНОГОПРОФИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ В СОСТАВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Профессионально-педагогический институт (ППИ) – структурное подразделение Челябинского государственного педагогического университета (ЧГПУ) – осуществляет профессионально-педагогическую подготовку специалистов учреждений начального и среднего профессионального образования региона. Создан ППИ в 1998 г. как институт социального и дополнительного образования (ИСИДО), преобразован в профессионально-педагогический институт в 2003 г. Уникальность института состоит в оригинальной концепции образования молодежи. Студенты в ходе обучения получают фундаментальные знания в области естественных, технических, социальных и юридических наук в сочетании с глубокой психолого-педагогической и производственной подготовкой.

Сегодня выпускники школ и уже работающие юноши и девушки могут получить в институте высшее образование с присвоением степени бакалавра профессионального обучения по следующим актуальным на рынке труда профилям подготовки:

- декоративно-прикладное искусство и дизайн;
- информатика и вычислительная техника;
- транспорт;
- производство продовольственных продуктов;
- экономика и управление;
- правоведение и правоохранительная деятельность.

Институтом получены лицензии и организовано обучение по рабочим профессиям: портной, парикмахер, оператор ЭВМ, слесарь по ремонту автомобилей, повар-кондитер. Также в институте ведется подготовка бакалавров и магистров по направлению «Менеджмент».

Для реализации потребности студентов в получении дополнительных профессиональных навыков на базе ППИ функционирует филиал института дополнительных творческих педагогических профессий (ИДТПП), который реализует подготовку по ряду направлений (технология досуга, театр моды, компьютерный дизайн, спортивные игры, аэробика).

Универсальное многопрофильное образование позволяет нам сформировать разумных, глубоко мыслящих и интеллектуально развитых специалистов, владеющих профессией как искусством.

Профессиональное поле, в котором успешно работают наши выпускники, огромно: от учебных заведений начального профессионального образования до вузов, от небольших коммерческих предприятий до промышленных корпораций. Многие выпускники успешно трудятся в социальной сфере, в административных и правоохранительных органах области.

Наша цель – не просто дать фундаментальное образование и престижную профессию. Мы учим наших студентов технологиям достижения успеха, которые обеспечат блестящую карьеру во всех сферах деятельности. Быть успешным, ставить высокие цели и добиваться их – это то, чем в совершенстве владеют наши выпускники!

Историческая справка

Август 1998 г. – рождение института. Его первое название – Институт социального и дополнительного образования. Первый набор – 100 студентов. Задача института – подготовка кадров по специальности «Социальная педагогика» для учебных заведений общего (полного) среднего образования и начального профессионального образования. Организатором и бессменным руководителем института с момента его основания является доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ Е.А. Гнатышина.

1999 г. – институт открывает свои представительства на территориях Уральского региона и Башкортостана.

2000 г. – институт ведет подготовку по шести специальностям: психология, логопедия, социальная педагогика, юриспруденция, экономика, менеджмент в социальной сфере. Создана кафедра профессиональной педагогики и психологии.

2001 г. – открытие специальностей «Олигофренопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология», «Социальная работа». Создание представительства в г. Магнитогорск.

2002 г. – состоялся первый выпуск. 734 выпускника получили диплом с квалификацией «Социальный педагог», «Учитель-логопед», «Педагог-психолог», «Учитель права», «Учитель экономики», «Менеджер». Открытие представительств в городах: Южноуральск, Троицк, п. Мишкино.

2003 г. – открыто дневное отделение. Институт осуществил набор студентов на специальность «Профессиональное

обучение» по трем направлениям: дизайн; информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии; автомобили и автомобильное хозяйство. Открыта кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик.

Пролицензирована специальность «Профессиональное обучение (экономика и управление)».

Институт социального и дополнительного образования переименован в Профессионально-педагогический институт (ППИ).

2004 г. – созданы две кафедры: «Экономика и управление», «Естественно-математические дисциплины».

2005 г. – пролицензирована специальность «Профессиональное обучение (производство продовольственных товаров и общественное питание; химические производства).

2006 г. – созданы две новые кафедры: «Автомобили, автомобильное хозяйство и методика преподавания технических дисциплин», «Дизайн и методика преподавания дизайна»

2007 г. – открыто семь новых представительств в городах: Озерск, Снежинск, Сим, Юрюзань, Чебаркуль, Нязепетровск, Верхнеуральск. ППИ получил аккредитацию на реализацию образовательных программ по специальностям «Профессиональное обучение (дизайн; информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии; автомобили и автомобильное хозяйство). Институт впервые проводил Всероссийскую студенческую олимпиаду (II тур) по методике профессионального образования.

2008 г. – 10 лет ППИ. Получена лицензия на профессиональную подготовку рабочей профессии по специальностям: портной, парикмахер, оператор ЭВМ.

2009 г. – ЧГПУ отметил свое 75-летие. Получена лицензия на профессиональную подготовку рабочей профессии по специальностям: слесарь по ремонту автомобилей, повар-кондитер. Начата реализация образовательной программы с присвоением дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».

2010 г. – открыта кафедра пищевых технологий и предметных методик. Прошли государственную аккредитацию по основным образовательным программам, реализуемым в институте.

2011 г. – институт осуществил первый набор на магистерские программы: «Инновационный менеджмент в образовании», «Педагогика и психология профессионального образования».

2012 г. – решением Ученого Совета университета для студентов дневного отделения утверждены именные стипендии – имени Виталия Прокофьевича Омельченко, имени Александра Степановича Жимоедова.

2013 г. – институт осуществил первый набор на магистерскую программу «Управление человеческим капиталом».

На протяжении многих лет успешно руководил кафедрой экономики и управления А.А. Саламатов, профессор, доктор педагогических наук, с 2013 г. директор ИДОиПО.

Учебно-воспитательная работа в институте неизменно за заместителем директора, кандидатом педагогических наук, доцентом Г.В. Шагиной.

В 2003 г. в составе института была организована республиканская межвузовская научная лаборатория «Актуальные проблемы профессионального образования, правопреемником которой в 2013 г. стала лаборатория социально-психологических исследований, возглавляемая ее научным руководителем, доцентом кандидатом философских наук Г.А. Герцог.

Неоценима заслуга доцента, кандидата педагогических наук В.С. Зайцева в организации и традиционном проведении студенческого интеллектуального марафона по следующим циклам: «Педагогические династии уральских педагогов», «Отечественная и зарубежная литература», «Культурология», «Педагогика и психология» и др.

ГЛАВА 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

В процессе развития личности будущего специалиста особую роль играет начальный этап обучения в вузе. Сложность его заключается в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности студента, освоении новых способов познавательной деятельности и формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений. Главной характеристикой данного этапа является процесс адаптации студентов к вузовскому обучению. Эффективная адаптация во многом определяет мотивацию, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт, моральную удовлетворенность собой и обучением в вузе.

Опыт работы в вузе показывает, что не все студенты могут быстро, успешно и самостоятельно включиться в учебный процесс и, следовательно, справиться с элементами новизны, избавиться от негативного восприятия действительности и ощутить внутреннюю мотивацию профессионального роста.

Ускорение процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование трудностей, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса – чрезвычайно важные задачи. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления.

Эмпирические наблюдения показывают, что далеко не все студенты первого года обучения могут быстро, успешно и самостоятельно включиться в учебный процесс и, следовательно, справиться с элементами новизны, избавиться от негативного восприятия действительности и ощутить внутреннюю мотивацию профессионального роста. Динамизирование процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование трудностей, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса – чрезвычайно важные задачи для любого вуза. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления.

В настоящее время комплекс вопросов, связанных с трудностями первого года обучения, особо выделяется из множества проблем высшей школы. В отечественной науке проблема адаптации студентов разрабатывалась прежде всего в русле исследований социальной адаптации

(Г.А. Балл, П.А. Просецкий, Н.Е. Шафажинская и др.). С позиций возрастных особенностей она нашла отражение в работах М.И. Дьяченко, И.А. Зимней, Л.А. Кандыбович. Некоторые вопросы, касающиеся структуры адаптации, раскрываются Р.Р. Бибрихом, Л.К. Гришановым, В.Д. Цурканом и др. В психолого-педагогических исследованиях последних лет отчетливо прослеживается тенденция разработки путей успешной адаптации студентов к вузовскому обучению через изучение факторов ее эффективности (М.Б. Аристидес, Л.Г. Егорова, В.В. Лагерев, Л.Н. Жмыриков и др.), влияния характера педагогического общения преподавателя и учебной группы (А.Ц. Эрдынеев, А.А. Темербекова и др.), содержания основных психологических механизмов адаптации студентов (М.С. Яницкий, Г.А. Гущина, Н.Г. Ершова и др.), выявления зависимости адаптационного процесса от типологических свойств нервной системы (Е.А. Климов, К.О. Сантросян и др.) и личностных характеристик учащихся (И.А. Милославова и др.).

Наиболее разработанным в научной литературе является профессиологический подход к решению проблемы социально-психологической адаптации. Об этом свидетельствует большое количество научно-исследовательских работ (С.Д. Артемов, И.А. Баев, В.Н. Безносиков, П.Г. Белкин, Р.У. Исмагилов, И.К. Кряжева, Л.И. Ларионова, А.Г. Мороз, С.В. Овдей, М.И. Педаяс, Б.М. Петров, Л.М. Растова, В.А. Самойлова, Н.А. Свиридов, Ж.Г. Сенокосов и др.). В большинстве обозначенных научных трудов нет однозначного определения профессиональной и социально-психологической адаптации. Вполне правомерна точка зрения Н.А. Ершовой по

этому поводу: «Такая неоднозначность в интерпретации понятий вызвана тем, что в реальной деятельности все виды адаптации часто взаимосвязаны, взаимообусловлены, и классификация их содержит элемент научной абстракции» [5]. Тем не менее, теоретический анализ множества работ, в той или иной степени касающихся исследования проблемы адаптации, позволяет сделать вывод о том, что адаптация к новым условиям обучения – постоянный, динамичный, многофакторный процесс. В ходе, которого происходит не только интеграция личности студента, в новую образовательно-воспитательную систему, в новую систему требований и контроля, в социум (новое для него социальное окружение), в новый коллектив, а для многих (например, иногородних студентов) и в новые условия жизнедеятельности, но и его личностное, профессиональное развитие и самореализация. Говоря об адаптации студентов к условиям образования в вузе естественно считать, что наиболее интенсивно процесс адаптации происходит у первокурсников. Опыт показывает, что первый, а для ряда студентов и второй, курс обучения оказывается критическими годами, в течение которых они переживают сложные и многообразные ситуации своей студенческой жизни. Именно в это время студенты взрослеют, у них формируется самосознание, продолжает развиваться система отношений с миром и с самими собой, формируются базовые учебные установки. Все это в существенной мере определяет в дальнейшем успешность обучения студентов, эффективность обучения, возможности личностной самореализации в студенческой среде.

Точкой бифуркации в процессе адаптации студента является смена окружающей его среды, которая характеризуется как структурными, так и функциональными компонентами. «Вчерашние» школьники сталкиваются с непривычными условиями организации учебно-воспитательного процесса, с новыми формами и методами учебной деятельности, с новыми учебными предметами, отличающимися от школьного обучения и организационно, и методически, и содержательно, и по своим основным целям и направлениям. Поэтому, оказавшись в новом для них качестве, они должны в сравнительно короткий срок освоиться с новой ролью и многому научиться.

Быстрая и успешная адаптация к жизни учебного заведения студентов первого курса является залогом успешности овладения ими профессией, ради чего они пришли в учебное заведение.

К сожалению, многие школьники, абитуриенты и студенты-первокурсники не имеют четких представлений о своей будущей профессии вообще или не совсем ясно представляют свою будущую работу. Учащиеся не всегда выбирают вуз, чтобы получить специальность и работать по ней. Если бы они полностью отдавали себе отчет в том, что составляет сущность их будущей специальности, каких знаний, навыков, умений и профессионально важных качеств это от них требует, то не возникало бы проблемы формирования мотивов профессиональной деятельности.

Таким образом, проблема адаптации осложняется тем, что выбор высшего учебного заведения часто обусловлен стремлением стать студентом – при нейтральном, а

иногда и негативном отношении к той профессии, которую дает вуз. Реальное же представление о педагогической деятельности и соотнесение с ней своих потенциальных возможностей определяют активность студентов в их учебной деятельности в период обучения в педагогическом вузе.

Абитуриенты, поступающие в вузы, различаются по социальному происхождению, образованию и порою по возрасту. Вместе обучаются те, кто окончил среднюю школу, среднее профессионально-техническое училище, колледж, техникум. Своеобразие каждого будущего студента, его индивидуальные характеристики и личностные свойства не могут не влиять на процесс приобщения к новым условиям образа жизни, учебы, самостоятельной работы, проведения свободного времени. Начало занятий и устройство быта означает включение студента в сложную систему адаптации.

На основе вышеизложенного под адаптацией студента следует понимать процесс приведения основных параметров его социальной и личностной характеристик в состояние динамического равновесия с новыми условиями внутривузовской среды как внешнего фактора по отношению к студенту. Говоря об адаптации, мы имеем в виду не только функционирование, взаимосвязь личности с широким кругом внешних обстоятельств, но и развитие студента, его саморазвитие. Очевидно также, что адаптация должна рассматриваться в двух направлениях: адаптация личности к новой внешней среде и адаптация как становление на этой основе ее новых качеств.

Противоречия между необходимостью создания адекватных условий для адаптации студентов и выявленными

тенденциями неготовности студентов к обучению в вузе побуждают нас проводить данное лонгитюдное исследование. В своем исследовании мы рассматриваем адаптацию в контексте социализации личности, процесса, активного и творческого приспособления студентов к условиям социальной среды, в частности к условиям обучения и воспитания в учебном заведении.

Для понимания сущностных характеристик процесса адаптации нами были выделены следующие ее функции: индивидуально-психологическая, социальная профессиональная и дидактическая. Все выделенные функции процесса адаптации опосредованы ее структурой.

В соответствии с представлениями студентов о нормах и правилах института, успешном освоении учебных предметов в школе, активном участии в творческой жизни института и научном студенческом обществе, осознанном и самостоятельном принятии решение о поступлении в вуз выделяются *три уровня адаптивности*:

1. Высокая степень адаптивности студентов характеризуется осознанным и самостоятельным принятием решения о поступлении в вуз, успешным вхождением в социальную среду профессионально-педагогического института, успешным освоением учебных предметов в школе, активным участием в творческой жизни и научном студенческом обществе.

2. Средний уровень адаптивности студентов характеризуется недостаточно четкими представлениями о нормах и требованиях вуза, отсутствием четких профессиональных предпочтений, успешным освоением учебных

предметов в школе, недостаточно активным участием в творческой жизни и научном студенческом обществе, затруднением в усвоении общеобразовательных ценностей.

3. Низкий уровень адаптивности студентов предполагает неосознанный выбор учебного заведения, слабо развитые общеучебные умения, слабая школьная подготовка, непринятие норм и ценностей образовательной среды, индифферентное отношение к своему творческому саморазвитию.

Анализ психолого-педагогических взглядов, выделение факторов непосредственного влияния на адаптационные процессы, наш опыт работы по проблеме адаптации студентов к учебной деятельности позволил выделить следующую условную структуру процесса адаптации к обучению в вузе:

- *индивидуально-психологический компонент*, в рамках которого мы рассматриваем затруднения, возникающие у студентов на первых этапах вхождения в новые условия вуза, их коммуникативный потенциал и сформированность ценностных ориентаций;

- *социальный компонент*, который связан с готовностью студентов к социальной активности, наличием творческого потенциала, анализом их социально-демографических характеристик;

- *когнитивный*, который обусловлен сформированностью учебно-познавательных навыков студентов и осознанием потребности в их дальнейшем развитии как основы образовательной деятельности, анализом школьных затруднений и их влияния на успешность обучения в вузе;

– *профессиональный* – выявление мотивов и обстоятельств выбора абитуриентами вуза и специальности, наличие четких представлений об условиях обучения в вузе, анализ первых наблюдений и впечатлений о занятиях.

Согласно вышеизложенной логике кратко охарактеризуем результаты проведенного исследования.

Социально-демографические характеристики студентов

В исследовании (2012/2013 уч. год) приняли участие 68 студентов первого курса, профиль «Информатика и вычислительная техника», профиль «Транспорт», «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», «Экономика и управление», «Производство продовольственных продуктов и общественное питание».

Результаты, полученные при анализе анкет студентов 1-го курса, обучающихся по различным специальностям, сопоставимы, поэтому мы в своем исследовании, не разделяя показатели по профилям, представим результаты в общем виде.

Из числа поступивших на первый курс абитуриентов 61,8% составляют девушки и соответственно 38,2% юноши (рис.1). Сравнивая гендерные различия студентов набора 2009–2010 и 2012–2013 учебных годов, можно констатировать, что произошло резкое увеличение количества поступивших в ППИ девушек: 47,5% в 2009–2010 гг., 36,7% в 2010–2011 гг. и 63,7% в 2011–2012 гг. и 61,8% в 2012–2013 гг. Такие направления подготовки, как Профессиональное обучение «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии, Профессиональное обучение «Экономика и управление» становятся все более привлекательными для

женской части абитуриентов. Можно также отметить, что направления бакалавриата Профессионально-педагогического института, приобретают для девушек все большую популярность.

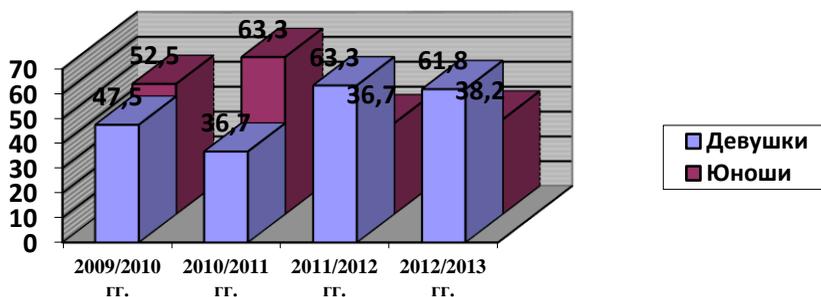


Рис.1. Гендерные различия респондентов

Из числа опрошенных 89,7% поступили в ППИ на базе среднего полного общего образования, 7,4% на базе среднего специального и 2,9% начального профессионального образования (рис. 2).

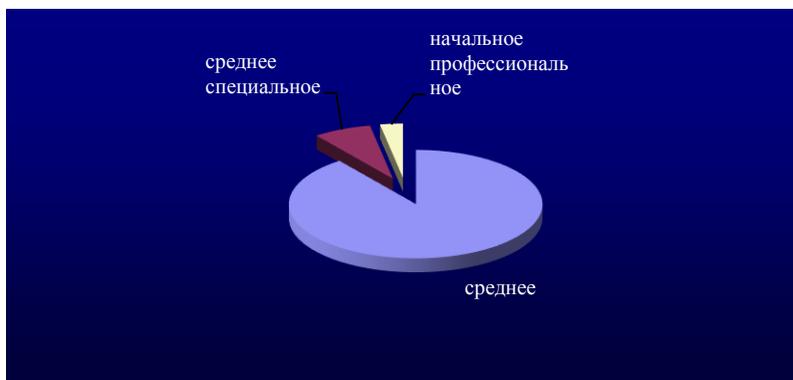


Рис.2 . Соотношения базового образования абитуриентов при поступлении в ППИ (%)

Сравнительный анализ данных по категориям учебных заведений, которые респонденты закончили за предшествующие и текущий годы, показывает, что в 2012–2013 учебном году (7,4%) году уменьшилось число студентов первого курса, получивших начальное и среднее профессиональное образование, по сравнению с абитуриентами 2011–2012 учебного года (9,4%), 2010–2011 учебного года (14,4%) и увеличилось по сравнению с абитуриентами 2009–2010 учебного года (6,8%) (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика базового образования абитуриентов при поступлении в ППИ (в %)

Учебное заведение	2012/2013 уч. год	2011/2012 уч. год	2010/2011 уч. год	2009/2010 уч. год
Среднее образование	89,7	91,7	85,6	93,2
Среднее специальное образование	7,4	6,7	8,9	6,8
Начальное профессиональное образование	2,9	1,7	5,5	-

Данные таблицы 1 позволяют предположить, что у первокурсников отсутствуют базовые знания технических и специальных дисциплин, что в свою очередь может негативно сказаться на их учебных достижениях при изучении профильных дисциплин, а, в целом, на адаптации к условиям вуза.

Необходимо отметить, что педагогическим коллективом и администрацией вуза была проведена определенная работа в плане сотрудничества и проведения профориентационной и профконсультационной работы в учреждениях НПО и СПО. Но эта работа не позволила привлечь большой приток абитуриентов с начальным и средним профессиональным образованием, причиной тому является неуспешность выпускников НПО и СПО на едином государственном экзамене. Хотя здравый смысл позволяет констатировать тот факт, что предпочтительность набора абитуриентов из числа обучавшихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования не вызывает сомнений. Ибо, именно они, владея определенными начальными профессиональными умениями, могли бы более успешно осваивать профессию педагога профессионального обучения.

Анализ образовательного статуса родителей студентов показал, что, в основном, родители студентов имеют высшее или среднее специальное образование. Общая характеристика образования родителей студентов отображена в табл. 2.

Наличие высшего и среднего специального образования у значительной части родителей, вероятно, предопределило мотивацию респондентов на учебу в вузе. Об этом свидетельствуют ответы на вопрос: «Кто повлиял на твой выбор института и специальности?». Значительная часть опрошенных (40,2%) ответила, что именно родители и родственники, выступили в качестве «советчиков».

Таблица 2

**Состояние образования родителей
студентов первого курса**

Уровень образования	2011/2012 уч. год				2012/2013 уч. год			
	Отец		Мать		Отец		Мать	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высшее	22	36,7	29	48,3	22	32,4	31	45,6
Среднее специальное	24	40,0	25	41,7	30	44,1	28	41,2
Среднее общее	8	13,3	2	3,3	13	19,1	8	11,8
Начальное специальное	2	3,3	3	5,0	2	2,9	1	1,5
Без образования	-	36,7	1	1,7	-	1,5	-	-

Уровень образования родителей можно рассматривать как благоприятный фактор учебной адаптации их детей, исходя из того, что отцы и матери со средним специальным или высшим образованием способны оказывать детям помощь в учебе и осуществлять контроль за ее организацией.

В части анализа социально-демографических характеристик первокурсников следует также рассмотреть состав их семей. Данные о составе семьи представлены в таблице 3, из которой видно, что 43 студента (63,2% от числа опрошенных) живут в полных семьях, из них 4 (5,9%) – в многодетных (трое и более детей). 25 респондентов проживают в неполных семьях (36,8% от числа опрошенных), причем что 1 неполная семья является многодетной.

Таким образом, анализируя данные таблицы 3, можно сделать вывод о том, что 1/3 студентов первого курса проживает в неполных семьях (36,8%) и это, конечно, не может не сказаться на финансовом благополучии и материальном положении семей первокурсников.

Таблица 3

Характеристика состава семей студентов первого курса

Характеристика семьи	Полные семьи		Неполные семьи		Семей всего	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
		43	63,2	25	36,8	68
	из них		из них		из них	
Ко-во детей в семье						
1 ребенок	23	33,8	17	25,0	40	58,8
2 детей	16	23,5	7	10,3	23	33,8
3 и более детей	4	5,9	1	1,5	5	7,4

По сравнению с показателями прошлых лет, анализ полученных данных показывает, что нет тенденции к изменению доходов семей абитуриентов (таблица 4). Достаточно сложно говорить о том, что доходы семей абитуриентов являются оптимальными и достаточными (рис. 3). Среди затруднений и проблем обучения в вузе 18,9% первокурсников отметили именно материальные затруднения. Соотношение количества семей с различным материальным доходом свидетельствует о материально-финансовом расслоении и, вероятнее всего, повлечет за собой очевидные различия в имущественном, финансовом положении разных студентов. Это со-

здает ситуацию социально-психологической напряженности в стенах вуза и ставит студентов в разные условия своих стартовых возможностей в будущей учебе.

Таблица 4

**Сравнительная характеристика доходов семей
Студентов настоящего и предыдущих наборов (в %)**

Сумма на одного члена семьи	Кол-во ответивших	2012/ 2013 уч. год	2011/ 2012 уч. год	2010/ 2011 уч. год	2009/ 2010 уч. год
Нет данных	-	-	-	-	-
До двух тысяч	3	4,4	5,0	8,9	6,2
Две-три тысячи	21	30,9	21,7	26,7	17,5
Четыре-пять тысяч	21	30,9	45,0	42,2	32,5
Более пяти тысяч	23	33,8	28,3	22,2	43,8

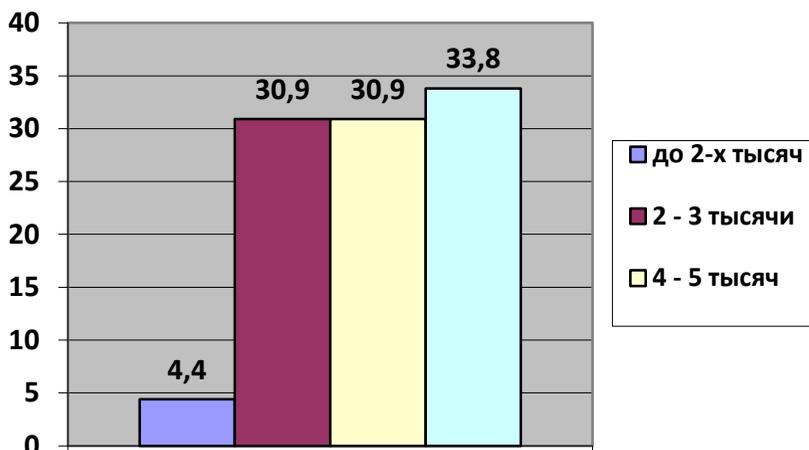


Рис.3. Характеристика доходов семей студентов первого курса (в %)

Можно также предположить, что сложное материально-финансовое положение студентов (их семьи) во время учебы повлечет увеличение числа подрабатывающих студентов, негативно отразится на посещаемости и качестве получаемых знаний (по некоторым данным, в целом по стране подрабатывают более 42% первокурсников и 77% старшекурсников. При этом постоянную работу имеют 65% студентов, среднее рабочее время – 31 час в неделю).

Важной характеристикой социального самочувствия первокурсников, влияющей на процесс их учебной адаптации, является место их проживания во время учебы в вузе.

Распределение студентов первого курса по месту проживания во время учебы представлено в таблице 5 и на рис. 4.

Таблица 5

Распределение студентов первого курса по месту проживания во время учебы

Вопрос	Кол-во ответивших	%	Кол-во ответивших	%	Кол-во ответивших	%
	2012/2013 уч. год		2011/2012 уч. год		2010/2011 уч. год	
С родителями по месту прописки	18	26,5	21	35,0	39	43,3
В общности	39	57,4	30	50,0	37	41,1

На съемной квартире	10	14,7	5	8,3	9	10
Пока точно не знаю	1	1,5	4	6,7	5	5,6

Данные таблицы 5 свидетельствуют о том, что 72,1% опрошенных первокурсников являются иногородними (45% из них из сельской местности). Проживают с родителями 26,5% студентов, в общежитии 57,4% , на съемных квартирах 14,7% из общего числа студентов. 1,5% первокурсников не определились с местом проживания на момент проведения анкетирования.



Рис. 4. Характеристика распределение места жительства студентов (в %)

Сравнительный анализ места проживания студентов позволяет отметить, что на протяжении последних трех лет число студентов, проживающих в общежитии, увеличива-

ется. Это еще раз подтверждает наши предположения о невысоких материальных доходах семей первокурсников и невозможности оплачивать съемное жилье, особенно представителей сельской местности, и невозможности оплачивать съемное жилье. Такие студенты особенно нуждаются в специальной помощи в этом направлении, так как проблема обучения таких студентов в семьях сопряжена с большими материальными расходами на их перемещение из родного села в город. Кроме этого, возникает необходимость усиления работы с этими студентами по организации быта и досуга, а также включить их в процесс самоуправления.

Исследование зафиксировало тот факт, что увеличилось число студентов проживающих на съемных квартирах (14,7%). Можно предположить, что их семьи достаточно обеспечены и могут позволить себе снимать квартиру, либо абитуриентов не устраивают условия проживания в общежитии.

В целом анализ социально-демографических характеристик первокурсников свидетельствует о сохранении в институте тенденции, типичной для педагогических вузов: большинство студентов 1-го курса – из материально малообеспеченных семей; их родители имеют высшее или среднее специальное образование, что подвигает детей к учебе в вузе; большинство проживают в неполных семьях.

По результатам анализа к факторам, способным положительно повлиять на учебную адаптацию первокурсников, можно отнести образование родителей и состав семей. Негативно на адаптации скажутся материальное положение семей, неблагоприятные условия проживания в период учебы.

*Анализ учебно-профессиональной мотивации
студентов 1-го курса*

Перестройка внутренней позиции бывшего школьника в условиях обучения в педагогическом вузе – сложный для личности процесс, так как он предполагает сознательный пересмотр всего предшествующего жизненного опыта, целей, жизненных планов, смену доминирующих мотивов деятельности, перестройку всей мотивационной сферы личности.

К сожалению, как показывает практика, многие школьники-абитуриенты и студенты-первокурсники не имеют четких представлений о своей будущей профессии вообще или не совсем ясно представляют свою будущую работу. Среди аспектов, определяющих оптимальное течение процесса адаптации этих студентов, в качестве основного можно выделить отношение к учебе и избранной специальности. Очевидно, что овладение навыками учебы и первое ознакомление с профессией – важнейшие факторы в процессе адаптации. Поэтому понятно, сколь важным является вопрос выбора профессии. Правильно выбранная профессия – непременное условие успешной адаптации студентов младших курсов. Ведь если выбор профессии неудачен, то есть не соответствует ни способностям, ни притязаниям личности, адаптация не будет оптимальной.

Эмпирические наблюдения показывают, что часто процесс выбора специальности и вуза у молодежи протекает стихийно, под влиянием случайных обстоятельств.

В нашем исследовании с целью выяснения влияние различных социальных институтов на выбор абитуриентами специальности и учебного заведения, им было предложено ответить на следующий вопрос: «Кто повлиял на выбор института и специальности?» (таблица 6).

Таблица 6

**Сравнительная характеристика влияния агентов
и социальных институтов на выбор студентами -
первокурсниками специальности
и учебного заведения (в %)**

Кто повлиял на выбор института и специальности?	2012/2013 уч. год		2011/2012 уч. год		2010/2011 уч. год	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
Родители, родственники	40,2	1	30,7	2	45,6	1
Друзья	9,8	3	9,1	3	13,3	3
Средства массовой информации (СМИ)	4,3	5	3,4	5	4,4	6
Сотрудники института, проводившие профконсультирование и профориентирование в школе	6,5	4	5,7	4	6,7	4
Рекламодатели	1,1	6	3,4	5	1,1	7
Школьные учителя	6,5	4	3,4	5	5,5	5
Ты сам, т.к. тебе эта специальность нравится с детства	31,5	2	33,0	1	44,4	2

Рассматривая данные за последние три года, можно отметить устойчивую тенденцию к стабильности в плане

ранжирования мест в распределении числа агентов повлиявших на выбор абитуриентами института и специальности.

Первые три ранга занимают следующие выборы студентов: на первом месте – влияние родителей и родственников (40,2%); самостоятельный выбор сделали 31,5% абитуриентов; на третьем месте – влияние друзей (9,8%). По сравнению с прошлым годом количество студентов сделавших самостоятельный выбор уменьшилось.

Необходимо также отметить, что в последние два года, по сравнению с предыдущими годами наблюдается некоторое увеличение влияния работников института и школьных учителей на выбор первокурсниками вуза и специальности. Видимо, это связано с улучшением качества профориентационной работы, разнообразия ее форм и организации в целом. Средства массовой информации и рекламодатели по-прежнему оказывают минимальное влияние на выбор вуза абитуриентами или совсем его не оказывают.

В процессе исследования также уточнялись обстоятельства, которые стали определяющими для собственных решений абитуриентов в выборе данного вуза и специальности (таблица 7).

Анализируя ответы респондентов, касающиеся обстоятельств выбора вуза, мы можем условно разделить все обстоятельства на три группы:

1. Выборы, связанные с личной заинтересованностью или желанием учиться в ППИ (25,8%);
2. Выборы вуза, не связанные с желанием, а определяемые лишь прагматическими интересами (43,1%);

3. Случайные выборы, продиктованные случайным стечением обстоятельств (31,1%).

В целом, анализ ответов первокурсников свидетельствует о разноплановости и даже полярности их суждений – от профессионального интереса до фатальности, что еще раз подтверждает некоторую «стихийность» выбора вуза и специальности.

Таблица 7

Характеристика обстоятельств, предопределивших выбор респондентами специальности и вуза (в %)

Обстоятельства, предопределившие выбор института и специальности	2012/2013 уч. год		2011/2012 уч. год		2010/2011 уч. год	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
По результатам ЕГЭ в другие вузы не прошел(а)	28,0	1	17,1	3	10,5	3
Стоимость обучения ниже, чем в других вузах	15,1	3	20,0	2	19,8	2
Это связано с мечтой	25,8	2	31,4	1	61,6	1
Поступил(а) за компанию с друзьями	6,5	5	2,9	7	9,3	4
Страх, что в другие вузы не поступлю	11,8	4	7,1	5	4,7	7
Нежелание терять год	2,2	8	5,7	6	5,8	6
Страх перед службой в армии	4,3	7	1,4		-	9
Не имею четких профессиональных предпочтений, все равно, где учиться	6,5	6	11,4	4	8,1	5

Имею начальное (среднее) профессиональное образование по данной специальности, решил (а) получить высшее	28,0	1	2,9	7	1,2	8
--	------	---	-----	---	-----	---

Также необходимо заметить, что значительно увеличилось количество случайных выборов, продиктованных случайным стечением обстоятельств. Следует обратить внимание и на такой факт, как количество студентов, сделавших выбор на основе личной заинтересованности или желанием учиться в ППИ снизилось в два раза. Это может означать, что процесс адаптации студентов в вузе будет недостаточно успешен.

Среди положительных факторов, повлиявших на выбор вуза, студенты 1-го курса назвали: хорошие отзывы о ЧГПУ, а также желание разобраться в технике.

На основе изложенного напрашивается вывод о том, что в образовательный процесс вуза необходимо внедрять специально спланированные мероприятия, обеспечивающие положительную динамику мотивации учения студентов. Для этого, на наш взгляд, необходимо в учебном процессе широко использовать различные формы активного обучения и воспитания, расширения форм и методов организации профессиональной ориентации.

Факторами, определяющими успешность студенческой адаптации, являются не только высокий уровень мотивации и желания получать образование, но и соответствие внутренних установок студента внешним ожиданиям той среды, что окружает его в новой жизни.

Если позиция студента и ожидания среды близки, то и адаптация проходит быстро и без травмирующих последствий. Если же позиция и ожидания расходятся, то адаптация оказывается затяжной и болезненной.

Рассогласованность между представлениями респондентов о вузовских требованиях и реальными требованиями к обучению в вузе является важным моментом в адаптационном процессе первокурсников.

В процессе исследования на основе самооценки респондентов выяснилось, что четкие представления об условиях обучения и требованиях вуза имеют 42,6% первокурсников, у 1/4 абитуриентов (28%) ответ на этот вопрос вызвал затруднение в виду нечеткости сформированных представлений и у 29,4% – представления о требованиях, предъявляемых к студенту со стороны вуза на момент поступления отсутствовали совсем (рис. 5).

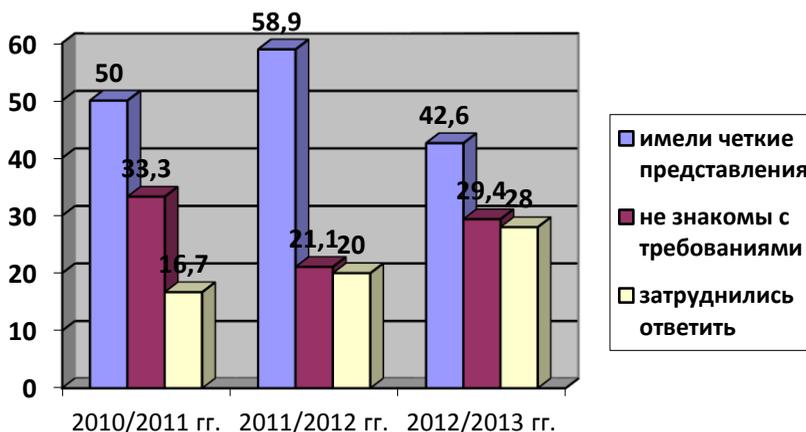


Рис.5. Соотношение представлений первокурсников о вузовских требованиях на момент поступления в ППИ (в %)

Данные диаграммы позволяют отметить что, процент абитуриентов, не имеющих четких представлений о требованиях вуза, еще достаточно высок на протяжении трех лет. Следовательно, таким студентам понадобится больше времени для того, чтобы реализовать свой творческий и учебный потенциал ввиду перестройки своих представлений и ожиданий.

Весьма показателен тот факт, что только четверть студентов (23,5%) отмечают, что их представления об университете и реальные требования со стороны вуза совпали. 44,1% респондентов с некоторыми сомнениями и колебаниями склонны к суждениям о том, что их представления совпали с реальными. Часть первокурсников столкнулись с довольно неожиданными для них требованиями и были к ним не готовы (рис. 6). Таких студентов оказалось 10,3%.

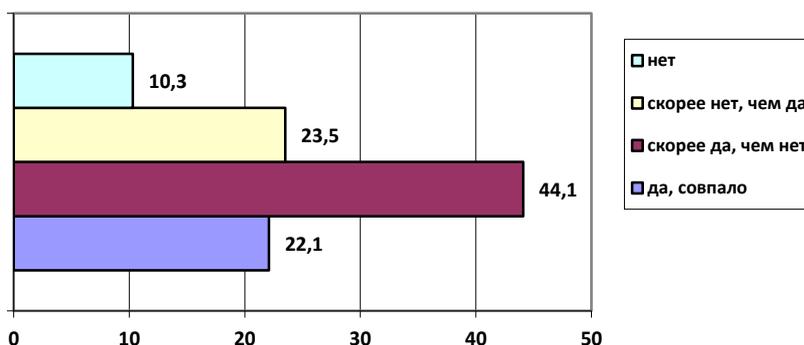


Рис. 6. Соотношение между представлениями студентов о требованиях к учебе и реальными требованиями вуза к образовательной деятельности (в %)

Таким образом, в процессе исследования выявлено: на развитии мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов негативно отражаются такие явления, как отсутствие четких представлений о профессии, отрицательные мотивы учения, продиктованные случайными обстоятельствами выбора вуза и специальности и прагматическими интересами, несогласованность между представлениями студентов о вузовских требованиях и реальными требованиями к обучению. Поэтому при работе с первокурсниками необходимо ориентироваться на развитие их индивидуально-психологического потенциала с целью формирования профессионального интереса у учащихся и положительного отношения к избранной специальности, удовлетворение потребности в профессиональном самоопределении.

Анализ сформированности общеучебных умений студентов

В современной педагогике все чаще проявляется отказ от традиционной схемы взаимоотношений преподавателя и учащегося, когда преподаватель выступает в роли «транслятора» знаний, а учащийся, оставаясь в роли пассивного объекта педагогического воздействия, лишь воспринимает предлагаемые знания. Современные подходы к обучению предполагают наделение и преподавателя и учащегося позицией субъекта, когда смысл учения обретается в совместной деятельности. Однако возникает проблема: все ли студенты-первокурсники готовы стать такими подлинными субъектами образовательного процесса? Как работать с группой студентов, имеющих разную степень готовности к обучению в вузе? Особенно, когда речь идет об адаптации студентов первокурсников к новым для них условиям.

Из числа респондентов, поступивших на 1-ый курс в 2012/2013 уч. г., имеют образование: среднее общее – 89,7%; среднее специальное – 7,4%; начальное профессиональное – 2,9%:

Вышеозначенные данные свидетельствуют о том, что среди студентов наиболее высок удельный вес выпускников общеобразовательной школы. Причем, как подтверждают наши исследования, общеобразовательная школа, давая достаточно широкий диапазон знаний по всем предметам, часто проигрывает в сравнении с колледжами и училищами, выпускники которых получают более углубленные знания по одному, как правило, профилирующему, соответствующему выбираемой специальности предмету. Степень адаптации выпускников колледжей и училищ оказывается сравнительно более высокой. Их отличает более целеустремленная учеба, более активное участие в студенческой научной жизни, в общественной работе и др.

Как показывает эмпирические наблюдения, противоречия сложившиеся в практике школьного и вузовского образования не позволяют успешно организовывать процесс непрерывного образования поступивших в вуз абитуриентов. Среди причин можно выделить такие как:

- отсутствие преемственности в образовательных программах и технологиях обучения в вузе и школе;

- недостаточный уровень сформированности у бывших выпускников школ общеучебных умений, необходимых для самообразования, который выражается в неумении организовывать свое учебное время и активно участвовать в образовательном процессе.

Следствие этого – длительный адаптационный период студентов-первокурсников. Данные самооценки студентов о сформированности общеучебных умений и навыков, представленные в таблице 8, в некоторой степени подтверждают вышесказанное.

Анализ ответов респондентов, позволяет проанализировать общеучебные умения и свойства личности, которые, по мнению респондентов, у них сформированы:

- умение использования компьютерных и телекоммуникационных ресурсов (56,9%);
- аккуратность при выполнении заданий (43,1%)
- внимательность на занятии (35,4%);
- наличие графических навыков (22,0%).

Таблица 8

Распределение мнений студентов о сформированности у них общеучебных умений и навыков

Общеучебные умения и навыки	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа
	2012/2013 уч. год		2011/2012 уч. год		2010/2011 уч. год	
У меня есть навык использования компьютерных и телекоммуникационных технологий для поиска информации	56,9	1	81,4	1	53,9	2
Я умею быть внимательным(ой) при выполнении заданий и прослушивании объяснений педагога	35,4	3	45,8	2	55,1	1

Я умею работать с литературными источниками	15,4	7	39,0	3	28,1	3
Я аккуратен(а) при выполнении заданий	43,1	2	39,0	3	23,6	5
Я добиваюсь полного выполнения заданий	29,2	4	30,5	4	27,0	4
У меня хорошие графические навыки (умею рисовать, чертить, делать схемы)	27,7	5	22,0	6	19,1	6
Умею составлять краткий план изложения, выполнения задания	9,2	8	13,6	7	12,4	7
Хорошо считаю	24,6	6	23,7	5	14,6	8
Знаю много формул и умею их применять при решении разных задач	7,7	9	13,6	7	6,7	9

В совокупности перечисленные умения и навыки не являются базисными, определяющими учебную компетентность обучающихся.

В меньшей степени у респондентов развиты умения: счета (24,6%); работать с литературными источниками (15,4%); составлять план изложения материала (9,2%); использовать формулы для решения задач (7,7%); другие умения.

Если предположить, что самооценка студентов адекватна, то можно сделать вывод о том, что учебные умения и навыки студентов 1-го курса сформированы недостаточно. Это требует от педагогического коллектива ППИ более внимательного отношения к студентам на индивидуальном уровне и создания оптимальных условий как для

развития имеющихся, так и для формирования недостающих умений и навыков для успешной учебной деятельности первокурсников.

Радует тот факт, что 83,8% студентов считают, что для успешной учебы в вузе необходимы определенные умения и навыки, и демонстрируют желание повысить свой уровень образованности, расширить кругозор, 4,4% – категорически с этим не согласны, и 11,8% первокурсников не имеют определенного мнения на этот счет.

В таблице 9 представлены данные, отражающие мнения студентов о необходимости приобретения недостающих для учебной деятельности умений и навыков:

– 16,7% опрошенных, хотели бы улучшить знание формул и развить умение их применять при решении разных задач;

– 15,6% – овладеть способами концентрации и распределения внимания;

– 10% от числа опрошенных хотели бы научиться чертить, делать схемы и графики, добиваться полного выполнения задания и составлять краткий план изложения.

Таблица 9

Распределение мнений студентов о необходимости приобретения недостающих для учебной деятельности умений и навыков

Общеучебные умения и навыки	%	Ранг ответа
Навык использования компьютерных и телекоммуникационных технологий для поиска информации	5,9	7

Внимательность при выполнении заданий и прослушивании объяснений педагога	13,2	3
Аккуратность при выполнении заданий	7,3	6
Умение добиваться полного выполнения задания	13,2	3
Умение работать с литературными источниками	10,2	5
Графические навыки (рисовать, чертить, делать схемы)	11,8	4
Умение составлять краткий план изложения, выполнения задания	19,1	2
Навык счета	13,2	3
Знание формул и умение их применять при решении разных задач	20,6	1

Нельзя не обратить внимание и на тот факт, что 41,2% первокурсников испытывали *учебные затруднения в школе*. Студентам было предложено ответить на следующий вопрос: «Испытывал ли ты учебные затруднения в школьные годы?». Ответы распределились следующим образом (рис. 7). Испытывали затруднения – 41,2%; не испытывали – 50,0%; затруднились ответить – 8,8%. Весьма настораживающим моментом является тот факт, что 25% первокурсников отметили трудности усвоения отдельных школьных предметов. При том, что некоторые студенты испытывают учебные затруднения по нескольким из нижеперечисленных учебных предметов.

Среди наиболее трудноусваиваемых школьных предметов респондентами были названы следующие: Алгебра – 21,0%; Геометрия – 21,0%; Физика – 42,1%; Химия – 47,4%; Иностранный язык – 15,8%; Черчение – 5,3%; История – 10,5%; Литература – 5,3%; Русский язык – 5,3%.

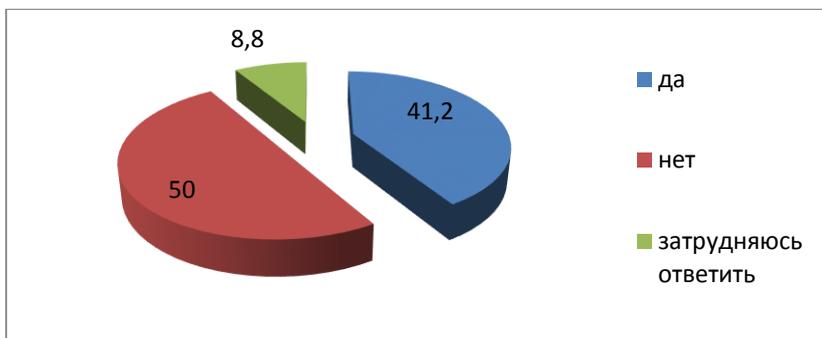


Рис. 7. Диаграмма распределения ответов первокурсников на вопрос: «Испытывал ли ты учебные затруднения?»

Еще раз подчеркнем, что специфика процесса обучения в вузе определяется различием в методике организации обучения в сравнении со средней школой. Это отличие порождает отрицательный эффект, называемый в педагогике дидактическим барьером между преподавателем и студентом. Новая дидактическая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способы усвоения материала. Отсюда могут возникнуть существенные различия в результатах деятельности при обучении одного и того же человека в школе и в вузе. Чтобы избежать возникновения значительных затруднений в процессе овладения вузовской программы первокурсникам необходимо оказать значительную помощь в формировании и развитии у них новых способов усвоения знаний и умений.

Таким образом, анализ сформированности общеучебных умений и образовательных установок студентов 1-го курса ППИ на основе их самооценки позволяет утвер-

ждать, что процесс адаптации к вузовской жизнедеятельности на 1-ом курсе института будет протекать успешно при ориентации педагогов на имеющийся учебный опыт обучающихся и при целенаправленном формировании у них недостающих умений. Поэтому следует создать первокурсникам необходимые педагогические условия для формирования навыков учебной работы уже с первых дней их пребывания в вузе. Лишь комплекс организационно-педагогических мероприятий, учитывающих индивидуальные особенности каждого студента, позволит создать соответствующие условия для успешного преодоления студентами дидактических барьеров, связанных с переходом на вузовскую систему обучения и обеспечить эффективную адаптацию.

*Анализ сформированности коммуникативного потенциала
и профессионально-ценностных ориентаций
студентов 1-го курса*

Групповая коммуникация является важным фактором, влияющим на адаптационные процессы индивидов, поскольку человек, попадая в группу, моментально включается в новую для него систему отношений. Эта система отношений сложна и многогранна. Она регулирует адаптационные процессы как на индивидуальном, так и на групповом уровнях. От того, какое место в группе займет индивид, каков будет его круг общения, зависит и его внутреннее состояние и

желание приспособливаться к тем нормам, правилам, ценностям, которые культивируются в группе.

Коммуникативное поведение, отражая типичный способ отношения к другим людям, а в конечном итоге и к самому себе, служит важнейшим индикатором внутреннего благополучия личности студента. Напряженность в общении с одногруппниками, а также преподавателями вызовет негативную реакцию и, как следствие, приведет к низкому уровню адаптивности. Неудовлетворенность межличностными отношениями, как в профессиональном плане, так и в личном, – одна из причин повышенной тревожности и хронического стресса. Ибо, как показывает опыт, одним из основных факторов, влияющих на адаптацию студентов первого курса, являются недостаток знаний и практических навыков в психологической и коммуникативной сферах. Данный фактор негативно сказывается на формировании комфортного микроклимата в учебных группах, чувства принадлежности к социальной группе и настройа на общий результат, обретении уверенности в собственных возможностях и признании со стороны группы.

В своем исследовании мы неоднократно отмечали, что причины возникающих трудностей и проблем процесса адаптации чаще всего не являются новыми, вновь возникшими в связи со сменой образовательного учреждения. Они возникают гораздо раньше, но в процессе вузовского обучения они становятся более отчетливыми или принимают иную форму.

Анализ результатов опроса первокурсников выявил наличие определенного круга проблем межличностного взаимодействия в период школьного обучения:

- 6,7% респондентов из числа тех, кто имел проблемы в межличностном взаимодействии, указали на наличие проблем в общении со сверстниками;

- 13,3% – проблемы во взаимоотношениях с учителями;

- 33,3% первокурсников отметили недостаточную поддержку и понимание со стороны родителей.

На первый взгляд, незначительное количество первокурсников, продемонстрировавших наличие коммуникативных проблем в процессе школьного обучения, может свидетельствовать о том, что коммуникативные процессы как инструмент адаптации должен протекать в позитивном русле (рис. 8). Тем более, что и этот показатель ниже показателей прошлых лет. Однако самооценка респондентов о наличии коммуникативных проблем не всегда бывает адекватной. Это необходимо учитывать в процессе адаптации. Кроме этого, стоит обратить внимание на тот факт, что среди первокурсников 2012/2013 уч. г., значительное число респондентов фиксируют проблемы в общении с родителями. Это должно нацеливать коллектив ППИ на планирование коррекционной работы в данном направлении, организовывать психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания, внедрять учебно-воспитательный процесс адекватные ситуации формы работы со студентами и их родителями.

Немаловажную роль играет внутренний настрой первокурсника, его эмоциональное отношение к группе, преподавателям, институту вообще и к себе как студенту. Все

эти параметры и формируют коммуникативный фактор, влияющий на процесс адаптивности/неадаптивности. Определенная часть первокурсников продемонстрировала потребность в проведении мероприятий по освоению навыков общения и необходимость своего участия в работе, помогающей избавиться от некоторых комплексов.

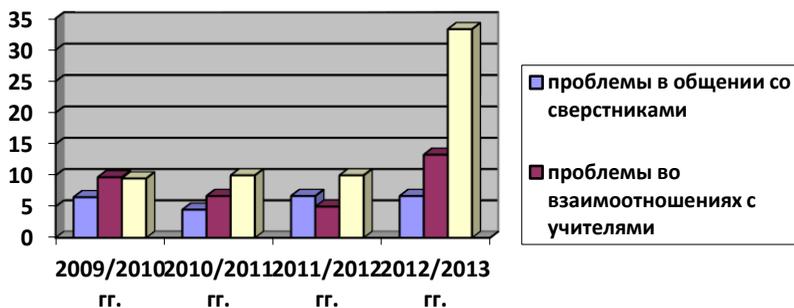


Рис. 8. Характеристика проблем коммуникации первокурсников в период школьного обучения (в %)

В ППИ на протяжении нескольких лет сложился опыт организации адаптационных сборов для студентов 1-го курса с целью первичного знакомства и приобщения их к культурным традициям вуза, как одно из условий процесса первичной адаптации. В таблице 10 размещены впечатления абитуриентов, полученные в ходе выездных адаптационных сборов.

Таблица 10

**Характеристика впечатлений респондентов
о первых студенческих сборах (в %)**

Вопрос. Какие впечатления сложились у тебя о сборах?	2012/2013	2011/2012	2010/2011
	%	%	%

	уч. год	уч. год	уч. год
1	2	3	4
Было весело и интересно	71,0	28,3	28,6
Познакомился(ась) с сокурсниками, среди которых много интересных людей	74,2	22,8	27,2
Понравились педагоги и организаторы	61,3	21,4	18,4
Обрел(а) первый опыт общения	19,4	6,2	3,4
Избавился(ась) от некоторых комплексов	14,5	4,8	4,4
Думаю, что такие сборы приносят пользу педагогам и студентам	58,1	15,9	16,5
Сборы были скучными (жалею о зря потраченном времени)	1,6	1,7	1,0
Столкнулся(ась) с негативными поступками сверстников	1,6	-	-

Для большинства респондентов выездные адаптационные сборы стали средством пополнения коммуникативного «багажа»:

- 74,2% познакомились с сокурсниками, среди которых много интересных людей;

- 71,0% респондентов отметили, что было весело и интересно;

- 61,3% респондентов понравились организаторы, что особенно ценно для дальнейших позитивных отношений в системе «студент – преподаватель»;

- 19,4% обрели новый опыт общения;

- 14,5% избавились от некоторых комплексов (вероятно, у последней части студентов был негативный коммуникативный опыт, который адаптационные сборы помогли преодолеть);

- 58,1% опрошенных считают, что такие мероприятия приносят большую пользу им лично и преподавателям.

В целом, первые впечатления первокурсников об адаптационных сборах положительны. Это будет, на наш взгляд, содействовать их успешному вхождению в новую социально-культурную среду и коммуникацию.

Ранее мы отмечали, что одним из важных факторов, влияющих на адаптацию, являются ценностные ориентации, разделяемые и педагогами и студентами. Поэтому в нашем исследовании мы рассматривали ценностные ориентации не только как социально-психологическую основу всех отношений, складывающихся в процессе взаимодействия студентов в вузе, но и с позиции формирования профессионально-важных качеств педагога.

Из нравственных ценностей обычно выделяют те нормы, которыми в своих отношениях руководствуются члены группы. Соответствие поведения человека принятым в группе нормам существенно влияет на его положение в системе отношений данной группы. Ценностью для человека является все, что имеет для него определенную значимость, личностный или общественный смысл. С целью выявления приоритетных ценностей и потребностей студентов им был задан вопрос: «Какие жизненные ценности и потребности ты считаешь наиболее важными для себя?» (таблица 11).

Таблица 11

**Характеристика жизненных ценностей и потребностей
студентов первого курса (в %)**

Ценности и потребности	2011/2012 уч. год		2011/2012 уч. год		2010/2011 уч. год	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
Богатство	3,0%		1,9	11	2,4	11
Материальное благополучие	10,6	3	7,8	7	10,0	5
Духовность, нравственность	4,1	7	6,2	8	8,1	7
Развлечения, удовольствие	6,5	5	4,2	10	5,7	10
Семья	15,7	1	16,2	1	16,7	1
Здоровье	15,7	1	14,6	2	13,6	2
Карьера	8,4	4	8,8	6	8,3	6
Профессионализм	4,6	6	4,9	9	5,0	9
Самореализация	6,5	5	9,7	5	7,4	8
Дружба	12,5	2	12,0	4	10,7	4
Любовь	12,5	2	13,6	3	12,1	3
Всего	100		100,0		100	

Анализ результатов показал, что лидирующее ранговое место среди ценностей у студентов занимают: «семья» и «здоровье» – 1-ый ранг; «дружба» и «любовь» – 2-ой ранг; «материальное благополучие» – 3-ий ранг, «карьера» – 4-ый ранг. Такой выбор вполне ясен и объясним с точки зрения возрастных особенностей. Энергетический уровень социальной жизни в юношеском возрасте достаточно высок. Строятся

большие жизненные планы. Человек совершает свои первые жизненно важные шаги. Здоровье является одной из главных ценностей человека, т.к. способствует реализации и профессиональных, и социальных, и бытовых функций. И такой важный аспект социальной жизни, как, личная жизнь, выходит на первый план. Поиск любимого человека, с которым предстоит вступление в брак, создание семьи, рождение и воспитание детей – проявляется в стремлении контакта с другими людьми, желании посвятить себя другим людям. Пятое место из 11 в иерархии потребностей и ценностей первокурсников занимает такая ценность как «потребность в саморазвитии». Низкая оценка «потребности в саморазвитии» со стороны студентов должна настораживать педагогов и нацеливать их на создание условий для формирования самости студентов, их саморазвития в учебной и профессиональной деятельности.

Данная цель усиливается таким фактом нашего исследования, как недооценка респондентами такой жизненно важной ценности, как «профессионализм». В иерархии ценностей «профессионализм» занимает 9 ранговую позицию. Можно предположить что, в самом начале обучения и вхождения в профессию, данная ценность и потребность не являются актуальными и значимыми для большинства студентов.

Стоит отметить, что по сравнению с прошлым годом, жизненные ценности студентов первого курса практически не изменились. Эта тенденция может закрепиться и в дальнейшем, если на начальном пути адаптации не будут со-

зданы условия для формирования и развития интереса к профессии. Следует также отметить, что неоднородность ценностных ориентаций членов одной группы может затруднять взаимопонимание, выработку общей позиции. Различия в нравственных установках, нормах и ценностях, поведении могут стать причиной возникновения разногласий, противоречий, конфликтных ситуаций, что в конечном итоге может привести либо к межличностному конфликту, либо конфликту личности со всей группой.

В основе морально-нравственных установок, регулирующих отношения между людьми, лежит золотое правило нравственности: относись к людям так, как ты хочешь, чтобы они относились к тебе. Каждый человек индивидуален и наделен набором, присущих только ему, личностных качеств, которые так или иначе влияют на характер его взаимоотношений с окружением, особенно если это взаимоотношения педагога и учащегося.

В процессе нашего исследования мы выяснили, какие качества, определяющие характер межличностных отношений, выделены студентами в качестве приоритетных (таблица 12).

Таблица 12

**Характеристика личностных качеств, приоритетных
для студентов первого курса (в %)**

Личностные качества	2012/2013 уч. год		2011/2012 уч. год		2010/2011 уч. год	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
Сотрудничество	3,4	13	2,7	13	5,1	9
Коллективизм	3,9	12	3,2	11	6,4	5
Целеустремленность	6,2	9	7,2	4	5,6	7
Оптимизм	8,2	5	6,7	5	6,6	4
Доброжелательность	9,2	2	10,0	2	15,0	2
Честность	11,8	1	11,2	1	15,4	1
Открытость	7,3	7	6,0	8	6,6	4
Общительность	8,4	4	6,5	7	7,5	3
Взаимопомощь	8,4	4	5,5	9	6,2	6
Справедливость	6,5	8	6,7	5	5,3	8
Уважительность	7,7	6	6,5	7	6,6	4
Терпимость	5,4	10	3,7	10	3,5	11
Благородство	4,7	11	3,0	12	4,2	10
Отзывчивость	8,8	3	7,5	3	6,2	6
Всего	100		100		100	

В рейтинге личностных качеств, наиболее ценных в людях, с точки зрения первокурсников, первые пять мест занимают «честность» (1 ранг), «доброжелательность» (2 ранг), «отзывчивость» (3 ранг), «общительность» (4 ранг). Такое соотношение значимых качеств для студентов дает основание для надежды на благоприятный ход социально-психологической адаптации, так как нацеливает их на позитивное и толерантное восприятие друг друга и группы в целом.

Также в ходе исследования, были выделены личностные качества, затрудняющие, по мнению студентов, развитие межличностных отношений (таблица 13). Среди них

«предательство» (1 ранг), «эгоизм» (2 ранг), «агрессивность» (3 ранг), «жестокость» (4 ранг) и «цинизм» (5 ранг).

Таблица 13

Характеристика личностных качеств, не приемлемых для студентов первого курса (в %)

Личностные качества	2012/2013 уч. год		2011/2012 уч. год		2010/2011 уч. год	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
Предательство	19,2	1	22,6	1	20,8	1
Жестокость	10,6	4	8,4	5	13,4	3
Цинизм	8,9	5	10,9	4	7,4	7
Равнодушие	8,6	6	7,9	6	9,1	6
Предвзятость	6,6	7	5,9	8	4,4	9
Эгоизм	13,9	2	13,0	3	12,1	4
Несправедливость	8,6	6	7,5	7	9,7	5
Пессимизм	5,0	9	5,4	9	5,7	8
Нетерпимость	5,6	8	3,3	10	3,7	10
Агрессивность	12,9	3	15,1	2	13,8	2
Всего	100		100,0		100	

Для значительного большинства опрошенных (19,2%) способность к предательству является наиболее неприемлемым личностным качеством, оно имеет огромное значение в формировании личных отношений между студентами. Это связано с определенными ожиданиями и потребностью в эмоциональном сближении с партнером. На

эмоциональном уровне данная потребность определяется как стремление создавать и сохранять чувство взаимного эмоционального отношения и доверия. Оно, касается как близких личных отношений между двумя индивидуумами (чаще всего), так отношений между индивидуумом и группой лиц.

Следующую ранговую позицию занимает такое личностное качество, как «агрессивность» (12,9 %). Это качество имеет огромное влияние на формирование межличностных отношений в системе «студент – студент». Индивидуалистическая направленность во взаимоотношениях, преследование только собственных целей, самоцентризм и нежелание понять и принять точку зрения другого, может повлечь за собой возникновение чувства недовольства, негодования, фрустрации участников взаимодействия, и стать причиной возникновения ситуации конфликта и выяснения отношений. Остальные личностные качества, выделенные студентами в пятерку самых неприемлемых, такие как «агрессивность», «жестокость», «цинизм», совершенно очевидно не способствуют формированию оптимальных межличностных взаимодействий и также могут стать причиной конфликтов, выяснений отношений, изоляции и неприятия определенных членов группы.

Таким образом, в условиях социально-психологической адаптации студентов 1-го курса к условиям обучения в вузе недостаточный уровень коммуникативной компетенции, наличие определенного круга проблем в период школьного обучения могут значительно затруднить процесс вхож-

дения студентов в учебную группу, образовательный процесс и профессиональное самоопределение. Необходимо обратить особое внимание педагогов, кураторов групп, воспитательного отдела и психологической службы ППИ на разработку мероприятий для оказания помощи в формировании комфортных межличностных отношений всех субъектов образования («студент – студент», «студент – преподаватель», «студент – родитель»).

Суммируя вышеизложенное, необходимо отметить: психологический ресурс межличностного взаимодействия, имеющихся у студентов нового набора может выступать показателем эффективности протекания процесса адаптации, а также качества образовательной среды и должен являться предметом постоянного мониторинга.

Анализ сформированности творческого потенциала студентов

Роль творчества в процессе учебной и внеучебной деятельности студентов в процессе адаптационного периода выступает в качестве основы для достижения необходимого уровня активности для преодоления затруднений дидактического характера, а также создания межличностного взаимодействия, позволяющего снять проблемы социальной дезадаптации студентов в группе. Как показывает практика, лишь небольшая часть студентов первого года обучения ориентируется на то, что достижение жизненных целей зависит от него самого, его творческого отношения к подготовке к занятиям и внеклассным мероприятиям.

Одной из задач нашего исследования явилось изучение творческого потенциала студентов как фактора влияющего на адаптивность.

Анализ суждений первокурсников о впечатлениях первых учебных дней показал, что почти 31,3% первокурсников думают, что будут не только успешно учиться, но и заниматься творческими делами; около 28,4% уверены, что в институте найдут дело по душе. Несомненно, такие мнения позволяют надеяться, что высказавшие их студенты смогут стать опорой педагогов в деле организации студенческого самоуправления, досуга, а также в плане участия ППИ в творческом процессе университета.

Рассматривая вопрос об участии студентов-первокурсников в работе органов самоуправления, культурно-досуговой и творческой деятельности вуза, нельзя не обратить внимание на потенциальные возможности вчерашних школьников. Речь идет о выполнении ими общественных поручений за время обучения в школе. Распределение видов общественных поручений, выполняемых учащимися в школьные годы, представлен в таблице 14.

Таблица 14

**Распределение видов общественных поручений,
выполняемых учащимися в школьные годы**

Общественное поручение	Количество чел.
Староста, заместитель старосты	3
Актив школы	5
Культурно-массовый сектор	6
Участник художественной самодеятельности	3

Участие в спортивных и творческих мероприятиях	5
Ведущая концертных программ, мероприятий	4

Интерпретируя цифровые данные таблицы 14, следует отметить, что 26 из 68 опрошенных респондентов (около 38%) занимались в школьные годы активной общественной деятельностью. Достаточно высокий потенциал. Для выяснения, насколько он может быть использован в вузе, респондентам был задан вопрос: «В каких делах видят себя студенты в свободное от учебы время?» Их предпочтения отражены в таблице 15.

Таблица 15

**Распределение предпочтений студентов
для деятельности в свободное от учебы время**

Ценности и потребности	2012/2013 уч. год		2012/2013 уч. год		2010/2011 уч. год	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
Работа в органах студенческого совета	8,5	6	5,3	8	4,3	8
Выполнение разовых поручений (помощь куратору в организации досуга сокурсников)	10,4	4	7,4	6	14,2	4
Участие в разработке сценариев, праздников, конкурсов	17,0	1	19,1	2	19,9	2
Непосредственное участие в конкурсах	17,0	1	20,2	1	15,6	3
Выполнение творческих заданий (участие в работе НСО)	10,4	4	6,4	7	9,2	6
Дополнительное овладение компьютерной грамотностью	9,4	5	20,2	1	20,6	1

Освоение навыков общения	11, 3	3	8,5	5	9,9	5
Работа, помогающая избавиться от некоторых комплексов	16, 0	2	12, 8	3	6,4	7

Как видно из таблицы 15, значительная часть студентов предполагает использовать свой потенциал для организации нужных для института дел и одновременно готовы выполнять творческие задания.

Общее число студентов первого курса, готовых к активной социальной и творческой жизни и желающих участвовать в активной деятельности по тем или иным направлениям достаточно велико. Сравнительный анализ предпочтений респондентов в активной и творческой деятельности по годам позволяет наблюдать определенную тенденцию, характеризующую потребность студентов первого курса в самореализации и саморазвитии.

Спектр потенциальных творческих возможностей студентов также широк. На вопрос: «Есть ли у тебя устойчивое увлечение?» 48,5% опрошенных ответили положительно; 30,9% дали отрицательный ответ; 20,6% затруднились ответить. В целом исследование показало, что 50,0% первокурсников имеют стойкие творческие и спортивные увлечения, которые весьма разнообразны (таблица 16). Дополнительно к имеющимся увлечениям студенты выразили желание во время учебы в университете более глубоко освоить компьютерные технологии, вождение автомобиля, овладеть знаниями иностранных языков.

Положительным моментом, также, является тот факт, что по первым впечатлениям и наблюдениям 28,4% студентов сделали вывод о том, что в процессе учебы в институте они смогут не только осваивать профессию, но и найдут себе дело по душе. Отсюда можно сделать вывод о том, что достаточно широкие потенциальные возможности студентов, а также их активную жизненную позицию можно рассматривать как благоприятный фактор адаптационного процесса. Вовлечение студентов в спортивную и культурно-массовую жизнь института позволит, на наш взгляд, решить целый ряд проблем социального, коммуникативного, индивидуально-психологического плана, и сделает возможным организовать процесс социализации и адаптации первокурсников более эффективным.

Таблица 16

Распределение увлечений первокурсников (в %)

Напиши, какое у тебя увлечение?	Кол-во чел.
Музыка	3 чел.
Хореография	4 чел.
Танцы	8 чел.
Туризм, рисование	по 2 чел.
Компьютерные игры, Волейбол, Баскетбол	по 3 чел.
Философия, футбол, аэробика, рисунок, политика, мотоспорт	по 1 чел.

Необходимо обратить внимание организаторов внеучебной работы и на остальную категорию студентов, которые пока находятся в «поиске себя» и не нашли применения своим творческим возможностям и личностному потенциалу.

Условия обучения и досуга этой категории студентов должны быть сориентированы на обеспечение процесса самоопределения личности и ее самореализации.

*Анализ затруднений и проблем первокурсников
первого месяца обучения в вузе*

Исследование проблемы адаптации студентов требует, с одной стороны, анализа общих закономерностей адаптационного процесса и изучения специфики адаптации студентов, с другой – четкого ограничения круга адаптационных проблем (трудностей), которые препятствуют позитивному протеканию данного естественного процесса. Проблема возникновения в период адаптации в новых условиях учебного заведения серьезных трудностей – это не только проблема организации учебного процесса (расписание занятий, распорядок дня, в т.ч. самостоятельную работу, организацию досуга), но и целый комплекс проблем, с которыми приходит выпускник школы в вуз, имея за спиной качественно другой опыт обучения в средней школе или в других учебных структурах. В процессе адаптации студент должен осознать цель педагогической системы обучения, включиться в неё и овладеть специфическими методами учебной работы.

Анализ данных анкеты позволил выявить основные затруднения, которые испытывают первокурсники и проблемы, с которыми они сталкиваются в течение первого месяца обучения в вузе. Один из вопросов нашей анкеты был

сформулирован следующим образом «Трудно ли тебе привыкать к студенческой жизни?». Данные самооценки затруднений студентов представлены на рис. 9.

Как видно из диаграммы, для каждого девятого студента непосильной оказалась сама самооценка собственных достижений и возможностей. Это свидетельствует о том, что определенная часть первокурсников не готова к саморефлексии, к соотнесению своего учебного потенциала с предполагаемыми результатами образования. Более того, преобладает представление об определенной «легкости» процесса адаптации у большинства первокурсников (соотношение 5:1). Это позволяет предположить то, что и те, кто затрудняется однозначно вычленить личностные учебные проблемы, и те, кто в каком-то сочетании обозначил их, не совсем четко представляют трудности учебной и творческой деятельности в вузе. Неадекватность оценки собственного потенциала и требований к учебной деятельности может повлечь за собой массу проблем адаптационного характера. На это обстоятельство необходимо особо обратить внимание.

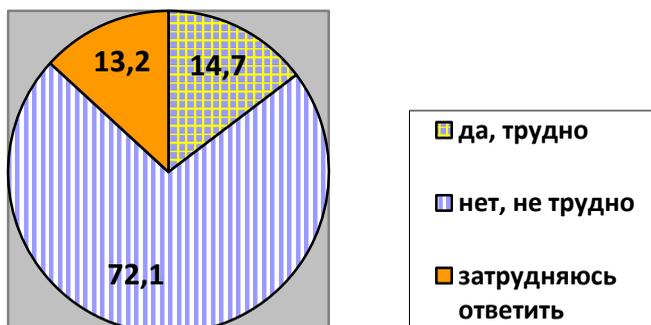


Рис.9. Представления студентов о сложностях привыкания к студенческой жизни (в %)

За сравнительно благополучной картиной проявляются факты, говорящие о том, что первокурсники испытывают различного рода затруднения в процессе адаптации к новым условиям. В процессе анкетирования были выявлены следующие затруднения студентов (по степени убывания значимости), представленные в таблице 17.

Таблица 17

Характеристика затруднений первокурсников на момент проведения исследования (в %)

Затруднения	2012/2013 уч. год		2011/2012 уч. год		2010/2011 уч. год	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
В организации и распределении времени	1	48,9	54,1	1	66,7	1
Материальные затруднения	2	22,8	23,0	2	8,3	3

В учебе	4	5,4	16,4	3	4,2	4
В общении с преподавателем	5	3,3	1,6	5	2,8	5
В общении с группой	3	19,6	4,9	4	15,9	2

Стоит отметить, что основным затруднением для студентов продолжает являться «организация и распределение времени». Это затруднение, несомненно, влияет на адаптационные процессы первокурсников, т.к. учеба в вузе предполагает достаточно жесткий временной график. Тревожной выглядит, ситуация при которой 19,6% первокурсников отметили проблемы в общении с группой. По-прежнему для студентов, в том числе поступивших в 2012 году, остается актуальной проблема, связанная с материальными затруднениями. Кроме того, среди проблем, отмеченных в свободных ответах студентов, стоит выделить: проблемы адаптации к жизни в городе; начало занятий в 8 часов утра; неудобное местоположение Профессионально-педагогического института, а так же неудобное местоположение спортивной базы.

Исследование показало, также, что значительная часть первокурсников нуждается в помощи и поддержке со стороны вуза, а конкретно, кураторов, деканата, психолога и преподавателей. На рис. 10 представлены ответы студентов на вопрос «С чьей стороны помощь тебе нужна для того, чтобы справиться с трудностями?».

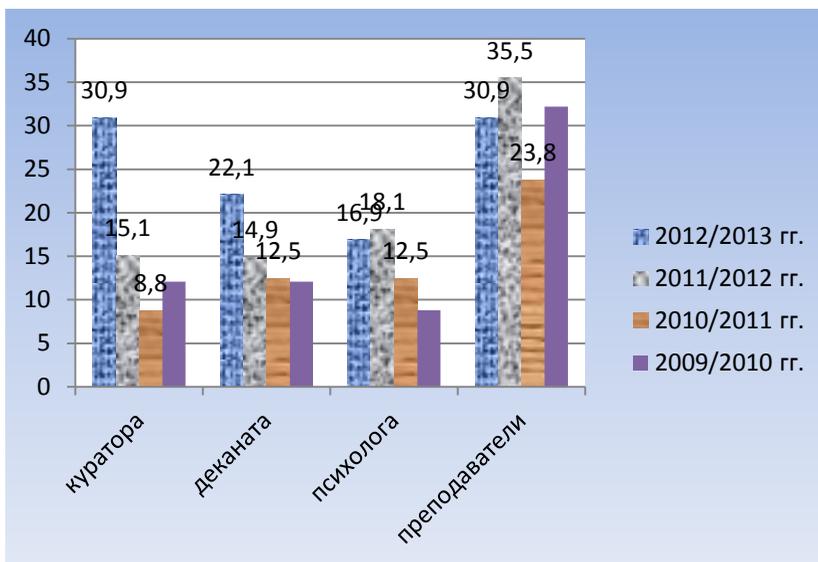


Рис. 10. Характеристика потребностей студентов в помощи для преодоления трудностей адаптации к условиям обучения в вузе (в %)

Значительная часть ответивших (30,9%) ждут помощи со стороны преподавателей. Это еще раз подтверждает наши предположения о том, что у студентов, испытывавших затруднения в освоении школьных предметов в процессе учебы в школе (41,7%) будут возникать определенного рода проблемы с усвоением вузовской программы. 16,2% респондентов указали на необходимость психологической помощи уже сейчас и 35,3% сообщили о том, что, скорее всего, будут намерены обратиться к психологу, если возникнет такая необходимость. Психологическая готовность к обучению в вузе, новому образу жизни и деятельности является для первокурсников одним из важных фак-

торов процесса адаптации. Изменения среды жизнедеятельности требуют от молодых людей активации механизмов адаптации, что часто приводит к состоянию психологического напряжения.

Среди других потребностей в помощи первокурсниками были отмечены: помощь друзей (6,7%), родителей (8,3%), профкома (1,7%). В процессе анкетирования было выяснено, в какой конкретно помощи нуждаются первокурсники. Ответы студентов на вопрос «Какая, конкретно, помощь тебе нужна?» даны в таблице 18.

Среди факторов, содействующих адаптации или неадаптации студентов к учебному процессу, значение имеют впечатления о первых занятиях. Респондентам было предложено поделиться ими. В таблице 19 собраны наиболее типичные из этих впечатлений.

Таблица 18

**Виды помощи, необходимой первокурсникам
(на основании самооценок, в %)**

Виды помощи	%	Ранг
В учебном процессе	6,3	5
Курсы по английскому языку	18,8	3
Курсы по математике	12,5	4
Материальная	37,5	2
Социальная стипендия	56,3	1

На основании данных таблицы 19 можно сделать вывод о том, что первые занятия студенты восприняли позитивно, не испытали особых трудностей. У более половины

из них (36,7%) первые лекции вызвали интерес. Подтверждая его, респонденты уточняют, что лекции излагались четко, понятно, с использованием ярких примеров и аргументов (на это указали 20,0% опрошенных). 13,3% респондентов выразили удовлетворение от того, что в ППИ им «все разъясняют» и «рассказывают о перспективах достижений каждого». Гипотетически оценивая свою будущую учебу, лишь один из первокурсников выразил опасения, что она будет малоинтересной и трудной.

Изложенное позволяет констатировать тот факт, что первые впечатления о занятиях не только задали студентам положительную направленность в учебной деятельности, но и пробудили стремление к совершенствованию.

Вместе с тем некоторые высказывания студентов не могут не вызвать определенной настороженности преподавателей («На первых занятиях столкнулась с трудностями в усвоении содержания лекций...» (6,7%); «Материал излагается на непонятном для меня языке... (4,2%); «Ничего особенного первые занятия мне не дали...» (1,7%). 13,3% респондентов сумели объективно оценить свои учебные возможности, осознав, что их кругозор недостаточно, чтобы осваивать некоторые учебные дисциплины,

Таблица 19

**Распределение мнений респондентов
о первых учебных занятиях
(в % от всей совокупности ответов)**

Мнения	2010/2011 уч. год		2011/2012 уч. год		2012/2013 уч. год	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг

Первые лекции прослушал(а) с интересом	53,3	1	31,7	1	36,7	1
Понял(а), что моего кругозора недостаточно, чтобы осваивать некоторые дисциплины	4,1	4	6,7	5	13,3	3
На первых занятиях столкнулся(ась) с трудностями в усвоении содержания лекций	4,1	4	10,6	4	6,7	4
Материал лекций излагается на непонятном для меня языке	1,6	6	2,9		4,2	5
Лекции излагаются четко, понятно, с использованием ярких примеров, аргументов. Это поможет мне учиться	25,4	2	26,0	2	20,0	2
Мне нравится, что нам все разъясняют и рассказывают о перспективах достижения каждого	8,2	3	14,4	3	13,3	3
Ничего особенного первые занятия мне не дали	2,5	5	4,8	6	1,7	6
Думаю, что моя учеба будет малоинтересной и трудной	0,8	7	2,9	7	4,2	5

В совокупности пессимистическая настроенность прослеживается у 1/10 опрошенных первокурсников (25,9%). С ними необходимо проведение индивидуальной работы, как со стороны психологической службы института, так и со стороны профессорско-преподавательского состава. В целом впечатления, полученные на занятиях позволили студентам сформировать отдельные умозаключения, представленные в таблице 20.

Анализ суждений студентов, приведенных в таблице 20, показывает, что 25,6% опрошенных утвердились в правильном выборе специальности. На допущенную в выборе ошибку указали 2,6% респондентов. Вместе с тем больше половины первокурсников не смогли подтвердить правильность сделанного выбора. Это обстоятельство означает, что в дальнейшем профессиональная адаптация студентов первого курса будет протекать успешно, если каждому из них, во-первых, будет создана ситуация успеха в учебе и творческой деятельности, а во-вторых, если у каждого из них появится уверенность в своей востребованности как специалиста. Одним из условий возникновения такой уверенности, на наш взгляд, является закрепление за студентами постоянного места прохождения педагогической и производственной практики с последующим трудоустройством в одном из образовательных учреждений НПО (СПО).

Считаем важным отметить, что особое значение на первом этапе адаптации приобретает работа куратора, оказывающего помощь студентам в освоении навыков учебного труда, решении их психологических проблем, знакомящего их с традициями и нормами жизни в учебном заведении. Задача кураторов на данном этапе заключается в том, чтобы процесс адаптации «вчерашних» школьников к обучению прошел как можно быстрее и эффективнее.

Таблица 20

**Распределение суждений студентов
по результатам первых учебных дней**

Суждения	2010/2011 уч. год		2011/2012 уч. год		2012/2013 уч. год	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
Я правильно выбрал(а) профессию (специальность)	31,4	1	19,8	2	25,6	1
Учеба для меня будет по-сильной, интересной	21,2	2	21,9	1	20,5	2
Я буду не только успешно учиться, но и заниматься творческой деятельностью	21,2	2	21,9	1	17,9	3
Я допустил(а) ошибку в выборе профессии, но учебу продолжу и постараюсь найти достоинства в выбранной профессии	1,5	5	4,2	4	2,6	5
После первого семестра я поменяю вуз и специальность	1,5	5	1,0	5	1,5	6
Для учебы в этом вузе мне необходимо изменить некоторые личностные качества (быть более самостоятельным, трудолюбивым, усидчивым, настойчивым, и т.д.)	5,8	4	15,6	3	16,2	4
В вузе я буду не только осваивать профессию, но и найду дело по душе	17,5	3	15,6	3	16,2	4

Деятельность куратора предполагает создание и поддержку благоприятной психологической атмосферы в курируемой студенческой группе; структурирование внутригрупповых отношений; непосредственное участие в

жизни группы в качестве формального лидера; посредничество с преподавателями, администрацией, службами учебного заведения.

Контроль осуществляется за посещаемостью и успеваемостью студентов, за соблюдением правил внутреннего распорядка, за выполнением функций актива группы. Необходимо отметить, что на данном этапе начальной адаптации контроль осуществляется не только в целях проверки или надзора, а преимущественно – с целью своевременного выявления трудностей студентов.

Итак, проведенное нами исследование позволило выявить трудности, с которыми студенты сталкиваются в процессе адаптации к обучению в высшем учебном заведении. Их мы условно разделили на 4 группы:

1) организационные – трудности, связанные с новой организацией учебного процесса в высшем учебном заведении, и касающиеся планирования о самоорганизации познавательно-информационного приспособления к новому окружению, его структуре, особенностям содержания обучения в нем;

2) социальные – трудности общения и коммуникации, трудности социализации иногородних студентов;

3) дидактические – трудности, возникающие при активном освоении новых, отличных от школьных, форм занятий, видов работ, необходимых навыков, приемов, способов решений. Сложность адаптации в данном случае зависит от уровня базовых учебных знаний, их широты и содержания, разнообразия видов деятельности, интереса к ней;

4) материальные – трудности, обусловленные проблемами, связанными со скромным материальным положением семей первокурсников.

*Выводы по результатам исследования и рекомендации
субъектам образовательного процесса*

Адаптация к условиям обучения представляет собой объективный, динамический, целостный процесс установления соответствия между наличными и требуемыми уровнями обученности, стилей общения, режима деятельности в новых условиях.

В своем исследовании мы рассматривали адаптацию в контексте социализации личности, процесса, активного и творческого приспособления студентов к условиям социальной среды, в частности к условиям обучения и воспитания в учебном заведении.

Исходя из важнейших сфер становления личности, основное содержание процесса адаптации студентов 1-го курса можно определить как:

- новое отношение к профессии;
- освоение новых учебных норм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы;
- приспособление к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям;
- обучение новым видам научной деятельности, научно-исследовательской работы студентов;
- приспособление к новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым образцам студенческой культуры, новым формам использования свободного времени.

В процессе исследования были выявлены следующие положительные факторы, характеризующие протекание процесса адаптации студентов первого курса:

- образовательный уровень родителей студентов, способствующий оказанию помощи детям в учебе и осуществлению контроля за ее организацией;

- однородность ценностных ориентаций и потребностей студентов как фактор формирования личностных и профессионально-важных качеств педагога и социально-психологической основы субъект-субъектных отношений;

- потребность студентов в самореализации, готовность к внеучебной и творческой жизни, желание активно участвовать в деятельности по разным направлениям;

- положительные впечатления об адаптационных сборах и наблюдения о первых занятиях студентов первого курса.

В соответствии с данными, полученными в ходе исследования, можно сделать вывод об уровнях адаптивности студентов:

1. Высокая степень адаптивности – у 40% студентов,. Характеризуется осознанным и самостоятельным принятием решения о поступлении в вуз, успешным вхождением в социальную среду профессионально-педагогического института, успешным освоением учебных предметов в школе, активным участием в творческой жизни и научном студенческом обществе;

2. Средний уровень адаптивности студентов – примерно у 40%. Характеризуется недостаточно четкими пред-

ставлениями о нормах и требованиях вуза, отсутствием четких профессиональных предпочтений, успешным освоением учебных предметов в школе, недостаточно активным участием в творческой жизни и научном студенческом обществе.

3. Низкий уровень адаптивности – примерно у 20% студентов. Предполагает неосознанный выбор учебного заведения, слабо развитые общеучебные умения, слабую подготовку в процессе освоения школьного курса, непринятие норм и ценностей образовательной среды, индифферентное отношение к своему творческому саморазвитию.

Среди основных трудностей, осложняющих процесс адаптации, в ходе исследования были выделены:

- отсутствие четких представлений о профессии, отрицательные мотивы учения, продиктованные случайными обстоятельствами выбора вуза и специальности и прагматическими интересами, рассогласованность между представлениями студентов о вузовских требованиях и реальными требованиями к обучению;

- недостаточный уровень коммуникативной компетенции, наличие определенного круга проблем в период школьного обучения затрудняющие процесс вхождения студентов в учебную группу, образовательный процесс и профессиональное самоопределение;

- сложное материально-финансовое положение студентов и их семей;

- недостаточный уровень базовых знаний и уровень развития навыков учебно-познавательной деятельности студентов.

Результаты проведенного анкетирования не только позволяют оценить протекание адаптационного процесса первокурсников, но и дают возможность, на их основе, осуществлять мероприятия по преодолению затруднений первокурсников в учебной и творческой деятельности.

Для более успешной адаптации первокурсников считаем целесообразным соблюдение следующих педагогических условий:

1. Планирование учебно-воспитательной работы вуза по социально-психологической адаптации студентов 1-го курса на основе педагогической диагностики;

2. Учет индивидуально-психологических особенностей студентов при организации учебно-воспитательного процесса вуза;

3. Использование всех направлений учебно-воспитательной деятельности педагогического вуза со студенческой молодежью (образовательная, правовая, психологическая и валеологическая поддержка студентов, помощь в их трудоустройстве, организация быта и досуга);

4. Создание методического комплекса, обеспечивающего интеграцию педагогической деятельности всех структурных подразделений вуза и органов студенческого самоуправления.

5. Проведение регулярных и систематических адаптационных мероприятий и сборов. При подборе мероприятий учитывать три уровня психологической работы с участниками групп: личностный, поведенческий, информационный.

6. Помощь в профессиональном самоопределении.

Учебная деятельность должна быть направлена на включение студентов в активную коллективную творческую работу; формирование знаний, общеучебных умений и навыков путем проведения исходного контроля качества знаний по дисциплинам, учета успеваемости и посещаемости занятий студентами, работы преподавателей в группах первого года обучения по изучению и учету индивидуально-психологических характеристик и личностных качеств при организации учебно-воспитательного процесса, обеспечения дифференцированного подхода в работе со студентами.

Внеучебная воспитательная деятельность предполагает включение студентов в новое социальное пространство, создание условий для эффективного процесса адаптации через изучение их личных дел (исходные характеристики), через индивидуальную работу с проживающими в общежитии студентами и через руководство их самовоспитанием.

Психологическое сопровождение включает проведение диагностики по изучению мотивов учебной деятельности, диагностику индивидуально-психологических характеристик, исследование личностных качеств, выявление трудностей адаптационного периода.

Социальная защита студентов должна быть направлена на включение их в социально значимые отношения по обеспечению социальной защиты через оказание материальной помощи, назначение социальных стипендий, вовлечение в деятельность студенческого совета, оказание помощи в расселении и проживании в студенческом общежитии.

Работа с родителями студентов заключается в объединении усилий педагогического коллектива и родителей в создании успешной адаптации студентов первого курса через проведение родительских собраний, телефонную связь, переписку, встречи с родителями и индивидуальные беседы.

На основе анализа выделенных в исследовании объективных и субъективных факторов, способных повлиять на вузовскую адаптацию студентов 1-го курса, можно *рекомендовать*:

Руководителям ППИ необходимо:

- создавать условия для познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению с целью более широкого знакомства студентов с особенностями и организацией учебной и внеурочной работы в вузе; для расширения знаний о структуре обучения, своих правах и обязанностях и, как следствие, принятия норм, ценностей и традиций образовательного учреждения;

- при разработке стратегии социальной защиты малообеспеченных студентов учитывать как материальное положение, так и состав семей первокурсников;

- при разработке рекламных материалов для поступающих в вуз, использовать не только справочную информацию о вузе и сведения по каждой специализации, но и основные требования к студентам, в нём обучающимся, а также основные характеристики специальности (специализации), сведения о ведущих кафедрах и преподавателях, особенности изучения каждой дисциплины в течение учебного года. К ним могут добавляться: контактные телефоны

и адреса в интернете, возможности «обратной связи» с кафедрами, подразделениями вуза и др.

Воспитательному отделу ППИ необходимо:

- разработать комплекс мероприятий для проведения профориентационной и профконсультационной работы в школах и профессиональных образовательных учреждениях;

- разнообразить формы профориентационной работы, используя такие из них, как: выступления студенческих агитбригад, театрализации, КВН, совместные вечера и спортивные праздники, выпуски информационных листов для школьников, учащихся и студентов профессиональных образовательных учреждений, конкурсы школьных сочинений о профессии педагога, дни открытых дверей ППИ и др.;

- организовывать выступления на родительских собраниях в ППИ с целью пропаганды специальностей, подготавливаемых в ППИ;

Лаборатории научных исследований рекомендуется:

- проводить в школах, училищах и техникумах исследования по изучению профессиональных намерений выпускников;

Психологической службе ППИ надо:

- проводить социально-психологические исследования с целью своевременного выявления и предупреждения затруднений студентов в учебной и иной деятельности;

- разрабатывать рекомендации всем участникам образовательного процесса по результатам проведенных исследований;

- проводить консультационную работу с целью повышение социально-психологической компетентности субъектов образования;

- использовать систему коррекционных мероприятий, в т.ч. адаптационных тренингов по устранению выявленных затруднений студентов.

Кафедрам рекомендуется:

- создавать организационно-методические условия для успешного включения студентов в образовательный процесс вуза;

- готовить студентов к новым формам и методам учебной работы;

- обогащать развивающую среду вуза с целью расширения содержания профессионального образования, создания условий, способствующих раскрытию внутреннего потенциала будущего специалиста, формированию профессионального образа Я, развитию карьерных ориентаций;

- в рамках проведение курса «Введение в специальность» давать студентам чёткое представление о методах и формах обучения, видах, представляемых формах отчётных документов, организации их содержания, периодах сдачи текущего и итогового контроля знаний и др.

Кураторам групп необходимо:

- разработать оперативные мероприятия по оказанию педагогической поддержки студентам, имеющим слабое материальное и социальное обеспечение;

- разработать мероприятия по оказанию помощи в формировании академической группы в целом;

– системно изучать проекции учебно-воспитательного воздействия на личность учащегося различными педагогами-предметниками с помощью опосредующих средств, к которым относят: анализ успеваемости, испытываемых трудностей при изучении того или иного учебного предмета.

Профессорско-преподавательскому составу ППИ необходимо:

– оказывать помощь студентам в планировании учебной и самостоятельной работы, вовлекать в научно-исследовательскую работу с целью повышения мотивации учения и стимулирования к самоизменению и саморазвитию;

– осуществлять учебный подбор и распределение материала по уровням сложности в зависимости от индивидуального уровня знаний так, чтобы студент чувствовал свой прогресс;

– создавать учебные ситуации взаиморазвития, обусловленные ценностными и когнитивными факторами;

– дифференцированно подходить к оценке успеваемости, стимулируя учебную деятельность студентов и опираясь на индивидуально-психологические показатели;

– корректировать условия обучения к увеличению доли практических занятий, проведение лекций в интерактивном режиме;

– использовать новые информационные технологии для повышения самостоятельности студентов в учебной деятельности (работа с электронными ресурсами, использование электронной библиотеки и т.п.);

– использовать возможности «коррекционных курсов» для формирования положительного отношения к избранной специальности, осуществления контроля и

оценки успешности обучения на всех этапах учебно-воспитательного процесса в русле дифференцированного подхода к обучению и воспитанию;

- использовать различные методы обучения, ориентированные не на зазубривание изучаемых дисциплин, а, в первую очередь, на обучение студентов умению выявлять главные и второстепенные причины, следствия и другие стороны изучаемых проблем. Методы обучения должны быть направлена на выработку у студентов навыков логического мышления, выстраивания цепочек последовательных действий решения самых разнообразных задач. Необходимо обучать студентов самостоятельному поиску учебных материалов, его творческому осмыслению, самостоятельному выражению мыслей и др.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учитывая современную направленность образования на выявление уникальности каждого конкретного человека, педагоги и психологи пытаются найти такие способы организации учебного процесса, которые позволили бы раскрыть эту уникальность, сделать ее основой успешной жизнедеятельности и профессиональной востребованности личности. При этом исключительное большинство ученых сходятся во мнении о том, что искомые способы самым

тесным образом связаны с рациональной организацией самостоятельной работы обучающихся. Только самостоятельная работа способна выявить скрытые потенции личности и обеспечить их развитие в процессе ее профессионального становления. При обилии научно-методических рекомендаций по рассматриваемому вопросу эффективность организации самостоятельной работы учащихся и студентов до сих пор подвергается обоснованному сомнению. Это делает актуальной задачу более глубоко ознакомления практиков образования с феноменом организации как таковым и с переложением результатов его осмысления на конструирование предметной педагогической деятельности.

Слово «организация» образовано от латинского «устраиваю, сообщаю стройный вид». Наличие организации в деятельности интерпретируется как наличие внутренней упорядоченности, согласованности, взаимодействия автономных частей целого; как совокупность процессов или действий, ведущих к образованию взаимосвязей между этими частями; как объединение людей, реализующих программу или цель на основе определенных правил и процедур. Организовывать – значит основывать, учреждать; подготавливать, налаживать; упорядочивать что-либо.

Указанные значения понятия организации (как процесса) ощутимо тяготеют к вышерассмотренным атрибутам системного подхода к построению деятельности и приобретают подлинную актуальность именно сейчас, в эпоху стабилизации и развития информационного общества.

В общем виде структура контекстного построения самостоятельной работы студентов (СРС) представлена на рис. 1.



Рис. 1. Иерархия контекстов в системе организации самостоятельной работы студентов

Более детальное представление об отраженной на рис. 1 структуре дают исследования И.Ю. Алексашиной, которые доказали, что ключевым моментом преобразования знаний студентов в целесообразные практические действия является выработка конструктивных решений, так как именно на этом этапе происходит сплав присвоенных теоретических идей, профессиональных установок и имеющегося профессионального опыта.

Самостоятельное принятие решений – это стержень умения решать профессиональные задачи. То есть в процессе профессиональной подготовки учебно-профессиональные задачи становятся средством превращения академических знаний в знания инструментальные, технологические. В связи с этим решение учебно-профессиональных задач должно иметь место на любом этапе становления субъектной позиции студента и, следовательно, при изучении любой вузовской дисциплины.

Механизм научения решению профессиональных задач в рамках контекстного подхода был предложен, в частности, Г.Л. Балл, В.Я. Виленским, П.И. Образцовым, А.И. Уман, Ю.Н. Кулюткиным, Г.С. Сухобской, Г.Г. Селевко, А.В. Хуторским и др. Данный механизм предполагает: установление известных по отношению к изучаемому объекту сведений (исторических, эмпирических и др.); построение сквозных элементов его структуры, обладающих максимальной функциональной полнотой; определение условий, оптимальных параметров функционирования объекта при заданных координатах управления; формулировку критериев эффективности функционирования объекта, проведение контролирующего мероприятия по проверке полноты заданных структурных элементов; установление причинно-следственных связей между поведением объекта и характером управляющего воздействия; оценку результатов решения задачи, корректировку управленческих воздействий на объект изучения. Адаптируем данный механизм к условиям контекстного подхода (рис. 2), схема ко-

торого тесно связана с постулатами системного, деятельностного и компетентностного подходов к организации самостоятельной работы обучающихся.



Рис. 2. Архитектура организации СРС в рамках контекстного подхода к изучению профессиональных дисциплин

С позиций *системного подхода* в ней отражены целостность и завершенность реализуемого процесса; наличие системных связей между его элементами, обусловленных присутствием системообразующего признака – контекстного компонента; полнота подсистем функционирования – и целерезультирующих составляющих (аудиторные и внеаудиторные виды работ, содействие преподавателей и наставников студентов со стороны работодателей их выполнению, учет фактора оценивания результатов работы).

Деятельностный подход воплощен в предложенной схеме через многообразие элементов управления и самоуправления решением профессиональных задач, связанных с преобразованием объектов исследования.

Компетентностный подход представлен в схеме «в подводном течении»: реализация каждого из ее элементов способствует формированию (закреплению, расширению) определенных профессиональных компетентностей и компетенций студентов, общая характеристика которых дана в модульной программе 1 (УЭ-1.4.2.). В совокупности последовательно наращиваемые компетентности и компетенции обеспечивают формирование готовности обучающихся к выполнению обобщенных способов действий в решении профессиональных задач, иными словами – формирование опыта самостоятельного принятия решений и самостоятельной продуктивной деятельности в профильной профессиональной среде.

Показательно, что «фундамент» схемы, зафиксированный в концептах *мотивации, взаимодействия и автономности*,

открывает реальную возможность разработки критериев эффективности самостоятельной работы студентов в решении профессиональных задач. К таким критериям, исходя из сущности названных концептов, могут быть отнесены:

- повышение активности и инициативности студентов в учебно-профессиональной деятельности;
- уменьшение количества обращений за помощью (к преподавателю, наставнику, товарищам) в ходе самостоятельной работы;
- переход на позиции автономного (автономно-группового при работе в бригаде) принятия профессиональных решений.

Таким образом, рассмотренный нами историко-эволюционный аспект процесса организации самостоятельной работы студентов позволяет заключить, что вектор стратегического развития данного процесса исторически предопределен: ход его эволюции сопряжен с развитием технологий контекстного обучения и неразрывно связан с выходом на процессы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Учитывая схожие черты и специфику данной компетентности в разных областях профессиональной деятельности, раскроем целевые приоритеты ее формирования в подготовке студентов вузов и профессионально-педагогических факультетов вузов. Это поможет нам выявить универсальные и оригинальные начала в организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевой целью современного профессионального образования является формирование профессиональной

компетентности будущих специалистов. В модульной программе 1 (УЭ-1.4.2, п. В), характеризуя компетентностный подход как одно из ведущих направлений методологии организации самостоятельной работы обучающихся, мы раскрыли общую сущность профессиональных компетентностей и компетенций. Содержание настоящей статьи связано с выявлением их частных сущностей – внутриличностных качеств специалистов, которые должны быть воспитаны у компетентных выпускников вузов. Именно эти качества рассматриваются нами как стратегические целевые ориентиры в организации самостоятельной работы студентов.

В определении таких качеств мы руководствовались принципом восхождения от общего к частному (принципом дедукции). Ход наших рассуждений выстраивался следующим образом.

Технологизация всех сфер общественной жизни и труда, их интернационализация на базе современных средств связи усилили в обществе интеграционные процессы, которые привели к возникновению корпоративной культуры и метакультур. В этих условиях особое значение приобрели коллективные формы работы, основанные на принципах *сотрудничества* и *эффективности деятельности каждого* в интересах общего дела. Компетентностный подход ассимилировал данные тенденции уже в конце 90-х годов прошлого столетия. Так, в Глоссарии терминов Европейского фонда образования компетентность определяется как: 1) способность делать что-либо хорошо или эффективно; 2) соответствие требованиям, предъявляемым

при устройстве на работу; 3) способность выполнять особые трудовые функции (Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. – ЕФО, 1997). Интерпретируя данный перечень, Д.А. Иванов предлагает следующую трактовку понятия компетентности: «... это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем».

В данном определении на первый план в характеристике компетентности специалиста выведены дефиниции эффективности (результативности) его труда. Иной аспект подготовки кадров, обусловленный «вызовами» современной эпохи, – требование «динамической профессиональности», или профессиональной мобильности [15, с. 79].

Мобильность, в переводе с латинского, – подвижность, способность к быстрому действию.

Применительно к специалисту такая ситуация означает «...готовность к постоянным изменениям в технике, технологии и организации труда, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях, находить принципиально новые, более рациональные и эффективные решения, совмещать операции, сотрудничать с другими специалистами, анализировать производственные процессы, выбирать оптимальные режимы» [11, с.21].

Полагаем, что приведенное умозаключение достаточно полно выражает сущность профессиональной мобильности и ориентирует систему подготовки кадров на

реализацию основных векторов компетентностного подхода: обучаемость, самоактуализация, продуктивность деятельности, развитие индивидуальности.

С учетом сказанного, *целевыми ориентирами* в организации самостоятельной работы современных студентов можно считать *формирование их способности эффективно выполнять профессиональную деятельность и готовность к постоянному саморазвитию*

Однако данные ориентиры слишком обобщены, в них не конкретизированы ведущие *внутриличностные качества* компетентного работника, задачу выявления которых мы поставили в начале настоящей статьи.

В основу таких качеств Д.А. Иванов закладывает знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения, но тут же подчеркивает, что «сами по себе эти благоприобретенные свойства еще не делают человека компетентным». Естественно, исходя из этого, что для определения внутриличностного состава профессиональной компетентности нужно искать и находить некие универсальные характеристики специалиста, адекватные характеристикам образованности, но «высветляющие», «проявляющие» их действенный, практико-адаптированный потенциал.

Следующий принципиально важный шаг в построении второй модульной программы нашего пособия органически вытекает из предыдущего. Суть его – *соотнесение вышеозначенных целевых ориентиров в организации самостоятельной работы «условных» студентов вузов с целевыми ориентациями такой работы в подготовке компетентных педагогов*

(бакалавров) профессионального обучения. На этом пути нам необходимо выполнить следующие действия:

1) уточнить особенности квалификации педагога профессионального обучения;

2) раскрыть особенности профессиональной подготовки педагога профессионального обучения;

3) выяснить, как указанные особенности могут повлиять на состав целевых ориентаций в организации образовательного процесса и процесса самостоятельной работы рассматриваемой категории будущих специалистов.

Реализуя первое из обозначенных действий, сосредоточим внимание на семантике понятий «квалификация» и «педагог профессионального обучения». Не углубляясь в оценочные оттенки значения квалификации, так как они не являются предметом нашего рассмотрения, отметим, что в системе профессионального образования квалификация «педагог (бакалавр) профессионального обучения» относится к третьему уровню и обеспечивает статус специалиста с ВПО.

На уровне СПО также осуществляется подготовка специалистов профессионально-педагогического профиля, обеспечивающая квалификацию «мастер профессионального обучения». В чем отличие между этими двумя видами однопрофильных квалификаций?

Оно хорошо просматривается в определении должностного функционала мастеров и педагогов профессионального обучения.

Если мастер профессионального обучения – это «непосредственный руководитель, наставник и воспитатель

учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования, отвечающий за их надлежащую *практическую* подготовку по рабочей профессии» [12, с. 68], то педагог (бакалавр) профессионального обучения – это специалист более широкого профиля деятельности. В проекте Федерального государственного стандарта ВПО третьего поколения по направлению подготовки 050800 «Профессиональное обучение (по отраслям)» функции бакалавра профессионального обучения сформулированы следующим образом: «... осуществляет подготовку по профессиям и специальностям в образовательных учреждениях по программам начального, среднего и дополнительного профессионального образования, в учебно-курсовой сети предприятий и организаций, в центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов, а также в службе занятости населения».

В зафиксированном извлечении привлекает гораздо большая, по сравнению с предыдущими стандартами, широта рассматриваемых нами функций, ностораживает их определенная «размытость». В стандартах второго поколения данные функции сформулированы гораздо более четко.

Поэтому обратимся к предшествующим стандартам как к источнику интересующей нас функциональной конкретики. В них сказано: «Педагог профессионального обучения организует и проводит *теоретическое обучение по общепрофессиональным и специальным учебным предметам, а также производственное обучение по группам родственных профессий*, основанное на сочетании практического обучения

с производительным трудом при использовании передовых технологий организации труда, внедрении автоматизированных средств обучения ...» и пр.

Процитированная выдержка дает четкое представление о совмещении в деятельности отраслевого педагога функций преподавателя общепрофессиональных и специальных теоретических дисциплин и организатора производственно-технологических

Совмещая функции реализатора теоретического и производственного обучения в учреждениях НПО, СПО, дополнительного профессионального образования, отраслевой педагог (бакалавр профессионального обучения) выступает координатором качества профессиональной подготовки. Сказанное позволяет говорить о необходимости наличия у профессиональных педагогов высокого уровня аналитического мышления, прогностической культуры, широкого диапазона теоретических знаний и умений. Данный аспект вопроса продуцирует вывод о необходимости привнесения в состав компонентов профессиональной компетентности специалистов с высшим профессионально-педагогическим образованием *углубленной фундаментальной подготовки в области основ наук.*

Таково наше видение путей решения первой из сформулированных задач.

В решении второй задачи – определении особенностей образовательной подготовки бакалавров профессионального обучения – мы не проводили водораздела между ними и мастерами учреждений НПО–СПО, так как приобретаемая теми и другими квалификация имеет *бинарный*

характер: включает психолого-педагогическую и специальную отраслевую подготовку.

Рассматривая вопрос на уровне подготовки мастеров профессионального обучения, исследователи В.В. Евдокимов, Т.В. Исполатова, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк выделяют следующие аспекты их квалификации:

1. «Для того, чтобы осуществлять обучение и воспитание рабочего, мастер профессионального обучения должен владеть закономерностями педагогического процесса, психофизиологического развития учащихся, современными педагогическими концепциями, прогрессивными методами и формами организации и прогнозирования педагогического процесса, ... достижениями психолого-педагогической науки, методами педагогического исследования»;

2. «В производственной области от мастера профессионального обучения требуются глубокие технико-технологические, экономические познания, знание перспектив развития науки и техники, научной организации труда и производства, владение методами и формами технического творчества, ... широкая политехническая образованность, ... способность управлять разнообразным современным оборудованием и техникой» [11, с. 23].

Как эта двуединая направленность профессионального труда (и, следовательно, профессиональной подготовки) отражается на характере составляющих профессиональной компетентности реализующих ее специалистов?

Вслед за исследователями И.А. Гетманской, О.В. Жигаловой, Э.Ф. Насыровой, Н.Н. Яцура и др. мы полагаем, что в данном случае необходимо говорить о двуедином психологическом пространстве этой компетентности, в рамках которого должны быть *интегрированы* психолого-педагогические и специальные отраслевые знания, умения, навыки, способности.

Важно иметь в виду, что подобная интеграция не может происходить по типу простой прогрессии – постепенного приращения разнонаправленных «зунов» в процессе обучения и профессиональной деятельности. Нужно обнаруживать способы их взаимопроникновения, «взаимоперетекания» друг в друга и превращения в уникальное профессиональное качество, которое на языке методологов компетентностного подхода именуется «обобщенными способами деятельности».

Обобщенные способы деятельности формируются в рамках компетенций, ядром которых является операционально-технологический компонент. Специфика труда профессиональных педагогов заключается в том, что в нем обобщенные способы деятельности носят *бинарно-совмещенный (производственно-педагогический)* характер. А это значит, что операционально-технологический компонент в составе их профессиональной компетентности должен быть преобразован в интегрально-технологический. При этом важно иметь в виду следующее. Операционально-технологический аспект компетентности условного специалиста включает в себя, как было показано выше, совокупность процессуальных знаний, умений и обобщенных способов действий, обеспечивающих возможность выполнения профессионального труда. Что же

касается интегрально-технологического аспекта компетентности педагога (бакалавра) профессионального обучения, то в его рамках необходимо вести речь о *бинарных* процессуальных знаниях, умениях и *совмещенных* способах действий, обеспечивающих возможность организации производственно-технологического процесса и целенаправленного педагогического управления становлением обучающихся в этом процессе.

Предлагаемые лексические конструкторы обеспечат системе профессионально-педагогического образования верное понимание тех деятельностных психологических свойств личности выпускников, которые должны быть сформированы в результате их компетентностно ориентированной подготовки. Не менее важным, с точки зрения уточнения состава этих свойств, является учет особой миссии педагогов профессионального обучения в современном обществе – миссии носителей, выразителей и воспитателей новых ценностей морали, реализующую гуманистическую направленность мировоззрения человека техногенной эпохи. Нравственное зерно этой миссии – идея Ответственности человека действующего (*homo faber*) за результаты деятельности. Восходит она к кругу идей ноосферного мышления. Сформировать такое мышление у нового поколения профессионально-педагогических кадров – основная задача их воспитания в сфере нравственности.

Решить данную задачу возможно на путях целенаправленного воспитания *педагогической рефлексии*. Емкое определение рефлексии дает Большой психологический словарь в редакции Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко: «Рефлексия (англ. reflection) – мыслительный (рациональный)

процесс, направленный на *анализ, осознание* себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с собой и др., своих задач, назначения и т. д.» [9, с. 469].

В схоластической философии рефлексия называлась «*intentio secunda*» и понималась как обращенность разума на свои собственные состояния, возникающие как результат *intentio prima*, то есть концентрации на предметах окружающего мира [9, с. 469].

С этих позиций рефлексия считается процессом удвоенного – зеркального отображения субъектами деятельности друг друга и рассматривается в тесной связи с коммуникацией – общением. Присутствующий в рефлексии элемент самооценки сопрягается с системой ценностей партнеров по общению, и от того, какую направленность имеют ценности, зависит, на каком уровне – гуманистическом или эгоцентрическом – будет выстраиваться общение.

Гуманистическая направленность общения включает эмпатию (сопереживание, сочувствие), толерантность (терпимость), объективность оценки и многие другие рефлексивно обусловленные качества, которые исключительно важны для педагога

Сказанное обуславливает целесообразность углубленной трактовки коммуникативного аспекта компетентности педагогов профессионального обучения. Поэтому в проекции понятия профессиональной компетентности на данную группу специалистов мы будем рассматривать коммуникативный компонент как *рефлексивно-коммуникативный*.

Таким образом, в процессе адаптации понятия «профессиональная компетентность специалиста» к понятию «про-

фессиональная компетентность педагога (бакалавра) профессионального обучения» нами были преобразованы следующие компоненты первого: а) когнитивный (привнесен элемент *бинарности* теоретических знаний и умений); б) операционально-технологический (привнесен элемент *интегральности* технологических навыков, обобщенных способов действий); в) мотивационно-волевой (привнесен элемент *саморазвития в смежных областях* педагогической и отраслевой профессиональной деятельности; г) коммуникативный (привнесен элемент *рефлексивности* педагогического общения с собой и «другими») (рис.3).

Исходя из этих преобразований можно сделать следующий вывод:

«Целевые ориентации в организации самостоятельной работы будущих педагогов (бакалавров) профессионального обучения, продуцирующие формирование их профессиональной компетентности, включают совокупность бинарных когнитивных, интегральных технологических, смежных мотивационно-волевых и рефлексивно-коммуникативных составляющих, отражающих уровень их способности к эффективной теоретико-практической и нравственной подготовке будущих рабочих, специалистов и степень готовности к двуединому профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости отраслевых видов труда и возрастания личной ответственности педагогических кадров за качество воспитания трудовой смены».

В последнем из предложенных нами определений, равно как и приведенных на рис. 3, соединяются воедино: своеобразие квалификации отраслевого педагога, внутриличностные составляющие его компетентности и основные

социокультурные факторы, детерминирующие необходимость его непрерывного саморазвития. Полагаем, что сформулированные нами выводы обладают достаточной степенью достоверности и актуальности для того, чтобы служить деятельностной основой стратегии организации самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов вузов и адаптации ее форм и методов к задачам подготовки данной категории специалистов.



Рис. 3. Нюансы целевых ориентаций в организации СРС
профессионально-педагогических факультетов вузов
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ГЛАВЫ 1

1. Андреева, Д.А. Влияние адаптации студентов на учебную активность / Д.А. Андреева. – Ростов н/Д: Феникс, 1995.
2. Герцог, Г.А. Подготовка педагогов профессионального обучения для региональной системы довузовского профессионального образования: социально-педагогический анализ результатов маркетингового исследования / Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина. – Челябинск, 2007.
3. Ершова, Н.Г. Педагогические условия активизации процесса адаптации студентов-первокурсников к учебной деятельности в ИФК: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Ершова – СПб.,1998.
4. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск, 1992.
5. Медведев, В.И. О проблеме адаптации / В.И. Медведев. – Л.: Мир, 1984.
6. Об образовании: Федер. закон // Вестник образования. – 2003. – № 10.– С. 21–52.

7. Яницкий, М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. наук / М.С. Яницкий. – Иркутск, 1995.
8. Ансофф, И. Стратегическое управление / И. Ансофф. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
9. Берков, В.Ф. Философия и методология науки: учебное пособие / В.Ф. Берков. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.
10. Гаськов, В.М. Управление системой профессионального образования: учеб. пособие / В.М. Гаськов. – СПб., 1999.
11. Жилина, А.И. Модель управления подготовкой руководящих кадров системы образования в регионе / А.И. Жилина. – СПб.: Изд-во Рос. акад. образования, 1999. – Кн. 1. – 200 с.
12. Кнорринг, В.И. Теория, практика и искусство управления / В.И. Кнорринг. – М.: Норма, 2004. – 544 с.
13. Колесниченко, С.Г. Экспертные оценки в управлении и научно-информационной деятельности / С.Г. Колесниченко. – М., 1983. – 291 с.
14. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1970. – 198 с.
15. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация: моногр. / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 1998. – 271 с.
16. Федоров, В.А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учеб. пособие / В.А. Федоров. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. – 226 с.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В процессе развития личности будущего специалиста особую роль играет начальный этап обучения в вузе. Главной характеристикой данного этапа является процесс адаптации студентов к вузовскому обучению. Адаптация к условиям обучения представляет собой объективный, динамический, целостный процесс установления соответствия между наличными и требуемыми уровнями обученности, стилей общения, а также установление режима деятельности в новых условиях.

Эффективная адаптация во многом определяет мотивацию, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт, моральную удовлетворенность собой и обучением в вузе. Сложность адаптации заключается в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности студента, освоении новых способов познавательной деятельности и формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений.

В преодолении трудностей, с которыми студенты сталкиваются в процессе адаптации к обучению в вузе, особое значение приобретает работа куратора группы, задача которого на первом этапе адаптации заключается в оказании помощи студентам в освоении навыков учебного труда, решении психологических проблем, знакомстве учащихся с нормами жизни в учебном заведении.

На основе анализа объективных и субъективных факторов, способных повлиять на вузовскую адаптацию студентов первого курса, предложены рекомендации администрации и подразделениям вуза, профессорско-преподавательскому составу общеобразовательных и выпускающих кафедр.

В процессе адаптации студентов первого курса важное место занимает освоение не только новых учебных норм и оценок, но и способов и приемов самостоятельной работы. Большинство ученых сходятся во мнении, что самостоятельная работа способна выявить скрытые потенциалы личности и обеспечить ее развитие в процессе профессионального становления.

ГЛАВА 2
ПРОБЛЕМЫ
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ УЧРЕЖДЕНИЙ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование является той сферой жизни общества, которая никогда в полной мере не соответствовала требованиям социума. И в самые благополучные периоды общество требовало повышения качества образования, которое, безусловно, проецировалось на профессиональную деятельность управленческих кадров учреждений образования, обеспечивающих удовлетворение этих требований. Социально-экономические приоритеты на современном этапе развития общества требуют формирования новых качественных изменений в сфере общего образования, напрямую связанных с изменением уровня профессиональной квалификации педагогических кадров.

В соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки (п. 3) необходимо проработать

вопрос формирования многофункциональных центров прикладных квалификаций [77]. Для работы данных центров потребуется создание профессионального стандарта квалификаций педагогических работников общего образования, наличие системы сертификации квалификаций на основе использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). В связи с этим еще более актуальной представляется решение задачи разработки профессионального стандарта и создания новой системы сертификации квалификаций работников общего образования. Безусловно, возникает необходимость перехода от квалификационного справочника педагогических работников к профессиональным стандартам. Отсутствие в настоящее время данного стандарта препятствует проведению компетентной оценки квалификации педагогических кадров, приводит к ее субъективизму, затрудняет выявление сформированности компетенций работников, потребностей в их повышении их квалификации.

Создание профессионального стандарта педагогических работников важно обеспечить единой методологией, единым подходом. В рамках Болонского процесса, включения в единую европейскую систему образования требуется внедрение компетентного подхода. В связи с этим, важно профессиональный стандарт представить как сформулированную систему государственных требований к деятельности педагогических кадров, включающую перечень компетенций, необходимых для ее выполнения в современных условиях. В целях продолжения идей российской научной школы, важно развивать идеи деятельностного подхода. А это значит, что

требуется разработка обобщенной структуры деятельности педагогических работников, формулирование компетенций по ее различным видам.

Таким образом, стандарты, возможно, должны представлять собой сформулированную систему государственных требований к деятельности педагогических кадров, включающую перечень компетенций, необходимых для ее выполнения в современных условиях.

Для разработки целостной системы сертификации квалификаций работников общего образования необходимо разработать механизмы ее проведения, процедуру оценки кадров, модельные методики для оценки сформированности компетенций и рекомендации по их использованию.

Отметим, что сертификация квалификаций работников образования – это процедура подтверждения независимой стороной наличия у них знаний и практического опыта для самостоятельной работы в заявленной области, в данном случае в учреждениях системы общего образования. Соответственно, квалификационный сертификат должен быть для специалистов официальным подтверждением их профессионального уровня и готовности выполнять определенные виды работ. Он же, возможно, может служить основанием для аттестации на определенную категорию. Таким образом, сертификация квалификаций педагогических работников позволяет объединить повышение квалификации с процедурой аттестации и увязать их с последующей дифференциацией оплаты труда.

В связи с сертификацией квалификаций специалистов встает проблема измерения результатов их профессиональных компетенций. Изучение современных технологий

измерения знаний, исследование зарубежного опыта сертификации и профессионального оценивания компетенций специалистов показывают, что методика внешнего оценивания, т.е. достигнутых компетенций должна разрабатываться с применением ИКТ.

Укрепление *управленческих кадров учреждений общего образования* является одной из первоочередных государственных задач, обозначенных в Приоритетном национальном проекте «Образование» [63], призванном ускорить модернизацию российского образования, результатом которой станет достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям.

Именно в национальном проекте «Образование» определено два основных механизма стимулирования необходимых системных изменений в образовании. Это выявление и приоритетная поддержка лидеров – «точек роста» нового качества образования, во-первых, и внедрение в массовую практику элементов новых управленческих механизмов и подходов, во-вторых. «Открытие новых бизнес-школ также напрямую ориентировано на прорывное развитие отечественной экономики, на формирование собственной системы подготовки управленческих кадров высочайшего класса», – утверждает в данном документе [63].

Система общего образования как институт, соответствующий целям опережающего инновационного развития, нуждается в управленческих кадрах, открытых всему новому, хорошо знающих особенности и потребности детей, готовых принять на себя ответственность за будущие

поколения россиян. Это находит отражение в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»: «Новая школа – это новые учителя, открытые всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет... В такой школе изменится роль директора, повысится степень его свободы и уровень ответственности» [51]. Соответственно, следует говорить о необходимости разработки новых требований к управленческим кадрам учреждений общего образования.

В рамках модернизации системы общего образования обеспечивается переход к активному использованию современных информационных технологий, направленных на непрерывное развитие и дальнейшее совершенствование творческого мышления, навыков и мотивации, выявления и постановки проблем, создания нового знания, направленного на их решение, поиска и обработки информации, самостоятельной и командной работы и иных компетенций инновационной деятельности» [72, с. 41].

Вышеизложенное делает более значимой и ответственной деятельность руководителя современного образовательного учреждения, предъявляя высочайшие требования к его профессиональной компетентности.

Изучая международный опыт управления образовательными учреждениями, консалтинговое агентство McKinsey провело первое международное обследование профессиональной деятельности директоров школ. Было зафиксировано, что в ряде стран к руководству школой привлекаются специалисты из различных секторов экономики, но основная

группа руководителей формируется из педагогических кадров. В Нью-Йорке и Нидерландах предпринимались попытки привлечения директоров из других секторов экономики. Но в обеих системах эти программы не играют большой роли в привлечении кадров, так как, имея опыт педагогической работы, учителю легче возглавить школьный коллектив [99]. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной подготовки управленческих кадров в системе повышения квалификации.

Анализ документов и исследований [9, 13, 60–61, 79 и др.] по проблеме управления в системе общего образования в Российской Федерации приводит к обозначению следующих ключевых аспектов:

1) повышение качества образования общего образования напрямую зависит от повышения квалификации и создания новой системы сертификации управленческих кадров общего образования;

2) объективность оценки качества образования обуславливает создание целостной системы сертификации квалификаций, включающей механизмы ее проведения, процедуру оценки кадров, модельные методики оценки сформированности компетенций и рекомендации по их использованию;

3) внедрение информационно-коммуникационных технологий требует создания целостной электронной образовательной среды как фактора повышения качества образования.

В логике этих позиций представим анализ официальных документов.

*Повышение квалификации и создание новой системы
сертификации работников общего образования*

В Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. [50] особое внимание уделяется педагогическим кадрам, повышению их квалификации. В частности, отмечается, что, признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, государство обеспечивает:

- дошкольные и общеобразовательные учреждения учителями и воспитателями, как правило, с высшим образованием;

- условия для творческого роста, повышения квалификации (не реже одного раза в 5 лет) и своевременной переподготовки для педагогов всех уровней образования, выделение для этих целей бюджетного финансирования в размере не менее 4% от фонда заработной платы государственных и муниципальных образовательных учреждений;

- привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации;

- условия неуклонного повышения престижа и социального статуса преподавателей и работников сферы образования.

На первом этапе реализации Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года «политика в отноше-

нии науки и образования будет направлена на повышение эффективности их функционирования с перераспределением средств с неэффективных направлений на перспективные и обновлением управленческих кадров» [72, с. 25].

Ситуация в современном образовании свидетельствует о необходимости повышения квалификации [55, 57, 61 и др.] и обновлении управленческих кадров, поэтому в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. отмечается: «Повышение квалификации педагогических и руководящих работников системы образования будет, в том числе, включать повышение квалификации специалистов для реализации федерального ГОСа общего образования и предполагать внедрение персонифицированных моделей повышения квалификации» [79]. Для подготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров одним из возможных путей планируется создание сети консультационно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов [72, с. 39]. С этой же целью будет обеспечена подготовка управленческих кадров в сфере образования в ряде университетов (центров), ведущих обучение на уровне магистратуры и аспирантуры, с привлечением на конкурсной основе ведущих зарубежных специалистов [72, с. 44].

В итоге, обеспечить соответствие руководителей общего образования современным требованиям должна новая система повышения квалификации и сертификации квалификаций работников общего образования.

Оценка качества образования и оценка сформированности компетенций руководителей учреждений общего образования

Приоритетом в области исследований и разработок в системе образования, указанном в Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года становится создание и развитие центров компетенции. В качестве центров компетенции можно рассматривать и возникающие в регионах наукоемкие кластеры [72, с. 26]. При этом отмечается, что система образования на всех этапах, начиная с дошкольного, в части содержания и в части методов и технологий обучения (преподавания) «должна быть ориентирована на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности» [72, с. 37].

В материалах «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» обозначено, что новая модель, очевидно, потребует и нового управления, опирающегося на принципы развития инновационной экономики. «Сообщество преподавателей и научных сотрудников будет одним из главных участников принятия решений и контроля качества в системе образования: как на уровне педагогических коллективов и ученых советов, так и в виде воссозданных предметных профессиональных ассоциаций» [67]. Это означает, что институты общественного управления будут реально участвовать в управлении и в контроле качества образования, как на уровне учреждений, так и на муниципальном и региональном уровне (наблюдательные, попечительские, управляющие советы).

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р, стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. При этом одна из задач «формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей» [39] – вновь свидетельствует о необходимости разработки новой системы компетентностной оценки качества образования, в том числе оценки квалификации педагогических кадров.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы одним из важнейших целевых индикаторов Программы является внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений всех уровней и образовательных процессов [79].

Для достижения этой цели в Программе [79] предполагается решение следующих приоритетных задач:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;
- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- формирование механизмов оценки качества и вос-

требованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

При этом, предлагая комплекс государственных мер, руководство страны следит за ходом их реализации. «Качество образования, повышение квалификации и социального статуса педагогов – ключевые вопросы нашей политики на предстоящие годы», – так определил президент РФ В.В. Путин приоритетные вопросы на совещании руководителей региональных систем общего образования «О ходе модернизации региональных систем общего образования» [56].

Для решения задачи «Развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг», поставленной в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. [79], определены следующие мероприятия:

- обеспечение условий для развития и внедрения независимой системы оценки результатов образования на всех уровнях системы образования (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее, начальное, среднее и высшее профессиональное, послевузовское профессиональное образование, дополнительное образование);
- развитие системы оценки качества профессионального образования на основе создания и внедрения механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных учреждений с учетом интеграции требований федерального государственного образовательного стандарта и профессиональных стандартов;
- создание условий для развития государственной и

общественной оценки деятельности образовательных учреждений, общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ.

Обозначенные задачи находят решение в ряде других документов.

Одним из механизмов, обеспечивающих решение задач выявления сформированности компетенций работников, потребностей в их повышении их квалификации, например, является формирование многофункциональных центров прикладных квалификаций, в соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки (п. 3) [77].

Вышеизложенное свидетельствует о постоянном повышении требований к качеству образования, к ответственности и компетентности современных управленческих кадров учреждений общего образования.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий и создание целостной электронной образовательной среды

В приоритетном национальном проекте «Образование» указывается, что интернетизация российского образования нацелена на распространение через образование современных технологий во все сферы производства и общественной жизни [63]. В связи с этим в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. отмечается: «Использование в образовании информационных коммуникационных технологий и электронных образова-

тельных ресурсов носит сегодня большей частью эпизодический характер. Целостная электронная образовательная среда как фактор повышения качества образования пока не создана» [79]. При этом представлен один из возможных механизмов: «На базе стажировочных площадок будут созданы центры справочно-методической и технической поддержки общеобразовательных учреждений по использованию информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе» [79]. Это подтверждает необходимость постоянного активного внедрения информационно-коммуникационных технологий.

Согласно «Модели образования для экономики, основанной на знаниях: Российское образование 2020» учебные заведения предоставляют полную информацию о своей деятельности и ресурсах (размещая ее на собственном сайте, входящем в национальный образовательный портал): образовательные программы, персональный состав преподавателей и их квалификация, бюджет учреждения, материально-техническая база, включая наличие библиотек, общежитий, спортивных сооружений, столовых. В свою очередь, национальный образовательный портал будет обеспечивать поиск и сопоставление такой информации, облегчая выбор для потребителей образования [67]. Все это еще раз актуализирует необходимость внедрения информационно-коммуникационных технологий и создание целостной электронной образовательной среды.

Одним из мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. является –

«создание единой информационной системы сферы образования» [79]. В качестве механизмов обеспечения комплексного электронного мониторинга предусматривается формирование и поддержка в актуальном состоянии банка данных электронных паспортов общеобразовательных учреждений, а также разработка и внедрение системы, обеспечивающей распределенное планирование, доведение и контроль достижения показателей реализации инициативы «Наша новая школа» [51]. В рамках указанного мероприятия активно внедряются электронные образовательные Интернет-ресурсы нового поколения, системы дистанционного общего и профессионального обучения (e-learning) (распоряжение Правительства РФ от 11.01.2011 г. № 13-п). Далее предполагается создание условий для минимизации отчетности при одновременном повышении ответственности посредством внедрения электронного документооборота, развития системы открытого электронного мониторинга и обязательной публичной отчетности образовательных учреждений.

Таким образом, анализ нормативных документов доказывает, что за последние пятьдесят лет в системе образования произошли глубинные перемены. Это обусловлено новыми требованиями к качеству образования, к современному выпускнику общеобразовательной школы, к руководителю образовательного учреждения. Безусловно, у современной школы нет выбора – использовать или не использовать современные технологии, иначе она перестанет быть частью современной жизни.

Соответственно, современный период развития образования характеризуется постоянным вниманием со стороны государства и общества к качеству современного образования,

реализацией компетентностной парадигмы, а значит, к повышению уровня профессиональной компетентности управленческих кадров общего образования на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Содержание и структура профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования

Модернизация российского образования усложняет характер задач, стоящих перед общеобразовательными учреждениями, обуславливает цель и содержание управленческой деятельности; изменяется роль современных руководителей учреждений системы образования.

Реализация новых направлений развития общего образования предполагает наличие у руководителей общеобразовательных учреждений развитого профессионального мышления, которое, прежде всего, характеризуется умением принимать стратегические решения, разрабатывать тактику и осуществлять оперативную деятельность по их реализации.

Во многом обеспечение указанных выше требований возможно при создании в учебном заведении эффективной системы профессионального продвижения управленческих кадров.

В современных исследованиях [3, 16, 58–59, 69 и др.] отмечается, что в содержание деятельности любого руководителя входит решение *целого ряда задач*. Обозначим основные из них: постановка целей; мотивирование и стимулирование труда персонала; определение методов получения производимой продукции.

Содержание деятельности руководителей зависит от уровня управления, к которому они принадлежат. На основе анализа литературы [27, 37, 46 и др.] раскроем эти уровни.

1. Высший уровень управления: выбор основного направления деятельности организации с учетом внешних и внутренних факторов работы; постановка стратегических целей, организация стратегического планирования, прогнозирование работы компании на определенный отрезок времени; предвидение будущих результатов эффективности компании; ответственность за все решаемые в организации задачи и принимаемые решения; полное владение информацией о задачах, средствах их решения, о конкурентах и обстановке на рынке; реализация власти и полномочий в соответствии с имеющимся статусом и ролями.

2. Средний уровень управления: знание полной информации о задачах данного уровня; руководство рабочими группами; ответственность за деятельность этих групп; осуществление лидерских функций; управление групподинамическими процессами; ответственное поведение за сплоченность групп, групповое единство, групповое мотивирование, принятие всеми членами групп организационных целей, формирование ценностно-ориентационного единства; мотивирование отдельных работников и всей группы; участие в выполнении всех функций управления; борьба с конфликтами.

3. Низовой уровень управления: оперативное управление; непосредственный контакт с каждым членом рабочей группы; осуществление индивидуального мотивирования каждого работника; постоянное общение с членами

группы; организация деятельности исполнителей, контроль за выполнением заданий; разрешение деловых и межличностных конфликтов; решение текущих задач управления; осуществление обратной связи.

Каждый уровень управления связан с принятием определенных управленческих ролей (таблица 1).

Таблица 1

Управленческие роли руководителей (по Г. Минцбергу)

<i>Управленческие роли</i>	<i>Содержание и характер деятельности руководителя, соответствующие данной роли</i>
<i>Межличностные роли</i> Главный руководитель Лидер Связующее звено	Осуществляет работы социального и правового характера. Осуществляет действия, определяемые статусом, в частности участие в церемониях, осуществляет ходатайства от имени организации. Осуществляет практически все действия, в которых участвуют подчиненные. Отвечает за мотивацию подчиненных, а также за подготовку и набор персонала. Участие в совещаниях за рамками данной организации, контакты с другими субъектами управленческой деятельности других организаций
Приемник информации	Является центром внешней и внутренней информации, поступающей в организацию. Отслеживает необходимую информацию специализированного характера. Участвует в поездках, изданиях, изучает всю почту, поступающую в организацию, осуществляет нужные контакты
<i>Информационные роли</i> Распространитель информации Представитель	Поставляет информацию членам организации для усвоения и интерпретации, для формирования взглядов на нее внутри организации. По его распоряжению идет рассылка почты для получения новой информации. Осуществляет общение с подчиненными для передачи им информации (беседы, обзорная информация) Передает информацию во внешние организации. Является экспертом по вопросам данной отрасли. Участвует в заседаниях, выступает устно, обращается через почту
<i>Роли, связанные с принятием решений</i>	Участвует в создании новых идей, контролирует разработку «проектов по совершенствованию» организации. Участвует в заседаниях по вопросам стратегии развития организации, обсуждении управленческих ситуаций.

Предприниматель, устраняющий нарушения	Отвечает за корректировочные действия при неожиданных сбоях в работе организации. Участвует в обсуждениях стратегических и текущих вопросов, включающих проблемы и кризисы. Участие в принятии и одобрении всех управленческих решений по распределению ресурсов. Осуществляет различные действия по составлению бюджетов, программированию деятельности подчиненных и т.д. Отвечает за представительство организации на всех значимых переговорах
Распределитель ресурсов	
Ведущий переговоры	

По мнению Г. Минцберга [48], выделенные им роли, принимают на себя руководители в разные периоды своей деятельности и в разной степени. Эти роли не являются независимыми друг от друга, наоборот, они взаимозависимы. Все десять управленческих ролей, вместе взятые, определяют содержание и объем работы руководителя независимо от характера той или иной организации.

Главная задача руководителей – общее руководство процессом функционирования и развития системы управления [49, 52]. Специфика их деятельности в том, что они главным образом воздействуют на работников, которые непосредственно решают те или иные задачи управления. При этом основное свое внимание руководители сосредотачивают на следующих трех направлениях:

- принятие решений по всем важнейшим, стратегическим, принципиальным вопросам деятельности;
- осуществление подбора, расстановки, обучения и воспитания кадров;
- координация работы исполнителей, звеньев и подразделений организации в целом [54].

Таким образом, типичное содержание управленческой деятельности заключается в следующем [78]: управление отношениями; работа в группе; влияние; сбор и анализ

информации; принятие решений; личное развитие; генерирование и накопление идей; планирование и организация; управление выполнением задачи к установленному сроку; постановка цели.

Исходя из теории менеджмента, содержание деятельности руководителя обусловлено, прежде всего, выполнением целого ряда управленческих функций по руководству организацией. Так, административная функция является наиболее важной в деятельности руководителя, поскольку связана с координацией индивидуальной деятельности каждого члена коллектива в рамках одной общей, коллективной деятельности. Специфика этой функции заключается в структурированности и целостности усилий членов коллектива в достижении общих целей.

Целеполагающая функция связана с определением приоритета оперативных и тактических целей коллективной деятельности, определения методов и средств их достижения. Реализация этой функции требует от руководителя умения учитывать особенности текущего момента, способности находить правильное и адекватное решение в конкретной ситуации. Неспособность руководителя к выполнению этой функции приводит к дезорганизации деятельности коллектива. Поскольку целеполагающая функция руководителя заключается в планировании и прогнозировании коллективной деятельности, наиболее эффективным руководителем оказывается тот, кто способен осуществлять оптимальный выбор из ряда возможных решений на основе прогностической оценки ситуации.

Дисциплинарная функция связана с необходимостью поддержания в коллективе в процессе совместной трудовой деятельности должной результативности выполнения каждым членом коллектива своих обязанностей, а также следования принятым в коллективе нормам поведения. В выполнении дисциплинарной функции наиболее отчетливо проявляется ориентация на единоличное или коллегиальное решение вопросов; мера применения тех или иных методов воздействия характеризует личность руководителя.

Экспертно-консультативная функция связана, прежде всего, с профессиональной компетентностью руководителя. В процессе коллективной деятельности руководитель обычно является тем лицом, к которому чаще всего обращаются как к источнику достоверной и надежной информации или как к наиболее знающему человеку.

Коммуникативно-регулирующая функция предполагает регулирование в коллективе функционально-ролевых взаимоотношений и требует от руководителя давать необходимые разъяснения тем или иным управленческим решениям.

Функция представительства. Важную роль в жизнедеятельности любого коллектива играет представительство его руководителя во внешних организациях. Успешное осуществление функции представительства является одним из условий авторитета руководителя. Важную роль в осуществлении этой функции играет компетентность, опрятный внешний вид, спокойная манера поведения, уважительное отношение к своим товарищам, сдержанность в общении, четкое и ясное изложение своих мыслей.

Важнейшим условием выполнения воспитательной функции руководителем является формирование и развитие коллективности в совместной деятельности, максимальной включенности каждого члена коллектива в трудовой процесс, создание морально-психологического климата, основанного на деловом сотрудничестве и взаимопомощи. Межличностные отношения в коллективе, уровень их развития, модальность (эмоциональная окраска) отношений – индикатор реализации руководителем данной функции.

Психотерапевтическая функция раскрывает умение руководителя предотвращать и оперативно решать возникающие в коллективе конфликтные ситуации и устранять стресс-факторы. Эта сторона руководства в значительной степени влияет на результативность коллективной деятельности, повышая ее управленческо-воспитательный потенциал [58].

Прежде чем представлять характеристику содержательной стороны профессиональной деятельности управленческих кадров общего образования, отметим, что работа руководителя в системе образования состоит не в том, чтобы управлять производством, а в том, чтобы управлять людьми. Это означает, что содержание деятельности руководителя в системе образования имеет свои особенности. Трудность работы руководителя в системе образования усугубляется тем, что он должен хорошо уметь предвидеть поведение и реакции своих подчиненных [38]. Законы и нормы группового поведения людей призваны регулировать их деятельность, а в некоторых случаях – ограничивать определенные нежела-

тельные их действия. Не всегда интересы организации и собственные интересы людей тесным образом связаны между собой. Совершенно необходимым является умение оценивать своих подчиненных по их поведению, а не по эмоциональному отношению к ним. Исследователи [2, 32, 69 и др.] отмечают, что успешность управления в значительной степени зависит также от того, насколько подчиненные получают ясные и четкие формулировки от руководителя. Немаловажным является также то, насколько подчиненные правильно понимают требования и задачи, которые необходимо решить.

В образовательном учреждении ключевыми направлениями деятельности обычно являются: разработка и научно-методическое обеспечение процессов внедрения обновленного содержания образования, модернизация технологии обучения; оказание методической помощи при решении профессиональных проблем педагога в их практической деятельности; развитие и саморазвитие профессионального мастерства учителей с учетом изменений и особенностей образовательного пространства. Видами деятельности руководителей в учреждении образования при этом могут быть:

- развитие духовно-нравственного национального потенциала личности педагогов, его способности к саморефлексии;
- разработка и создание проектов совместной деятельности образовательных учреждений и учреждений социокультурной среды по развитию личности учащихся;

- создание банков данных научно-педагогической литературы, учебно-методических материалов, диагностики уровня профессионализма педагога и готовности учащихся к самообразованию и саморазвитию;

- выбор эффективных средств и способов методической и педагогической работы и др.;

- разработка методических рекомендаций для педагогов, родителей, учащихся по организации образовательного процесса, созданию программ и адаптивных технологий обучения, конкурсов и других мероприятий, направленных на развитие личности как педагогов, так и учащихся и др.

Разумеется, практический опыт учителей и их творческая инициатива являются базой для целенаправленного выбора содержания деятельности методической работы, которое формируется на основе:

- законов РФ, нормативных документов, инструкций, приказов Министерства образования и науки РФ и регионов России, определяющих цели и задачи всей методической работы;

- программ развития региона, учреждения, авторских программ, учебников и учебных пособий, позволяющих обновить традиционное содержание методической службы образовательного учреждения;

- новых психолого-педагогических и методических исследований, повышающих научный уровень методической службы;

- инноваций и нововведений, во всей полноте раскрывающих сущность методической работы;

– данных диагностики и прогнозирования состояния учебно-воспитательного процесса и уровня развития учащихся конкретного образовательного учреждения, позволяющих правильно определить методическую тему, задачи, проблемы методической деятельности и самообразования педагогов;

– информации о массовом и передовом опыте методической службы, позволяющей увидеть характерные ошибки в деятельности учреждений образования города, региона, республики;

– педагогического опыта творческого подхода в выборе содержания и планирования методической работы.

Сложившиеся в практике работы руководителей образовательных учреждений функции (диагностики и анализа, информационной, организационно-методической, инновационной и контрольно-диагностической деятельности) зависят от индивидуальных потребностей педагогической практики, обеспечивают переход от традиционно-регламентирующей функции к научному обеспечению образовательных процессов, компетентной помощи педагогам. В связи с этим отметим, что целенаправленная и результативная деятельность руководителей учреждений общего образования требует от них соответствующей профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективность школы.

Таким образом, обобщая выводы ученых, изложенных в современной научной литературе, мы пришли к за-

ключению, что в содержании профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования исследователи выделяют следующие направления:

- осуществление руководства образовательным учреждением;

- принятие управленческих решений в рамках существующей законодательной базы;

- разработка локальных нормативных правовых актов;

- оценка и проведение экспертизы документов;

- проектирование стратегий развития образовательного учреждения;

- анализ проблем работы образовательного учреждения, корректировка планов, программ развития;

- планирование, организация и координирование работы служб, подразделений и сотрудников образовательного учреждения;

- консультирование сотрудников и родителей;

- управление бизнес-процессами в образовательном учреждении;

- стратегический маркетинг в проектировании образовательных услуг;

- разработка политики и стратегии управления человеческими ресурсами образовательного учреждения;

- разработка стратегии продвижения образовательного учреждения во внешней среде;

- представление результатов деятельности образовательного учреждения во внешней среде;

- поиск социальных партнеров и развитие сетевого взаимодействия в сфере образования;

– содействие деятельности общественных организаций.

Для раскрытия структуры профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования воспользуемся характеристиками функциональных компонентов профессиональной деятельности руководителя:

1. *Гностический* компонент связан с умениями оперировать знаниями, приводить их в мобилизационную готовность для решения производственных задач, анализа достоинств и недостатков в деятельности как подчиненных, так и своей собственной;

2. *Проектировочный* и *конструктивный* компоненты связаны с умением определить перспективы планирования работы как конкретного работника, так и всего коллектива в целом; при этом важное значение имеет правильное формулирование задач, стоящих перед коллективом, как в производственной, так и в воспитательной работе;

3. *Организаторский* компонент связан с умением организовать деятельность как всего коллектива, так и отдельного его члена; большое значение имеет организация руководителем и своей собственной деятельности таким образом, чтобы она наиболее адекватно отражала задачи по организации коллектива;

4. *Коммуникативный* компонент структуры управленческой деятельности руководителя связан с умениями в области установления целесообразных взаимоотношений в официальной и неофициальной обстановке [58].

Ряд исследователей [14, 80, 82 и др.] отмечают, что *информационный* компонент обеспечивает аналитическую деятельность руководителей образовательных учреждений и регламентирует:

- поступление и обобщение информации по соответствующим направлениям деятельности образовательного учреждения;

- выявление нижней и верхней границ информационных потоков в осуществлении аналитической деятельности управления;

- определение номенклатуры информации по целевым и обеспечивающим блокам для осуществления аналитической деятельности управления.

На основе «Примерного положения о муниципальном методическом центре (кабинете) в системе дополнительного педагогического образования и повышения квалификации» от 11.09.98, № 36-51-159 ин/36-10; Письма Минобразования РФ «О формах организации и направлениях деятельности методических служб в системе образования РФ» от 16.09.94 № 90-М представим структурно-содержательную характеристику деятельности учителей, руководителей методических объединений, заместителей директоров по учебной работе (табл. 2) [57, 62].

Таблица 2

Содержание деятельности педагогов, руководителей методических объединений, заместителей директора образовательного учреждения

Учитель	Руководитель метод. объединения	Зам. директора по учебной работе
---------	---------------------------------	----------------------------------

1	2	3
<i>Диагностика образовательной среды</i>		
Изучение потребностей, интересов детей, родителей; прогнозирование деятельности детей в образовательном учреждении (ОУ)	Изучение потребностей педагогов, учащих в образовательных услугах: проектирование методической деятельности с учетом ее востребованности	Изучение и анализ общества, микросоциума школы, ценностных ориентации учащихся, запросов педагогов и прогнозирование образовательно-воспитательных процессов в ОУ
<i>Анализ условий организации образовательного процесса в школе</i>		
Учебных программ, УМК, дидактического материала, оснащенности кабинета необходимой наглядностью	Программно-методического обеспечения, нормативно-правового, кадрового	Программно-методического обеспечения, нормативно-правового, кадрового, финансового, материально-технического

Продолжение таблицы 2

1	2	3
<i>Анализ качества образовательного процесса</i>		
Качественного и возрастного состава учащихся: результатов деятельности учащихся (уровень обученности, воспитанности, умственного развития, способностей): соответствие образовательного процесса программе и уровню готовности учащихся к процессу обучения	Диагностика уровня знаний учащихся; соответствие образовательного процесса программам, формам, методам и средствам обучения: диагностика уровня подготовки педагогов: воспитательных мероприятий в школе	Диагностика и ранжирование профессионализма педагогов: результатов деятельности педагогов; мониторинг), оценка результативности работы педагогов, работающих по адаптивным, индивидуальным программам, технологиям
<i>Информационная деятельность</i>		
Подписка на периодические педагогические издания: самостоятельная работа с	Организация работы по созданию банков данных школы: программ (адаптивных,	Мотивация и руководство созданием банков данных школы; организация

<p>банками данных на компьютерных носителях в ОУ; подготовка методических и дидактических разработок для банка данных ОУ, муниципального и регионального уровней: составление библиографии учебно-методической литературы по интересующим проблемам; участие в методических семинарах и педчтениях как слушателя и пропагандиста новых достижений в науке</p>	<p>индивидуализированных, авторских); технологий (развивающихся, информационных, новых); документации (нормативно-правовой, локальной, положения о конкурсах, методических мероприятиях в школе): диагностики (качества образования в ОУ. анкетирования, образцов административного мониторинга результатов образования); создание библиографии учебно-методической литературы</p>	<p>работы по созданию фондов учебно-методической литературы и аудио-видеозаписей; планирование деятельности по распространению информации с достижениях современной научно-педагогической и психологической литературы</p>
---	--	--

Продолжение таблицы 2

1	2	3
<i>Организационно-методическая деятельность</i>		
<p>Участие в методических мероприятиях школы с дальнейшим учетом полученных результатов: участие в разработке проектов, программ развития школы, муниципальной системы образования: подготовка отчетных документов по методической работе (самообразованию, описанию собственного опыта работы и др.); планирование и самоорганизация дея-</p>	<p>Разработка и организация внедрения проектов локальных актов, регулирующих и регламентирующих образовательный процесс (конкурсов, выставок, соревнований, школьных олимпиад и т.д.), программ развития школы, методических рекомендаций для педагогов по организации образовательного процесса; консультирование по разработке программ, технологий,</p>	<p>Утверждение необходимой документации и информации для МО и методсовета школы по проведению творческих массовых мероприятий; разработка системы диагностики и мониторинга состояния образования в школе; оформление и подготовка отчетных документов; методическое руководство учебными занятиями: программирование образовательного процесса, новых методик и обра-</p>

тельности по саморазвитию, которые включают: мировоззренческую подготовку (интеллектуальную, образовательную); дидактическую и методическую; расширение кругозора педагога и развитие педагогического мышления (интеллектуальную и рефлективную)	учебных мероприятий; организация системы повышения квалификации педагогических кадров через: семинары, ролевые игры, тренинги; творческие мастерские; проблемные группы; педчтения, научно-практические конференции; методические объединения; школы молодого специалиста; методические выставки и др.	звательных технологий, активных методов и ТСО в практике деятельности педагога; консультирование педагогов при планировании, отчетности, разработке программ и методик, внедрении новых методов обучения и т.д.); создание и ведение картотеки повышения квалификации работников образования; руководство организацией методсоветов и педсоветов; направление педагогов на курсы повышения квалификации
--	--	---

Продолжение таблицы 2

1	2	3
<i>Инновационная деятельность</i>		
Участие в экспериментальной инновационной деятельности школы, в образовательном процессе, в изменении содержания образования; определение стартового уровня инноваций и организация деятельности по дальнейшему отслеживанию развития обучающихся: участие в разработке проектов ин-	Разработка положений об опытно-экспериментальной площадке, временном творческом коллективе, кафедрах, экспертных советах; организация системы мониторинга инновационной деятельности; подготовка материалов для экспертных советов; редактирование подготовленных материалов, результатов экс-	Руководство разработкой нормативной документации, регламентирующей инновационную деятельность в ОУ (обязанности, права, ход и оформление результатов экспериментальной работы); утверждение материалов для предоставления в экспертные советы; координация совместной деятель-

новационной деятельности; учет и анализ полученных результатов инновационной деятельности	периментальной работы: разработка рекламных материалов об эффективности и достижениях инновационной работы в ОУ: привлечение научных работников к участию в инновациях ОУ (как консультантов, экспертов, методистов)	ности участников инновационных процессов
<i>Контрольно-диагностическая деятельность</i>		
Мониторинг анализа и оценка результативности деятельности учащихся по конкретным аспектам учебно-воспитательной работы; оформление диагностических данных о качестве образования учащихся в диаграммах,	Обеспечение педагогов диагностическим инструментарием для проведения мониторинга качества образования в ОУ; консультирование по вопросам организации и проведения диагностики, мониторинга,	Анализ, обобщение и организация обсуждения на МО, методсоветах, педсоветах результатов деятельности педагогов и учащихся, диагностики уровня их развития; утверждение плана контроля, мониторинга за состоянием

Продолжение таблицы 2

графиках, схемах; выявление уровня обученности учащихся, их проблем, интересов в образовательном процессе	оценки результатов деятельности учащихся: участие в разработке анкет, административных контрольных работ и др. материалов диагностики и контроля; выявление проблем педагогов в процессе их педагогической деятельности: организация обсуждения ре-	преподавания в ОУ, графика открытых уроков и мероприятий; разработка предложений для директора ОУ по результатам мониторинга и диагностики качества образования в ОУ
---	---	--

	зультатов диагностики и контроля на заседаниях МО и др.	
<i>Обобщение педагогического опыта</i>		
Формулирование темы, цели педагогического опыта; осмысление достигнутых результатов; описание технологии, условий, ресурсов, за счет которых достигнуты положительные результаты представлемого опыта: обоснование индивидуального подхода, его отличия от традиционного	Выявление проблем педагогов и формулирование проблемы опыта, решение которой представляют педагога собственной школы в своей деятельности; выявление, обобщение и распространение в практику деятельности педагогов педагогического опыта ОУ в форме: описания системы работы педагога; информационно-педагогических модулей; подготовки материалов по теме (конспекты уроков, методических мероприятий, дидактических и методических разработок)	Мотивация и стимулирование педагогов к творческой деятельности; руководство деятельностью по обобщению педагогического опыта (распределение обязанностей, сроков, форм работы); руководство и организация работы по созданию банков: педагогического опыта в школе, районе, городе, регионе: педагогических идей (разработки занятий, дидактического материала, самодельных приспособлений, ученических работ и т.д.); прогрессивных методик, новых технологий обучения,

Окончание таблицы 2

1	2	3
		программ (адаптивных, индивидуальных, авторских); организация творческих педагогических мастерских, проведение педагогами открытых занятий, наставниче-

		ства: подготовка информационных бюллетеней о педагогическом опыте в сфере образования
--	--	---

Из таблицы 2 видно, что основными структурными компонентами деятельности руководителей образовательных учреждений являются: диагностика образовательной среды; анализ условий организации образовательного процесса в школе; анализ качества образовательного процесса; информационная деятельность; организационно-методическая деятельность; инновационная деятельность; контрольно-диагностическая деятельность; обобщение педагогического опыта [64].

Проведенный анализ литературы, исследований [23, 58–59, 86, 95 и др.] в сфере образовательного менеджмента позволил нам определить следующие компоненты структуры профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования: когнитивного, практического, мотивационного.

Когнитивный компонент представлен совокупностью знаний (общекультурных, естественнонаучных, психолого-педагогических, специальных), необходимых руководителю для эффективного решения задач, возникающих в профессиональной деятельности.

Практический компонент включает совокупность умений, позволяющих анализировать ситуации, формулировать задачи и осуществлять их решение в профессиональной деятельности, содействует расширению опыта осуществления данной деятельности.

Мотивационный компонент, обеспечивая целостный характер управления, отражает уровень развития присущих руководителю мотивов деятельности по решению профессиональных задач, степень сформированности интереса к деятельности по решению задач.

Обобщая изложенное, отметим, что содержание профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования включает широкий спектр направлений (от проектирования стратегий развития образовательного учреждения до анализа проблем работы образовательного учреждения). Основными структурными компонентами профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования являются мотивационный, практический, когнитивный.

Тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования

В рамках модернизации системы образования общеобразовательные российские школы включены (непосредственно или опосредованно) в целую систему федеральных экспериментов: эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования, профилизация старшей ступени общего образования, введение портфолио, института ЕГЭ как механизма знаний обучающихся, разработка целевых федеральных и региональных программ, создание образовательных округов, введение нормативного (подушевого) финансирования общеобразовательных учреждений и др. В связи с этим, обратимся к ана-

лизу исследований, в которых определены основные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования.

Управление инновациями

Инновационные процессы, определяющие реформирование российского образования, не смогут обеспечить системных, устойчивых результатов без распространения практики нововведений на уровень управления образовательными системами. Исследователи в области управления образованием [36, 43, 81, 85, 87 и др.] отмечают две современных стратегии управления:

а) активно-приспособительная, в которой управленческая система ориентируется преимущественно на изменения внутри образования, стремится приспособить его к изменениям внешней среды: социальной, культурной, правовой, экономической;

б) активно-адаптирующая, в которой инновации на управленческом уровне направлены не только на изменение системы образования в соответствии с потребностями внешней среды, но воздействуют на внешнюю для образования среду с целью использования ее возможностей для реализации образовательных целей.

Активно-адаптирующая инновационная стратегия, представляет собой ведущий способ реализации государственной политики в образовании, когда органы управления образованием выступают в качестве заказчика по отношению к другим системам. Тем самым реализуется возможность целенаправленно воздействовать на внешнюю для

образования среду, создавая условия для изменения среды внутри системы образования.

Инновации в управлении образовательными системами делятся также на частичные и системные. Частичная стратегия управленческих нововведений предполагает реализацию отдельных инновационных проектов. Это – путь создания так называемых «точек роста» в развитии образования. На первых этапах реформирования российского образования данный путь чаще всего преобладал в управленческой стратегии. Преимущественная ресурсная поддержка оказывалась образовательным учреждениям новых типов (гимназиям, лицеям и др.) и тем, в которых проводилась экспериментальная работа. Практика показывает, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных учреждений ведет к ухудшению качества образования в целом. Высокий уровень учебных достижений учащихся нескольких «продвинутых» школ не компенсирует низкой образовательной подготовки большей части детей в массовых школах. Поэтому стратегия системных инноваций, которая ориентирует нововведения на достижение общего результата в образовании более адекватна.

Системная стратегия прогнозирует изменение требований к образованию в перспективе, использует метод программно-целевого планирования на среднесрочную и более отдаленную перспективу, определяет приоритетные звенья, позволяющие реорганизовать образование в целом,

обеспечивает согласование связей между различными нововведениями.

*Создание мониторинговой системы отслеживания
качества образовательной деятельности*

Опыт стран Европейского Союза в области разработки системы отслеживания качества образовательной деятельности многообразен [71, 96–102 и др.] и имеет свою историю в каждой стране, определяемую особенностями и традициями национальных систем образования и принятыми механизмами его регулирования. Система квалификаций – это инструмент для разработки и классификации квалификаций, основанный на наборе критериев для уровней освоенного обучения.

Международная стандартная классификация образования (МСКО – ISCED) – это принятая ЮНЕСКО рамочная классификация для унификации описания, представления и сравнения систем образования в терминах статистических показателей/индикаторов, основанных на системе определений и критериев. Международная стандартная классификация образования (МСКО – ISCED) выделяет семь уровней образования: 0 – доначальное образование; 1 – начальное образование или первая ступень основного образования; 2 – неполное среднее образование, или вторая ступень основного образования; 3 – полное среднее образование; 4 – послесреднее третичное образование; 5 – первая ступень третичного образования; 6 – вторая ступень третичного образования. Однако данной классификации недостаточно

для сопоставления квалификаций с целью обеспечения как образовательной, так и трудовой мобильности граждан.

В настоящее время идет разработка европейской системы квалификаций, которая вызвана необходимостью реализации стратегии обучения в течение всей жизни: стратегия обучения в течение всей жизни в постиндустриальном обществе, охватывает все формы и способы целенаправленного обучения (формальное, неформальное, спонтанное; любое целенаправленное обучение), осуществляемых на постоянной основе, необходимых для личностного и профессионального развития и дальнейшего трудоустройства, а также является основной стратегией, определяющей парадигму образования в XXI веке.

Европейская система квалификаций (ЕСК) является рамочной конструкцией, описывающей обобщенную структуру квалификаций образования всех уровней сопоставимую с национальными системами квалификаций образования, ее разработка осуществляется в рамках Копенгагенского процесса на основе широкомасштабных исследований и обобщения практики и наработок в различных странах Европейского Союза. Задачи разработки европейской системы квалификаций были поставлены в Совместном докладе Совета по образованию и Европейской Комиссии (2004 г.), посвященном реализации рабочей программы «Образование и обучение 2010» [98–104 и др.]. В европейских странах происходит активная разработка национальных систем квалификаций, направленных на упорядочение существующего разнообразия форм образования и обучения.

Национальная система квалификаций (страны ЕС) – это организованные в единую структуру описания квалификаций, признаваемые на национальном и международном уровнях, посредством которых осуществляется измерение и взаимосвязь результатов обучения и устанавливается соотношение дипломов, свидетельств (сертификатов) об образовании.

Ее задача состоит в обеспечении возможности выстраивания множественных траекторий обучения, приводящих к получению конкретного уровня квалификации и повышению квалификационного уровня, а также четких процедур официального признания полученных квалификаций. Эти системы служат задачам обеспечения качества.

Целями национальных систем квалификаций являются: установление общенациональных стандартов и набора компетенций; совершенствование качества профессионального образования и обучения; обеспечение системы взаимодействия и сравнимости квалификаций путем их сопоставления между собой; расширение и обеспечение доступности к обучению, перехода на следующий уровень обучения.

На основе отечественных исследований [5, 64, 66, 81, 87–88, 89 и др.] мониторинг формируется как многоуровневая система повторяющихся диагностических процедур, проводимых с использованием количественных методик, максимально объективирующих качественные показатели учебных достижений учащихся. Мониторинг качества образовательной деятельности включает: работу Центра не-

зависимого тестирования выпускников общеобразовательных школ при Министерстве образования и науки РФ; систему отслеживания качества образовательной деятельности школ на основе тестового инструментария, прошедшего лицензирование; систему сбора статистического материала, отражающего традиционные показатели успеваемости, участия школьников в олимпиадах, показатели поступления выпускников в высшие учебные заведения.

*Создание современной информационной среды
в системе общего образования*

Обращаясь к работам [21, 47, 80, 82] отметим, что современная информационная среда включает: сеть школьных библиотек, выступающих не как книжные склады, а выполняющих функцию создания и распространения информационных потоков для учащихся, педагогов, менеджеров образования, а, возможно, и родителей; школьные компьютерные сети, объединяющие и делающие доступной нормативно-правовую, образовательную и оперативную информацию; административные компьютерные сети; подключение к общероссийским и международным информационным системам.

Создание системы квалификаций не является самоцелью – оно призвано обеспечить реализацию основных государственных политических целей. Национальная квалификационная система и программы обучения должны быть структурированы таким образом, чтобы обеспечивать как беспрепятственное поступление на получение образования, так и возможность мобильности и продвижения в

рамках программ с целью полноценной реализации потребностей и способностей граждан. Так, например, в основе системы квалификаций Ирландии [100] лежит ряд принципов: вариативность возможностей поступления на обучение для всех категорий граждан; соответствие образовательной политике в области равенства прав на обучение, определенной в Законе «О равном статусе» (2000г.) и Законе «О равных правах на занятость» (1998г.); равноценность всех сертификатов одного уровня и получение сертификата означает возможность обучения по программе, приводящей к получению еще одного сертификата на следующем уровне, где предусмотрено присвоение сертификата в той же самой или смежной области, а также продвижение затем на более высокий уровень.

Для успешности внедрения новой международной системы квалификаций предусматривается создание системы информационной поддержки, доступной всем гражданам и позволяющей им планировать собственное обучение на основе четкого представления об имеющихся возможностях получения сертификатов и их разнообразии, а также об условиях поступления, перехода и продвижения. Создание в образовании информационной среды, отвечающей возможностям современных технологий, обеспечивает накопление, систематизацию и доступность любому пользователю неограниченных объемов информации. Это дает возможность обеспечить оперативность и достаточность информации для руководителей, педагогов, учащихся, создает обратную связь вплоть до осуществления групповой управленческой и учебной деятельности.

Образовательный маркетинг

Обобщая выводы современных отечественных ученых [10, 12, 23, 35, 38, 42–43] обозначим, что образовательный маркетинг предполагает выявление, анализ и использование при принятии управленческих решений механизмов соотношения спроса и предложения на образовательные услуги.

Этот механизм необходимо рассматривать на двух уровнях:

- востребованность результатов образовательной деятельности на рынке труда, создающая первый – экономико-производственный – уровень спроса;

- востребованность образовательных услуг, предлагаемых государственной системой общего образования, родителями и учащимися – второй уровень спроса, опосредованно определяемый первым уровнем.

Реализация компетентностной парадигмы

Современный период развития образования характеризуется провозглашением компетентностной парадигмы [8, 13, 15, 25, 34, 53, 73 и др.], как одной из существенных концептуальных идей, определяющих направление и характер изменения системы образования.

Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов. Между тем существует ряд проблем в

системе общего образования, формально не затрагивающих сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них [7, 15, 19, 42 и др.] проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования; проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности др.

Постоянное развитие профессионализма управленческих кадров

Исследование процессов профессионального продвижения руководителей в государственных общеобразовательных учреждениях наглядно демонстрируют лишь некоторые современные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования [66]. В частности, руководители школ отмечают: их работа требует постоянного самообразования, причем совершенствоваться должны навыки не только педагогического мастерства, но и управленческой деятельности.

Руководителям общеобразовательных учреждений необходимо уметь учиться, постигать новое, владеть современными способами информационного общения, копить опыт социального общения и профессиональной деятельности, вырабатывать навыки самоконтроля, научной организации труда. Деятельность руководителей школ, да и любых

руководителей, требует смелости и инициативности; интересна для наших респондентов, соответствует их уровню образования, а также личным склонностям (табл. 3).

Таблица 3

Оценка руководителями школ своей управленческой деятельности (от 1 до 5 баллов)

<i>№</i>	<i>Вариант ответа</i>	<i>Ранг</i>	<i>Средний балл</i>
1	Требует постоянного самообразования	1	4,67
2	Требует смелости, инициативности	2	4,48
3	Интересна	3	4,34
4	Соответствует уровню образования	4	4,23
5	Соответствует личным склонностям	5	4,05
6	Соответствует уровню знаний и умений	6	4,04
7	Престижна	7	3,07

Помимо должностных обязанностей, связанных с управленческой деятельностью, 91,4% руководителей школ занимаются и педагогической деятельностью, 78,5% – методической работой, 75,5% – классным руководством. В связи с этим, отметим, что руководители школ мало уделяют времени личной научной деятельности. В среднем научная деятельность занимает 6,2% рабочего времени респондентов. В свою очередь, это приводит к тому, что среди управленческого персонала исследуемых общеобразовательных учреждений отсутствуют руководители, имеющие ученые звания и ученые степени.

Многие вновь назначенные руководители не всегда умеют правильно определить сферу своей деятельности в системе управления, слабо владеют методами решения нестандартных ситуаций, испытывают затруднения в координации работы подчиненных и организации взаимодействия с ними. Часто руководители учреждений около половины своего рабочего времени заняты научно-организационной деятельностью, однако большинство из них никогда не обучалось современным методам управления научно-исследовательской деятельностью, планированию и прогнозированию правовым и социально-экономическим основам деятельности, оценке результатов и стимулированию труда и многому другому, без чего невозможно эффективное управление в современном образовании [36].

Профессиональное продвижение руководителей напрямую связано с развитием управленческих кадров, которое наряду с подготовкой и переподготовкой происходит и за счет повышения квалификации, которая обеспечивает не только освоение знаний и умений, но и рост профессиональной компетентности, развитие управленческих способностей.

Если отмечать недостаточный уровень знаний руководителей школ в той или иной области, связанной с управленческой деятельностью, то в проведенном опросе 163 руководителей в государственных общеобразовательных учреждениях (на примере 94-х общеобразовательных учреждений) 46,6% респондентов осознают, что им не хватает знаний в об-

ласти инновационного менеджмента, в области финансового менеджмента и управления человеческими ресурсами – 37,4% и 36,8% соответственно.

По своей инициативе повышали квалификацию 34,4% респондентов, остальные 65,6% – по инициативе вышестоящего руководства.

В ходе опроса руководителям школ предлагалось ответить на вопрос: «Что реально Вам может дать обучение и повышение квалификации?» – и оценить по 5-балльной шкале итоговые результаты процессов обучения и повышения квалификации. Ответы респондентов приведены в таблице 4.

Таблица 4

Итоговые результаты обучения и повышения квалификации (от 1 до 5 баллов)

<i>№</i>	<i>Вариант ответа</i>	<i>Ранг</i>	<i>Средний балл</i>
1	Большее чувство удовлетворения от работы	1	4,23
2	Гарантии сохранения работы	2	3,76
3	Повышение авторитета	3	3,52
4	Повышение статуса	4	3,38
5	Увеличение заработной платы	5	3,26
6	Повышение в должности	6	3,10
7	Ничего не даст	7	1,67

Что касается продолжительности повышения квалификации, то, как правило, это недельные, двухнедельные и месячные курсы. Основные вопросы на курсах повышения квалификации касаются педагогической деятельности,

управленческой деятельности, а также инновационных образовательных технологий.

Следует отметить, что результаты проведенного опроса показывают, что руководители школ обозначили другие формы повышения квалификации: учеба в вузе, стажировка в других школах и обмен опытом с коллегами из других школ, самообразование.

Несмотря на имеющиеся недостатки в системе обучения и повышения квалификации управленческих кадров государственных общеобразовательных учреждений, эти процессы осуществляются достаточно регулярно, ведь непрерывность обучения и повышения квалификации является основой для ритмичного продвижения руководящих кадров. Одним из важных условий рационального использования потенциала руководителей является связь их квалификации с оценкой, материальным и моральным стимулированием труда и совершенствованием их профессионального уровня. Из блоков должностных обязанностей руководителей вытекают знания и умения, из социальных требований – профессионально значимые качества личности, которые могут развиваться в процессе овладения знаниями и умениями. В результате моделируется эталонный тип руководителя, отвечающий социальным и профессиональным требованиям.

Подготовка специалистов для замещения руководящих должностей во многом может быть обеспечена системной работой с резервом кадров на выдвижение, основной целью, которой является комплексная работа по обеспечению соответствия квалификации и профессиональных навыков

требованиям, предъявляемым к руководителям государственных общеобразовательных учреждений, исходя из изменений во внешней среде, внедрения новых технологий обучения, направленных на поддержание имиджа школы на рынке общеобразовательных учреждений.

Планирование кадрового резерва в государственных общеобразовательных учреждениях необходимо для того, чтобы спрогнозировать персональные продвижения сотрудников, их последовательность и сопутствующие им мероприятия. Оно требует проработки всей цепочки продвижений, перемещений и увольнений конкретных сотрудников.

При этом, анализируя анкетные данные, хотелось бы заострить внимание на том, что резерв кадров на выдвижение и системная работа с кадровым резервом существуют далеко не во всех школах. Период подготовки резерва кадров и направления развития определяются индивидуально для каждого кандидата в соответствии с требованиями, предъявляемыми к планируемой должности. После утверждения индивидуальных планов развития составляется сводный план развития по учреждению, который в последующем утверждается в районном отделе образования.

Несмотря на значимость работы с кадровым резервом, 41,1% респондентов не уверены в том, что кадровый резерв действительно необходим в школе.

Профессиональное продвижение выступает в роли своеобразного контекста трудовой жизни человека, структурируя его трудовой опыт последовательностью определенных ступеней, благодаря чему эта существенная часть

общего жизненного опыта видится не сплошной бесвязной массой действий и событий, а приобретает вид развития, упорядоченного этими ступенями.

Что касается планов развития своей научно-педагогической карьеры, то на их наличие указали 41,1% респондентов.

Причем 23,3% опрошенных имеют реальные цели в области личного профессионального продвижения на 3-5 лет; 18,4% – на 1-2 года; 6,7% – на 6-10 лет вперед. Меняются эти планы периодически, время от времени (27,0%) или же изредка (19,0%). Отсутствие подобных планов 38,6% респондентов объяснили следующим образом: «Разве можно иметь такой план, ведь жизнь так изменчива». Хотя именно эта причина и должна была побудить респондентов задуматься об уверенности в своем «завтрашнем дне», о возможности быстрого реагирования на изменяющиеся условия социально-экономической среды. При этом 84,7% респондентов связывают свою трудовую карьеру с данным образовательным учреждением. Это очевидно, ведь в среднем стаж работы руководителей в конкретной школе – 15 лет. На стадии профессионализма находятся 27,6% руководителей, на стадии достижения успеха – 23,3%. Это хорошие показатели, так как профессионализм и достижение успеха руководителя есть результат реализации его способностей в процессе управленческой деятельности.

Система продвижения управленческих кадров есть почти во всех школах (так ответили 68,7% респондентов). Практически в каждой второй школе эта система среднего

уровня эффективности. А там где ее нет (29,4%), причинами являются следующие: отсутствие в учреждении реальных условий для продвижения (12,3%), отсутствие резерва кадров на выдвижение (7,4%), а главное – отсутствие желания у учителей занимать руководящие должности (74,2%), ведь, по их мнению, разница в заработной плате не большая, а работы становится больше в несколько раз.

Несмотря на это, 76,1% респондентов считают, что возможности для профессионального роста, предоставляемые им в школе, вполне реальны. Профессиональное продвижение помогает руководителю правильно понять свою роль в обществе, в образовательной сфере, сознательно и адекватно оценивать свои возможности, личностные качества, условия, результаты труда и систему регулирования действий по их дальнейшему развитию.

Оценивая (по пятибалльной шкале) каждый из факторов, помогающих продвинуться по службе, руководители школ расставили следующие ранги, результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Факторы, помогающие продвинуться по службе
(от 1 до 5 баллов)**

<i>№</i>	<i>Вариант ответа</i>	<i>Ранг</i>	<i>Средний балл</i>
1	Профессиональная компетентность, знания	1	4,75
2	Хорошие результаты работы	2	4,74
3	Умение брать на себя ответственность, инициативу	3	4,55

4	Высокая интенсивность труда	4	4,4
5	Знакомство с нужными людьми	5	3,23
6	Возможность быть на заметке у начальства	6	2,82
7	Ничего не даст	7	1,67

В связи с вышеизложенным, профессиональная компетентность, знания и опыт работы, хорошие результаты работы, умение брать на себя ответственность, инициативу – вот те основные качества, наличие которых, по мнению респондентов, необходимы для реализации целей в области профессионального продвижения.

Оценивая реальное значение факторов при подборе и выдвижении кандидата на руководящую должность, 84,6% опрошенных руководителей указали на управленческую компетентность кандидатов вместе с опытом работы и с наличием необходимых профессиональных навыков, а также на наличие организаторских способностей (70,6%), соответствующего образования (50,9%), высокого морально-этического уровня кандидатов (38,0%).

Результаты анализа тенденций развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования заставляют нас обратиться к действующим нормативным документам. Так, в Едином квалификационном справочнике должностей в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» представлены должностные обязанности руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательного учреждения [60]. Все представленные характеристики являются

декларативными, не имея четко обозначенной структуры задач, видов деятельности и т.п. Аналогично представлено описание должностных обязанностей в разделе «Должности руководителей»: должностные обязанности заместителя руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательного учреждения, руководителя (заведующего, начальника, директора, управляющего) структурного подразделения, старшего мастера.

Наряду с декларированием компетентностной парадигмы, необходимости реализации компетентностного подхода в квалификационных характеристиках отсутствует описание требований к знаниям, умениям, личностным качествам руководителя.

Это свидетельствует об отсутствии в современный период развития образования разработанных требований к уровню профессиональной компетентности управленческих кадров в образовании, а соответственно к составу и перечню их компетенций.

Таким образом, анализ проявляющихся и перспективных тенденций может заложить основу корректирующих мероприятий краткосрочного, среднесрочного и пролонгированного действия, обеспечивающих необходимый баланс со стороны предложений в системе общего образования.

*Профессиональная компетентность управленческих кадров
учреждений общего образования*

Термин «competence» (англ.) в зависимости от контекста может обозначать и компетенцию и компетентность [10,

74]. Данный факт определяет различение исходных терминов, поскольку идея компетентностного подхода к образованию заимствована из зарубежной практики.

Таким образом, некоторые отечественные педагоги отождествляют понятия «компетентность» и «компетенция», другие нечетко формулируют различия в них или полностью разводят данные термины. В большинстве педагогических и психологических исследований термины «компетентность» и «компетенция» разделяются следующим образом: компетенция характеризует процесс, а компетентность – результат. Так, А.В. Хуторской предлагает под компетенцией понимать некоторое отчужденное, заранее заданное требование к образовательной подготовке учащегося, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество [84].

В свою очередь Э.Ф. Зеер рассматривает компетентность как глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченной цели, а также наличие соответствующих умений и навыков, совокупность знаний, позволяющих судить и чем-либо со знанием дела [31].

Смысловое наполнение понятия «компетентность» представлено в таблице 6.

Таблица 6

**Смысловое наполнение понятия «компетентность»
в современных исследованиях**

№	Характеристика понятия	Автор
1	2	3

1	Интегральное проявление качеств личности преподавателя, в котором сочетаются элементы профессиональной и общей культуры, опыта, стажа педагогической деятельности и педагогического творчества	Абросимов, В.Н. Профессиональные качества преподавателя / В.Н. Абросимов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 6. – С. 64
---	--	--

Продолжение таблицы 6

1	2	3
2	Сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса	Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А. Адольф. – Красноярск, 1998. – С. 118
3	Владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения	Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – С. 46
4	Способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире	Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 12

5	Мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений	Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М., 1999. – С. 130
---	---	---

Окончание таблицы 6

1	2	3
6	Уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях	Демин, В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В.А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 35
7	Знания и умения, необходимые для осуществления инновационной деятельности разного уровня	Проданов, И.И. Исследование путей управления профессионализмом учителя в инновационной системе образования региона: Монография / И.И. Проданов. – СПб., 1998. – С. 29

8	Качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны	Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 24
9	Осведомленность. Авторитетность	Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1996. – Т. 1. – С. 754
10	Интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника ВУЗа для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях)	Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 39

Чаще всего исследователи отмечают, что компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим адекватное решение, позволяющее достигнуть практического или иного значимого результата [34, 89, 91 и др.].

Компетентность предполагает не столько наличие значительного объема знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в процессе реализации своих профессиональных функций и нести личную ответственность за все решения и действия [41, 75, 88, 90 и др.]. Это положение подтверждается следующим высказыванием: «Компетентность – это не просто обладание знаниями, но скорее потенциальная готовность решать задачи со знанием дела» [34, с. 31]. Поэтому

компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения) компоненты.

Ряд исследователей связывают понятие компетентности со свойствами личности. Так, А.К. Маркова дает следующее определение: «Компетентность – это индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [46, с. 39].

При этом понятия *компетенция* и *компетентность* рассматриваются исследователями как основа любой профессиональной деятельности. Так, Э.Ф. Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт [30]. По его мнению, способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности.

Г.К. Селевко, рассматривая современные образовательные технологии, определяет *ключевые компетентности*, *ключевые компетенции* и *ключевые квалификации* как тематические ядра когнитивно ориентированной, деятельностно ориентированной и личностно ориентированной образовательных парадигм соответственно [68].

На основании анализа представленных определений, мы можем сделать заключение: термин «компетентность» в психолого-педагогической и литературе по теории менеджмента [4, 6, 11, 45, 69, 73 и др.] определяется как: содержательная характеристика (обширные знания, умения,

навыки); структурная характеристика (уровни профессионального мастерства); характеристика состояния личности (готовность, способность и т.д.).

В таблице 7 приведены основные составляющие компетентности [65].

Анализ существующего научного знания приводит к тому, что компетентность – это сложная интегральная характеристика, состоящая из комплекса компетенций, содержание которого определяется целями, задачами и характером деятельности [86, 88, 90 и др.].

Виды компетенций определяются исследователями в зависимости от вида и содержания конкретной деятельности.

Таким образом, приходим к следующим выводам:

1. Анализ исследований по проблеме компетентностного подхода показывает, что единого толкования данного подхода нет, в связи с чем нет и общепринятых определений основных конструкторов: базовых навыков, компетенций, ключевых квалификаций, ключевых навыков. В исследованиях трудно обнаружить единство в трактовке терминов компетентностного подхода, однако модернизация системы образования предполагает унификацию терминов «компетентность» и «компетенция».

Таблица 7

Составляющие элементы компетентности руководителя

№	Элементы компетентности	Характеристики элементов компетентности
1	Общие знания	Знания, полученные в результате базового образования и самообразования

2	Профессиональные знания	Знания, полученные в процессе профессиональной деятельности, имеющие непосредственное к ней отношение
3	Профессиональные навыки	Навыки, необходимые для осуществления функциональных обязанностей, соответствующих занимаемой должности
4	Коммуникативные навыки	Навыки презентации и самопрезентации, навыки ведения переговоров и делового общения, навыки работы в команде, навыки управления конфликтами и стрессами
5	Управленческие навыки	Эффективность самоуправления временем, креативность, восприимчивость к инновациям и адаптивность к изменениям, сформированность управленческих навыков, лидерских качеств, стрессоустойчивость

2. Компетентность – совокупность определенных компетенций, необходимых для осуществления деятельности в конкретной профессиональной сфере.

3. Профессиональная компетентность – совокупность определенных компетенций, необходимых для осуществления деятельности в конкретной профессиональной сфере в сочетании с профессионально-значимыми личностными качествами.

4. Профессиональная компетентность управленческих кадров – совокупность определенных компетенций, необходимых для осуществления управленческой деятельности в сочетании с профессионально-значимыми личностными качествами.

Обратимся к исследованиям, посвященным видам компетенций, составляющих профессиональную компетентность управленческих кадров.

Отметим, что не все компетенции можно рассматривать одинаково с точки зрения их значимости для становления профессионализма. Например, А.В. Хуторской выделяет семь ключевых компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования [83]. Автор отмечает, что их содержание не противоречит содержанию ключевых компетенций, выделенных Советом Европы [71].

Исходя из этих требований и содержания стандартов педагогического образования [17, 22], нами выделены общепрофессиональные, специальные, общекультурные компетенции (табл. 8).

Таблица 8

Содержательное наполнение компетенций

Вид компетенции	Знания	Умения	Владение	Личностные качества
1	2	3	4	5

Обще-профессиональная	Предметно-профессиональные (конкретная сфера научного знания, педагогика, психология, нормативно-правовая база образования, основ здоровьесбережения) о терминальных и инструментальных ценностях педагогической профессии и профессионального сообщества	Проектировать и планировать профессиональную деятельность; работать с профессиональной информацией (отбирать, анализировать, представлять); использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности	Навыками профессиональной работы с информацией, включая профессиональные интернет-порталы навыками организации совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития	Трудолюбие, добросовестность, ответственность, деловитость, инициативность, самообладание, последовательность, разумная требовательность
Специальная	Научно-методические знания в сфере обучения и воспитания ребенка (методика преподавания, воспитания); методов и технологий, позволяющих решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи	Проектировать и планировать учебную и воспитательную работу; организовывать учебный процесс, в том числе и самостоятельную работу учащихся	Эффективными методами и технологиями обучения и воспитания ребенка	Трудолюбие, добросовестность, ответственность, деловитость, инициативность, самообладание, последовательность, разумная требовательность

Продолжение табл. 8

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Общекультурная	Об общечеловеческих ценностях; о моральных нормах и основах нравственного поведения; литературного русского языка; этнокультурных и конфессиональных различий участников образовательного процесса	Применять исторический метод к оценке социокультурных явлений; последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли; выстраивать взаимодействие с учетом этнокультурных и конфессиональных различий участников образовательного процесса	Моральными нормами и основами нравственного поведения; устной и письменной речью в соответствии с нормами русского языка; навыками толерантного поведения	Порядочность, честность, искренность, толерантность, вежливость, тактичность, чувство собственного достоинства, скромность
Социально-психологическая	Этических норм и правил поведения в профессиональном сообществе, основ корпоративной культуры; основ педагогической конфликтологии; основ психологии общения детского коллектива; основ социально-адаптационных процессов	Выстраивать деловые отношения в профессиональной среде; выстраивать процесс общения с детьми и родителями; руководить адаптационными процессами в детском коллективе	Методами и технологиями эффективного взаимодействия с коллегами, родителями, детьми; навыками проявления профессионально-этических норм, норм корпоративной культуры	Общительность, толерантность, открытость, отзывчивость, гибкость, внимательность, терпеливость

Окончание таблицы 8

1	2	3	4	5
Личностная	Профессиональных ценностей; в сфере профессионального самопознания, самоорганизации, саморазвития, самореализации; методик и технологий профилактики профессионального выгорания	Самоорганизации, самоуправления, самореализации в квазипрофессиональной деятельности	Навыками осознанной деятельности по саморазвитию профессионально-значимых личностных качеств	Эмпатия, альтруизм, мобильность, рефлексивность, оптимизм, доброжелательность, гибкость, аттракция

Вместе с тем применительно к личности управленца исследования в педагогике, психологии, менеджменте в большей степени сосредоточены на проблемах изучения и развития профессионализма руководителя и отдельных видов его компетенций – управленческой, рефлексивной, коммуникативной (Т.Ю. Базаров [8–9], А.А. Деркач [26–27], Е.А. Климов [37–38], А.К. Маркова [46] и др.).

Анализируя стратегические задачи развития образовательных учреждений в России, можно выделить ряд задач, которые отражают необходимость развития у руководителя специальных управленческих компетенций.

1. Создание новых организационных форм построения образовательных учреждений, переход к автономии, ведение аспектов государственно-общественного управления образовательным учреждением. Решение данной задачи обеспечивается наличием *правовой компетенции*, выражающейся в эффективном использовании в профессиональной деятельности

сти законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной документации для решения соответствующих профессиональных задач.

2. Внедрение новых экономических аспектов деятельности образовательного учреждения: подушевое финансирование, новая отраслевая система оплаты труда сотрудников. Реализация этой задачи невозможна без сформированной у руководителя *экономической компетенции*, обеспечивающей эффективность организации экономической деятельности учреждения.

3. Применение законов и закономерностей менеджмента в управленческой деятельности образовательного учреждения. Эта задача может быть решена при наличии *организаторской компетенции*. В общем виде сформированность этой компетенции обеспечивает организацию работы и совместной деятельности коллектива, координацию, контроль деятельности, планирование работы персонала и ресурсов, а также разработку и принятие разнообразных управленческих решений.

4. Формирование информационной среды образовательного учреждения. Решение этой задачи невозможно без сформированной *информационной компетенции*, обеспечивающей эффективный поиск, структурирование информации, квалифицированную работу с информационными ресурсами.

5. Установление взаимодействия с другими субъектами образования школы (социальное партнерство). Сформированность *коммуникативной компетенции*, обеспечивающей

конструирование деловых взаимоотношений, выработка стратегии, тактики и техники взаимодействия с людьми, организация связи с внешней средой, направлена на решение вышеуказанной задачи.

6. Построение образовательного процесса с ориентацией на достижение целей конкретной ступени образования и с учетом новых образовательных стандартов. Решение этой задачи обеспечивается сформированной *общенаучной компетенции* руководителя, которая профессионально ориентирована на решение познавательных задач, поиск нестандартных решений, определяет фундаментальность образования.

7. Проектирование образовательного пространства для профессионального развития и самообразования учителей школы и администрации. Эта задача может быть решена при наличии сформированной *проектировочной компетенции*, которая обеспечивает анализ, планирование, прогнозирование деятельности, а также предполагает овладение алгоритмами деятельности по моделированию, проектированию, научным исследованиям.

Следует отметить, что это лишь минимальное «наполнение» профессиональной компетентности руководителя учреждения образования, в котором возможны дополнения и уточнения.

Обратимся к исследованиям, в ходе которых установлено, что в управленческой деятельности руководителей разных рангов есть ряд совпадающих характеристик, позволяющих смоделировать *основные качества руководителя*. У различных авторов наиболее часто встречаются следующие:

– *интеллект* (должен быть выше среднего, существенной является способность к решению сложных и абстрактных проблем);

– *инициатива и деловая активность* (предполагает наличие мотива к действию, самостоятельность и находчивость);

– *уверенность в себе* (связана с высокой самооценкой и высоким уровнем притязаний);

– *способность подниматься над частностями* (умение воспринимать ситуацию в более широком контексте).

Ряд эмпирических исследований подводит к несколько иному набору качеств. Ученые Ч. Магерисон (Австралия) и Э. Какабадзе (Великобритания) опросили более 700 руководителей компаний в различных отраслях деятельности с целью выявления *ключевых качеств перспективных руководителей*. Среди первых шести были следующие:

– умение работать с людьми и делегировать своим подчиненным ряд своих полномочий;

– готовность рисковать и брать ответственность за это на себя;

– активность (жизненная и управленческая);

– приобретение основательного управленческого опыта до 35 лет;

– умение при необходимости легко менять стиль управления;

– семейная поддержка.

Но самыми важными качествами были призваны первые два [5].

Признавая многообразие научно-практических подходов к решению этой проблемы, остановимся на двух отечественных моделях профессиограмм руководителя (под профессиограммой мы понимаем систему требований, предъявляемых определенной деятельностью, в данном случае управленческой, к человеку). В профессиограмме руководителя, предложенной В.М. Шепелем, три блока качеств руководителя.

Первый блок. К *общим качествам* отнесены: незаурядный интеллект, фундаментальные знания, достаточный опыт.

Второй блок включает следующие *конкретные качества*:

– *идейно-нравственные*, которые выражают мировоззрение, культуру, моральную мотивацию действий личности, ее гражданские качества;

– *научно-профессиональные качества* включают знания, опыт, характеризующие технико-экономическую и управленческую компетентность, теоретический и практический уровень компетентности;

– *организационные качества* включают все, что связано с умением подбирать и расставлять кадры, планировать их работу, обеспечивать четкий контроль и т.д.;

– *психофизические качества* включают соматические и психические данные, которые необходимы работнику управленческой профессии (хорошее здоровье, склонность к системному мышлению, развитость воображения, тренированная память, волевая подготовка).

Третий блок включает *специфические личностно-деловые качества*, представленные, прежде всего, психолого-педагогическими качествами.

Психолого-педагогические качества:

– *коммуникабельность* – умение быстро устанавливать контакт с людьми;

– *эмпатичность* – умение сопереживать, улавливать настроение людей, выявлять их установки и ожидания;

– *способность к психоанализу*, то есть самоконтроль, самокритичность, самооценка своих поступков;

– *стрессоустойчивость*, то есть физическая тренированность, самовнушаемость, умение переключаться и управлять своими эмоциями.

– *красноречивость* – умение в совершенстве владеть своим словом, то есть умение внушать и убеждать словом;

– *визуальность* – внешняя привлекательность личности.

Профессиограмма руководителя, предложенная Л.В. Фаткиным, предусматривает системно-факторный подход. По его мнению до сих пор общий фактор – единая организаторская способность, от которого зависит успех деятельности руководителя, – не установлен. Опираясь на разрозненные признаки, качества, способности, характеристики, черты личности, определяющие успешность выполнения функций руководителя, он сформулировал пять специфических интегральных факторов. К ним относятся:

1. *Адаптационная мобильность* – фактор, определяющий роль и место личности в динамике межличностных взаимодействий в малых социальных группах – ее социометрический статус и позицию в функциональной структуре деловых отношений. Другими словами, адаптационная мобильность – это умение быстро находить свое место

в том или ином коллективе, в той или иной ситуации, в той или иной системе взаимоотношений.

2. *Эмоциональное и деловое лидерство*, как по «вертикали», так и по «горизонтали» в неформальных группах внутриорганизационной структуры и в неформальной группе своего подразделения при решении большинства проблемных ситуаций.

3. *Способность к интеграции социальных функций (ролей)* – фактор, определяющий приспособление своего поведения под ролевые ожидания других участников социального контакта. Условием успешного руководства является всесторонний учет руководителем ролевых ожиданий подчиненных. Это умение быть и неформальным эмоциональным лидером, и администратором, регламентированным должностными инструкциями, правовыми установками и неформальными нормами, сложившимися в организации.

4. *Контактность* – способность к установлению позитивных социальных контактов. Этот интегральный фактор обусловлен такими социально-психологическими свойствами личности, как «открытый» характер в общении; стремление к информированности; высокий уровень притязаний и честолюбивое стремление к утверждению своей личности; способность устанавливать деловые связи, располагать людей к себе; умение взглянуть на конфликтную ситуацию глазами конфликтующих сторон; способность выслушивать и убеждать.

5. *Стрессоустойчивость* в широком смысле слова, то есть интеллектуальная, волевая и эмоциональная стрессо-

устойчивость. Управленческий труд отличает напряженное творчество, предъявляющее большие требования к волевым и эмоциональным регуляторным механизмам человеческой психики.

При явных преимуществах изложенных подходов наиболее удачным нужно признать подход Р.Л. Кричевского. Он выделяет следующие качества современного руководителя: высокий профессионализм; ответственность и надежность; уверенность в себе, умение влиять на своих подчиненных; самостоятельность; способность к творческому решению задач; эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость.

Представленные выше авторские позиции касались качеств руководителя без указания конкретной области профессиональной деятельности.

Далее рассмотрим качества, тесно связанные с *педагогической деятельностью*, ее характером и особенностями, т.е. выделим те из них, которые не только необходимы руководителю, но и обеспечивают его педагогическое мастерство.

Перечни личностных качеств в педагогической литературе представлены также весьма разнообразно. Так, Т.Н. Лобанова на основе теории компетенций, разработанной Ю.К. Тихомировым, предлагает следующую структуру ключевых качеств современного педагога: системное мышление, видение развития процессов; аналитические способности; инновационность; гибкость; ориентация на систематическое развитие; организаторские способности; умение управлять временем; работа в команде; коммуникативные деловые умения; умение вести переговоры; ориентация на

сотрудничество. Уровень владения профессией и личностные качества, не тождественные понятия, однако определенные личностные качества педагога служат важнейшей предпосылкой его профессиональной состоятельности.

Обобщая результаты различных исследований [1, 18, 26, 42, 85 и др.] к профессионально значимым личностным качествам, обеспечивающим максимальную эффективность и успешность руководителя в сфере управленческой деятельности в системе образования, относят:

– *социально-коммуникативные и рефлексивные качества* (готовность выслушивать мнения других, коммуникабельность, самоконтроль, самообладание, умение держаться, общительность, тактичность, вежливость, лидерские качества, авторитетность, эмпатия, способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, справедливость, порядочность и др.);

– *лично-деловые качества*: (способность к передаче профессионального опыта, готовность к риску, целеустремленность, самостоятельность, мотивация достижения, уверенность в себе, инновационная направленность, способность к творческой деятельности, способность к стратегическому планированию, способность к адекватной самооценке, способность к прогнозированию, способность к обоснованному принятию решений, гибкость мышления, интуиция, организованность и др.).

И.Д. Чечель, представляя анализ карьерного роста будущих руководителей российской школы, определил две группы претендентов: специалисты непедагогического профиля, успешно зарекомендовавшие себя на рынке

труда в области менеджмента, и специалисты, проявившие профессиональный имидж в образовательной системе. В исследовании делается вывод о необходимости у претендентов «компетенций из сферы менеджмента и профессиональных компетенций экономического и нормативно-правового плана, навыков активной деятельности в информационной среде (*информационные компетенции*)» [86].

Управление экономикой – это прежде всего управление людьми, степень восприимчивости которых к управленческим решениям во многом определяет конечные результаты деятельности коллективов, которые находятся в прямой зависимости от научной обоснованности применяемых на практике методов и форм управления, от правильности оценки реальной обстановки и тенденций ее изменения. Все это обуславливает сосуществование не только экономической, но и управленческой подготовки руководящих кадров и специалистов с целью овладения ими основными принципами и современными формами и методами управления [47, 53, 76].

Формирование знаний и умений руководителей необходимо доводить до устойчивых управленческих навыков, обеспечивая в комплексе со способностями и профессиональными качествами личности постоянную готовность к выполнению своих обязанностей. Готовность к деятельности – это состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий при вооруженности необходимыми для этого знаниями, умениями, навыками, программой действий, решимостью совершить их. На

их фоне остальные факторы – возраст, образование, опыт работы – выглядят не столь значительно.

Подводя итог, можно отметить, что в процессе развития рыночных отношений в России переосмысляются и пересматриваются не только цели общего образования и планируемые результаты и критерии их оценки, но и видоизменяются структура и сам процесс образовательной деятельности, обусловленный этими целями, и, соответственно, процесс управления школой, что знаменует новый этап в развитии профессионального статуса руководителей школы. Решению проблемы повышения уровня профессиональной квалификации педагогических кадров должна способствовать разработка модели профессиональной деятельности руководителя, требований к структуре профессиональных задач и требуемым для их исполнения профессиональным компетенциям, обеспечивающим успешность профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования.

*Модель профессиональной деятельности руководителя,
требования к структуре профессиональных задач и требуемым
для их исполнения профессиональным компетенциям,
обеспечивающим успешность профессиональной деятельности
управленческих кадров учреждений общего образования*

Проведенный теоретический анализ и применение метода моделирования позволяют нам сделать ряд системообразующих выводов, которые стали основой для создания модели профессиональной деятельности руководителя.

Моделирование понимается нами как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте (модели), специально созданном для его изучения [18]. Возможность моделирования основана на том, что модель в определенном смысле отображает (воспроизводит) какие-либо стороны оригинала и предполагает наличие соответствующих теорий, гипотез.

Чтобы объект был моделью оригинала, он должен удовлетворять следующим условиям: 1) быть системой; 2) находиться в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в определенных параметрах отличаться от оригинала; 4) в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования [20]. Следует особо отметить, что никакая отдельно взятая модель, даже очень сложная, не может дать адекватного представления об изучаемом объекте.

«Любая педагогическая модель предназначена для того, чтобы заменить объект в исследовательской деятельности. Естественно, для этого необходимо определенное сходство модели и оригинала, причем оно должно быть задано операционально» [20, с. 60]. Это свидетельствует о некотором соответствии между характеристиками модели и оригинала.

Схематично структурно-функциональная модель представляет собой изображение структурных компонентов, связей между ними и их функциональное наполнение. Безусловно, изучение отдельных сторон исследуемого феномена более эффективно на языке конкретной модели,

в то время как всесторонне его описание возможно лишь через комплекс частных моделей.

Применяя вышеизложенные положения в соответствии со структурой профессиональной деятельности руководителя, представим структурно-функциональную модель профессиональной деятельности руководителя.

Представленные компоненты моделей находятся во взаимосвязи с функциональными компонентами, каждый из которых обеспечивает выполнение нескольких функций. При этом под функцией [87] мы понимаем роль, которую выполняет элемент в составе целого как для объединения элементов в систему, так и для успешной ее работы (рис. 1).

Таким образом, на основе проведенного анализа литературы можем представить *перечень профессиональных компетенций*, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования: правовая; финансово-экономическая; административно-хозяйственная; организационно-управленческая; социально-коммуникативная; информационно-аналитическая; проектно-исследовательская; учебно-методическая; инновационная; оценочно-диагностическая; рекламно-маркетинговая; аналитико-прогностическая.

Обращаясь к *структуре профессиональных задач*, в общем виде разделить их на две группы: *типовые и творческие*.

Под типовой профессиональной задачей понимается такая задача, которую руководитель решал в своей предыдущей профессиональной деятельности, его опыт достаточен для понимания как в новой обстановке использовать предыдущие наработки необходимого качества и объема.



Рис. 1. Модель профессиональной деятельности руководителя

Под творческой профессиональной задачей понимается такая задача, которую руководитель не решал в своей предыдущей деятельности. Причем при ее формулировании возникает неопределенность, либо в самой трактовке задачи, либо в методе ее решения, либо в интерпретации получаемых результатов [16–17, 21, 25, 28, 35 и др.].

Обратимся к структурно-функциональной модели, а именно к структурным компонентам профессиональной деятельности руководителя и вновь обратимся к документу «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Безусловно, компетентностная парадигма в образовании предъявляет новые требования к педагогам, и в частности к управленческим кадрам. Это означает, что представленные в Приказе [60] требования устарели. Соответственно возникает необходимость в разработке новых требований к структуре профессиональных задач.

1. Профессиональные задачи руководителей учреждений общего образования должны быть сформулированы на основе деятельностно-компетентностного подхода.

2. В рамках профессиональной компетентности руководителей учреждений общего образования должен быть определен набор компетенций, входящих в состав профессиональной компетентности.

3. В рамках конкретного вида компетенции (как составляющей профессиональной компетентности руководителей учреждений общего образования) должно быть четко определено: а) что должен знать руководитель, б) что должен уметь, в) какими видами деятельности владеть, г) возможно, какими личностными качествами обладать.

Например, в рамках *финансово-экономической компетенции* руководитель учреждения общего образования должен:

- знать основы бухгалтерского учета, основы организации труда и заработной платы работников образовательных учреждений, основы делопроизводства в образовательном учреждении, сущность фискальной и денежно-кредитной, социальной и инвестиционной политики, трудовое, бюджетное, налоговое законодательство в части, касающейся регулирования деятельности образовательных учреждений и органов управления образованием различных уровней;

- уметь в пределах своих полномочий распоряжаться бюджетными средствами, обеспечивать результативность и эффективность их использования, в пределах установленных средств формировать фонд оплаты труда с разделением его на базовую и стимулирующую часть, принимать обоснованные экономические решения, прогнозировать и оценивать последствия своих решений, обеспечивать установление заработной платы работников образовательного учреждения, в том числе стимулирующей части (надбавок, доплат к окладам (должностным окладам) ставкам заработной платы работников) выплату в полном размере причитающейся работникам заработной платы в сроки, установленные коллективным договором, правилами внутреннего трудового распорядка, трудовыми договорами;

- владеть методами контроля и анализа хозяйственной деятельности, основами организации экономической деятельности учреждения, методами привлечения дополнительных внебюджетных средств в сфере образования, определять направления совершенствования контроля

в образовательном учреждении, методами адекватной оценки качества финансово-экономических планов деятельности образовательных учреждений и совершенствования планирования.

Сложность и многоаспектность проблемы профессиональной компетентности управленческих кадров учреждений общего образования предполагает дальнейшую разработку проекта профессионального стандарта управленческих кадров учреждений общего образования.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие информационного общества детерминировано развитием информационной среды, которая характеризуется системным многообразием ресурсов, постоянно растущим числом потребителей информации. Сама информация приобретает материальную экономическую форму, становясь товаром. Именно в этих социально-экономических условиях проблема повышения общей культуры личности посредством повышения уровня информационной приобретает особое значение. Потребляя информацию как товар, как основу для собственного производственного продукта современный человек проявляет себя либо как созидатель и распространитель знания, либо как преступник, использующий чужое знание и ничего не принося в информационную среду.

Профессионально-педагогическое образование существует уже более 80 лет. За свою историю развития профессионально-педагогическое образование претерпевало различное реформирование. Несколько раз закрывали такой вид подготовки, и всякий раз научно-педагогическая сообщество доказывало правомерность развития самостоятельной отрасли – профессионально-педагогического образования в структуре профессионального образования России. В этой связи важно отметить, что в новый перечень направлений высшего профессионального образования направление «Профессиональное обучение (по отраслям)» вошло как самостоятельное и стандартизировано (ГОС высшего ППО нового поколения). Педагог профессионального обучения как специалист для системы НПО-СПО на современном этапе развития образования должен стать культурным ориентиром для учащихся системы. Формируя информационную культуру будущего педагога профессионального обучения, мы закладываем основы информационного мировоззрения этого специалиста, проявляющиеся в принципах организации его будущей профессиональной деятельности.

Общий уровень информационной культуры будущих педагогов профессионального обучения не может быть признан удовлетворительным, так как общий уровень информационной подготовки остается достаточно низким, что проявляется в неумении решать типовые информационные задачи: отсутствуют представления о составе, возможностях использования мировых, национальных, регио-

нальных информационных ресурсов, наблюдается незнание особенностей ресурсной базы различных информационных учреждений; неумелое владение алгоритмами поиска информации, ограниченность знаний и умений по анализу и синтезу, критической оценке найденной информации; репродуктивный характер деятельности по обработке информации и подготовке на ее основе информационных продуктов, являющихся результатом самостоятельной учебной, научно-исследовательской работы.

Информационная деятельность педагога профессионального обучения определяется спецификой квалификации, охватывающей и психолого-педагогическое информационное поле, и информационное пространство, формируемое в рамках специализации. Существенная широта и разноплановость информационных ресурсов требуют высокого уровня информационного мировоззрения и информационной компетентности будущего специалиста данного профиля.

Одну из многих граней общечеловеческой культуры представляет собой культура информационная. В самом термине, состоящем из двух категорий «культура» и «информация», можно прочувствовать связь между ценностными общественными ориентациями и информационной деятельностью личности. Культурная доминанта понятия «информационная культура», включает в себя категории целостного мировоззрения, ценностей, технологий, правовых норм и т.п. Понятие «информационное мировоззрение» активно вводится в научный обиход с середины 90-х годов XX 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 естественно-научной 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 мировоззрении 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 информационной культуры педагога профессионального обучения *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 «информационная культура», анализируемая выше, может стать для специалиста в системе НПО-СПО интегративным стержнем, который объединит и гармонизирует все компоненты современного общества.

Информационная культура рассматривается в основном с информационной стороны, потому что информация и умения работы с ней представляют наиболее предметную, как бы осязаемую часть объекта. Однако для нас эта сторона является отражением культурного и мировоззренческого аспектов проявления исследуемого феномена. Логичным представляется введение понятия «информационная компетентность» как составляющей информационной культуры.

Соответственно под информационной компетентностью можно понимать *совокупность знаний, умений самостоятельного поиска, отбора и анализа необходимой информации, навыков и практического опыта ее организации, преобразования, сохранения и передачи.*

Необходимо семантически разграничивать понятия «информационная культура педагога» и «информационная компетентность». Наличие информационной культуры предполагает обладание высоким уровнем информационной компетентности. Мы рассматриваем информационную компетентность как необходимый компонент информационной культуры, предполагающий информационные знания, информационные умения, опыт информационной деятельности и наличие личностных ориентаций на развитие этих качеств. Мы акцентируем внимание на ценностных ориентациях и мировоззренческих позициях личности, проявляющихся в информационной культуре. Информационная культура включает в себя категории знаний, умений и качеств личности, но от информационной компетентности ее отличает наличие системы культурных норм, культурных ценностей и культурных символов, связанных с освоением информации, а также мировоззренческих ориентиров, определяющих собственную позицию личности в освоении информационного пространства.

Проанализировав рассмотренные выше компоненты структуры категории «информационная культура», даем следующее определение: *информационная культура – это сложное системное качество личности, отражающее уровень развития информационного мировоззрения, проявляющийся в построении информационной картины мира и актуализации ценностно-смысловой сферы информационной деятельности, и информационной компетентности как совокупности знаний, умений самостоятельного поиска, отбора и анализа необходимой*

информации, навыков и практического опыта ее организации, преобразования, сохранения и передачи.

Для оптимального функционирования разработанной концептуальной модели формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения необходимо создать необходимые педагогические условия. В этой связи естественно предположить, что совокупность мер (возможностей), выявляемых в качестве педагогических условий успешности достижения поставленных целей, должна представлять собой комплекс, то есть целостность объектов, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга. Комплексность педагогических условий воспрепятствует проникновению в их состав случайных, не способствующих обеспечению желаемой эффективности.

В нашем исследовании условия будут рассматриваться как совокупность мер педагогического процесса, направленная на повышение его эффективности, принимая при этом позицию, что условия – это всегда внешние по отношению к предмету факторы. Говоря об условиях, мы выделяем организационно-педагогические и организационно-методические условия, подразумевая многофакторность педагогических явлений. Подобная градация позволяет рассмотреть анализируемый процесс с позиции выбранных методологических подходов и особенностей профессионально-педагогической деятельности. Основанием для выделения групп условий послужили особенности управления подготовкой педагогов профессионального обучения, специфика квалификации специалиста.

Организационно-педагогические условия:

– создание инновационной педагогической среды профессиональной подготовки педагога профессионального обучения;

– качественное сопровождение информационной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Организационно-методические условия:

– интенсификация самостоятельной работы на основе информационных технологий;

– проблемно-проективная направленность освоения специальных дисциплин.

Под организационно-педагогическими условиями мы понимаем совокупность мер организации и управления профессиональной подготовкой, обеспечивающих успешное решение поставленных дидактических задач. Организационно-педагогические условия способствуют эффективной организации и управлению формированием информационной культуры будущего педагога профессионального обучения.

*Создание инновационной педагогической среды
профессиональной подготовки педагога
профессионального обучения*

Термин «инновация» происходит от латинского «innovato», что означает «обновление» или «улучшение». Само понятие innovation впервые появилось в научных исследованиях XIX в. Инновации рассматриваются с разных точек зрения: в связи с технологиями, коммерцией, социальными системами, экономическим развитием и форму-

лированием политики. Соответственно, в научной литературе существует широкий спектр подходов к концептуализации инноваций.

При концептуализации понятия «инновации» полезно сравнить его с другими понятиями. В частности, в научной литературе отмечается, что понятие «инновация» часто смешивается с понятием «изобретение», обозначающее создание новой технической разработки или усовершенствование старой. Кроме того, многие усовершенствования товаров и услуг было бы правильнее назвать просто словом «улучшение». Понятия «изменения» и «креативность» иногда могут быть употреблены вместо понятия «инновации».

Под педагогической инноватикой А.В. Хуторской понимает «учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, использовании и применении на практике» [111]. Ключевое понятие в инноватике – *инновационный процесс*. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый. Введение новшеств – это, прежде всего, функция управления искусственными и естественными процессами изменений.

Подчеркнём единство трёх составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. Именно такой трёхсоставный инновационный процесс и является чаще всего объектом изучения в педагогической инноватике, в отличие, например, от дидактики, где объектом научного исследования выступает процесс обучения.

Другое системное понятие – *инновационная деятельность* – «комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.» [110]. Инновационная деятельность возможна в инновационной системе. Н.О. Яковлева понимает инновационную систему как систему, которая вновь создается или приобретает в результате преобразований новые существенные качества, прогрессивно изменяющие ее состояние. В качестве инновационных систем могут выступать образовательные учреждения или их подразделения, педагогические технологии и методы, учебные дисциплины и программы, наглядные учебные пособия, дидактические средства обучения.

В.А. Сластенин рассуждает об инновационных процессах в педагогике так: «В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и

распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни инновационные процессы, прежде всего, связывают с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик» [110]. В процессе создания и реализации инноваций образуется инновационная образовательная среда. Рассмотрим подробнее эту категорию.

Понятие «среда», используемое в педагогике достаточно часто, включает весь комплекс внешних факторов, влияющих на процесс развития. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом – производственные силы, общественные отношения и институты, общественное сознание и культуру. Среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека – семью, трудовой, учебный и другие коллективы и группы.

Близко к понятию «среда» понятие «пространство». Это близкие, но не синонимичные понятия. Пространство можно понимать как набор определенным образом связанных между собою условий, которые оказывают влияние на человека. При этом включенность в него человека не является обязательным, пространство может существовать и без него. Среда также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека, но в этом случае предполагается его присутствие в среде. Среда есть регулируемое, управляемое и организованное человеком явление.

Вслед за В.А. Сластениным мы под инновационной средой будем понимать определенную морально-психологическую обстановку, подкрепленную комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс образовательного учреждения [110].

Выстраивая инновационную среду как одно из условий формирования информационной культуры, нельзя не считаться с основными направлениями развития современ-

ного образования. Это изменения в организации образовательного процесса, технологиях обучения и воспитания, управлении образовательными учреждениями.

Анализ ведущих работ в области инноваций в образовании позволил выделить критерии оценки инновационной среды образовательного учреждения, а именно:

- актуальность (соответствие инновации социокультурной ситуации развития общества);
- новизна (степень оригинальности инновационных; подходов, своеобразное сочетание, комбинирование известного, представляющих в совокупности новизну);
- образовательная значимость (степень влияния инновации на развитие, воспитание и образование личности);
- общественная значимость (воздействие инновации на развитие системы образования в целом);
- полезность (практическая значимость инновационных процессов);
- реализуемость (реалистичность инновации и управляемость инновационных процессов).

Реализация идеи непрерывного образования направлена на преодоление основного противоречия современной системы образования – противоречия между стремительным темпом роста знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения человеком в период обучения. Это противоречие заставляет образовательные учреждения, прежде всего, *формировать умение учиться, добывать информацию, извлекать из нее необходимые знания*. Однако для этого педагог не только должен сам владеть основами информационных знаний и умений, но и

быть профессионально готов транслировать их, формируя особый тип культуры – информационную культуру личности.

Педагог профессионального обучения, осуществляющий инновационную деятельность, неизбежно сталкивается с проблемой поиска, отбора, анализа и синтеза, критической оценки, передачи и хранения информации. Обобщая результаты своей инновационной деятельности, он создает авторские педагогические «произведения» – воспитательные и дидактические системы, методики, учебные программы, диагностические материалы, которые должны соответствовать определенным нормативным правилам построения и оформления данной информационно-образовательной продукции. Качество самостоятельно подготовленных информационно-образовательных продуктов может свидетельствовать об уровне информационной культуры специалиста. Поэтому включенность педагога профессионального обучения в инновационную деятельность, исследовательский поиск, педагогическое творчество является самым действенным фактором повышения уровня его информационной культуры.

Свидетельством овладения достаточно высоким уровнем информационной культуры личности педагога профессионального обучения является наличие ценностно-смысловых установок, определяющих целесообразность и непрерывность информационной подготовки, включающей свободную ориентацию в образовательных ресурсах, умение самостоятельно находить, извлекать, критически оценивать и творчески использовать необходимую для его

профессиональной деятельности информацию с привлечением современных информационно-коммуникационных технологий. Однако на практике педагог, как правило, ощущает острый дефицит в такого рода информационных знаниях, умениях и навыках и осознает пробелы в своей информационной подготовке. Как показали опросы педагогов профессионального обучения Челябинской области (более 500 человек), 90% из них неудовлетворительно оценили свою информационную подготовку в целом и готовность продуктивно действовать в современной информационно-образовательной среде. В ходе исследования было установлено, что в традиционной системе профподготовки педагогов профессионального обучения не уделяется должного внимания формированию информационной культуры.

Взаимообусловленность инновационной деятельности образовательного учреждения и формирования информационной культуры педагога профессионального обучения заключается в следующем. Инновационная деятельность образовательного учреждения – один из ведущих факторов формирования информационной культуры, так как инициирует постоянный поиск новой информации, ее анализ и критическую оценку с использованием как традиционных, так и новых информационно-коммуникационных технологий, самостоятельно готовить информационно-образовательную продукцию, сопровождающую разработку и внедрение образовательных инноваций. Инновационная деятельность стимулирует потребность преподавателей, студентов и будущих

специалистов в развитии информационной культуры на основе самоанализа и самооценки результатов своего педагогического труда, а повышение уровня сформированности информационной культуры стимулирует развитие инновационной деятельности за счет расширения объемов, видового разнообразия используемых информационных ресурсов, повышает качество инновационного проектирования благодаря сформированным умениям и навыкам аналитико-синтетической переработки, критической оценки, интерпретации информации, овладению технологией подготовки информационно-образовательных продуктов на основе использования новых информационно-коммуникационных технологий.

Инновационная деятельность педагога профессионального обучения – это создание новой или усовершенствованной продукции или технологического процесса, реализуемого в образовательной системе с помощью научных исследований и разработок. К факторам инновационной деятельности, влияющим на формирование информационной культуры, относятся инновационное проектирование, информационно-технологическое и научно-методическое обеспечение.

Первый фактор – инновационное проектирование – означает, что инновационная деятельность в процессе формирования должна быть определенным образом организована и спланирована, представлена в виде проекта предполагаемых действий. Инновационное проектирование – это форма инновационной деятельности, представляющая собой технологию разработки и освоения новшеств

и сопровождающаяся созданием информационно-образовательных продуктов. Выполнение этого условия инновационной деятельности требует знания информационных ресурсов, которые могут быть полезны для решения конкретной педагогической проблемы, лежащей в основе планируемой инновации; умений вести информационный поиск с целью выявления исследований-прототипов, критически оценивать найденные источники информации и генерировать на их основе самостоятельное решение педагогической проблемы, оформляя результат своей деятельности в виде конкретного информационно-образовательного продукта (методической разработки, учебной программы, тестовых заданий и т.п.).

Второй фактор – наличие информационно-технологического обеспечения – предполагает, что инновационная деятельность современного образовательного учреждения невозможна без компьютерной базы с доступом в Internet и соответствующим программным обеспечением, а также медиатеки и библиотеки. Это условие предъявляет особые требования к педагогу профессиональной школы с точки зрения его информационной культуры: необходимость знания технологии поиска информации как с использованием справочно-библиографического аппарата традиционной библиотеки, так и умений вести информационный поиск в сетевых электронных ресурсах.

Прежде чем анализировать проблему формирования информационной культуры в изменяющейся информационной среде, нужно четко определить, что же такое информационно-образовательная среда.

Современную информационную среду можно определить как *среду, в которой циркулируют информационные потоки и физические средства, необходимые для обеспечения ее функционирования, поддержания и развития*. Информационная среда со всеми своими составляющими (электронные средства массовой коммуникации – радио, телевидение, Интернет; компьютеризация всех сфер жизни) стала настолько глобальным явлением в жизни современного человека, что нынешнюю эпоху можно с полным правом назвать информационной эпохой.

Конечным результатом происходящей информационно-компьютерной революции должно стать создание новой информационной цивилизации. В основе процессов управления и самоорганизации в живой природе и в человеческом обществе лежит информация, поэтому возникновение информационного общества представляет собой качественно новый этап в процессах самоорганизации информационных структур. Возникающее информационное общество, по-видимому, будет характеризоваться:

а) усилением роли информации и знаний в жизни общества и человека, овеществлением информации и превращением ее в ведущий фактор экономического развития, в основную экономическую ценность;

б) интеграцией различных способов коммуникации (устных, письменных и аудиовизуальных) в интерактивные информационные сети;

в) сосредоточением на технологии улучшения обработки информации, поэтому процесс воздействия знания

на само знание является специфическим для информационного общества;

г) развитием творческого потенциала личности и возрастанием роли сознания в историческом процессе. Информационное общество – это «высокоорганизованное креативное общество».

Особенности функционирования личности в современной информационной среде отличаются следующим.

1. Развитие аудиовизуальных средств передачи информации (телефон, радио, кино, телевидение) и особенно компьютерных технологий во много раз расширило и качественно изменило поток обрушивающейся на человека информации, до крайности обострив проблему адаптации человека к этой информации. Средства информационного воздействия оказывают огромное влияние на сознание человека и культуру. В нашем обществе дети в значительной мере усваивают роли и правила поведения в обществе из телевизионных передач, газет, фильмов и других средств массовой информации. Символическое содержание, представленное в этих СМИ, оказывает глубокое воздействие на процесс социальной адаптации, способствуя формированию определенных ценностей и образцов поведения.

2. Появляются такие адаптивные механизмы, как образование социальных структур по группам идентичности и стереотипность массовой культуры и массового сознания, что можно рассматривать как адаптивный механизм в борьбе человека за сохранение своего коллективного «Я» в мире, где распадаются старые социальные связи. Массовая культура,

как и стереотипизация, является адаптационным механизмом, выполняющим роль психологического регулятора в жизни общества и отдельного индивида. Без стереотипов человек не справился бы с тем объемом информации, который он получает из внешнего мира.

3. Выделяются проблемы экологии человека, связанные с бурным развитием информационных технологий. В этой связи наблюдается отрицательная адаптация как на биологическом (компьютерный зрительный синдром, нервно-мышечные заболевания), так и на социально-психологическом уровне (зависимость от Интернета и компьютерных игр, травмирование детской психики сценами насилия на экране). В последней четверти XX в. развернулась индустрия досуга, обогатившая рынок развлечений компьютерными играми. Компьютер вытесняет традиционные формы игры и игрового общения, что имеет как позитивные, так и негативные последствия.

4. В результате создания человеком новой окружающей среды (городской, информационной) возникает ситуация, при которой организм человека не имеет эволюционно подготовленной нормы реакции и поэтому реагирует на изменения среды появлением новых профессиональных заболеваний, хроническим напряжением адаптационных систем.

Образовательная среда – понятие более узкое. Под образовательной средой чаще всего понимается функционирование конкретного учреждения образования. С.М. Колющенко определяет образовательную среду как совокупность материальных факторов, социальных компонентов,

межличностных отношений. Все данные взаимосвязаны и влияют на субъекта образовательной среды. Образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания [108].

Информационная среда – доминирующий элемент в структуре образовательной среды, обеспечивающий активное использование информационных технологий. Таким образом, можно говорить об информационно-образовательной среде. Анализ исследований по проблемам организации информационно-образовательной среды [105, 108] позволил сформулировать следующее ее понимание: *информационно-образовательная среда – это система педагогических условий, объединяющая в себе информационно-образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические технологии, направленные на формирование личности.*

Однако наличие информационной среды и ее активное развитие позитивно влияет на результат образования лишь в случае наличия высокого уровня информационной культуры у будущих специалистов. Изобилие электронных учебников, разнообразие ресурсов Интернета и библиотечных возможностей должны использоваться в процессе профессионального становления студентов. Опросы и наблюдения показывают низкий уровень культуры в работе с информационными ресурсами. Стереотипом среди учащихся становится схема «скачал – воспроизвел», зачастую не задумываясь и не ставя целью переработать, проанализировать информацию и ресурс в целом. Информационный

переизбыток определяет ведущее направление формирования информационной культуры – от навыков поиска информации к навыкам анализа, преобразования и использования информации в профессиональных целях.

Процесс формирования информационной культуры педагога профессионального обучения зависит от ряда внешних и внутренних факторов. Проанализируем информационно-образовательную среду Челябинского государственного педагогического университета, на базе которого проводится экспериментальная работа нашего исследования.

В ЧГПУ было создано и активно функционирует управление по информационным технологиям, объединившее два структурных подразделения: информационно-вычислительный центр и лабораторию информатики. Основными задачами, стоящими перед УИТ, являются информатизация процесса обучения, научного процесса, воспитательного процесса, а также внедрение информационных и коммуникационных технологий в управленческую деятельность.

Ректорат Челябинского государственного педагогического университета постоянно уделяет большое внимание развитию новых информационных технологий, компьютерного парка и средств телекоммуникаций. С 2006 года по 2010 год компьютерный парк вырос в 1,5 раза с 700 до 1050 компьютеров. В университете насчитывается 31 компьютерный класс. Для доступа в Интернет используются два оптических канала (скорость 2 и 10 Мбит/с). Завершены работы по построению единой телекоммуникационной сети,

объединившие центральный корпус, а также корпуса профессионально-педагогического института и естественно-технологического факультета.

Хорошая телекоммуникационная инфраструктура дала возможность предоставить доступ студентам и преподавателям к Центральной библиотеке образовательных ресурсов (ЦБОР www.edulib.ru), содержащей полнотекстовые электронные версии учебников для высшей школы, а аспирантам и соискателям к полнотекстовым электронным версиям диссертаций в Российской государственной библиотеке (www.diss.rsl.ru).

Единое виртуальное пространство университета включает в себя три компонента: учебный, информационно-библиотечный и административный.

Внедрение информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс внедряется по следующим направлениям: формирование единой коллекции электронных УМК; создание учебных курсов на электронных носителях; внедрение рейтинговой системы оценки достижений студентов; дистанционное обучение; электронный каталог «Элекат».

Формирование информационной культуры педагога профессионального обучения происходит в процессе формирования информационного мировоззрения и информационной компетентности, становление которых возможно только в процессе информационной деятельности в информационно-образовательной среде будущего специалиста, которая создана в Челябинском государственном педагогическом университете.

Третий фактор – наличие научно-методического обеспечения – означает, что инновационная деятельность образовательного учреждения невозможна без специальной подготовки педагога к этому виду деятельности, включая не только технологическую готовность, но и формирование потребности в инновационной деятельности. Такая подготовка к высокопрофессиональному, качественному осуществлению инновационных процессов неразрывно связана с различными видами работы с информацией и, прежде всего, с алгоритмами аналитико-синтетической переработки информации и технологией подготовки информационно-образовательных продуктов.

Таким образом, инновационная деятельность предъявляет особые требования к информационной культуре, поскольку сама природа педагогической инновации имеет информационный характер: она невозможна без поиска информации о существующих способах решения той или иной педагогической проблемы, лежащей в основе инновации, без анализа предшествующего опыта, его критической оценки и сопоставления с собственными результатами, без оформления предлагаемой инновации в форме информационно-образовательного продукта.

Для создания инновационной образовательной среды способствующей формированию информационной культуры педагога профессионального обучения необходимо:

- организовать совокупность средств информационных технологий в рамках единого пространства;

– обеспечить доступ к информационным ресурсам, использование которых необходимо для будущих педагогов профессионального обучения,

– внедрить методы и приемы работы с инновациями на основе информационной деятельности и организовать эту работу для преподавателя, исследователя и обучаемого.

Инновационная образовательная среда включает комплекс образовательных и научных ресурсов для формирования информационной культуры, а именно: учебная информация (электронные учебники), системы перевода с иностранных языков, доступ к специализированной информации и полнотекстовым базам данных, доступ к библиографическим базам данных, доступ к учебной информации.

В структуре исследуемого явления анализируемое условие играет одну из ведущих смысловых ролей, а именно, обеспечивает реализацию ценностно-мировоззренческих аспектов концепции. Инновационная среда определяет направления формирующей деятельности педагога с опорой на ведущие положения информационного общества, расширяет традиционные подходы к формированию профессиональных компетенций. Данное условие реализуется при наличии определенного пространственно-временного «фона», при котором формируется информационная культура.

Квалитативное сопровождение информационной подготовки будущих педагогов профессионального обучения

Данное условие предполагает постоянное отслеживание качества информационной деятельности будущих педагогов профессионального обучения и анализа ее результатов. Современная квалитология как наука о качестве предполагает непрерывное совершенствование качества посредством его систематического планирования и проектирования.

В традиционном понимании сопровождение – это то, что сопутствует какому-либо действию [113]. Под педагогическим сопровождением понимают педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающей снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания [112]. Под качественным сопровождением понимается сопровождение способное обеспечить повышение качества образования на основании объективной диагностики образовательного процесса. Применительно к нашему исследованию качественное сопровождение информационной подготовки педагога профессионального обучения – вид педагогического сопровождения, который обеспечивает корректировку условий информационной подготовки педагога профессионального обучения на основе систематического мониторинга уровня качества информационной подготовки, проявляющийся в уровне достижения предметных результатов, результатов научно-исследовательской деятельности. Представляется, что качественное сопровождение информационной подготовки должно основываться на следующих идеях и положениях:

1) важнейшее положение в категориальном аппарате квалитологии, как триединой науки о качестве (теория качества, теория оценки качества, теория управления качеством);

2) идеи интеграции содержания информационной, научной, производственной, профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения, включающее интегрирование информации о теории систем, теории управления, квалитологии, педагогике, психологии и других научных дисциплин;

3) идея адресного обучения, которая означает, что наряду с трансляцией содержания квалитативного образования общего плана должно осуществляться обучение специализированное, то есть обучение в рамках круга функциональных обязанностей специалиста;

4) идея творческого использования и заимствование опыта управления качеством в профессиональной подготовке, его преломление с учетом особенностей информационной деятельности. Игнорирование данного принципа может привести к созданию неэффективных, а возможно, и недееспособных систем качества;

5) предоставление консультативной информационно-методичной помощи слушателям в их практической деятельности в информационной среде.

Реализуя квалитативное сопровождение информационной деятельности будущего педагога профессионального обучения, мы выделили следующие этапы:

1. Постановка цели. Проводится анализ условий и требований информационной среды, социально-экономических запросов общества, новых стандартов образования, уровня подготовки будущих специалистов и т.д.

2. Анализ и оценка ресурсов. Проводится анализ кадровых, финансовых, технических, организационных, методических и др. ресурсов на предмет их достаточности для осуществления информационной подготовки.

3. Проектирование процесса сопровождения. Данный этап начинается с формулирования основной идеи необходимых изменений и обоснования ее ресурсного обеспечения, затем определяется эталон качества информационной подготовки на основании образовательного стандарта, разрабатываются схемы сравнения уровня информационной подготовки с эталоном, разрабатываются методики минимизации отклонений.

4. Детализация. В результате информационного взаимодействия происходит детализация и уточнение направлений информационной подготовки.

5. Анализ полученных результатов. На заключительном этапе в соответствии с эталоном качества информационной подготовки проводится анализ полученных результатов.

6. Формулирование выводов. Дается заключение о выполнении разработанного плана информационной подготовки и степени достижения поставленной цели.

Наиболее значимым в процессе реализации качественного сопровождения становится решение трех задач:

– формирование эталона качества;

- сравнение достигнутого уровня подготовки педагога профессионального обучения с эталоном;

- выработка управляющих решений с целью минимизации обнаруженных отклонений

Для решения каждой из задач в рамках профессионального учебного заведения может быть создана творческая группа или данная функция реализуется под руководством учебно-методической комиссии.

В рамках решения первой задачи, эталоном качества становится выпускник, овладевший:

- набором зафиксированных в стандарте компетенций;
- обладающий высокими результатами овладения общей образовательной программой;

- ведущий активную научно-поисковую деятельность.

Целью методического сопровождения становится конструирование типовых задач для измерения, диагностики качества образования. Инструментом оценки эталона становится портфолио выпускника.

Для решения второй задачи составляется график проведения контрольных мероприятий и аттестационных процедур. Результаты интерпретируются с точки зрения уровневого подхода.

На основании оценки качества определяются аспекты особого внимания, формулируются проблемы и способы их решения.

Реализация условия заключалась в поэтапной оценке качества общей успеваемости студентов (подготовки к текущим занятиям, написание контрольных и курсовых работ), активности поисковой и научно-исследовательской

работы, наблюдение за прохождением производственной и педагогической практик. Для реализации условия на основе анализа требований образовательного стандарта и был разработан профессиональный «эталон информационной деятельности» педагога профессионального обучения, включающий:

- осознание культурных ценностей общества и ориентацию на них в ходе информационной деятельности;
- выраженная готовность к самопознанию, самодеятельности, к самооценке и ценностному социокультурному самоопределению;
- участие в исследованиях по проблемам профессионального образования и подготовки рабочих кадров;
- организация учебно-исследовательской деятельности обучающихся в ходе педагогических практик;
- создание, распространение и применение новшеств для решения профессионально-педагогических задач;
- использование информационно-образовательной среды учебного заведения в ходе исследовательской, проектной, педагогической деятельности;
- готовность и умение готовить научную документацию (доклады, статьи).

Квалитативное сопровождение процесса формирования информационной культуры педагога профессионального обучения позволяет:

- усилить взаимодействие участников процесса для достижения основной цели;
- активизировать контролирующую функцию;

– координировать усилия по управлению внешними факторами, влияющими на качество процесса.

*Интенсификация самостоятельной работы
на основе информационных технологий*

Самостоятельная работа трактуется в науке по-разному: как средство обучения, как прием обучения, как способ обучения, как форма организации учебной деятельности и т.д. Как дидактическое явление, самостоятельная работа представляет собой:

– учебное задание (объект деятельности студента, что он должен выполнить);

– форму проявления соответствующей деятельности (памяти, творческого воображения, мышления) при выполнении студентом учебного задания, которое приводит студентов к получению нового, неизвестного им знания.

Резервы формирования навыков самостоятельной работы значительны. Одно из направлений – это профессионально ориентирующая организация этих занятий. Опыт показывает, что профессиональная направленность должна быть таковой, чтобы профессиональные потребности стали источником активности на занятиях: потребность в организации общения, проявлении лидерства в общении, потребность в контролирующей деятельности. Все это определяет конструктивно-планирующую деятельность, которая является одной из основных педагогических функций преподавателя. Если вначале эта деятельность

осуществляется под непосредственным руководством преподавателя, то в дальнейшем она должна быть в значительной мере самостоятельной.

Можно выделить следующие основные положения, касающиеся определения понятия самостоятельной работы студентов:

1. Самостоятельная работа определяется как вид познавательной деятельности обучаемых в учреждении и дома; ее выполнение осуществляется по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия;

2. Самостоятельная работа способствует формированию таких важных черт личности, как самостоятельность, познавательная активность, творческое отношение к труду и др.

3. При самостоятельной работе цель каждого задания должна быть осознана, т.е. для выполнения студенты опираются на свои знания, предметные умения, опыт в изучении данной дисциплины, а также умения пользоваться средствами обучения;

4. Самостоятельная работа требует наличия у студентов некоторых общеучебных умений, способствующих ее рациональной организации: умение планировать эту работу, четко ставить систему задач, вычленять среди них главные, умело избирать способы наиболее быстрого экономного решения поставленных задач, умелый оперативный контроль за выполнением задания, умение быстро вносить коррективы в самостоятельную работу, анализировать общие итоги работы, сравнивать эти результаты с намеченными в начале ее, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

Самостоятельная работа наиболее полно выполняет свою задачу, соответствует своему предназначению, когда дает импульс самообразованию будущих специалистов. Студент оказывается перед явным пониманием того, что придание аналитического характера той или иной деятельности, ее проблематизация, раскрытие все новых и новых ее сторон, все более глубоких ее «слоев» – дело не только увлекательное, но и принципиально посильное, не создающее, при наличии соответствующего опыта, непреодолимых трудностей.

Именно самостоятельная работа вырабатывает высокую культуру умственного труда, которая предполагает не только технику чтения, изучение книги, ведение записей, а, прежде всего, потребность в самостоятельной деятельности, стремление вникнуть в сущность вопроса, идти вглубь ещё не решённых проблем. При этом наиболее полно выявляются индивидуальные способности студентов, их склонности и интересы, способствующие развитию умения анализировать факты и явления, учат самостоятельному мышлению, которое приводит к творческому развитию и созданию собственного мнения, своих взглядов, представлений, своей позиции.

Самостоятельное усвоение знаний – это сложный многоаспектный процесс, состоит из восприятия изучаемого материала его понимания и запоминания. Самостоятельная работа требует постоянного самоконтроля; не только закрепляет и углубляет знания программного материала, но и способствует развитию творческих навыков, инициативы, умения организовать свой труд.

Содержание организуемой преподавателем самостоятельной работы студентов может быть описано в рабочей программе каждой дисциплины и направлено на расширение и углубление знаний по данному курсу, а на старших курсах – также и на усвоение межпредметных связей. Время на ее выполнение не должно превышать нормы, отведенной учебным планом на самостоятельную работу по данной дисциплине. В связи с этим необходимо еще на стадии разработки учебных планов, назначая объемы времени, отводимого на аудиторную и внеаудиторную работу студента, учитывать форму организуемой преподавателем самостоятельной работы студентов, ибо разные ее формы, естественно, требуют разных временных затрат.

Самостоятельная работа невозможна без умелой ориентации внутри разного рода информационных ресурсов и навыков работы с информацией. Среди причин, которыми объясняется увеличение значения самостоятельной работы в вузе, можно назвать следующие: быстрый рост научной информации; самостоятельная работа обеспечивает наиболее высокий уровень усвоения информации; в процессе самостоятельной работы формируются и развиваются качества личности современного специалиста: самостоятельность, активность, уверенность. В данном случае можно и следует согласиться с А. Беляевой, считающей, что «главный признак самостоятельной работы не в том, что студент занимается без непосредственного участия и помощи преподавателя, а в том, что в его деятельности сочетаются функции перевода информации в знания, умения и функция управления этой деятельностью». «Соответственно на современном

этапе «стратегической» задачей самостоятельной работы, на наш взгляд, является формирование готовности (возможности и потребности) обучающихся к управлению собственной познавательной деятельностью в системе «информация – знание – информация» [106].

Организуя деятельность учащихся по формированию информационной культуры в процессе самостоятельной работы, мы ориентировались на следующие, сформулированные нами положения:

- самостоятельная работа дает процессу формирования информационной культуре практическую направленность;

- навыки восприятия, отбора и поиска, анализа, преобразования и использования информации в процессе самостоятельной работы формируются и закрепляются быстрее;

- самостоятельная работа является максимально приближенной к реальным условиям будущей профессиональной деятельности, в которой будущему специалисту необходимо будет решать информационные задачи самостоятельно и в кратчайшие сроки.

Комплексность предполагает, во-первых, использование информационных технологий в единой, органически связанной, дидактически целесообразной системе, когда их средства обогащают и дополняют друг друга; во-вторых, использование информационных технологий в различных видах учебной деятельности. Термин «информационная технология» имеет широкую область применения, но встречаются термины «информационно-коммуникационная технология», «компьютерная технология». Мы считаем, что в

процессе формирования информационной культуры комплексность применения информационных технологий определяется использованием их:

- в единой, связанной, дидактически целесообразной системе, когда различные средства дополняют и обогащают друг друга;

- в различных видах учебной деятельности.

Данные направления будут подробно описаны нами при описании организации процесса формирования информационной культуры педагога профессионального обучения. Тем не менее следует остановиться на важности использования новых информационных технологий, позволяющих:

- повысить мотивацию учения за счет новизны деятельности;

- актуализировать зрительную и логическую память;

- осуществить реализацию индивидуальной траектории обучения за счет использования разнообразных обучающих программ;

- повысить активность и самостоятельность каждого учащегося в познавательном процессе;

- совершенствовать навыки рефлексии собственной познавательной деятельности;

- повысить объективность оценивания результатов обучения;

- осуществить дифференцированный, личностно ориентированный подход к будущим специалистам;

- развивать навыки творческой, проектной, коллективной деятельности;

- совершенствовать письменную речь;
- стимулировать интерес к предмету за счет использования возможностей Интернет, электронной почты и т.д.;
- воспитывать культуру преобразования и использования информационных и телекоммуникационных технологий;
- формировать единую информационную картину мира.

Для реализации данного условия предлагается следующая тактика работы.

1. Отбор целей самостоятельной работы. Основаниями отбора целей являются цели, определенные ФГОС ВПО, и конкретизация целей по курсам, отражающим введение в будущую профессию, профессиональные теории и системы, профессиональные технологии и др.

2. Отбор содержания самостоятельной работы студентов. Основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются ФГОС ВПО, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности).

3. Конструирование заданий. Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

4. Методическое сопровождение. Каждый этап самостоятельной работы любого вида рекомендуется сопровождать разработанным методическим сопровождением.

5. Организация контроля. Включает отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля.

В структуре информационной культуры педагога профессионального обучения данное условие эффективно для реализации педагогического аспекта концепции. Интенсификация самостоятельной работы развивает функции целеполагания, планирования деятельности, анализа предполагаемых результатов. К тому же активно идет развитие самоорганизации будущего педагога профессионального обучения.

Таким образом, данное условие реализуется в случае соблюдения традиционных принципов организации самостоятельной работы. Существенную роль для повышения результативности формирования информационной культуры играет использование возможностей информационных ресурсов, включая электронные и традиционные библиотечные системы.

*Проблемно-проективная направленность
освоения специальных дисциплин*

Проблемным называется «обучение, при котором преподаватель, систематически создавая ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки» [109]. М.И. Махмутов сформулировал следующее определение проблемного обучения: «это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая

самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся; устойчивых мотивов учения и мыслительных (в т.ч. и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой ситуаций» [109].

Метод проектов близок к проблемному методу обучения в силу того, что в центре его стоит проблема, требующая разрешения, и внимание акцентировано на самостоятельной работе учащегося. Метод проектов – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий-проектов. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему. Говоря о методе проектов, мы имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Прагматическая направленность на результат, который можно увидеть, осмыслить, применить к реальной практической деятельности, – ос-

новное положение, применимое нами в процессе формирования информационной культуры. Проектирование как метод обучения и способ познания значительно отличается от профессионального проектирования своими задачами, содержанием, условиями организации.

Синтез проблемного обучения и образовательного проектирования в рамках освоения специальных дисциплин возможен на основании сущности каждого метода. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний, умений; применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Общим принципом организации проблемно-проектного обучения является использование развивающих методов, стимулирующих активность обучаемых. Можно рассматривать проблемное обучение как технологию развивающего образования, направленного на активное получение учащимися знаний, формирование приемов исследовательской познавательной деятельности, на приобщение студентов к научному поиску, творчеству, на воспитание профессионально значимых качеств личности. В процессе проблемного обучения студенты овладевают профессиональными умениями. Основное дидактическое назначение проблемного обучения состоит в педагогическом управлении активной поисковой деятельностью обучающихся. Конструктивно проблемное обучение выражается в системе проблемных ситуаций, задач, которые

надлежит решить обучающимся. Проблемное обучение представляет собой педагогический процесс, основанный на закономерностях управления учебной познавательной деятельностью и нацеленный на развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся. Результатом грамотной организации проблемного обучения становится развитие у учащихся таких качеств, как самостоятельность и творческая активность.

Основным элементом проблемного обучения является проблемная ситуация. В традиционной педагогике (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин) проблемная ситуация трактуется как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных знаний для решения возникшей познавательной задачи. Выход из проблемной ситуации всегда связан с осознанием проблемы, ее формулированием и решением.

Условия успешного применения проблемных ситуаций следующие.

1. Проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний.
2. Быть доступным для учащихся и соответствовать их познавательным способностям.
3. Должны вызывать собственную познавательную деятельность и активность.
4. Задания должны быть таковыми, чтобы будущий специалист не мог выполнить их, опираясь на уже имеющиеся знания, но достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного.

В процессе формирования информационной культуры принципиально важно отличать проблемную ситуацию от традиционной учебной задачи. Учебная задача направлена, прежде всего, на исполнительскую деятельность и достижение учебных целей, связанных с закреплением знаний, а также с выработкой алгоритма решения. Учебная задача – это не проблема, а скорее упражнение, выполнение которого строится по известным правилам. Проблемная же ситуация предполагает достраивание информационной основы действий. Уровень недостаточности информации составляет дидактический смысл, который сознательно заложен в проблемную ситуацию, ограничен, в известной мере определен, рассчитан на возможности учащихся.

Создание проблемной ситуации – одно из условий организации самостоятельной работы при формировании информационной культуры будущего специалиста, потому что, активизируя свою познавательную деятельность и организуя поиск путей выхода, будущий специалист обращается к массиву источников информации, нарабатывает навыки использования их.

В полном, развернутом виде исследовательский метод имеет ряд последовательных этапов:

- видение проблемы, т.е. выявление противоречия между реальными знаниями и возможностью на их основе объяснить то или иное явление;
- формулировка проблемы;
- принятие ее к решению как проблемной задачи;
- анализ условий, выявление известного и неизвестного;

- выдвижение гипотезы;
- разработка одного или нескольких вариантов решения проблемы;
- выполнение выбранного плана решения;
- проверка полученного результата и оценка действий.

Формирование информационной культуры будущего педагога профессионального обучения на основании проблемно-проективных методов позволяет:

1. Побуждать будущих педагогов профобучения к теоретическому объяснению явлений; фактов, внешнего несоответствия между ними.

2. Использовать учебные и жизненные ситуации, возникающих в окружающей среде при выполнении практических занятий.

3. Находить объяснения явлениям информационной среды и искать пути практического применения объяснениям.

4. Побуждать к анализу фактов и явлений действительности, содержащих противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

5. Выдвигать гипотезы, формулировать выводы, и опытным путем проверять их.

6. Побуждать будущих педагогов профессионального обучения к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, порождающих проблемную ситуацию, требующую проектного разрешения.

7. Побуждать будущих педагогов профессионального обучения к предварительному обобщению фактов.

В результате анализа практики применения проблемно-проектных методов можно сделать вывод о существовании многообразия вариантов и способов создания проблемных ситуаций в процессе профессиональной подготовки. Существует возможность выбрать конкретный путь, не один, а несколько вариантов, чтобы создать проблемную ситуацию. Возникает возможность развернуть целую систему проблемных ситуаций в процессе формирования информационной культуры.

Формирование информационной культуры будущего педагога профессионального обучения в условиях направленности на проблемно-проектное обучение будет определяться:

- активизацией поисковой деятельности при разрешении проблемной ситуации;
- организацией разных видов деятельности (индивидуальная, групповая, парная);
- сочетанием разных видов и типов самостоятельных работ (сочетание ранее приобретенных знаний и усвоение новых);
- эмоциональной активностью будущих специалистов при разрешении проблемной ситуации.

Таким образом, проблемно-проектная направленность положительно влияет на активное отношение будущих специалистов, как к обучению, так и к профессиональной деятельности, формирует их творческий потенциал в решении учебных задач, познавательный интерес как мотив учения, стимулирует общее интеллектуальное развитие студентов.

Комплексное использование педагогических условий позволяет организовать эффективный процесс формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения, повышает качество информационной подготовки специалиста исследуемого профиля.

ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Исследуемая нами проблема, являясь чрезвычайно актуальной и значимой для развития профессионального образования, остается слабо разработанной в связи с отсутствием обоснованной целостной теории, комплексно характеризующей все аспекты организации и реализации компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды. Сама компетентностно-ориентированная подготовка как ответ на требования мировых тенденций развития образования задает магистральное направление научного поиска по существенной реорганизации образовательного процесса в профессиональной школе; гуманизация общественных отношений и расширение социально-образовательных возможностей для всех граждан, в том числе и для лиц с ограничениями здоровья, также формируют широкое

исследовательское поле именно в части научно обоснованного формирования инклюзивной идеологии современного профессионального образования. Такое понимание значения выбранной нами проблемы и ее недостаточная теоретико-методологическая, научно-методическая, организационно-содержательная и практико-ориентированная разработанность привело нас к необходимости создания авторской теории для эффективного осуществления ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды, которая будет представлена в виде педагогической концепции.

Прежде чем представить нашу концепцию, подтвердить ее уникальность и самостоятельный статус, необходимо рассмотреть историю становления и современное состояние исследуемой проблемы. Решение любой педагогической проблемы целесообразно начинать с изучения ее генезиса и выявления социально-исторических предпосылок становления и развития, под которыми понимаются объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о ее сущности, способах решения, связях с культурой, наукой, производством и социальными институтами в историческом контексте.

Первые попытки историографической систематизации научных знаний были предприняты еще Аристотелем, который в зависимости от сферы применения выделил три этапа их становления: на первом теоретическом этапе – познание осуществляется ради него самого, на втором этапе –

практическом – познание позволяет сформировать принципы и руководящие идеи практической деятельности человека, на третьем – творческом – познание обеспечивает создание чего-либо прекрасного [117, с. 37].

Современный подход к построению историографии проблемы предполагает раскрытие ее генезиса в науке и практике, что выражается в выделении этапов ее развития, а также в определении характеристических особенностей деятельности ученых и практиков на каждом из них, в описании методов их деятельности, хронологической систематизации успехов, определении социально-исторических и культурно-исторических, научно-теоретических и других условий становления проблемы, обеспечивающих ее развитие [114, с. 9].

Традиционно *историография* определяется как совокупность исторических исследований, относящихся к какой-либо проблеме [116, с. 78]. Историографические аспекты нашего исследования связаны с рассмотрением эволюции теории и практики формирования инклюзивной среды в системе профессионального обучения людей с ограниченными физическими возможностями в России и за рубежом, а также выявлением перспектив модернизации этой системы в русле идеологии компетентностного подхода к образованию. Предметное внимание уделяется эволюции системы подготовки педагогов профессионального обучения.

Центральным методом настоящей части исследования является метод историко-педагогического анализа. Его

применение осуществлялось с учетом следующих положений, принципиально важных для объективности научного поиска.

Во-первых, содержательная сложность и многоаспектность изучаемой проблемы потребовала выделения и диалектической координации исторических тенденций сразу по нескольким направлениям, отражающим истоки становления и развития: 1) становление системы профессионально-педагогической подготовки педагогов; 2) становление компетентностного подхода; 3) эволюция модели обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и подходов к формированию инклюзивной среды в профессиональном образовании. Очевидно, что эти направления, являясь весьма различными по содержанию и областям реализации, интенсивности и направленности научно-практической разработки, детерминируют ключевое для рассматриваемой проблемы свойство – неравномерность развития в части эволюционного приращения, продвижения к современному состоянию. Это означает, что при описании историографических этапов становления проблемы возможно преобладающее внимание к определенному направлению, проявляющемуся в конкретный период более явно и оказывающему более существенное влияние на эволюцию проблемы в целом.

Во-вторых, неоднозначность исторических границ решения проблемы в совокупности составляющих ее направлений обусловила необходимость определения отправной точки в осмыслении ее генезиса. Поскольку в современном,

системно организованном виде профессиональное образование людей с ограниченными физическими возможностями и профессионально-педагогическое образование сформировались в начале XX века, мы сочли возможным начать историографический анализ именно с этого времени.

В-третьих, основой периодизации становления проблемы в нашем исследовании стала трансформация отношения государства и педагогического сообщества к обучению лиц с особыми образовательными потребностями. При этом особое внимание нами будет уделено феномену обогащения процесса подготовки педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды идеями компетентностного подхода к образованию. Отметим, что в историческом аспекте компетентностный подход к профессиональному образованию рассматривается нами как образовательная политика, призванная сократить присущий традиционной профессиональной школе разрыв между знаниями, умениями и навыками обучающихся и реалиями профессионального труда, придать процессу обучения будущих педагогов профессионального обучения более выраженный практико-ориентированный характер.

В-четвертых, важность комплексной характеристики изменений в эволюции проблемы обусловила описание комплекса четырех социально-исторических предпосылок, формирующихся на каждом из выделенных историографических этапов. К этим предпосылкам мы относим: а) социально-историческую ситуацию; б) организационные возможности решения проблемы профессионального обучения людей с ограниченными физическими возможностями; в) уровень

теоретической разработки проблемы компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения; г) состояние практики в области создания инклюзивной образовательной среды. Последовательность представления указанных предпосылок в рамках выделенных периодов детерминируется их значимостью для развития проблемы в целом.

Сделав необходимые уточнения, опишем результаты историографического анализа.

Первый период становления проблемы исследования мы ограничили периодом *с 1917 г. до середины 60-х годов XX века* и обозначили как зарождение научных подходов к профессиональному образованию.

Первые годы после революции были наполнены бурными событиями гражданской войны и разрушением дореволюционной системы профессионального образования. Октябрьский переворот внес коренные изменения не только в политическую историю России, но и в область идеологии и, в первую очередь, в просвещение. Советское правительство приступило к ломке старой системы профессионального образования. Первым органом новой системы образования стала, созданная 9 ноября 1917 г. Государственная комиссия по просвещению и отдел профессионального образования, который объединил все профессиональные школы.

Несмотря на тяжелейшие условия гражданской войны В.И. Ленин, понимая важность проблемы образования молодежи, самолично пишет (не только подписывает) 40 Декретов по вопросам образования, обучения и воспитания и 20

из них о профессиональном образовании. В работе «Очередные задачи Советской власти» он ставит главную задачу перед государством: «...Учиться работать – эту задачу Советская власть должна поставить перед народом во всем объеме...» [115, с. 189].

От имени правительства обратился к народу и нарком просвещения А.В. Луначарский: «...Нам нужен широкообразованный рабочий класс, ибо он является «железной скрепкой», «ферментом» для рабочего и крестьянского государства...» и подписал Декларацию «О единстве технического, профессионального и политехнического образования» [117, с. 26], которая явилась знаковым событием для формирования советской системы профессиональной подготовки в нашей стране. В частности, в рассматриваемый нами период были организованы школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) – первые профессионально-политехнические школы в системе народного образования СССР, которые впоследствии были заменены школами ФЗО с шестимесячным сроком обучения для подготовки рабочих массовых профессий, двухгодичные ремесленными и железнодорожными училищами, а в дальнейшем ГППУ и СППУ.

При выработке подходов к развитию системы профессионального образования четко проявились две различающиеся концепции. Значительная группа педагогов-теоретиков, методистов и практиков считала необходимым организовывать обучение на основе внесения педагогических принципов во всю систему подготовки квалифицированных рабочих с выделением специфики учебно-производственного процесса.

Второе направление было связано с работой созданного Центрального института труда (ЦИТ): коллектив энтузиастов, возглавляемый директором А.К. Гастевым, разработал методические приемы обучения, некоторые из них опередили свое время. ЦИТ впервые дал представления о научной организации труда (НОТ), здесь были высказаны идеи алгоритмизации и программирования обучения и разработана обучающая система ЦИТ, включающая на первом своем этапе моторно-тренировочную систему подготовки рабочих.

Оставляя в стороне категоричность сторонников этих концепций, отстаивавших каждый свою позицию с «революционной беспощадностью», отметим положительные результаты этой борьбы мнений: были решены вопросы соотношения общеобразовательного и производственного минимума, разработана единая сетка общеобразовательных дисциплин.

Таким образом, ключевой характеристикой исследуемого нами периода является становление и развитие системы профессионального образования: непрерывное совершенствование методики подготовки, углубление теоретического обучения, установление содержания образования, соответствующего потребностям производства, увеличение сроков обучения рабочих, расширение возможностей для производственной практики, введение новых видов учебных заведений и др. На фоне данных преобразований, внимание уделяется и профессиональной подготовке людей с ограниченными физическими возможностями, ко-

торая была организована в соответствии с идеологией широко распространившейся в этот период «медицинской модели» и сегрегации. Эта модель предполагала, что человек с особенностями развития – больной, ему необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в специальном учреждении. Следует отметить, что изоляция людей с нарушениями развития и здоровья предусматривалась и в рамках других исторических моделей, которые известны под названиями «модель недочеловек», «угроза обществу», «объект жалости», «объект обременительной благотворительности», не говоря уже об отношении к детям с отклонениями в развитии в античные времена.

В России формируется единая система коррекционного начального и среднего образования: руководство воспитанием и обучением инвалидов становится централизованным, создаются кафедры по подготовке учителей для специальных школ, постепенно растет количество таких школ (происходит их дифференциация) и число учащихся в них.

В СССР сложилась система специальных профессиональных училищ и техникумов для инвалидов:

- Армавирское профессионально-техническое училище-интернат (1927);
- Калужский территориальный центр профессиональной реабилитации инвалидов (1927);
- Иркутское профессионально-техническое училище-интернат (1928);

- Новокузнецкое профессиональное училище-интернат (1930);
- Камышовское профессионально-техническое училище-интернат (1932);
- Архангельское профессионально-техническое училище-интернат (1935);
- Ивановское профессионально-техническое училище-интернат (1937);
- Санкт-Петербургский учебный комплекс для инвалидов (1942);
- Курское профессиональное училище-интернат (1945);
- Сергиево-Посадское профессионально-техническое училище-интернат (1946);
- Советское профессиональное училище-интернат (1956);
- Тульское профессионально-техническое училище № 1 (1962).

При этом в наборе специальностей, предлагаемых обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья (швея, резчик по дереву и т.д.), отражается утилитарное представление о целях обучения. После окончания СПТУ и техникумов инвалиды попадали по распределению в специальные группы на производстве, что способствовало их изоляции в обществе.

Попытки создать сегрегированную (коррекционную) систему высшего профессионального образования для инвалидов потерпели неудачу (например, создание НИСОРа – Новосибирского института социальной реабилитации в 1939 г.). Систематически обучать инвалидов по програм-

мам высшего профессионального образования в вузах общего типа также не получалось (например, в Московском институте химического машиностроения (1932 г.).

Первый опыт создания инклюзивной среды и начало новому подходу к профессиональному образованию инвалидов в России было положено в 1934 году, когда в МГТУ им. Н.Э. Баумана впервые по специальным программам, но в интегрированных условиях стали обучаться инвалиды по слуху. Жизнеспособность бауманского подхода доказана временем: в течение 80 лет МГТУ им. Н.Э. Баумана является практически единственным в России высшим техническим учебным заведением общего типа, где реализована система высшего образования инвалидов в обычной образовательной среде. При этом уровень знаний и высокая квалификация выпускников-инвалидов позволяет им занять достойное место в различных областях профессиональной деятельности.

В целом, характеризуя состояние исследуемой нами проблемы, отметим, что в данный период осуществлялось только изолированное обучение людей с ООП преимущественно в учреждениях начального профессионального образования, что не позволяло создавать инклюзивную среду и актуализировать проблему соответствующей подготовки педагогов профессионального обучения.

Значимым импульсом в нейтрализации указанного недостатка явилась глобальная мировая тенденция гуманизации общественной жизни, которая сопровождалась движением за права людей с особыми потребностями и борьбу

против расизма. Человечество стало искать средства, которые могли бы в этом смысле оказать воздействие на весь мир, и одним из таких средств было создание Организации Объединенных Наций. Всеобщая декларация прав человека ООН (1948) закрепила новое миропонимание.

Статья 1. Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства.

Статья 3. Каждый человек имеет право на жизнь, на свободу и на личную неприкосновенность.

Статья 7. Все люди равны перед законом и имеют право, без всякого различия, на равную защиту закона. Все люди имеют право на равную защиту от какой бы то ни было дискриминации.

Женевские конвенции (1945–1949 гг.), осудившие и запретившие «повсеместно и в любое время убийства, пытки, нанесения увечий и телесные наказания», стали важной предпосылкой для принятия общеевропейского соглашения «О защите прав человека» (1950). В Европе усиливаются интеграционные процессы: в 1957 г. западные страны договариваются о создании ЕЭС и начиная с этого момента все чаще обнаруживают единство взглядов на проблемы развития науки, культуры и образования. Единым становится и понимание западноевропейцами прав инвалидов и лиц с отклонениями в развитии, что отражает принятая в 1961 г. Европейская социальная хартия. Статья 15 этого документа закрепляет «право физически и умственно нетрудоспособ-

ных лиц на профессиональную подготовку, восстановление трудоспособности и социальную реабилитацию». На фоне данных изменений в нашей стране начинается интенсивное развитие профессиональной педагогики как науки. Широкое распространение получают исследовательские направления, заложенные в свое время А.К. Гастевым, С.Я. Купидоновым, С.Е. Гайсиновичем и другими учеными: «профессиональная педагогика», «производственная педагогика», «заводская педагогика», «индустриальная педагогика», «педагогика профобразования» и др.

Инициаторами научных исследований в области профессиональной педагогики выступали: Центральный институт труда, Научно-исследовательский институт подготовки промышленных кадров, Отдел профессиональной педагогики НИИ научной педагогики МГУ-2 и др., но несмотря на очевидный интерес к профессиональной педагогике и развитие данного направления, проблема формирования компетентности у будущих педагогов профессионального обучения не стояла и не решалась, поскольку, во-первых, не осуществлялась подготовка данных специалистов (институализация этого направления была осуществлена в середине 60-х годов, когда в ведущих отраслевых институтах страны начали открываться инженерно-педагогические факультеты) и, во-вторых, идеи компетентного подхода не были сформулированы и приняты педагогическим сообществом ни в зарубежных странах, ни в Советском Союзе. В связи с этим не была актуализирована проблема формирования инклюзивной компетентности у педагогов профессионального обучения как результата их компетентно-ориентированной подготовки.

Рассматриваемый период включает как положительный опыт совместной работы педагогов, психологов, врачей по изучению способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и организации их специального обучения, так и ряд грубых ошибок в использовании тестов, дифференциации данной категории, которые привели к забвению до 60-х годов ранее накопленного. Лишь 60–90-е годы станут характеризоваться в отечественной науке развитием более детальной классификации людей с отклонениями в умственном и физическом развитии, совершенствованием горизонтальной и вертикальной образовательной структуры, дифференциацией системы образования.

К первой трети XX века как отечественными, так и зарубежными учеными был накоплен обширный опыт в области характеристики «малоспособных» (с ограниченными возможностями здоровья) обучающихся, по классификации различных их проявлений. Данная категория обучающихся описывалась в многочисленных отечественных журналах («Журнал для воспитания», «Медико-педагогический вестник» и другие), а также научных источниках («Классификация детской ненормальности с выделением практически значимых форм» (Г.Я. Трошин, 1917); «Типы трудных детей» (А.Н. Граборов, 1930) и другие).

В результате проведенного анализа существующих классификаций «малоспособных» обучающихся, как в отечественной, так и в зарубежной психолого-педагогической, педологической и медицинской литературе, было выявлено, что они отличались неоднозначностью, разноплановостью,

многообразием подходов и трактовок. Существовало много терминов для обозначения «малоспособных» обучающихся: «медленно развивающиеся» (П.Ф. Каптерев), «исключительные», «слабоодаренные» (В.П. Кащенко, Г.В. Мурашов), «умственно недоразвитые» (П.П. Блонский), «малограмотные», «ненормальные» (А.Бине, П.Бонкур) и другие.

Первая половина XX века в России заняла особое место в развитии педагогической мысли. Это время напряженных педагогических исканий, расцвета и рождения многих педагогических идей, теорий, активного приращения педагогического знания. Работы В.Д. Сиповского, П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского и других педагогов, несмотря на их описательность, создали базу для разработки отраслевых проблем образования, в том числе и проблем неуспеха. Именно с первой половины XX века в отечественную педагогическую науку были внесены новые идеи: решающего влияния среды на обучение и воспитание, природного равенства способностей, необходимости соответствия воспитания человеческой природе, естественным склонностям и потребностям обучающегося.

Первыми педагогами-практиками в области организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в России в первой половине XX века явились Е.К. Грачева, В.П. Кащенко, М.П. Постовская, С.Т. Шацкий и многие другие. Несмотря на развитие отечественной и зарубежной теории педагогики в области обучения людей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо отметить, что основной упор был сделан в области общего школьного об-

разования и не уделялось особое внимание профессиональному образованию данной категории обучающихся. Хотя как отмечалось ранее, в этот период в России были созданы существующие до настоящего времени первые учреждения начального профессионального образования для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, первый период рассматриваемой проблемы достаточно значим, так как именно в этот период в отечественной практике начала складываться система начального профессионального обучения людей с ограниченными физическими возможностями. В нашей стране проблема компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной среды не нашла должного воплощения, так как:

1) изолированное обучение инвалидов не создавало предпосылок для инклюзивной среды и подготовки педагогов к ее формированию;

2) педагогов профессионального обучения не готовили бинарно, не готовили и для того, чтобы осуществлять формирование инклюзивной образовательной среды;

3) компетентностный подход еще не разрабатывался.

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что несмотря на отсутствие постановки проблемы формирования инклюзивной среды в профессиональном образовании, можно констатировать тот факт, что это был период становления данного процесса. Вышерассмотренная группа предпосылок, сложившихся за рубежом и в России в первой половине XX века подготовила почву для развития теории

профессионального обучения людей с ограниченными физическими возможностями и подготовки педагогов к осуществлению данного процесса.

Благодаря упомянутым обстоятельствам второй период становления рассматриваемой проблемы мы обозначаем *серединой 60-х – конец 80-х годов XX века*. Данный период характеризуется продолжением развития начального и среднего профессионального образования в части усиления теоретической составляющей, что потребовало преобразование профтехучилищ в учебные заведения со сроком обучения 3–4 года для подготовки квалифицированных рабочих со средним образованием из числа молодежи, окончившей восьмилетние общеобразовательные школы (Постановление ЦК КПСС и Совмина СССР от 2.04.1969 г. № 240). В последующие годы учебные заведения, дающие вместе со специальностью полное среднее образование, стали основным типом наряду с техническими училищами, где выпускники общеобразовательных школ за 1–1,5 года получали высокую подготовку по избранной специальности. Эта акция стала опорой для развития в деле возрождения профессионально-педагогического образования России, т.к. для того, чтобы осуществлять обучение подростков в новой профтехшколе, потребовалось огромное количество педагогов нового типа.

Значимым событием, определившим продвижение к постановке и осознанию исследуемой нами проблемы, явилось открытие с 1964 года в системе высшего профессионального образования инженерно-педагогических факультетов, осуществляющих подготовку педагогов профессионального

обучения, а затем с 1979 года и специализированных вузов (Свердловский, Харьковский, Волжский инженерно-педагогические институты), крупные профилированные научные центры (ВНИИ профтехобразования в Ленинграде (1963), Центральный учебно-методический кабинет в Москве (1960), НИИ профтехпедагогики в Казани (1975)). О значении данной тенденции для отечественной системы профессионального образования достаточно точно сказал П.Ф. Кубрушко, что длительное время идея специальной подготовки педагогов для системы НПО активно оспаривалась и отдавалось предпочтение обучению на рабочих местах. Сторонники такого варианта подготовки утверждают приоритет хорошего знания преподаваемого предмета. Действительно, нужно знать свой предмет, но из этого никак не вытекает, что допустимо отсутствие у преподавателей профессиональных учебных заведений систематической педагогической подготовки, охватывающей знания в области психологии, педагогики, методики преподавания, технических средств обучения и организационно-правовых вопросов образования [117, с. 43].

Образовательный процесс инженерно-педагогических институтов, осуществляющих целенаправленную подготовку педагогов профессионального обучения, опирался на теоретические идеи профессиональной педагогики, получившей в этот период новый импульс исследовательского развития. Выразителями ее идей на новом историческом этапе стали П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.Н. Веселов, Л.А. Волович, Н.И. Думченко, М.А. Жиделев, Е.А. Климов,

М.И. Махмутов, Е.Г. Осовский, М.Н. Скаткин и др. Эти ученые заложили основы современных подходов к совершенствованию содержания и методов профессионального обучения, к организации политехнического образования, профессиональной ориентации молодежи, развитию ее творческого потенциала.

Отметим, что методология профессиональной педагогики складывалась в этот период не в духе компетентностного подхода, а в русле актуальной для своего времени «зуновской» парадигмы обучения, отразившей возросшее внимание педагогики к теоретическим знаниям специалистов. Перерастание знаний в умения и навыки обеспечивалось в условиях продуктивного труда в учебно-производственных мастерских и на производстве.

Итак, формированию профессиональной компетентности у педагогов профессионального обучения в советских вузах в данный период не уделялось должного внимания, поскольку компетентностный подход только зарождался в странах Западной Европы и США: начали появляться первые работы, в которых обосновывалось место и значение компетентности как результата образования. Так, в 1973 году выходит статья Д. Мак-Клелланда «Тестировать компетентность, а не интеллект». Изложенные идеи быстро нашли сторонников и компетентностный подход начал распространяться в образовательных системах разных стран (Великобритании, Германии, Франции и др.).

В общем и профессиональном обучении людей с ограниченными физическими возможностями была введена «мо-

дель нормализации» и интеграции. Реальные перемены в идеологии и практике стали происходить с середины 60-х годов в связи с закрытием интернатов и психиатрических больниц, в которых содержались люди с отклонениями в развитии. Изолированность обитателей этих учреждений от мира, отсутствие условий, стимулирующих развитие, отсутствие любви и просто жестокое обращение были свидетельствами грубейших нарушений прав человека. Стало очевидно, что в условиях закрытого учреждения способности человека атрофируются, круг общения сужается, самооценка падает, навсегда закрывается дорога к полноценной жизни. Именно тогда появились сомнения в правомерности «медицинской модели». В ответ на такое положение вещей стали раздаваться голоса с призывом реформировать всю систему, сделать ее более гуманной. В результате учреждений типа российских домов ребенка, в которые помещаются младенцы, оставленные родителями сразу после появления на свет, на Западе практически не осталось.

Концепция нормализации заключала в себе новое, открывающее широкие перспективы представление о ребенке с особенностями развития и делала упор на воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет. Это понятие было принято в США и Канаде и стало катализатором формирования так называемых «паттернов культурно нормативной жизни» тех, кто ранее был исключен из общества. С этим периодом связан процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников. Интеграция в этом контексте

обычно рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принять нормы, характерные для доминирующей культуры и следовать им в своем поведении. В основе понятия «нормализация» следующие положения: а) человек с особенностями развития – человек развивающийся, способный осваивать различные виды деятельности; б) общество должно признавать это и обеспечивать условия жизни, максимально приближенные к нормальным.

Внедрение модели «нормализации» приводит к давлению:

- на общество с целью изменения его отношения, и это делалось в рамках защиты прав и интересов людей с ограниченными физическими возможностями;

- на обучающегося, чтобы побудить его учиться и мобилизовать силы.

Постепенно эта концепция стала тоже представляться не вполне совершенной. Она по существу предполагала, что человек с ограниченными физическими возможностями должен быть готов для принятия его учебным заведением и обществом. Однако меняться быстро общество не способно, и при таких условиях можно говорить только о физической составляющей интеграции и отсутствии социальной составляющей. Кроме того, как подчеркивают некоторые исследователи, нормализация не предполагает учета широкого спектра индивидуальных отличий, существующих в обществе. К тому же неизбежно возникают вопросы,

что есть «норма» и какова ценность программ, обеспечивающих конформность по отношению к некоторым заранее определенным нормам поведения.

В начале 70-х гг. европейцам удалось окончательно разрушить законодательный фундамент неравенства лиц с отклонениями в развитии. Впервые в истории цивилизации признается не только равенство людей вне зависимости от состояния здоровья и наличия особенностей развития, но и их право на самоопределение. Именно в этом широком антидискриминационном контексте специальные школы (тем более интернаты) признаются учреждениями сегрегационными, а изолированная от массовой система специального образования – дискриминационной. И если на предшествующем этапе эволюции общество боролось за организацию специальных учебных заведений, то теперь оно стало рассматривать помещение ребенка в специальную школу или специальное училище как нарушение его прав и «навешивание социального ярлыка».

В умах европейцев крепнет убеждение, что «любое государство, стремящееся к справедливости и подчиняющееся международным нормам соблюдения прав человека, должно руководствоваться законами, которые гарантируют всем детям соответствующее их потребностям и способностям образование. Что касается детей с особыми потребностями, то такое государство обязано предоставить и им соответствующую их потребности возможность обучения» [114, с. 99].

Ведущей тенденцией развития системы образования людей с особыми потребностями, начиная с 70-х гг., становится «включение в общий поток» или интеграция. На этом настаивают и эксперты ЮНЕСКО на совещании по специальному образованию (1980), когда утверждают: «Главное – содействовать максимальной интеграции инвалидов в общество. В противном случае возникают нежелательные явления и психологические барьеры». Поэтому общество, воодушевленное идеями о безбарьерном мире для инвалидов, об интеграции людей с проблемами в общеобразовательные и профессиональные учреждения, выступает за сокращение числа специализированных образовательных учреждений.

Ключевую роль в разворачивании интеграционных процессов сыграла выдвинутая скандинавскими странами концепция «нормализации» (Н.Э. Бенк-Миккельсен, Б. Нирье), законодательно закреплённая позиция социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями, в основе которой – идея о нормализации условий социальной жизни для инвалидов в соответствии с международными правовыми актами («Декларация прав человека» и др.). Одной из составных частей из аспектов нормализации стало интегрированное (инклюзивное) образование.

Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США, Японии позволили создавать для реализации инклюзивного образования, наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования, а также сделать

максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру, снять информационные и иные барьеры и значительно уменьшить ограничения возможностей участия этой категории населения в социальной жизни.

Начинаются поиски путей совместного обучения, которые параллельно ведутся в европейских странах (Скандинавские страны), в США, Японии.

Однако нормативно закреплённое в начале 80-х гг. внедрение интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы и профессионального образования привело к появлению целого ряда трудностей и проблем, ключевой из которых стала *неготовность учителя массовой школы и педагога профессионального обучения к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности.*

Стало понятно, что программа нормализации и интегрированного обучения не может быть внедрена за один день, методом административных решений и простым переводом детей с особыми потребностями из специальной школы в массовую. Необходима значительная и длительная, предваряющая приход людей с ограниченными возможностями в образовательные учреждения, организационно-методическая работа, предполагающая соответствующую подготовку массового учителя и педагога профессионального обучения, нахождение оптимальных способов модификации учебных планов, разработку новых методических подходов, способов, приемов, таких дидактических сред, которые позволяли бы *участвовать всем* обучающимся в учебном процессе в

соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями совместно, в общем для всех образовательном пространстве. Нужны также четкие представления об источниках и размерах финансирования интегрированного обучения, о способах контроля соблюдения прав каждого человека на полноценное образование.

Уже в начале 80-х годов XX в. американские исследователи говорят о недопустимости применения принципа «кампании» по отношению к введению интеграции, подчеркивая: работа неподготовленного педагога с обучающимся-инвалидом должна рассматриваться как криминальная ситуация. Такое положение обусловило введение нового термина, обозначающего ситуацию совместного обучения: *inclusion* – включение, который вскоре получил значительное распространение в мире благодаря новым международным документам, ставшим руководством к действию для целого ряда развитых стран.

Интеграция как научное понятие вошло в педагогику в начале 80-х годов XX века. Первое педагогическое определение сформулировано следующим образом: «Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного» (И.Д. Зверев, В.Н. Максимова). Отметим, что определение дано с точки зрения содержательной интеграции и оно удовлетворяло пониманию того времени, когда интеграция рассматривалась как синоним понятию «межпредметные связи», позднее – «интегративные связи». Исторически оттолкнувшись от традиционной предметной системы, интеграция возвратилась к своей исходной точке, незначительно развив предметную систему.

Практическая интеграция в последние годы реально не создала никакой концептуально новой системы образования. Однако можно предположить, что результаты исследователей и практиков не оказались тупиковыми, поскольку богатый опыт интеграции получил эмпирическое обобщение, без которого невозможно системное теоретическое обобщение. Дальнейшее развитие образования на основе интеграции требовало создания научной теории интеграции и преодоления эмпиризма.

В СССР идея интегрированного обучения не находит поддержки ни в системе массового, ни в системе специального образования. В виде эксперимента она длительное время является предметом исследования в НИИ АПН СССР (Э.И. Леонгард, Ф.Ф. Рау, Н.Д. Шматко и др.). В данный период наряду с учреждениями начального профессионального образования начинают функционировать средние профессиональные учреждения для лиц ООП:

- Кунгурский техникум-интернат (1961)
- Кинешемский технологический техникум-интернат (1964)
- Старорусский муниципальный социальный колледж (1965)
- Курское музыкальное училище-интернат для слепых (1967)
- Оренбургский техникум-интернат (1968)
- Межрегиональный центр реабилитации лиц с проблемами слуха (1972), г. Павловск
- Сиверский техникум-интернат бухгалтеров (1978).

Очевидное развитие профессионального образования для лиц с особыми образовательными способностями тем не менее сохраняет изолированность данной категории обучаемых и не актуализирует необходимость разработки проблемы формирования инклюзивной среды. Поэтому и сама постановка проблемы компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к созданию такой среды в данный период не осознается научно-педагогической общественностью и не решается ни в теории, ни в практике профессионального образования. В то же время развитие получают методологические, теоретические и методические основы специального обучения (Д.И. Азбукин, Э.С. Бейн, Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, С.А. Зыков, Б.Д. Корсунская, К.С. Лебединская, Н.Г. Морозова, Л.В. Нейман, В.В. Орфинская, М.С. Певзнер, Ф.Ф. Рау, И.А. Соколянский, Н.Н. Трауготт, Д.В. Фельдберг, М.Е. Хватцев, Ж.И. Шиф, М.Б. Эйдинова и др.).

Специальные образовательные учреждения, дефектологические кадры, центры их подготовки размещались по территории СССР крайне неравномерно, преимущественно в европейской части страны. Сложилась весьма специфическая «география» специального образования в СССР. Так, существовали регионы, сопоставимые по масштабам с небольшими европейскими государствами, где отсутствовали необходимые виды специальных образовательных учреждений, а педагогов в имеющихся детских садах, школах и профессиональных учреждениях катастрофически не хватало.

В отличие от западноевропейских советская система специального образования была полностью закрытой от средств массовой информации, ее развитие происходило вне диалога с обществом и заинтересованными родителями. На протяжении десятков лет подавляющая часть общества практически ничего не знала ни о выдающихся достижениях в обучении аномальных детей, ни об их реальных и потенциальных возможностях, ни о проблемах семей, их воспитывающих.

Итак, допустимо констатировать наличие не только общих с другими странами закономерностей, но и уникальных особенностей развития отечественной системы образования как на этапе становления, так и на этапе ее развития и дифференциации. Отсутствие в СССР закона, гарантирующего право на специальное образование всем категориям нуждающихся обучающихся; неуккомплектованность специальных образовательных учреждений педагогическими кадрами; далеко не полный охват специальным образованием нуждающихся в нем лиц; крайне неравномерное распределение по территории страны специальных образовательных учреждений, дефектологических кадров, педагогов, знающих особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, центров их подготовки; отставание уровня дифференциации государственной системы подготовки педагогических кадров от уровня дифференциации системы специального образования людей с различными нарушениями в развитии позволяют говорить о логической и структурной неза-

вершенности к началу 90-х гг. в развитии отечественной системы образования людей с особыми образовательными потребностями.

Третий период – *конец 80-х годов – настоящее время*. Реформы эпохи перестройки, начавшиеся в России во второй половине 80-х годов, преследовали цель интеграции страны в мировое сообщество. Профессиональному образованию в достижении этой цели отводилась далеко не последняя роль, что потребовало ее существенного реформирования. Были созданы инновационные типы профессиональной школы: высшие профессиональные училища, технические и профессиональные лицеи, колледжи, образовательные комплексы «школа – ПТУ», «ПТУ – техникум», «ПТУ – вуз» и др. Кроме того, в данный период были предприняты серьезные шаги в области укрепления профессиональной педагогики. В их числе: создание на базе СИПИ Учебно-методического объединения профессионально-педагогического образования России (1987 г.); учреждение при Министерстве образования РФ Академии профессионального образования и под ее эгидой – ежемесячного научно-публицистического вестника /журнала/ (1991 г.); открытие в регионах автономных центров повышения квалификации инженеров-педагогов, в частности – Челябинского филиала Московского института развития профессионального образования (1992 г.).

Однако несмотря на усилия теоретиков и практиков педагогики в реформировании профессионального образования, на деле произошло торможение реформационного процесса. Выпускники инженерно-педагогических

специальностей вузов были не готовы к изменившимся условиям деятельности профессиональных учебных заведений. Отсутствие должного финансирования и упадок материально-технической базы все дальше дистанцировали учреждения профобразования от производства. Ведущие предприятия стали создавать собственные учебные центры по подготовке рабочих, которые не были укомплектованы педагогическими работниками.

В начале 90-х гг. XX в. в отечественное профессиональное образование проникает новая категория «компетентность», начинается активное исследование ее различных видов (коммуникативной, проектировочной, информационной и др.), способов формирования и диагностики. Однако инклюзивная компетентность исследуется недостаточно: не определено ее место в структуре профессиональной компетентности, не разработано наполнение, способы формирования, не изучена специфика применения педагогами профессионального обучения. А между тем инициированный в конце 90-х годов процесс вхождения России в мировой рынок труда и образовательных услуг, связанный в первую очередь с участием отечественных вузов в Болонском процессе, послужил основанием для широкомасштабного распространения компетентностного подхода и его перевода в статус официальной парадигмы российского образования, что, безусловно, актуализирует потребность изучения специфики профессиональной компетентности вообще и инклюзивной компетентности, в частности.

В общем и профессиональном образовании людей с ограниченными возможностями здоровья была введена «модель включения», инклюзия:

– основу которой составляет положение о том, что «человек не обязан быть «готовым», для того чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе, профессиональном учреждении, работать»;

– опирающаяся на принципы автономности, участия в общественной деятельности, создания системы социальных связей, принятия;

– обеспечивающая: развитие способностей человека с ограниченными возможностями здоровья; компенсацию особых потребностей; создание системы поддержки; функциональный подход к лечению и обучению.

Несмотря на такое понимание инклюзии и начавшуюся в ряде образовательных учреждений (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и др.) работу в режиме интеграции, тем не менее, приходится констатировать, что до настоящего времени системного внедрения инклюзивного образования в нашей стране не произошло, хотя и имеет место процесс расширения сети образовательных учреждений, где могут обучаться люди с ограниченными физическими возможностями. Это учреждения:

– высшего профессионального образования: Государственный специализированный институт искусств, Московский государственный гуманитарный институт-интернат для инвалидов с нарушениями опорно-двигательной системы, Московский областной государственный инсти-

тут физической культуры (заочное отделение), Челябинский государственный университет, Новосибирский институт социальной реабилитации (очно-заочный), Московский государственный педагогический университет и др.;

- среднего профессионального образования: Челябинский техникум текстильной и легкой промышленности, Ивановский радиотехнический техникум-интернат, Михайловский экономический колледж-интернат и др.;

- начального профессионального образования: Саратовский учебный комплекс для инвалидов, Ухоловское профессионально-техническое училище-интернат, Саратовское профессионально-техническое училище-интернат для инвалидов, Челябинское профессионально-техническое училище-интернат № 1, Рекшинское профессионально-техническое училище-интернат, Челябинское профессионально-техническое училище-интернат, Димитровградское профессионально-техническое училище-интернат, Мокшанское профессионально-техническое училище-интернат, Реабилитационный центр для инвалидов (училище), г. Тобольск и др.

В соответствии с принятым в 1995 г. Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» одним из наиболее эффективных механизмов повышения их социального статуса и защищенности является получение ими полноценного профессионального образования. Появление самой возможности массового обучения лиц с ООП в неспециальных учреждениях высшего, среднего и начального профессионального образования

актуализировало проблему эффективного и педагогически целесообразного формирования инклюзивной образовательной среды, которая требует определенной компетенции педагогов профессионального обучения.

Осознанию данной потребности во многом способствовала и проведенная 15 мая 2001 года коллегия Министерства образования Российской Федерации России «Об опыте работы вузов России по обеспечению доступности высшего профессионального образования для инвалидов, на которой был принят целый ряд важных решений, направленных на расширение возможностей обучения в вузах страны лиц с ограниченными возможностями здоровья.

По численности обучающихся инвалидов лидируют единственный в мире специализированный вуз – Московский институт-интернат для инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы, Институт социального развития Новосибирского государственного технического университета, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, Челябинский государственный университет, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена Санкт-Петербурга, Московский педагогический государственный университет, Красноярский государственный торгово-экономический институт.

Всего 35 регионов России имеют на своей территории специализированные техникумы и профессиональные училища для инвалидов. В стране сегодня функционируют 24 специализированных профессиональных училища,

обеспечивающие получение начального профессионального образования, обучение в которых проводится по 27 профессиям.

С начала 90-х годов развивается новый ее качественный этап – собственно интеграция. В работах А.Я. Данилюка и Н.К. Чапаева приведены теоретико-педагогические положения исследования интеграции как феномена, определяющего организацию и функционирование различных образовательных систем. Интеграция науки и образования, являясь одним из аспектов институциональной интеграции, имеет в российском образовании глубокие традиции. Становление целостности образования и науки, образования, науки и производства исследовалось с различных точек зрения: научно-технический прогресс и развитие структуры как системы образования, так и системы науки (Н.И. Дряхлов, Н.В. Марков, В.Г. Осипов); учебно-научные производственные комплексы, где рассматривались вопросы усиления вузовской науки в решении задач производства (О.В. Алексеев, А.П. Борисов, В.С. Кабанов); во взаимосвязи с процессом глобализации (Д. Белл, Г. Маркузе, Д. Медоуз, Р. Райх, А. Тоффлер); теоретические основы интеграции (Д. Белл, М. Вебер, Т. Парсонс, А. Тоффлер, Р. Уитли).

В последние десятилетия характер исследований проблем инвалидности в России принципиально не изменился: основной поток научной литературы и публицистики посвящается вопросам социально-бытового обеспечения, предоставления социальных услуг (Н.Ф. Дементьева, Л.П. Храпылина, Э.В. Карюхин, Б.А. Сырникова, И.А. Со-

колова и др.), социокультурной реабилитации и спортивно-досуговой деятельности (Л.В. Шапкина, С.П. Евсеев, Г.Л. Зуева, В.И. Столяров, Т.И. Губарева, Е.А. Лубышев, А.М. Ахметшин, С.И. Блохина, В.П. Козлова, И.О. Елькин, А.А. Ошкордина, Л.К. Грачев, Н.С. Роберт, С.С. Кучинский, С.П. Шевчук, И.А. Шамес).

Новыми для России следует считать разработки по обеспечению безбарьерной среды жизнедеятельности инвалидов (М.М. Айшервуд, Л.Н. Индолев, Х.Ю. Кальмет, С.Н. Кавокин, Л.Н. Чикина, Л.П. Храпылина, Н.Д. Талалаева, Н.Ю. Гаубрих, И.И. Рыбакова, Ю.В. Колосов, С.Ф. Траутвейн, Е.Г. Леонтьева, С.Н. Пузин, А.А. Скобянин, В.К. Степанов, В.А. Цветков, Н.Н. Якимова и др.), способов укрепления психологической устойчивости (Г.Н. Багаева, О.А. Ахвердова, И.В. Рыженко, Е.А. Залученкова, Т.И. Петракова и др.), способов налаживания социально-психологических отношений (Т.А. Добровольская, Н.Е. Шабалина, Н.В. Васильева, И.Б. Кантемирова, Н.Н. Галкин, А.Д. Черемных и др.).

В сфере профессиональной реабилитации инвалидов предприняты новые подходы: в профессиональном образовании (Н.Н. Малофеев, Э.К. Наберушкина, Э.Е. Чеканова, Н.Ф. Мордвинкина, К.С. Ощепкова, Д.Б. Шевченко, П.В. Романов, А.А. Чернецкая, Е.М. Старобина) основной акцент сделан на обеспечении физической доступности учебных заведений и адаптации учебного процесса за счет введения дистанционных методов обучения. Исследования процессов интеграции взрослых инвалидов в российском обществе сконцентрированы в области реабилитации инва-

лидов (Е.И. Холостова, Т.В. Зозуля, Л.П. Храпылина) и в развитии идей инклюзивного профессионального образования (А.А. Чернецкая, И.Б. Кантемирова, Н.В. Васильева, Д.В. Зайцев и др.).

Анализ состояния профессионального образования инвалидов в Российской Федерации, проведенный специалистами федеральных и региональных органов управления образованием и социальной защиты, показывает, что на рубеже XX и XXI веков возникла необходимость глубоких изменений в его организации и содержании, вызванная как рядом устойчивых тенденций в социальной политике, изменением социально-экономического базиса страны, достижениями науки, техники и технологий, так и становлением новой целостно-смысловой характеристики профобразования.

Сказанное позволяет утверждать, что в последнем пятилетии в профессиональном образовании России сложились реальные предпосылки для освоения и развития актуальной парадигмы компетентностного подхода в подготовке педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды. Назовем основные из этих предпосылок:

- 1) реформирование государственной системы профессионального образования России и ее коренная перестройка, давшая импульс развитию педагогических инноваций и совершенствование нормативно-правовых механизмов и углубление теоретико-технологических основ развития профессиональных образовательных систем в рыночных условиях;

2) создание условий для обучения лиц с ограниченными физическими возможностями в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования на основе «модели включения» и инклюзии и возникновение потребности в инклюзивной образовательной среде;

3) интенсивное развитие в отечественной педагогике компетентностного подхода и исследование проблем инклюзивного образования;

4) распространение опыта инклюзивного образования в профессиональных учреждениях РФ и подготовки педагогов профессионального обучения к осуществлению данного процесса.

Вышеизложенное позволяет утверждать следующее, что на данном этапе происходит глобальное рассмотрение проблем профессионального обучения людей с ограниченными физическими возможностями на всех ступенях профессионального образования (НПО, СПО, ВПО), но основные теоретические и практические наработки в данной области осуществляются за рубежом. Наша страна стоит на пороге нового решения проблемы компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды.

Современный этап развития рассматриваемой проблемы характеризуется переходом профессиональных учебных заведений к подготовке «динамичных», профессионально-компетентностных педагогов, способных применять различные образовательные технологии в области

профобразования людей с ограниченными физическими возможностями.

Итак, система профессионального образования людей с ограниченными физическими возможностями является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, вследствие чего каждый этап развития национальных систем профессионально-педагогического образования соотносится с определенным периодом в эволюции отношения государства к лицам с отклонениями в развитии.

Все современные тенденции и противоречия в развитии систем профессионального образования имеют глубокие социокультурные корни и вполне определенный «исторический возраст», и выбор пути развития этой системы всегда будет зависеть не только от научных взглядов ее создателей, но и от ценностных ориентаций, политических установок, экономических возможностей государства и принятых культурных норм общества.

Таким образом, полноценное включение лиц с ООП в учебно-воспитательный процесс учреждения профессионального образования требует создания особой инклюзивной образовательной среды, для формирования которой необходима компетентностно-ориентированная подготовка педагогов профессионального обучения, построенная на специально разработанных теоретических и методико-технологических концептуальных основах.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛЕСАРЯ ПО РЕМОНТУ АВТОМОБИЛЕЙ

Профессия «Слесарь по ремонту автомобилей» зарождалась по мере развития автомобильного транспорта. Производство и эксплуатация автомобилей усиливали потребность в людях, способных поддерживать их в исправном состоянии и ремонтировать их в случае поломки. На сегодняшний день эта профессия остается востребованной, поскольку количество выпускаемых автомобилей неуклонно растет, а прогресс не стоит на месте.

От итогов работы слесаря по ремонту автомобилей зависят надежная работа транспортного средства, безопасность пассажиров и пешеходов. Для проведения качественного ремонта транспортного средства слесарь по ремонту автомобилей должен обладать соответствующими основным видам профессиональной деятельности профессиональными компетенциями:

- диагностировать автомобиль, его агрегаты и системы;
- выполнять работы по различным видам технического обслуживания;
- разбирать, собирать узлы и агрегаты автомобиля и устранять неисправности;
- оформлять отчетную документацию по техническому обслуживанию.

Профессиональная компетенция – интегративное качество, способность квалифицированного рабочего успешно действовать на основе знаний, умений и практического

опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности. Применительно к слесарю по ремонту автомобилей, желающего работать в сфере обслуживания автотранспорта, профессиональная компетенция – способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность по диагностированию узлов и агрегатов автомобиля, техническому обслуживанию и ремонту автомобильного транспорта в соответствии с техническими требованиями современного производства; профессионально владеть информационно-коммуникационными технологиями, аргументировано выбирать средства и методы ремонта автомобиля; обладать чувством долга, личной ответственности, культуры труда.

В соответствии с ФГОС СПО программа подготовки слесаря по ремонту автомобилей предполагает изучение следующих учебных дисциплин: «Электротехника», «Охрана труда», «Материаловедение» и профессионального модуля «Техническое обслуживание и ремонт автомобилей». При этом формируются знания, умения и навыки по определению и устранению неисправностей в работе узлов, механизмов, приборов автомобилей, их ремонту, регулировке и испытанию, соединению и пайке проводов с приборами и агрегатами электрооборудования автомобилей, выполнению основных видов сварки и резки, слесарных работ.

Система среднего профессионального образования выполняет важную социальную функцию, поскольку большинство обучающихся в ней составляют дети из малообеспеченных, неполных и неблагополучных семей [119].

Существенное усложнение конструкции современных автомобилей предъявляет повышенные требования к качеству их обслуживания и ремонта, делая его практически невозможным без дорогостоящего сложного оборудования, приборов и инструментов. Механизмы и приспособления, используемые на современных станциях технического обслуживания и авторемонтных предприятиях, в большинстве своем основаны на широком применении электроники и на результатах исследований в области фундаментальных наук и высоких технологий обработки металлов и сборки автомобильных узлов повышенной надежности. Поэтому выпускники – слесари по ремонту автомобилей – должны уметь работать на современном технологическом и диагностическом оборудовании, использовать приспособления и инструменты для выполнения высококачественного обслуживания и ремонта отечественных и зарубежных автомобилей. Так как материально-техническая база системы среднего профессионального образования не всегда успевает за процессом модернизации производства, необходимо эффективное социальное партнерство с предприятиями региона, которое качественно повысит подготовку слесарей по ремонту автомобилей в системе среднего профессионального образования (СПО). При этом возникает реальная возможность разрешения противоречий [120]:

– между социальным заказом общества на подготовку слесарей по ремонту автомобилей в системе СПО и недостаточной готовностью системы профессионального образования к выполнению данного заказа;

– между современными требованиями работодателей к уровню и качеству подготовки молодых квалифицированных слесарей по ремонту автомобилей и недостаточной разработанностью теоретических аспектов осуществления социального партнерства в системе СПО;

– между требованиями, предъявляемыми к профессиональной компетентности слесарей по ремонту автомобилей и недостаточной разработанностью теоретических, методологических и практических подходов ее формирования в процессе обучения в системе СПО.

В последнее время появился ряд диссертационных исследований, посвященных вопросам социального партнерства в системе СПО: М.А.Беляковой и В.А. Щеголева [121], Е.В. Пермякова, который исследовал развитие социального партнерства – фактора модернизации системы СПО [122], А.В. Фаломкина, изучавшего педагогическую эффективность социального партнерства в системе СПО [123], Н.В. Тюкаловой, рассматривавшей социальное партнерство в образовательной практике как фактор повышения качества СПО (2010 г.) [124], И.С. Мухрова, теоретически обосновавшего и экспериментально проверившего модель формирования профессиональной компетентности молодых квалифицированных слесарей по ремонту автомобилей в системе СПО в условиях социального партнерства [120].

Социальное партнерство в системе СПО представляет собой систему договорных отношений организационного, педагогического и экономического взаимодействия учреждений СПО с работодателями, позволяющую включиться обучающимся в профессиональную деятельность с учетом

современных требований работодателей к уровню и качеству подготовки молодых квалифицированных слесарей по ремонту автомобилей.

Структура профессиональной компетентности молодого квалифицированного рабочего-слесаря по ремонту автомобилей представляет собой единство следующих компонентов [120]:

- мотивационного, отражающего совокупность стойких мотивов к работе в сфере эксплуатации, ремонта и технического обслуживания автотранспорта, потребностей в профессиональном обучении, осознание значимости формирования соответствующих знаний, умений и профессионально важных качеств;

- деятельностного, раскрывающего готовность будущего слесаря по ремонту автомобилей к выполнению должностных обязанностей, состоящих из способов и приемов диагностики, ремонта и технического обслуживания автотранспорта, тем самым, реализуя профессиональные знания, умения и навыки в практической деятельности;

- когнитивного, характеризующего наличие у будущего слесаря по ремонту автомобилей совокупности научно-теоретических знаний по техническому обслуживанию, ремонту и управлению автомобильного транспорта, заправке транспортных средств горючими и смазочными материалами;

- коммуникативного, отражающего владение профессиональными информационно-коммуникационными технологиями, терминологией, используемой в производ-

ственной деятельности, выбором оптимальных стилей общения в различных ситуациях, умением согласовывать свои действия с действиями коллег;

- раскрывающего систему жизненных ценностных ориентиров, которые формируются у молодого квалифицированного рабочего автомеханика в процессе переживания им различных жизненных ситуаций как собственные выводы о правильности или неправильности поведения и отношения к другим людям и к себе.

Важным элементом формирования профессиональной компетентности слесаря по ремонту автомобилей следует считать теоретико-методологические подходы, реализуемые при проведении учебной и производственной практик будущих слесарей по ремонту автомобилей, а также методические рекомендации к дисциплине «Производственное обучение».

Структура тематического плана практического (производственного) обучения при подготовке педагогов-бакалавров по направлению «Транспорт» (автомобили и автомобильное хозяйство) представлена в таблице 1, а учебно-тематический план соответствующей программы первого года обучения - в таблице 2.

Таблица 1

**Структура тематического плана
производственного обучения**

№ п/п	Наименование модулей	Всего, час.	В том числе:		
			Практические занятия - лабораторные работы	Выездные занятия	Самостоятельная работа
1	Модуль 1. Слесарное дело	60	36	4	20

2	Модуль 2. Практический модуль	246	120	-	126
---	-------------------------------------	-----	-----	---	-----

Таблица 2

**Учебно-тематический план
производственного обучения**

№ п/п	Наименование модулей	Всего, час.	В том числе:		
			Практиче- ские - лабо- рагорные работы	Вы- езд- ные заян- тия	Само- стоя- тельная работа
1	2	3	4	5	6
	Модуль 1. Слесарное дело	60	36	4	20
1	Тема 1. Ознакомление с учебной мастерской: состав оборудования, приспособлений и рабочих мест учебной мастерской. Требования к безопасности труда при техническом обслуживании и ремонте автомобилей, рабочее место, расположение инструмента на рабочем месте, слесарный одноместный верстак с регулируемыми тисками, высота установки тисков	3	2	-	1

Продолжение таблицы 2

2	Тема 2. Экскурсия на авто-транспортное предприятие	3	2	-	1
3	Тема 3. Разметочные работы - инструменты и приемы плоскостной разметки	7	2	4	1
4	Тема 4. Рубка металла - инструменты для рубки,	3	2	-	1

	технологический процесс и примеры рубки				
5	Тема 5. Виды резьбы - параметры и профили резьбы, метрическая резьба, образование винтовой линии, обозначения резьбы	3	2	-	1
6	Тема 6. Шабрение - шаберы, шабрение плоской поверхности «от себя» и «на себя»	3	2	-	1
7	Тема 7. Пространственная разметка - разметка осей деталей рейсмасом, усовершенствованным инструментом; разметка контура шпоночной канавки, разметка при помощи контрольного приспособления; комбинированный рейсмас; инструменты для разметки	3	2	-	1
8	Тема 8. Резка металла ножовкой - элементы ножовочного полотна, ручная ножовка (раздвижная), прием резки, резка тонкого листа, установка полотна при неглубоком и глубоком прорезе	3	2	-	1

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
9	Тема 9. Правка и рихтовка металла - правка цилиндрического прутка на плите, распределение ударов при правке листа, правка тонкого листа ки-	3	2	-	1

	янкой, рихтовка по внутреннему и наружному углу, правка полосы, правка на рихтовальной бабке				
10	Тема 10. Мерительный инструмент – Основные типы мерительного инструмента: Штангенциркуль, микрометрический инструмент	3	2	-	1
11	Клепка – Виды заклепок, технология процесса клепки, виды заклепочных швов, приспособления для клепки	3	2	-	1
12	Тема 12. Притирка плоских поверхностей – предварительная и окончательная притирка, притирка тонких и узких деталей, поршневого кольца, инструменты для притирки	3	2	-	1
13	Тема 13. Развертывание отверстий – элементы геометрии, ручная развертка, развертывание с применением удлинителей, последовательность обработки отверстий	3	2	-	1

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
14	Тема 14. Резка металла ножницами и резка труб – Виды ножниц, ножницы с прямыми лезвиями, с криволинейными	3	2	-	1

	лезвиями, ступовые ножницы, резка трубы трубо-резом, электроножницы				
15	Тема 15. Опиливание металла - Инструменты, виды насечек напильников, геометрические параметры, распределение усилий нажима при опиливании, насадка и снятие рукояток напильника, напильники по форме сечения, положение рук при опиливании, приемы опи-ливания, чистка напиль-ника, проверка прямоли-нейности, параллельности	3	2	-	1
16	Тема 16. Пайка - тепло-вые паяльники, паяные швы, приемы пайки (мяг-кими и твердыми припо-ями)	3	2	-	1
17	Тема 17. Сверление - Разно-видности сверл, элементы сверла, геометрические па-раметры режущей части спирального сверла, сверла центровочные и перьевые, виды износа сверла, сверле-ние отверстий, станки для сверления, работы, выпол-няемые на сверлильных станках, приемы сверле-ния, сверление глухих от-верстий на заданную глу-бину, сверление ручной дрелью	4	2	-	2

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
18	Тема 18. Инструменты для нарезания резьбы - метчик	4	2	-	2

	ручной, нарезание внутренней, плашки, комплект метчиков, раздвижные призматические плашки, нарезание резьбы плашкой, пример рабочего чертежа метчика ручного				
	Модуль 2. Практический модуль	242	120	-	122
19	Тема 1. Разметочные работы - отработка приемов плоскостной разметки	16	8	-	8
20	Тема 2. Рубка металла - освоение процесса рубки металла и примеры рубки	16	8	-	8
21	Тема 3. Шабрение плоской поверхности «от себя» и «на себя»	16	8	-	8
22	Тема 4. Пространственная разметка - разметка осей деталей рейсмасом, усовершенствованным инструментом; разметка контура шпоночной канавки, разметка при помощи контрольного приспособления	32	16	-	16
23	Тема 5. Резка металла ножовкой - приемы резки, резка тонкого листа, установка полотна при неглубоком и глубоком прорезе	16	8	-	8
24	Тема 6. Правка и рихтовка металла - цилиндрического прутка на плите, распределение ударов при правке листа, правка тонкого листа, рихтовка, правка полосы, правка на рихтовальной бабке	16	8	-	8

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6
25	Тема 7. Клепка – технология процесса клепки, виды заклепочных швов, приспособления для клепки	16	8	-	8
26	Тема 8. Притирка плоских поверхностей – Предварительная и окончательная притирка, притирка тонких и узких деталей, поршневого кольца, инструменты для притирки	16	8	-	8
27	Тема 9. Развертывание отверстий – элементы геометрии, ручная развертка, развертывание с применением удлинителей, последовательность обработки отверстий	16	8	-	8
28	Тема 10. Резка металла ножницами и резка труб, резка трубы труборезом	16	8	-	8
29	Тема 11. Опиливание металла, распределение усилий нажима при опиливании, насадка и снятие рукояток напильника, положение рук при опиливании, приемы опиливания, чистка напильника, проверка прямолинейности, параллельности	16	8	-	8
30	Тема 12. Пайка - тепловые паяльники, паяные швы, приемы пайки (мягкими и твердыми припоями)	16	8	-	8
31	Тема 13. Сверление отверстий, нарезание внутренней резьбы	16	8	-	8
32	Тема 14. Нарезание внешней резьбы, контроль резьбы	18	8	-	10
	Всего	302	156	4	142

Практическое (производственное) обучение осуществляется в учебных мастерских, на полигонах, специально оборудованных для овладения первичными профессиональными навыками рабочей профессии в автотранспортной отрасли. Оснащение мастерских, полигонов должно соответствовать требованиям подготовки по рабочей профессии в области эксплуатации, обслуживания и ремонта автотранспорта и обеспечивать квалификацию такого уровня, который превышает планируемый уровень квалификации выпускников учреждений СПО. Основное внимание уделяется приобретению навыков проведения технического обслуживания. Руководство практическим обучением должно осуществляться преподавателями и инструкторами предприятия социального партнерства, владеющими методикой изложения учебного материала и показа приемов выполнения операций при различных видах работ.

Преподаватель обязан научить студентов устанавливать и обосновывать рациональную технологическую последовательность выполнения технологической операции – резки, сверления, нарезки резьбы и др. При выдаче задания студентам преподаватель должен объяснить назначение и содержание задания, обеспечить операционными картами, чертежами. Правила техники безопасности преподаватель разъясняет во время вводного инструктажа, руководствуясь при этом только официальными документами и инструкциями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК К ГЛАВЕ 2

1. Абросимов, В.Н. Профессиональные качества преподавателя / В.Н. Абросимов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 6. – С. 64–68.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адольф, В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности [Текст]: монография / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова. – Красноярск, КГПУ, 2005. – 213 с.
4. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя [Текст]: монография / В.А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 118 с.
5. Алферов, Ю.С. Мониторинг развития образования в мире [Текст] / Ю.С. Алферов // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 88–96.
6. Андреев, А.Л. Знания или компетенции? [Текст] / А.Л. Андреев // Высш. образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11.
7. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
8. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация, компетентность (критерии качества)? [Текст] // Открытый университет / под ред. В.Л. Глазычева, С.Э. Зуева. – М., 2003. – С. 510–539.

9. Базаров, Т.Ю. О федеральном резерве управленческих кадров [Текст] / Т.Ю. Базаров // Управление персоналом. – 2009. – № 14. – С. 15–16.
10. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – 46 с.
11. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 367 с.
12. Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда – ключевое понятие современного педагогического исследования, или какая педагогика нужна образованию [Текст] / Е.П. Белозерцев // Философско-педагогические и религиозные основания образования в России: история и современность: Пятые Покровские образовательные чтения / под ред. В.А. Беляева, Ю.В. Орловой; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2007. – С. 11–29.
13. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http:// www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm](http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm)
14. Беспалов, П.В. Акмеологическая концепция формирования информационно-технологической компетентности государственных служащих [Текст] / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд.-во РАГС, 2002. – 240 с.
15. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков / Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
16. Боровков, С.Е. Функции и профессиональные задачи руководителя общеобразовательного учреждения

[Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/sbornik6/16.pdf>

17. Вайнштейн, М.Л. Стандарты высшего профессионально-педагогического образования и реальная практика педагога [Текст] / М.Л. Вайнштейн // Вестн. УМО высш. и сред. проф. уч. заведений по проф.-пед. образованию; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 1999. – Вып. 2 (25). – С. 33–40.
18. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
19. Вербицкая, Н.О. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций [Текст] / Н.О. Вербицкая и [др.] // Образование и наука. – 2007. – № 5 – С. 119–125.
20. Ветров, Ю. Проблема моделирования педагогических систем [Текст] / Ю. Ветров, М. Мельникова // Высш. образование в России. – 2005. – № 5. – С. 59–62.
21. Виноградова, Т.С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации [Текст] / Т.С. Виноградова // Человек и образование – № 2 (31). – 2012. – С. 92–98.
22. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 180 с.
23. Волков, А.Е. Российское образование – 2020 (модель образования для экономики, основанной на знаниях.) [Текст] / А.Е. Волков. – М.: ГУ ВШЭ, 2009. – 39 с.
24. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст]: сб. ст. /

- под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рьжакова.
– М., 2002. – 174 с.
25. Демин, В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды [Текст] / В.А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 35–43.
 26. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития [Текст] / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 320 с.
 27. Деркач, А.А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен [Текст]: монография. / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, О.В. Михайлов.– М.: Изд-во РАГС, 2008. – 96 с.
 28. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 283 с.
 29. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 10.07.2012) «Об образовании» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/884>
 30. Зеер, Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков // Высш. образование в России. – 2007. – № 11. – С. 43–45.
 31. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
 32. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

33. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14-20.
34. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в образовании [Текст] / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
35. Инновационные процессы в образовании [Текст] / под ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень, 1990. – 183 с.
36. Ипатов, Ю.М. Экономико-управленческая подготовка – важнейший элемент квалификационного уровня руководителей [Текст] / Ю.М. Ипатов // Человек и образование. – 2010. – №3 (24). – С. 47-50.
37. Климов, Е.А. Стремиться не к карьере, а старательно служить делу (подготовил В.И. Артамонов) [Текст] / Е.А. Климов // Психологический журнал. – 2004. – № 5. – С. 131-141.
38. Климов, Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) [Текст] / Е.А. Климов. – М.: МПСИ, 2006. – 168 с.
39. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/94365>.
40. Корзенникова, И.Н. Ориентация на будущую деятельность как компонент формирования межкультурной

- компетенции [Текст] / И.Н. Корзенникова // Человек и образование. – 2011. – № 3 (28). – С. 161–164.
41. Кремнева, Т.Л. Компетентностный подход как базовый принцип европейской системы образования [Текст] / Т.Л. Кремнева // Вестник МГОУ. Сер. «Психологические науки». – 2009. – № 3. – М.: Изд-во МГОУ. – 136 с.
 42. Кусжанова, А.Ж. Социально-философские проблемы теории образования [Текст] / А.Ж. Кусжанова. – СПб, 2003. – 472 с.
 43. Лазарев, В.С. Понятия педагогической и инновационной систем школы [Текст] / В.С. Лазарев // Сельская школа. – 2003. – № 1. – С. 4–9.
 44. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие [Текст] / М.И. Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.
 45. Малышева, В.А. Оценка квалификации в государствах – участниках Европейского сообщества [Текст] / В.А. Малышева // Профессиональное образование. – 1997. – № 6. – С. 11–15.
 46. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Изд-во: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 242 с.
 47. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полетаев, Н.Н. Мельникова. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 128 с.
 48. Минцберг, Г. Профессия – менеджер [Текст] // Лидерство / Г. Минцберг. пер. с англ. – М.: Изд-во Альпина Бизнес Букс, 2006. – С. 9–47.

49. Модернизация общего и профессионального образования [Текст]: мат. регион. науч.-практ. конф. (III Томинские чтения: 17 дек. 2004 г.): в 2 ч. – Ч.2. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – 298 с.
50. Национальная доктрина образования в Российской Федерации, одобренная постановлением правительства РФ 4.10.2000 г. № 751, СЗ РФ, 2000, № 41, ст. 4089 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.
51. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом Российской Федерации) 21.01.2010 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://президент.рф/news/6683>
52. Новиков, Д.А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем [Текст] / Д.А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 2001. – 83 с.
53. Огарев, В.И. Компетентное образование: социальный аспект [Текст] / В.И. Огарев. – СПб., 1995. – 283 с.
54. Организационные модели и системы управления [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.mckinsey.com/global_locations/europe_and_middleeast/russia/ru/our_work/organization.
55. Отчет о деятельности Правительства Российской Федерации за 2010 год, представленный Председателем Правительства РФ В.В. Путиным в Государственной думе 20 апреля 2011 года [Текст] // Вестник образования России. – 2011. – № 9. – С. 4-9.
56. Отчет о совещании по вопросу «О ходе модернизации региональных систем общего образования» 7.11.2012 г.

- [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://президент.рф/новости/16764>.
57. Письмо Минобразования РФ «О формах организации и направлениях деятельности методических служб в системе образования РФ» от 16.09.94 № 90-М [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.menobr.ru/materials/175/>.
58. Платонов, Ю.П. Социальная психология власти [Текст] / Ю.П. Платонов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2010. – 574 с.
59. Поташник, М.М. Управление развитием образовательного процесса [Текст] / М.М. Поташник // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 20–26.
60. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. Регистрационный № 18638) // Российская газета – Федеральный выпуск № 5316 от 20.10.2010.
61. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации. «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений от 24.03.2010 г. № 209 » [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.menobr.ru/materials/35/>.

62. Примерное положение о муниципальном методическом центре (кабинете) в системе дополнительного педагогического образования и повышения квалификации от 11.09.98, № 36-51-159 ин/36-10 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.menobr.ru/materials/98/>.
63. Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/проекты/пнпо>.
64. Проданов, И.И. Исследование путей управления профессионализмом учителя в инновационной системе образования региона [Текст] / И.И. Проданов. – СПб., 1998. – С. 29–32.
65. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002. – 291 с.
66. Резник, С.Д. Особенности профессионального продвижения управленческих кадров в государственных общеобразовательных учреждениях [Текст] / С.Д. Резник, А.Г. Юдаков, С.Н. Макрова // Управление персоналом. – 2008. – № 20. – С. 45–58.
67. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
68. Селевко, Г.К. Компетенции и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 54–63.

69. Сластенин, В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога [Текст] / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 4. – С. 14–20.
70. Смирнова, Н.В. Инновационный подход к управлению региональной системой образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/95/50/>.
71. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.
72. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации) 8 декабря 2011 г. № 2227-р [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://правительство.рф/gov/results/17449>.
73. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–24.
74. Толковый словарь русского языка: В 4т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1996. – Т. 1. – 954 с.
75. Тряпицына, А. П. Современный учитель [Текст] / А.П. Тряпицына // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1. – С. 3–11.
76. Социально-экономические проблемы современной России: пути и методы решения [Текст] / под ред. Л.Ф. Уваровой. – СПб.: Петрополис, 2009. – 160 с.
77. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики

- в области образования и науки // Вестник образования России. – 2012. – № 6. – С. 13–16.
78. Управление системой образования. Проблемы и решения [Текст] / под ред. Е.В. Ткаченко. – М., 1996. – 174 с.
79. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации 7 февраля 2011 г. N 61 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 20.12.2011 № 1034, от 13.07.2012 № 716) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.fcpro.ru/home>.
80. Федоров, А.В. Медиакomпетентность личности: от терминологии к показателям [Текст] // А.В. Федоров / Инновации в образовании. – 2007. – № 10. – С. 75–108.
81. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 30–39.
82. Хесус Лау. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни: пер. с англ. – М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», [2007]. – 45 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book101.pdf>
83. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
84. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования

- [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
85. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
86. Чечель, И.Д. О компетентностном подходе к деятельности руководителей общеобразовательных учреждений [Текст] / И.Д. Чечель // Инновации в образовании. – 2012. – № 3. – С. 46–51.
87. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – 2-е изд. – М.: Пед. об-во России, 1999. – 221 с.
88. Шишов, С.Е. Понятие компетентности в контексте качества образования [Текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 25–30.
89. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
90. Щербакова, В.В. К вопросу о профессиональной компетенции [Текст] / В.В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–145.
91. Щербакова, В.В. Формирование ключевых компетенций как средство развития личности [Текст] // В.В. Щербакова / Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 39–41.
92. Якиманская, И.С. Чего не хватает системе повышения квалификации педагогов? [Текст] / И.С. Якиманская // Директор школы. – 2009. – № 5. – С. 31–35.
93. Andrews, K. The Concept of Corporate Strategy / K. Andrews. – Irwin, Homewood, Illinois, 1987.

94. Ansoff, H.I. Corporate Strategy / assisted by Edward J. McDonnell, Rev. ed. – London: Penguin, 1987.
95. Bhatt, G.D. Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people / G.D. Bhatt // Journal of Knowledge Management. – Vol. 5. – 2001. – № 1.
96. Heene, A. Competence based strategic management / A. Heene, R. Sanchez. – London: John Wiley, 1997.
97. Kay, J.A. Foundations of Corporate Success: How business strategies add value / J.A. Kay. – Oxford: Oxford University Press, 1993.
98. Learned, E.P. Business Policy: Text and Cases / E.P. Learned, R.C. Christensen, K.R. Andrews, W.D. Guth. – Richard D. Irwin, Inc., Homewood, Illinois, 1965 (revised edition 1969).
99. McGlelland, D.C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» / D.C. McGlelland // Berufliche Kompetenzentwicklung. – Berlin. Dezember, 1999. – № 6. – p. 99.
100. Mintzberg, H. The strategic process / H. Mintzberg, J. Quinn, S. Ghoshal. – European Edition, 1995.
101. Quinn, J.B. Strategic Outsourcing: Leveraging Knowledge Capabilities / J.B. Quinn. – Harvard Business Review, Summer, 1999. – pp. 9-21.
102. Stalk, G. Competing on Capabilities: The New Rules of Corporate Strategy / G. Stalk, P. Evans, L. E. Shulmann // Harvard Business Review, 1992. – March / April. – pp. 57-69.
103. Stevenson, H.K. Analysing Corporate Strengths and Weaknesses / H.K. Stevenson // Sloan Management Review. – 1976. – Vol. 17. – № 3. – pp. 51-68.

104. Stonehouse, G. Global and Transnational Business: Strategy and Management / G. Stonehouse, J. Hamill, D. Campbell, T. Purdie. – Chichester: Wiley, 2000.
105. Абросимов, А.Г. Развитие информационно-образовательной среды высшего учебного заведения на основе информационных и телекоммуникационных технологий [Текст]: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Г. Абросимов. – М., 2005. – 261 с.
106. Беляева, А. Взаимодействие человека и информации: возвращение смысла [Текст] / А. Беляева // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2004. – № 5. – С. 26–30.
107. Беляева, А. Управление самостоятельной работой студентов [Текст] / А. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105–109.
108. Конюшенко, С.М. Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования [Текст]: дисс... доктора пед. наук / С.М. Конюшенко. – Ярославль, 2005. – 385 с.
109. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1997. – 283 с.
110. Слостенин, В.А. Инновационная направленность педагогической деятельности [Электронный ресурс] / В.А. Слостенин // Режим доступа: <http://library.by/portalus/modeles/pedagogics>.
111. Хуторский, А.В. Педагогическая инноватика – рычаг образования [Электронный ресурс] / А.В. Хуторский // Электронный журнал «Эйдос». 2005/ 09.10 // Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/09.10-19/htm>. В надзаг. Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail^ list@eidos.ru

112. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
113. Яковлев, Е.В. Сопровождение как педагогический феномен [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 74–83.
114. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
115. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
116. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
117. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 8. – С. 26–31.
118. Хитрюк, В.В. Структура профессионально-педагогической готовности: к вопросу о качестве высшего образования [Текст] / В.В. Хитрюк // Педагогические проблемы обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов в условиях евроинтеграции. – Днепрпетровск: ІМА – прес, 2009. – С. 190–195.
119. Нагимова, Н.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании: региональные вопросы исследования [Текст] / Н.И. Нагимова // Профессиональной

- образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Ульяновск: НМЦ ПО, 2003. – С. 12–18.
120. Мухров, И.С. Формирование профессиональной компетентности молодых квалифицированных рабочих автомехаников в системе начального профессионального образования в условиях социального партнерства [Текст]: автореф. дисс... канд. пед. наук / И.С. Мухров. – Шуя, 2012.
121. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста [Текст]: уч.-метод. пособие / В.П. Беспалько и др. – М.: Высшая школа, 1989.
122. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – С. 130–131.
123. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
124. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
125. Белевитин, В.А. Производственное обучение [Текст]: учебно-методический комплекс / В.А. Белевитин. – Челябинск, Изд-во ЧГПУ, 2013.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Социально-экономические приоритеты на современном этапе развития общества требуют формирования новых качественных изменений в сфере общего образования, напрямую связанных с изменением уровня профессиональной квалификации педагогических кадров.

Анализ документов и исследований по проблеме управления в системе общего образования в России приводит к обозначению следующих ключевых аспектов:

1) повышение качества общего образования напрямую зависит от повышения квалификации и создания новой системы сертификации управленческих кадров общего образования;

2) объективность оценки качества образования обуславливает создание целостной системы сертификации квалификаций, включающей механизмы ее проведения, процедуру оценки кадров, модельные методики оценки сформированности компетенций и рекомендации по их использованию;

3) внедрение информационно-коммуникационных технологий требует создания целостной электронной образовательной среды как фактора повышения качества образования.

Содержание профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования включает широкий спектр направлений (от проектирования стратегий развития образовательного учреждения до анализа проблем

работы образовательного учреждения). Основными структурными компонентами профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования являются мотивационный, практический, когнитивный.

Обобщая результаты различных исследований, среди профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих максимальную эффективность и успешность руководителя в сфере управленческой деятельности в системе образования, выделяют:

– *социально-коммуникативные и рефлексивные качества*: готовность выслушивать мнения других, коммуникабельность, самоконтроль, самообладание, умение держаться, общительность, тактичность, вежливость, лидерские качества, авторитетность, эмпатия, способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, справедливость, порядочность и др.;

– *лично-деловые качества*: способность к передаче профессионального опыта, готовность к риску, целеустремленность, самостоятельность, мотивация достижения, уверенность в себе, инновационная направленность, способность к творческой деятельности, способность к стратегическому планированию, способность к адекватной самооценке, способность к прогнозированию, способность к обоснованному принятию решений, гибкость мышления, интуиция, организованность и др.

Успешность профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования обеспечивают следующие *профессиональные компетенции*: правовая; финансово-экономическая; административно-хозяйственная;

организационно-управленческая; социально-коммуникативная; информационно-аналитическая; проектно-исследовательская; учебно-методическая; инновационная; оценочно-диагностическая; рекламно-маркетинговая; аналитико-прогностическая.

Сложность и многоаспектность проблемы профессиональной компетентности управленческих кадров учреждений общего образования предполагает дальнейшую разработку проекта профессионального стандарта управленческих кадров учреждений общего образования.

Особое значение в современных социально-экономических условиях приобретает проблема повышения общей культуры личности, посредством повышения уровня информационной. Потребляя информацию как товар, как основу для собственного производственного продукта, современный человек проявляет себя либо как создатель и распространитель знания, либо как преступник, использующий чужое знание и ничего не вносящий в информационную среду.

Одну из многих граней общечеловеческой культуры представляет собой культура информационная. В термине, состоящем из двух категорий «культура» и «информация», просматривается связь между ценностными общественными ориентациями и информационной деятельностью личности. Культурная доминанта понятия «информационная культура» включает в себя категории целостного мировоззрения, ценностей, технологий, правовых норм и т.п. Понятие «информационное мировоззрение» активно вводится в научный обиход с середины 90-х годов XX века.

Формирование информационной культуры педагога профессионального обучения *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.

Выстраивая инновационную среду как одно из условий формирования информационной культуры, нельзя не считаться с основными направлениями развития современного образования: изменениями в организации образовательного процесса, технологиях обучения и воспитания, управлении образовательными учреждениями. Инновационная образовательная среда включает комплекс образовательных и научных ресурсов для формирования информационной культуры, а именно: учебная информация (электронные учебники), системы перевода с иностранных языков, доступ к специализированной информации и полнотекстовым базам данных, доступ к библиографическим базам данных, доступ к учебной информации.

Комплексное использование педагогических условий позволяет организовать эффективный процесс формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения, повышает качество информационной подготовки специалиста исследуемого профиля.

Компетентностно-ориентированная подготовка, как ответ на требования мировых тенденций развития образования, задает магистральное направление научного поиска

по существенной реорганизации образовательного процесса в профессиональной школе; гуманизация общественных отношений и расширение социально-образовательных возможностей для всех граждан, в том числе и для лиц с ограничениями здоровья.

В нашей стране проблема компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной среды не нашла должного воплощения, так как:

1) изолированное обучение инвалидов не создавало предпосылок для инклюзивной среды и подготовки педагогов к ее формированию;

2) педагогов профессионального обучения не готовили бинарно, не готовили и для того, чтобы осуществлять формирование инклюзивной образовательной среды;

3) компетентностный подход еще не разрабатывался.

Нормативно закрепленное в начале 80-х гг. XX века внедрение интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы и профессионального образования привело к появлению целого ряда трудностей и проблем, ключевой из которых стала *неготовность учителя массовой школы и педагога профессионального обучения к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности.*

Инициированный в конце 90-х годов XX века процесс вхождения России в мировой рынок труда и образовательных услуг, связанный в первую очередь с участием отечественных вузов в Болонском процессе, послужил основа-

нием для широкомасштабного распространения компетентностного подхода и его перевода в статус официальной парадигмы российского образования, что, безусловно, актуализирует потребность изучения специфики профессиональной компетентности вообще и инклюзивной компетентности, в частности. Полноценное включение лиц с ограничениями здоровья в учебно-воспитательный процесс учреждения профессионального образования требует создания особой инклюзивной образовательной среды, для чего необходима компетентностно-ориентированная подготовка педагогов профессионального обучения, построенная на специально разработанных теоретических и методико-технологических концептуальных основах.

Все современные тенденции и противоречия в развитии систем профессионального образования имеют глубокие социокультурные корни и вполне определенный «исторический возраст», и выбор пути развития этой системы всегда будет зависеть не только от научных взглядов ее создателей, но и от ценностных ориентаций, политических установок, экономических возможностей государства и принятых культурных норм общества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе развития личности будущего специалиста особую роль играет начальный этап обучения в вузе. Главной характеристикой данного этапа является процесс адаптации студентов к вузовскому обучению. Адаптация к условиям обучения представляет собой объективный, динамический, целостный процесс установления соответствия между наличными и требуемыми уровнями обученности, стилей общения, режима деятельности в новых условиях. Эффективная адаптация во многом определяет мотивацию, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт, моральную удовлетворенность собой и обучением в вузе. Сложность адаптации заключается в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности студента, освоении новых способов познавательной деятельности и формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений.

Особое значение на первом этапе адаптации приобретает работа куратора, оказывающего помощь студентам в освоении навыков учебного труда, решении их психологических проблем, знакомящего их с традициями и нормами жизни в учебном заведении. Задача кураторов на данном этапе заключается в том, чтобы процесс адаптации «вчерашних» школьников к обучению прошел как можно

быстрее и эффективнее. Деятельность куратора предполагает создание и поддержку благоприятной психологической атмосферы в курируемой студенческой группе; структурирование внутригрупповых отношений; непосредственное участие в жизни группы в качестве формального лидера; посредничество с преподавателями, администрацией, службами учебного заведения.

Трудности, с которыми студенты сталкиваются в процессе адаптации к обучению в вузе, условно подразделяются на следующие:

1) организационные, т.е. связанные с новой организацией учебного процесса в высшем учебном заведении и касающиеся планирования самоорганизации познавательного приспособления к новому окружению, его структуре, особенностям содержания обучения в нем;

2) социальные, т.е. трудности общения и коммуникации, трудности социализации иногородних студентов;

3) дидактические, т.е. трудности, возникающие при активном освоении новых, отличных от школьных, форм занятий, видов работ, необходимых навыков, приемов, способов решений. Сложность адаптации в данном случае зависит от уровня базовых учебных знаний, их широты и содержания, разнообразия видов деятельности, интереса к ней;

4) материальные, т.е. трудности, обусловленные проблемами, связанными со скромным материальным положением семей первокурсников.

Основное содержание процесса адаптации студентов 1-го курса, исходя из важнейших сфер становления личности, можно определить как: новое отношение к профессии;

освоение новых учебных норм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы и других требований; приспособление к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям; обучение новым видам научной деятельности, научно-исследовательской работы студентов; приспособление к новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым образцам студенческой культуры, новым формам использования свободного времени. При этом положительными являются следующие факторы, характеризующие протекание процесса адаптации студентов 1-го курса: образовательный уровень родителей студентов, способствующий оказанию помощи детям в учебе и осуществлению контроля за ее организацией; однородность ценностных ориентаций и потребностей студентов как фактор формирования личностных и профессионально-важных качеств педагога и социально-психологической основы субъект-субъектных отношений; потребность студентов в самореализации, готовность к внеучебной и творческой жизни, желание активно участвовать в деятельности по разным направлениям; положительные впечатления об адаптационных сборах и наблюдения о первых занятиях студентов 1-го курса.

Для более успешной адаптации первокурсников целесообразно соблюдение следующих педагогических условий:

а) планирование учебно-воспитательной работы вуза по социально-психологической адаптации студентов 1-го курса на основе педагогической диагностики;

б) учет индивидуально-психологических особенностей студентов при организации учебно-воспитательного процесса вуза;

в) использование всех направлений учебно-воспитательной деятельности педагогического вуза со студенческой молодежью (образовательная, правовая, психологическая и валеологическая поддержка студентов, помощь в их трудоустройстве, организация быта и досуга);

г) создание методического комплекса, обеспечивающего интеграцию педагогической деятельности всех структурных подразделений вуза и органов студенческого самоуправления;

д) проведение регулярных и систематических адаптационных мероприятий и сборов, при подборе которых учитывать личностный, поведенческий и информационный уровни психологической работы с участниками групп;

е) помощь в профессиональном самоопределении.

На основе анализа объективных и субъективных факторов, способных повлиять на вузовскую адаптацию студентов первого курса, предложены рекомендации администрации и подразделениям вуза, профессорско-преподавательскому составу общеобразовательных и выпускающих кафедр.

В основном содержании процесса адаптации студентов 1-го курса важное место занимает освоение не только новых учебных норм и оценок, но и способов и приемов самостоятельной работы. Исключительное большинство ученых сходятся во мнении о том, что искомые способы самым тесным образом связаны с рациональной организацией самостоятельной работы обучающихся. Только самостоятельная работа способна выявить скрытые потенции личности и обеспечить их развитие в процессе ее профессионального становления.

Целевые ориентации в организации самостоятельной работы будущих педагогов (бакалавров) профессионального обучения, продуцирующие формирование их профессиональной компетентности, включают совокупность бинарных когнитивных, интегральных технологических, смежных мотивационно-волевых и рефлексивно-коммуникативных составляющих, отражающих уровень их способности к эффективной теоретико-практической и нравственной подготовке будущих рабочих, специалистов и степень готовности к двуединому профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости отраслевых видов труда и возрастания личной ответственности педагогических кадров за качество воспитания трудовой смены.

Сформулированные выводы обладают достаточной степенью достоверности и актуальности для того, чтобы служить деятельностной основой стратегии организации самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов вузов и адаптации ее форм и методов к задачам подготовки данной категории специалистов.

Социально-экономические приоритеты на современном этапе развития общества требуют формирования новых качественных изменений в сфере общего образования, напрямую связанных с изменением уровня профессиональной квалификации педагогических кадров.

Анализ документов и исследований по проблеме управления в системе общего образования в России приводит к обозначению следующих ключевых аспектов:

1) повышение качества общего образования напрямую зависит от повышения квалификации и создания новой системы сертификации управленческих кадров общего образования;

2) объективность оценки качества образования обуславливает создание целостной системы сертификации квалификаций, включающей механизмы ее проведения, процедуру оценки кадров, модельные методики оценки сформированности компетенций и рекомендации по их использованию;

3) внедрение информационно-коммуникационных технологий требует создания целостной электронной образовательной среды как фактора повышения качества образования.

Содержание профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования включает широкий спектр направлений (от проектирования стратегий развития образовательного учреждения до анализа проблем работы образовательного учреждения). Основными структурными компонентами профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования являются мотивационный, практический, когнитивный.

Обобщая результаты различных исследований, среди профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих максимальную эффективность и успешность руководителя в сфере управленческой деятельности в системе образования, выделяют:

– *социально-коммуникативные и рефлексивные качества*: готовность выслушивать мнения других, коммуникабельность,

самоконтроль, самообладание, умение держаться, общительность, тактичность, вежливость, лидерские качества, авторитетность, эмпатия, способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, справедливость, порядочность и др.;

– *личностно-деловые качества*: способность к передаче профессионального опыта, готовность к риску, целеустремленность, самостоятельность, мотивация достижения, уверенность в себе, инновационная направленность, способность к творческой деятельности, способность к стратегическому планированию, способность к адекватной самооценке, способность к прогнозированию, способность к обоснованному принятию решений, гибкость мышления, интуиция, организованность и др.

Успешность профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования обеспечивают следующие *профессиональные компетенции*: правовая; финансово-экономическая; административно-хозяйственная; организационно-управленческая; социально-коммуникативная; информационно-аналитическая; проектно-исследовательская; учебно-методическая; инновационная; оценочно-диагностическая; рекламно-маркетинговая; аналитико-прогностическая.

Сложность и многоаспектность проблемы профессиональной компетентности управленческих кадров учреждений общего образования предполагает дальнейшую разработку проекта профессионального стандарта управленческих кадров учреждений общего образования.

Особое значение в современных социально-экономических условиях приобретает проблема повышения общей

культуры личности, посредством повышения уровня информационной. Потребляя информацию как товар, как основу для собственного производственного продукта, современный человек проявляет себя либо как создатель и распространитель знания, либо как преступник, использующий чужое знание и ничего не вносящий в информационную среду.

Одну из многих граней общечеловеческой культуры представляет собой культура информационная. В термине, состоящем из двух категорий «культура» и «информация», просматривается связь между ценностными общественными ориентациями и информационной деятельностью личности. Культурная доминанта понятия «информационная культура» включает в себя категории целостного мировоззрения, ценностей, технологий, правовых норм и т.п. Понятие «информационное мировоззрение» активно вводится в научный обиход с середины 90-х годов XX века.

Формирование информационной культуры педагога профессионального обучения *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.

Выстраивая инновационную среду как одно из условий формирования информационной культуры, нельзя не считаться с основными направлениями развития современного образования: изменениями в организации образовательного процесса, технологиях обучения и воспитания,

управлении образовательными учреждениями. Инновационная образовательная среда включает комплекс образовательных и научных ресурсов для формирования информационной культуры, а именно: учебная информация (электронные учебники), системы перевода с иностранных языков, доступ к специализированной информации и полнотекстовым базам данных, доступ к библиографическим базам данных, доступ к учебной информации.

Комплексное использование педагогических условий позволяет организовать эффективный процесс формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения, повышает качество информационной подготовки специалиста исследуемого профиля.

Компетентностно-ориентированная подготовка как ответ на требования мировых тенденций развития образования задает магистральное направление научного поиска по существенной реорганизации образовательного процесса в профессиональной школе; гуманизация общественных отношений и расширение социально-образовательных возможностей для всех граждан, в том числе и для лиц с ограничениями здоровья.

В нашей стране проблема компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной среды не нашла должного воплощения, так как:

- 1) изолированное обучение инвалидов не создавало предпосылок для инклюзивной среды и подготовки педагогов к ее формированию;

2) педагогов профессионального обучения не готовили бинарно, не готовили и для того, чтобы осуществлять формирование инклюзивной образовательной среды;

3) компетентностный подход еще не разрабатывался.

Нормативно закрепленное в начале 80-х гг. XX века внедрение интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы и профессионального образования привело к появлению целого ряда трудностей и проблем, ключевой из которых стала *неготовность учителя массовой школы и педагога профессионального обучения к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности.*

Инициированный в конце 90-х годов XX века процесс вхождения России в мировой рынок труда и образовательных услуг, связанный в первую очередь с участием отечественных вузов в Болонском процессе, послужил основанием для широкомасштабного распространения компетентностного подхода и его перевода в статус официальной парадигмы российского образования, что, безусловно, актуализирует потребность изучения специфики профессиональной компетентности вообще и инклюзивной компетентности, в частности. Полноценное включение лиц с ограничениями здоровья в учебно-воспитательный процесс учреждения профессионального образования требует создания особой инклюзивной образовательной среды, для чего необходима компетентно-ориентированная подготовка педагогов профессионального обучения, построенная на специально разработанных теоретических и методико-технологических концептуальных основах.

Все современные тенденции и противоречия в развитии систем профессионального образования имеют глубокие социокультурные корни и вполне определенный «исторический возраст», и выбор пути развития этой системы всегда будет зависеть не только от научных взглядов ее создателей, но и от ценностных ориентаций, политических установок, экономических возможностей государства и принятых культурных норм общества.

ОГЛАВЛЕНИЕ

В.В. Садырин	3
Многопрофильный институт в составе педагогического университета (<i>Т.Б. Комкова</i>)	6
ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	
Психолого-педагогические проблемы адаптации студентов первого курса профессионально-педагогического института (<i>Е.А. Гнатышина, Г.А. Герцог, А.В. Савченков</i>)	12
Специфика организации самостоятельной работы студентов в процессе подготовки бакалавров профессионального обучения (<i>Л.П. Алексеева</i>)	80
ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	
Теоретические аспекты проблемы содержания профессиональной деятельности и профессиональной компетенции	

управленческих кадров учреждений общего образования (<i>Н.В. Уварина</i>)	103
Информационная подготовка будущего педагога профессионального обучения в системе профессионального образования (<i>Е.В. Гнатышина</i>)	180
Проблемы компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды (<i>Н.Ю. Корнеева</i>)	224
Теоретико-методологические подходы формирования профессиональной компетентности слесаря по ремонту автомобилей (<i>В.А. Белевитин</i>)	261
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	296

Научное издание

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ**

Коллективная монография

ISBN

Работа рекомендована РИСом университета

Протокол № 1/13 (пункт 29) от 25.12.2013

Издательство ЧГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редакторы Л.Н. Корнилова, С.А. Кокорин

Компьютерный набор В.А. Белевитин

Технический редактор А.Г. Петрова

Подписано в печать 10.02.2014

Формат 60x841/16

Объем 14,5 уч.- изд. л.

Заказ №

Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета

в типографии ЧГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69