

ПЕДАГОГИКА И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

(Статьи по специальности 13.00.08)

© 2007 г. Л.В. Бех

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДОШКОЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Современная система повышения квалификации ориентирована на профессиональное развитие педагога, под которым понимается способность профессионала (человека владеющего определенной технологией деятельности) изменять собственную деятельность (ломать прежнюю и строить новую) за счет смены средств деятельности, и/или ее перефункционализации. Иначе говоря, профессионально развивается тот, кто имеет способы изменения собственного мышления и деятельности, что, в конечном счете, расширяет жизненные шансы человека [3]. Возникает задача помочь педагогу встать в субъектную позицию, точнее в общественную позицию, как оппозицию существующему наличному опыту. Для этого необходим поиск и внедрение новых, более эффективных технологий, призванных содействовать развитию творческих способностей обучающихся, развитию активной субъектной позиции, навыков саморазвития и самообразования, совершенствованию профессиональной компетентности. «Профессиональная компетентность педагога в системе повышения квалификации не сводится к набору знаний и умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике» [1]. С этой целью нами разработана модель процесса развития проектной деятельности в условиях повышения квалификации, идея которой состоит в создании условий для развития проектных компетенций и готовности осуществлять проектную деятельность в практике профессиональной деятельности для достижения качества дошкольного образования. Содержательным компонентом данной модели выступает программа учебного курса «Основы развития проектной деятельности дошкольных работников», цель которой мы связываем с развитием компетенций в вопросах проектной деятельности, со становлением субъектной позиции профессионала, глубоко знающего область своей профессиональной деятельности, легко ориентирующегося в инновациях психолого-педагогической науки.

На учебных занятиях в образовательном процессе ИПК рассматриваются и проектируются модели организации взаимодействия педагога с разными субъектами педагогического процесса (детьми младшего и старшего дошкольного возраста, родителями, коллегами), а также модели профессионального саморазвития; проектирование развивающего образовательного пространства; создание условий здоровьесберегающей образовательной среды; модели функционирования и развития дошкольного учреждения, методической службы и др. На семинарских занятиях, посвященных организации взаимодействия педагогов с детьми разного возраста, разрабатываются идеи об активной субъектной роли ребенка в педагогическом процессе. Преподаватель ориентирует педагогов на содействие развитию ребенка, на соучастие, сотрудничество, сотворчество с ребенком, на поиск и создание разных вариантов решения возникающих проблем. Проблемы организации взаимодействия с родителями и коллегами рассматриваются в контексте поиска единомышленников и помощников в плане организации личностно-ориентированного педагогического процесса. К практическим занятиям слушателями в микрогруппах готовятся проекты, направленные на решение конкретных педагогических проблем с учетом возрастных и личностных характеристик субъектов взаимодействия, реальных жизненных проблем слушателей ПК. Такая организация обучения обеспечивает систему действенных обратных связей, способствует развитию личности не только обучающихся, но и преподавателей, принимающих участие в проектной деятельности, предоставляет им новые возможности совершенствования профессионального мастерства, дальнейшего углубления педагогического сотрудничества, что, в конечном счете, способствует оптимизации учебного процесса и повышает эффективность и качество обучения на курсах. Проектная деятельность заинтересовывает слушателей, если они знают, что их проект будет востребован. Выбирая тему проекта и выполняя, его слушатели учатся выявлять потребности приложения своих сил, находить возможности для проявления своей инициативы, способностей, знаний и умений, проверяют себя в реальном деле, проявляют целеустремленность и настойчивость. По окончании периода изучения темы, слушателям поручается подготовить реферат или доклад, изготовить рекламный плакат, буклет, афишу или альбом, с краткими текстами или рисунками, отражающими самое существенное в теме. Многие выбирают защиту проекта одной из форм итоговой аттестации.

Гуманистический смысл проектного обучения состоит в развитии творческого потенциала обучающихся. Слушатели с большим увлечением выполняют именно ту деятельность, которая выбрана ими самими. Проектная деятельность способствует преобразованию процесса обучения в процесс самообучения, позволяет каждому обучающемуся увидеть себя как человека способного и компетентного. Проектный метод обучения, в сочетании с традиционным, является действенным элементом в организации творческой работы слушателей. Организация учебных занятий предполагает разработку, обсуждение и защиту проектов. В ходе занятий слушатели занимают разные ролевые позиции, чередующиеся между микрогруппами: «управленец», «педагог», «родитель», «эксперт». Эти роли заключаются в следующем:

«управленец» формулирует проблему и представляет на обсуждение проект, направленный на решение проблемы, «педагог» – «понимающий»: критически постигает, осмысляет содержание, смысл, значение сообщения. Он ищет глубину, которую, может быть, не заметил сам управленец. Стремится в первую очередь увидеть позитивное содержание. «Родитель» – центральная фигура плодотворного взаимодействия. Он – начало «рабочего конфликта», несущего в себе мощный позитивный заряд. «Родитель» вырабатывает новую, альтернативную точку зрения, понимает, что любая проблема имеет несколько решений, ярко проявляет инициативу. «Эксперт» – «творчески преобразующий». Для него характерен нетрадиционный взгляд на проблему. Он готов к анализу добытого опыта, его перестройке, обогащению. Такая организация занятий позволяет создать атмосферу делового сотрудничества, организовать активное обсуждение проектов, проявить себя в разнообразных вариантах взаимодействия, обогатить свой опыт в разных видах педагогической деятельности. Особо учитывается способность «управленца» заинтересовать присутствующих в проблеме, умение аргументировать свою точку зрения, точно и понятно отвечать на вопросы. На каждом занятии в ходе освоения курса слушателям предлагается самостоятельно проанализировать свою деятельность в рабочей группе по следующим критериям: согласованность в деятельности участников рабочей группы; активность участников в высказывании и обсуждении идей; конструктивность в поиске оптимального варианта решения проблемы; аргументированность высказываемых идей; умение вести диалог внутри группы.

В процессе изучения данного курса мы стремились активизировать самостоятельную работу слушателей при разработке индивидуальных педагогических проектов. Руководство самостоятельной работой слушателей заключалось в консультировании. Преподаватель выступает в роли консультанта (провоцирует вопросы, размышления, самостоятельную оценку деятельности, моделирует различные ситуации, трансформирует образовательную среду, оказывает помощь слушателям в выборе педагогической проблемы, подборе литературы, определении сроков и форм контроля, разработке рекомендаций по представлению форм отчетности о проделанной работе). Организуя самостоятельную работу слушателей, мы стремились пробудить интерес к чтению педагогической литературы, к изучению и использованию накопленного педагогического опыта. Консультативно-управленческая работа была направлена на развитие основных компетенций проектной деятельности, овладение навыками самоорганизации своего труда. Это ориентировало слушателей на осознание необходимости самообразования для личности вообще, для профессионального роста, для развития профессионально-необходимых компетенций и ощущения своей успешности.

Итогом изучения курса явилась разработка, частичное «апробирование» и публичная защита индивидуальных педагогических проектов. Авторские проекты оцениваются по двум группам критериев [2]. К первой группе критериев отнесено содержание проекта, которое оценивается по показателям: актуальность проекта (умение обосновать значимость проекта в плане решения актуальных педагогических проблем); целостность проекта (наличие в проекте четко обозначенных целей, задач, условий, ресурсное обеспечение, их соответствие содержанию, формам реализации, ожидаемым результатам); новизна проекта (оригинальность форм реализации, их адаптированность к потребностям современной образовательной практики); реалистичность (возможность использовать данный проект для решения конкретных педагогических проблем). По второй группе критериев оценивается оформление проектов по показателям: тема проекта (оригинальность, выразительность, неповторимость); представленность всех этапов педагогического проектирования; эстетическая оформленность проекта; наличие графических материалов (схем, таблиц, графиков, диаграмм).

В своих педагогических проектах дошкольные работники показали, что способны решать проблемы из разных областей образования, воспитания и управления. Приведем примеры нескольких наиболее интересных проектов разработанных слушателями разных курсов. Одной группой слушателей разработан проект «Мой волшебный друг – Язык», целью которого выступило создание педагогических условий, способствующих развитию языковой способности ребенка дошкольного возраста на основе овладения устной литературной речью и коммуникативной культурой. Проект отличался внутренней согласованностью всех частей, концептуальной обоснованностью, имел высокую степень технологичности. Вторая группа обратилась к проблеме сохранения эмоционального благополучия и здоровья дошкольников. Проект назывался «Веселые старты». Авторы предложили комплекс форм реализации проекта: дизайнерский проект помещения для проведения мероприятия, тематический план подготовки, упражнения и игровые задания для каждого конкурсного задания. Третий проект – «Семейная волна» был посвящен проблеме взаимодействия педагогов, детей и родителей вне учебного процесса. Авторы провели диагностическое исследование и определили наиболее актуальные темы, интересующие современных родителей, разработали программу радиопередач на одну неделю. В проекте были очень четко определены условия (технические, материальные и др.) и ресурсы (время, средства, методы, методический материал) для его внедрения в дошкольное учреждение. Проблема взаимодействия детского сада и семьи была затронута в педагогическом проекте «Диалог с семьей». Авторы рассмотрели вопросы по оказанию помощи родителям, предложив интересную форму взаимодействия ДОУ и семьи – педагогический лекторий, организуемый для родителей педагогами с привлечением специалистов (психолог, социальный педагог, медик и др.). Ими разработана программа занятий лектория на год.

Одним из основных достижений освоения курса «Основы развития проектной деятельности дошкольных работников» мы считаем тот факт, что многие проекты были реализованы разработчиками в реальной педагогической ситуации и получили высокую оценку со стороны родителей, специалистов управления образования, экспертов по оценке качества дошкольного образования. Руководители и педагоги ДООУ в своих педагогических эссе отметили, что в процессе освоения курса они расширили свое представление об инновационных технологиях профессиональной деятельности; научились концептуально обосновывать авторские проекты и программы развития дошкольного учреждения; освоили технологию выстраивания целеполагания; овладели умением выявлять проблемы и противоречия, формулировать цели, определять ресурсы проектной деятельности; осознали необходимость творчества в педагогической деятельности; научились интегрировать в своей деятельности освоенные ранее способы педагогической деятельности, самостоятельно выстраивать их алгоритм разработки и реализации проекта.

Таким образом, в результате повышения квалификации дошкольные работники приобрели и развили следующие виды компетентностей: *понятийные* (осознание и понимание терминов, понятий, определений в рамках проектной деятельности); *методологические* (овладение концептуальными основами педагогического проектирования); *практико-ориентированные* (проектирование собственной практики под актуальные задачи образовательного учреждения с учетом технологий индивидуализации; разработка и корректировка индивидуальных авторских проектов, программ развития дошкольных учреждений с учетом специфики микросоциума дошкольного учреждения и запросов родителей, личностной педагогической системы, индивидуального маршрута развития ребенка, в связи с изменяющимися условиями.); *ценностно-ориентированные* (профессионально-личностный и карьерный рост, «переход в новое качество» – методолога-«проектировщика» и исследователя своей деятельности, способного видеть современные проблемы, современного ребенка и рефлексировать свою позицию в этом новом контексте восприятия профессии педагога); *рефлексивно-аналитические* компетентности (вычленение фактов или явлений педагогической практики и их обособление от других; установление состава элементов данного факта или явления, раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов; демонстрация связи данного элемента с другими элементами; проникновение в процесс развития целостного явления; определение места данного явления в образовательном процессе; не только знание или понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того, как другие (воспитанники, коллеги, родители) знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления; компетентности позволяющей разумно и объективно анализировать свои суждения, поступки и, в конечном итоге, действовать с точки зрения их соответствия замыслу и условиям.); компетентности в вопросах *организации и управления образовательным процессом* (создание проблемных ситуаций и других условий для развития познавательных процессов, чувств и воли воспитанников; стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления, создание условий для развития индивидуальных особенностей субъектов образовательной деятельности.); *проектной компетентности* (умение строить личностно-ориентированный образовательный процесс, умение предвидеть, прогнозировать, моделировать и реализовывать различные варианты решения педагогических проблем).

Проектная деятельность позволяет развивать не только когнитивную и технологическую составляющие профессионализма педагога (его психолого-педагогические и специальные знания и умения), но и эффективно влиять на характер мотивации педагога, степень осознанности им профессиональных затруднений, их причин, меры собственной ответственности, т.е. повышает уровень готовности педагогов к принятию решений и развивает способности действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных профессиональных проблем. Только такой компетентный педагог, осознающий необходимость и суть содержания современных образовательных результатов, способен преобразовать свою деятельность, направив ее, прежде всего, на достижение качественных образовательных результатов.

Литература

1. *Введенский В.Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. № 10. 2003.
2. *Гладкая И.В., Ильина С.П.* Возможности курса «Педагогическое проектирование» в личностно-профессиональном становлении // Инновации и образование. СПб., 2003.
3. *Щедровицкий, П.Г.* Очерки по философии образования. М., 1993.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДА ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Актуальность. В современном образовании актуальной становится проблема использования различных систем и сред для становления качеств личности. Анализ потребностей современного рынка труда показал, что в последние годы стали востребованными высококвалифицированные специалисты, способные к принятию творческих решений, самосовершенствованию, саморазвитию в собственной профессиональной деятельности и в карьерном росте. Следствием этого является необходимость становления у личности такого качества, как самоутверждение. Концепция модернизации высшего профессионального образования (ВПО) указывает на то, что выпускник технического вуза должен обладать, кроме специальных предметных компетенций, еще и качествами, позволяющими эти компетенции развивать. К таковым качествам следует отнести самоутверждение личности.

В теории и практике решены вопросы формирования самоутверждения личности в традиционно-сложившихся производственных отношениях. Однако, при всевозрастающих возможностях электронно-вычислительных комплексов и информационных систем наиболее активно начинают использоваться информационные технологии. В этих условиях претерпевает изменение и характер требований, предъявляемых к уровню подготовки специалистов, а именно, преобладающими чертами становятся не только требования к уровню узкоспециализированных навыков, но и способность к приобретению навыков работы в иных областях, что позволяет личности самоутверждаться. Включаясь в систему трудовых отношений, работник принимает на себя определенные обязательства, опираясь не только на свой, уже сформированный опыт, но и учитывает самооценку своих возможностей. Следовательно, любое несоответствие ожиданий работника и реального развития событий требует от него пересмотра своей самооценки, что является, в зависимости от степени неоправданности ожиданий, причиной возникновения, так называемых, критических (переломных) моментов в его жизни. В зависимости от психологического типа личности, подобные психологические испытания в ряде случаев могут привести к полному отрицанию личностью как своего предыдущего опыта с неприятием инноваций, так и системы сложившихся в обществе социально-культурных отношений в целом, что не исключает возникновения очагов социальной напряженности.

Как правило, наиболее тяжелое психологическое угнетение человек испытывает в ситуации неопределенности, когда путей возврата уже нет, а новые пути еще не сформированы. В свою очередь, формирование новой жизненной траектории возможно лишь в условиях обновления информации. При этом интенсивность восприятия личностью этой информации значительно увеличивается, закладывая ее микросценарии (рефлексивные признаки), в том числе и социального поведения. Исходя из анализа современной практики, можно установить, что дополнительное профессиональное образование является эффективной средой для становления, самоутверждения личности.

Дополнительное профессиональное образование – причины и следствия. Как уже говорилось, динамичное развитие информационных технологий, повышение мобильности рынков, а также тенденции глобализации систем экономики не могли не отразиться на сфере образования, как общественной структуре воспроизводства социально значимых субъектов. В последнее время появление ряда работ, ориентированных на формирование систем согласованного управления рынком труда и сферы подготовки специалистов, говорит о формировании в обществе устойчивой тенденции к увеличению гибкости системы образования. Вместе с тем, подготовка специалиста не может быть изолированной от принятых в обществе социально-культурных отношений. Так чем является система дополнительного профессионального образования для общества – системой только подготовки специалистов для сферы производства или же системой оздоровления социального общества, способной содействовать развитию всего общества за счет повышения уровня сформированности у каждого специалиста такого качества личности как самоутверждение?

Согласно одному из наиболее полных определений, дополнительное образование представляет собой систему организаций и учреждений, обеспечивающих воспроизводство и совершенствование кадрового потенциала всех сфер общественного, материального и духовного производства, способствующих экономическому, политическому, культурному функционированию и развитию общества, личностному становлению индивида [1]. Выделенные характеристики позволили определить потенциал дополнительного профессионального образования в процессе становления самоутверждения личности. По мнению автора, дополнительное профессиональное образование можно отождествить с «образованием взрослых», когда управляемость жизненной и карьерной траекториями осуществляется как со стороны обучающего, так и самой личности. Для удовлетворения потребностей рынка труда, а именно формирование у обучаемого (как будущего специалиста) набора лишь профессиональных знаний и умений, требуемых на производстве либо уже сегодня, либо в краткосрочной перспективе, подобная задача не является актуальной. Как следствие, значительно расширился рынок дополнительных образовательных услуг, отличительной особенностью которого является отказ от социально-культурной составляющей образования в пользу профессиональной составляющей и краткосрочность образовательных программ. Потребителями услуг этого рынка являются

как работодатели, так и отдельные специалисты, появление которых на этом рынке предопределено предположительным характером требований и индивидуальных способностей (самооценка) при формировании ими своих трудовых отношений.

Рассмотрим более подробно цели, преследуемые потребителями услуг дополнительного образования. Для работодателя – использование зарекомендовавшего себя работника в иных, трансформированных динамикой потребительского рынка, сферах трудовой деятельности, требующих от работника дополнительных знаний, навыков и умений. При этом желательным, со стороны работодателя, является безотрывная форма обучения его работника, либо краткосрочные учебные курсы, при которых ущерб работодателя от нарушения сложившихся трудовых отношений с работником будет минимизирован. Для специалиста цели обучения условно можно представить следующими группами: первая – административная: цели предопределяются требованиями сферы настоящих трудовых отношений обучаемого; вторая – предположительная: целью обучения является предполагаемая структура трудовых отношений с определением ролевого участия в ней обучаемого; третья – группа целей личностного интереса: не предполагает участие в трудовых отношениях.

Следствием присутствия на рынке дополнительного образования описанных выше категорий потребителей явилось распространение различных форм проведения учебных программ. Различают [1]: очная форма обучения – занятия по программам дополнительного образования, проводятся по месту нахождения учебного заведения; безотрывная форма обучения – заочное и дистанционное обучение, использующие коммуникационные возможности современных технических средств, а так же смешанная форма обучения, предполагающая сочетание ресурсов очной и заочной форм. Перечислим основные функции системы дополнительного профессионального образования: вспомогательная – выявление недостатков образования; адаптационная – адаптация специалиста к новым условиям работы; реквалификационная – повышение квалификации специалиста до уровня новых требований; расширяющая – подготовка для нового вида деятельности; специализирующая – приобретение дополнительной квалификации. Как видно, представленный функциональный набор не предполагает социализации или социальной реабилитации специалиста, т.е. в настоящее время система дополнительного образования предполагает подготовку (переподготовку) уже социально-сформированного индивида. Однако, как уже говорилось, по программам дополнительного образования часто обучаются личности, чьи социальные ожидания в значительной степени не оправдались, что могло сформировать в них чувство социальной отчужденности.

Психологический аспект дополнительного профессионального образования. В условиях динамично изменяющихся технологий уровень специалиста во многом определяется не столько его настоящими знаниями и навыками, сколько его способностью осваивать новые. Следовательно, специалист при формировании своих трудовых отношений во многом руководствуется своей самооценкой, таким образом, его трудовые отношения будут иметь некоторую долю неопределенности. В свою очередь неопределенность трудовых отношений для индивидуума, как правило, порождает неопределенность его социального статуса, что приводит к появлению социальной напряженности. Любое общество заинтересовано в том, чтобы его субъекты вели себя определенным образом. Поведение человека – совокупность осознанных, социально значимых действий, обусловленных занимаемой позицией, т.е. пониманием собственных функций [2]. Общество через свои социальные институты влияет на индивидуума, заставляя его модифицировать свое поведение. Индивидуум способен менять свое поведение на основе осознания своего предыдущего поведенческого опыта и требований, предъявляемых к его поведению со стороны организационного окружения. Поведение индивидуума детерминируется социально-культурными нормами поведения.

Если социальные ожидания индивидуума в большей степени не оправдываются: изменение конъюнктуры рынка труда, варьирование требований профессиональных навыков, невозможность прогноза относительно сферы трудовых отношений и т.д., то это порождает состояние фрустрации – психологического состояния напряжения, тревожности, отчаяния, что приводит к преобладанию неадаптивного поведения. Люди, находящиеся в состоянии фрустрации из-за столкновения с непреодолимым препятствием могут реагировать любым из нескольких иррациональных способов [2]: стать агрессивным вплоть до физического насилия; опуститься до инфантильной реакции; упрямо держаться привычного образа действий, отказываясь воспринимать разумные предложения; «опустить руки», потеряв все признаки инициативности и присутствия духа. В условиях дополнительного профессионального образования изменения в социальных ожиданиях индивида оказывают влияние на саму систему и выступают источниками для становления самоутверждения как качества личности. В качестве примера можно привести ситуацию запертого человека, не имеющего информационной связи с внешним миром. Неопределенность своего положения и невозможность прогнозировать изменение ситуации вызывает у него иррациональное поведение, при этом о выполнении возложенных на него функциональных обязанностей не может быть и речи. Для общества проявление в массовом количестве подобного неадаптивного поведения его субъектов чревато потерей стабильности и социальными катаклизмами.

Другим важным аспектом продолжения обучения в профессиональной сфере для субъекта общества является постоянная поддержка гибкости своего мышления, формирование реалистичных социальных прогнозов и ожиданий, что повышает чувство стабильности и защищенности у индивидуума. В работах [3] процесс обучения рассматривается как инерционный, обладающий положительной и отрицательной

динамикой восприятия новой информации. Суть такого подхода выражается в невозможности дополнительного обучения специалиста без предварительного формирования у него устойчивой положительной динамики образования. Т.е. не каждый специалист готов воспринимать новые знания и закреплять новые навыки в приемлемые для работодателя сроки. Таким образом, изначально положительная цель дополнительного образования – повышение уровня развития индивидуума, а, следовательно, и уровня производственных отношений – в значительной степени деформируется, приобретая окраску негативизма, превращаясь в инструмент давления работодателя на работника.

В настоящее время большинство исследователей «образования взрослых» обращают внимание на личностный смысл повышения уровня знаний, мотивацию индивидуума, которая проявляется в критические моменты их жизни, когда специалисты острее всего испытывают необходимость в новых знаниях и навыках и наиболее восприимчивы к новой информации. «Желание вырости в собственных глазах, повысить свое самоуважение значительно усиливает стремление и восприимчивость взрослых к знаниям» [1]. Индивидуум с большой готовностью включится в процесс обучения, если будет уверен в необходимости приобретаемых знаний для формирования его трудовых отношений. Таким образом, процесс обучения, в том числе и по программам дополнительного профессионального образования, является сильнейшим фактором формирующим личность специалиста, как субъекта общества. И в этой связи на рынке дополнительных образовательных услуг просто обязан появиться еще один потребитель, а именно государство, как основной гарант социализации общества. В этой связи приведем основные социальные функции образовательного процесса [1]: реляционная – создание информационной системы и системы мотивации, направленных на освоение обучаемым определенной социальной и статусной роли; регулятивная – создание системы стандартов поведения и социального контроля за действиями и поступками индивида; аксиологическая – создание определенной системы ценностей, организация стимулирующих факторов, способствующих принятию данной системы каждым обучаемым; интегративная – результаты образовательного процесса должны быть согласованы с интересами всего общества, а не только отдельных его институтов.

По мнению автора, иные, нежели государство, потребители результатов образовательного процесса не могут в полной мере сформулировать критерии качества, по которым могли бы оцениваться эффективность и результативность образования. Одним из таких критериев выступает уровень сформированности самоутверждения. Невозможность задать направленность образовательного процесса в плане обобщения систем культурных ценностей, принятых в обществе, и их культивирование у обучаемых, невозможность формирования стандартов поведения, не противоречащих общественным стандартам, в случае, если основным потребителем образовательного процесса является малая социальная группа, может привести к возникновению социальной напряженности и расколу общества. Поэтому основным потребителем образовательного процесса может и должно быть государство, которое, формируя систему образования, должно определять в качестве конечного результата обучения не только грамотного специалиста, владеющего определенным набором знаний и умений, но и субъекта социального общества, являющегося носителем и проводником принятых в обществе культурных и духовных ценностей как связующих для всего общества в целом.

В настоящее время описанные выше тенденции прослеживаются и за рубежом, так в Японии введены специальные государственные акты, регулирующие непрерывное образование тех, кто имеет постоянную работу: закон об аттестации педагогического персонала предусматривает обязательное повышение квалификации каждые пять лет. Аналогично, в США, Англии, Канаде повышение квалификации систематически стимулируется аттестациями специалистов. Вместе с тем, превалирование в дополнительном образовании узковедомственных интересов, исключаящих социально-культурную составляющую образования, значительно деформируют идею высшего образования: «...оно призвано не только давать знания, но и в первую очередь воспитывать человека, ...должно выполнять функции стража и светоча, ...в период кризиса ценностей оно призвано играть этическую роль направляющего характера» [4]. По словам Хозе Раймундо Мартис Ромео, президента латиноамериканского совета Международной ассоциации президентов университетов (IAUP), «преподавание, обучение и исследования должны быть неотделимы от оценки социальных последствий этих процессов, что и представляет собой моральный аспект, составляющий суть отличия культуры и науки» [5]. Эта проблема во многом связана с тем, что в настоящее время нет стандарта программ дополнительного образования. Только в Италии, Франции и Испании существуют государственные органы, функция которых – формировать и контролировать общенациональные стандарты на этапе повышения квалификации специалистов [1].

Основные выводы по статье: актуальность проблем формирования рынка дополнительных образовательных услуг, профессиональной и социально-культурной направленности программ дополнительного профессионального образования предопределена все возрастающими возможностями динамично развивающихся информационных технологий и ориентирована на обеспечение становления самоутверждения личности; обоснован механизм возникновения социальных напряжений как следствие недостаточности психологической адаптации социальных ожиданий индивидуума в условиях возросшей динамичности рынка труда; представлена функция самоутверждения индивидуума посредством освоения им программ дополнительного образования, и, как следствие, возможность его социальной реабилитации; определены основные социальные функции учебно-воспитательного процесса в системе дополнительного

профессионального образования; обоснована необходимость создания условий для становления самоутверждения как качества личности.

Литература

1. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2004.
2. Столяренко Л.Д. Психология управления: Учеб. пособие. Ростов н/Д., 2005.
3. Исаева Л.А., Исаев А.В., Исаев В.Ф. Концепция современного преподавателя в рамках теории векторного развития социального общества // Образование. Экология. Экономика. Информатика. Астрахань, 2004.
4. Байденко В. И. Болонский процесс: Курс лекций. М., 2004.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка. 8-е изд. М., 1970.

Волгоградский государственный технический университет

2 апреля 2007 г.

© 2007 г. В.Ю. Кочергина

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время система образования претерпевает значительные изменения. В последние годы учебные заведения разных стран мира обратили внимание на использование компьютерных коммуникационных технологий для целей обучения на расстоянии, в том числе и для целей обучения иностранному языку. Только в США и Канаде дистанционное обучение предлагают более 70 колледжей и университетов. В России проблемами дистанционного обучения занимаются: МЭСИ, МГТУ, МЭИ, МИЭМ, МАДИ, СГУ. Актуальность этой темы возросла, и она стала предметом исследований многих методистов, которые выделили основные цели и задачи дистанционного обучения, описали возможные формы и модели обучения, сформулировали определения. Так Е.С. Полат дает определение дистанционного обучения как новой специфической формы обучения, предполагающей использование своеобразных средств, методов, способов обучения, взаимодействия учителя и учащихся между собой, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространстве и времени.

Современность предъявляет все более высокие требования к обучению практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере. Объемы информации растут, и часто рутинные способы ее передачи, хранения и обработки являются неэффективными. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, формировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возможность учета ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы обучающегося.

Дистанционное обучение от традиционных форм обучения отличают следующие характерные черты:

- гибкость – возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном месте и темпе, нерегламентированный отрезок времени для освоения дисциплины;
- модульность – возможность из набора независимых учебных курсов – модулей формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям;
- параллельность – параллельные с профессиональной деятельностью обучение, т.е. без отрыва от производства;
- охват – одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных и т.д.) большого количества обучающихся, общение через сети связи друг с другом и с преподавателем;
- экономичность – эффективное использование учебных площадей, технических средств, транспортных средств, концентрированное и унифицированное представление учебной информации и мультимедиа к ней снижает затраты на подготовку специалистов.
- технологичность – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных технологий, способствующих продвижению человека в мировое постиндустриальное информационное пространство;
- социальное равноправие – равные возможности получения независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого;
- интернациональность – экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг;

- новая роль преподавателя – дистанционное обучение расширяет и обновляет роль преподавателя, который должен координировать познавательный процесс, постоянно совершенствовать преподаваемые им курсы, повышать творческую активность и квалификацию в соответствии с нововведениями и инновациями.

При дистанционном обучении обеспечивается систематическая и эффективная интерактивность, причем не только между учащимися, независимо от того, на каком носителе расположено основное содержание обучения (в сетях или на CD). Взаимодействие осуществляется на основе компьютерных телекоммуникаций. Акцент на самостоятельные виды деятельности в настоящее время считается приоритетным не только при дистанционных и заочных формах обучения, но и очных. Многие из существующих открытых университетов, заочных по своей сути, в настоящее время все больше внимания уделяют дистанционным формам. Именно поэтому дистанционное обучение рассматривается как новая форма обучения и, соответственно, дистанционное образование – как новая форма образования. Новая форма обучения не может быть полностью автономной, изолированной от других форм обучения. Дистанционное обучение строится в соответствии с теми же целями, что и очное обучение (если оно строится по соответствующим образовательным программам), с тем же содержанием. Но форма подачи материала, форма взаимодействия учителя и учащихся будут иными. Дидактические принципы организации дистанционного обучения, выделенные Е.С. Полат, Е.И. Дмитриевой и др., в основе своей (принципы научности, системности, принципы развивающего обучения, наглядности, дифференциации и индивидуализации обучения и др.) тоже должны быть теми же, но реализуются они специфическими способами, возможностями информационной среды Internet, ее услугами. Появляются даже попытки внедрения понятия дистанционной педагогики (А.В. Хуторской). Однако нельзя смешивать возможности Internet и дистанционного обучения. Нельзя говорить о дистанционном обучении только потому, что специалисты пользуются услугами Internet.

Анализируя научную литературу, можно выделить несколько целей, характерных для дистанционного обучения, в частности, для обучения иностранному языку дистанционным образом. Это профессиональная подготовка и переподготовка кадров; повышение квалификации педагогических кадров по определенным специальностям; подготовка учащихся по отдельным учебным предметам к сдаче экзаменов экстерном, к поступлению в учебные заведения определенного профиля; углубленное изучение темы или раздела; ликвидация пробелов в знаниях, умениях, навыках обучающихся по определенным предметам; базовый курс программы для учащихся, не имеющих возможности по разным причинам посещать учебное заведение вообще или в течение какого-то отрезка времени; дополнительное образование по интересам.

Геополитические, коммуникационные и технологические преобразования в обществе, расширение границ общения людей, в том числе и через систему Internet сделали иностранный язык востребованным в практической и интеллектуальной жизни человека, что повлекло за собой поиск наиболее эффективных путей и методов обучения иностранному языку. В настоящее время можно констатировать наличие двух подходов, сложившихся в компьютерной лингводидактике: алгоритмического и когнитивно-интеллектуального. Эти подходы и создаваемые на их основе средства обучения различаются следующими параметрами: степенью реализации функциональных возможностей компьютера в процессе обучения языкам; уровнем интерактивности взаимодействия пользователя с компьютером; ориентацией на различные модели познавательной деятельности (Т.В. Карамышева).

Специфика предмета «Иностранный язык» заключается в его деятельностной основе, что предусматривает необходимость организации самостоятельной деятельности учащихся, предоставления каждому обучаемому достаточной практики в соответствующем виде речевой деятельности, в упражнении по формированию соответствующих навыков. Изучение иностранного языка, как показывает многолетняя история развития методики преподавания иностранных языков в мире, наиболее эффективно, если оно опирается на три основные закономерности. Во-первых, при овладении любым видом речевой деятельности необходимо опираться на слухомоторные навыки, т.е. основой обучения любым видам речевой деятельности должны быть устные упражнения (отсюда значимость в таких курсах звуковой основы либо в сетевом варианте, либо на основе CD-ROM); во-вторых, овладение иностранным языком предусматривает необходимость опоры на родной язык обучаемых, что обеспечивает сознательное, а, следовательно, и более прочное усвоение; и в-третьих, независимо от избранной методики обучения иностранному языку обучение необходимо строить таким образом, чтобы в сознании обучаемого формировалась система языка.

Разрабатывая концепцию дистанционного обучения иностранным языкам, необходимо принимать во внимание, с одной стороны, дидактические свойства и функции телекоммуникаций, мультимедийных средств в качестве технологической основы обучения, с другой стороны, концептуальные направления дидактической организации такого обучения как элемента общей системы образования на современном уровне. Кроме того, необходимо учитывать специфику обучения иностранному языку общего плана, а так же избираемые при разработке конкретного курса концептуальные положения конкретной методической системы.

В лаборатории дистанционного обучения Института общего среднего образования Российской академии образования разработаны следующие концептуальные положения обучения иностранным языкам дистанционно:

- В основе обучения иностранным языкам дистанционно должна лежать самостоятельная практика каждого обучаемого в том виде речевой деятельности, которым он овладевает в настоящее время.
- Деятельность каждого обучаемого должна строиться под руководством опытного педагога. Учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы педагог имел возможность систематически на протяжении всего курса отслеживать, корректировать, контролировать деятельность обучаемых.
- Самостоятельная деятельность обучаемого нуждается в эффективной обратной связи как в отношении используемого учебного материала (пооперационная внутренняя обратная связь, обеспечивающая возможность самоконтроля), так и в отношении внешней обратной связи при работе в группах, контактах с преподавателем.
- Обучаемый, таким образом, должен иметь разнообразные контакты в процессе обучения помимо обучающего курса: с партнерами по курсу, куратором сервера, преподавателем, зарубежными партнерами.
- Виды самостоятельной деятельности обучаемых также должны быть разнообразными – индивидуальными, парными, групповыми (по принципу обучения в сотрудничестве), со всей группой курса: конференции, коллективные обсуждения.

Основными методическими принципами, по мнению Е.С. Полат, имеющими концептуальное значение для организации подобной системы обучения, являются:

- Коммуникативный принцип, который обеспечивается не только при контактах с преподавателем (не слишком частых), но главным образом при работе в малых группах (обучение в сотрудничестве); при использовании разнообразных проблемных заданий, разработке совместных проектов, в том числе и международных с носителями языка; при работе с разнообразной информацией, получаемой учащимися из различных баз данных, конференций Internet и региональных сетей, библиотек и научных, культурных центров мира.
- Принцип сознательности, который предусматривает опору на определенную систему правил, предваряющих формирование навыка и в совокупности своей дающих обучаемым представление о системе изучаемого языка.
- Принцип опоры на родной язык обучаемых, что должно находить отражение в организации ознакомления обучаемых с новым языковым материалом, при формировании ориентировочной основы действий.
- Принцип наглядности, который предусматривает различные виды и формы наглядности: языковую наглядность (отбор аутентичных текстов, речевых образцов, демонстрирующих функциональные особенности изучаемого языкового материала в определенной культурной среде страны изучаемого языка, и т. п.); зрительную наглядность при использовании разнообразных мультимедийных средств, организации видеоконференций; слуховую наглядность, которая предусматривает необходимость использования определенных программных средств-саундблестеров, CD-ROM, а также организацию аудиоконференций.
- Принцип доступности, что обеспечивается в дистанционных курсах не только за счет соответствующей разработки учебного материала разных уровней сложности, но и за счет интерактивного режима работы; интерактивность – ключевое слово не только в общедидактическом плане при дистанционном обучении, оно приобретает особое звучание при организации обучения иностранного языка на расстоянии.
- Принцип положительного эмоционального фона, формирующий устойчивую мотивацию учения для каждого обучаемого, что очень важно при дистанционной системе обучения и что достигается, с одной стороны, специфической организацией самого курса, с другой – системой устанавливаемых отношений в процессе обучения между преподавателем и обучаемыми, между обучаемыми, что также закладывается в идеологию курса и идеологию процесса обучения. Если при очной системе обучения создание атмосферы доброжелательности, взаимопонимания и доверия имеет огромное значение для успеха обучения, то при дистанционной форме обучения это одно из решающих условий успеха. Именно поэтому так хорошо себя оправдывает обучение в сотрудничестве, проектные методы, которые и позволяют установить эту атмосферу взаимопомощи и доброжелательности, гарантирующих успех (на определенном уровне в зависимости от способностей) каждому обучаемому и чувство удовлетворения от выполненной работы.

Указанные принципы имеют методологическое значение для успешного обучения иностранному языку дистанционно. Однако это вовсе не значит, что другие методические принципы не следует использовать, если они, естественно, не противоречат указанным здесь концептуальным положениям. Поэтому важное значение для организации дистанционного процесса обучения иностранному языку имеют следующие факторы: отбор и организация языкового материала в соответствии с целями и задачами курса (это должен быть только аутентичный материал); структурирование курса, его методологическая и технологическая организация (гипертекстовые технологии, Web страницы); четкое планирование работы группы (организация малых групп, конференций, в том числе при возможности аудио- и видеоконференций, организация систематической отчетности – индивидуальной, групповой); организация систематических

консультаций с преподавателем и куратором сервера; установление и умелое поддержание положительного эмоционального фона в группе в целом и у каждого обучаемого в отдельности.

В мультимедийных обучающих программах по английскому языку используются различные методические приемы, позволяющие проводить ознакомление, тренировку и контроль. Помимо использования мультимедийных обучающих программ, компьютер является незаменимым помощником для подготовки и проведения тестирования, мониторинга учебного процесса, собственного информационного наполнения инструментальных сред для разработки компьютерных уроков, подготовки дидактических материалов, использования ресурсов и услуг Internet для аудиторной и самостоятельной работы, а также проектной деятельности учеников.

В заключении необходимо подчеркнуть, что внедрение в учебный процесс использования мультимедийных программ вовсе не исключает традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение, контроль. Но использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать обучающихся к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка.

Литература

1. *Андреев А.А.* Введение в дистанционное обучение. М., 1997.
2. *Бархаев Б.П.* Многоуровневый дидактический план в дистанционном обучении // Информатика и образование. 2001. № 7.
3. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000.
4. *Полат Е.С.* Дистанционное обучение. М., 1998.
5. *Карамышева Т.В.* Изучение иностранных языков с помощью компьютера. СПб., 2001.
6. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике. Рига, 1995.
7. *Полат Е.С.* Интернет на уроках иностранного языка // Иностранный язык в школе. 2001. №2, 3.
8. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2001.
9. *Education in the Age of Information: The challenge of technology.* NY., 1993.

Ростовский государственный педагогический университет

15 февраля 2007 г.

© 2007 г. *Л.А. Кузнецова*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Огромное количество информации, которую современному человеку необходимо аккумулировать, интерпретировать и адекватно реагировать актуализировало потребность компетентного образования, предусматривающую формирование ИКТ-компетентности учителя как высшей степени готовности к применению информационных технологий в профессиональной деятельности. На основе анализа теоретических источников (А.Г. Асмолов, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, Е.В. Данильчук, В.М. Монахов и др.) сложилось представление о сущностной характеристике понятия готовность. По нашему мнению, готовность – это внутреннее состояние (способность) личности, представляющая собой определенную ценность, являющуюся признаком профессиональной квалификации, а также результатом целенаправленной подготовки. Компетентность же в нашем представлении – это высшая степень готовности. В процессе информатизации общества и образования постепенно складываются определенные традиции, формируются стереотипы информационного поведения, приоритетные источники информации и способы информационного обмена, актуализируются ценностные и мотивационные установки. Таким образом, складывается современный уровень информационной культуры. Информационная культура рассматривается нами как компонент в структуре культуры личности. Это достаточно широкое и общее понятие, охватывающее научные и практические информационные знания и опыт. Формирование и поддержание информационной культуры личности соответственно очередному шагу развития информационного общества продолжается всю жизнь и основывается на исторически и личностно обоснованных активных ценностных и познавательных установках. Информационная культура – результат продуктивной информационной работы ряда поколений, сопровождающийся развитием информационных технологий и компьютерных средств. Информационно-компьютерная подготовка в средней профессиональной школе – это процесс и результат формирования информационной культуры, связанной с исторически целесообразным выбором и использованием, с одной стороны, информационных технологий и, с другой стороны, компьютерных средств, необходимых современному конкурентоспособному специалисту среднего звена (рис. 1).

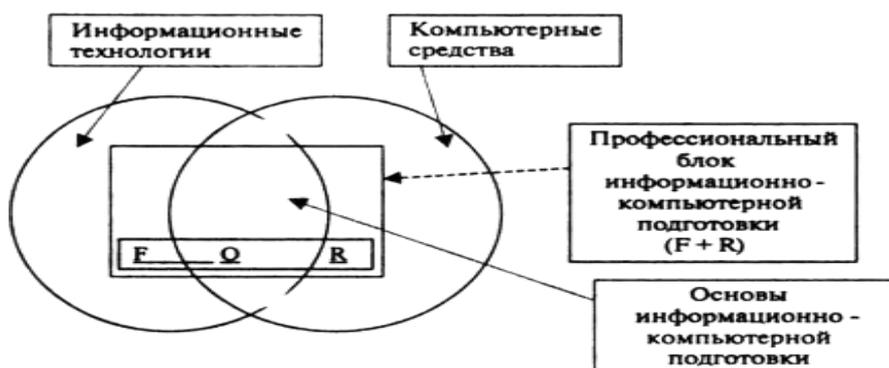


Рис. 1. Структура содержания подготовки специалиста среднего звена к информационной деятельности

Содержательное ядро основ информационно-компьютерной подготовки строится на базе теснейшего взаимодействия двух сторон информатизации и рассматривается нами как общая часть соответствующих пересекающихся областей – области информационных технологий и области компьютерных средств. Содержание вариативной профессионально ориентированной информационно-компьютерной подготовки специалиста среднего звена выделяется на пересечении профессионально значимых информационных функций с каждой из указанных областей и образует соответственно функциональный и инструментальный аспекты. Качественно новая подготовка специалиста среднего звена является ключом к решению глобальных проблем современности, открывающим путь к дальнейшему устойчивому развитию цивилизации в непростых информационных условиях. Требуемое качество может быть обеспечено при ориентации на прогнозную модель будущего специалиста. Такая модель предполагает подготовку к оптимальной информационной деятельности, основанной на владении необходимыми в профессиональной области способами обработки информации и дающей достаточную информационную свободу.

Многолетний опыт работы в педагогическом колледже г. Железноводска Ставропольского края, исследования со студентами показывают, что выпускники ссуза далеко не всегда готовы к применению информационных технологий (ИТ) в учебном процессе. Так, из 300 опрошенных респондентов лишь 25% умеют целенаправленно использовать ИТ в обучении и воспитании школьников. Одна из причин такого положения заключается в том, что в колледже не удается воспроизведение этой деятельности в учебном процессе. Так как, на сегодняшний день, к сожалению, оставляет желать лучшего материальная база педколледжа (загруженность компьютерных классов и недостаточное количество компьютеров), неэффективно используется в этом плане практика, где возможно проведение уроков и внеклассные мероприятия с использованием ИТ (информационных технологий). Материалы опроса подтвердили наши наблюдения о том, что у студентов нет не только необходимых специальных знаний, профессиональных умений, но и мотивации к этому виду деятельности. В научной литературе выделено три основных уровня сформированности информационной культуры личности: общий (базовый), профессиональный и высший (ценностно-смысловой). Выделение уровней связано с проблемой выбора критериев и показателей сформированности того или иного личностного новообразования. Сформированность когнитивно-операционного и организационного компонентов в структуре информационной культуры личности определяет ее базовый уровень (компьютерная грамотность), критериями которого являются универсальность, межпредметность информационной деятельности, методологический, обобщенный характер в структуре разнообразных видов деятельности человека. Информационная деятельность рассматривается здесь в тактическом аспекте. Сформированность прикладного компонента определяет профессиональный уровень, для которого критериями являются проявления информационной культуры в профессиональной деятельности человека – специфичность информационной деятельности, проявление на более высокой ступени критериев базового уровня. Сформированность коммуникативного и мировоззренческого компонентов определяет высший (ценностно-смысловой) уровень информационной культуры личности, что обуславливает выбор таких критериев, как интегративный, синтетический, полифункциональный характер информационной деятельности; ее межпредметность и универсальность достигают еще более высокого уровня – уровня свободной ориентировки, подлинной свободы и творчества в информационной среде. Информационная деятельность рассматривается здесь в стратегическом аспекте.

Образование в информационном обществе в конечном итоге должно формировать именно высший уровень информационной культуры личности. Тогда гармоничное сосуществование человека, общества и природы будет заключаться в нахождении личностью правильного сочетания принципов свободы, ответственности и самоограничения как основных регуляторов собственной деятельности. Смыслообразующим стержнем образования будущего должна быть этическая доминанта, воспитание человека в духе мира, взаимопонимания, толерантности и ответственности – подлинной образованности. В настоящее время уделяется большое внимание формированию информационной культуры будущего учителя, профессиональная деятельность которого проходит в технологизированном обществе. Процесс формирования информационной культуры студентов педагогического колледжа рассматривается как

сложная дидактическая система, воздействий на человека, смысл, содержание и задачи которых обусловлены объективными потребностями общества.

В исследовании, в частности, существенно важным является рассмотрение процесса обучения будущего учителя. Оно понимается как целенаправленное вооружение студента методологией решения практических задач, критической оценки и самооценки собственной деятельности в современном информационном обществе. Процесс формирования информационной культуры личности будущего учителя представляет собой процесс различных изменений ее компонентов: когнитивно-операционального, коммуникативного и мировоззренческого. Как справедливо считает Е.В. Данильчук, количественные изменения приводят к качественному скачку. Следует отметить, что процесс формирования информационной культуры будущего учителя в период обучения в педагогическом колледже осуществляется в конкретных условиях. В исследовании они сгруппированы в три группы: 1) социальные, 2) педагогические, 3) психологические.

Социальные условия предъявляют к будущему учителю требования общества, нуждающегося в специалистах нового типа, использующих в своей педагогической деятельности продуктивные информационные технологии. В связи с чем формирование информационной культуры студента становится необходимым условием существования и развития будущего специалиста к успешной адаптации в информационном обществе. Педагогические условия включают в себя создание программ по проблемам информатизации образования, перспективах использования и развития информационных технологий в образовании, разработку дидактико-методических материалов, формирование информационного банка данных об опыте применения информационных технологий в различных сферах образования, в том числе и среднего специального. Психологические условия предполагают направленность интеллектуальной деятельности студентов на положительную мотивацию к процессу формирования у них информационной культуры, интереса к овладению новыми информационными технологиями. Некоторые ученые, в частности, Е.В. Данильчук, выделяют и традиционные условия. Это повышение эффективности обучения за счет нового качества наглядности, интерактивности учебного процесса, увеличение учебной информации за счет свертывания и развертывания во времени и пространстве; оптимизации темпов работы обучающихся, выбор собственного материала и т.д. Введение организационных условий, вполне обоснованно, так как способствует повышению качества работы по формированию информационной культуры будущего специалиста. Таким образом, формирование информационной культуры студентов в условиях педагогического колледжа представляет собой целенаправленную деятельность преподавателей по созданию системы жизнедеятельности будущего учителя, обеспечивающей усвоение ими системы знаний, создания условий для их развития, организации информационной среды их жизни.

При рассмотрении сущности понятия «среда формирования информационной культуры» будущего учителя, следует исходить из толкования слова «среда». В научной литературе под средой понимается, во-первых, совокупность условий; во-вторых, определенное пространство для развития. Поэтому можно предположить, что создание среды формирования информационной культуры предполагает формирование особого образовательного пространства и благоприятных условий для развития личности будущего учителя в период обучения в педагогическом колледже. Таким образом, в настоящее время в педагогической теории и практике существует множество подходов к определению сущности информационной культуры. Разные подходы к его трактовке, существующие в современной педагогике, следует рассматривать не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие, позволяющие создать целостное представление о данном феномене. Информационная культура становится неотъемлемой частью общей культуры человека, и в этом проявляется новый виток развития цивилизации. До недавних пор формирование информационной культуры обучаемого предполагалось только в рамках урока информатики и рассматривалось как отработка набора узкооперациональных навыков использования новых информационных технологий в качестве стандартных приемов компьютерной обработки информации, основной упор делался на азы алгоритмизации и программирования. Сейчас ситуация меняется. Сегодня есть все основания говорить о формировании новой информационной культуры, которая может стать элементом общей культуры человечества. Ее основой могут стать знания об информационной среде, законах ее функционирования, умение ориентироваться в информационных потоках. По мнению российских ученых (Б.С. Гершунского, В.И. Данильчук, В.М. Монахова и др.), информационная культура пока еще является показателем не общей, а, скорее, профессиональной культуры, но со временем станет важным фактором развития каждой личности.

На основе анализа научной литературы, педагогической практики, осмысления феномена информационной культуры можно сделать вывод о том, что процесс формирования «информационной культуры» у будущего учителя является многоэтапным и многокомпонентным, и предполагает создание условий для развития личности будущего специалиста, а также проектирование соответствующей информационной среды. Анализ научной литературы и практики педагогических колледжей многих субъектов РФ и Ставропольского края позволил выделить три группы проблем, связанные с использованием ИТ в предстоящей педагогической деятельности будущего учителя. Первая группа проблем обозначена нами как системные методологические аспекты ИКТ-компетентности будущего учителя. Именно здесь определяется новые цели и стратегии; осмысливается изменение и развитие картины мира, связанное с глобальными информационными процессами и глобальной коммуникацией; разрабатываются новые интеллектуальные методы и средства профессиональной деятельности. Вторая группа проблем – психолого-

педагогические аспекты ИКТ-компетентности будущего учителя. Здесь определяются, разрабатываются и исследуются условия эффективного использования информационных компьютерных технологий (ИКТ) в образовательной деятельности, диапазон их возможностей и ограничений, положительные и негативные последствия, связанные с развитием личности. Третья группа проблем – проблемы формирования опыта практического использования ИКТ в будущей профессиональной деятельности. Базируясь на теоретических подходах в ходе эксперимента спроектирована модель подготовки будущего учителя к использованию информационных технологий в педагогической деятельности. В модели обоснованы цель, задачи, три модуля: методологический, содержательный и практикоориентированный. Модель педагогического процесса, направленного на формирование ИКТ-компетентности будущего учителя представляется как последовательность этапов и фаз восхождения к ценности данного новообразования, раскрывающего характер профессионально-динамических изменений личности. При этом структура педагогического процесса включает три этапа отличающихся «макроцелями», составом «микроцелей», классификационными признаками используемых технологий. Первый этап в модели, названный как методический, предполагает восхождение от нецелого к целому и достижению студентом уровня сформированности системы знаний по информационным технологиям. Второй этап – содержательный, проектирует движение с мыслительного уровня на интегральный уровень и предусматривает методические направления знаний. Третий этап практико-ориентированный предусматривает гармонизацию личности в образовательном пространстве современной школы.

Содержательное направление модели выглядит следующим образом. В методологическом модуле обоснованы два вида готовности: психологическая и практическая. Психологическая готовность включает развитие познавательных, мотивационных и эмоционально-волевых качеств, которые позволяют обеспечить полноценную способность будущего учителя по-новому проводить учебный процесс с использованием ИТ. Второй модуль «содержательный» включает два компонента: теоретический и практический. Каждая дисциплина учебного плана содержит как теоретические темы, так и практические. В контексте исследования возникает значимость практических занятий. Именно они направлены на развитие аналитических и проективных умений будущего учителя. В ходе экспериментальной работы продумано содержательное наполнение учебного плана с учетом специфики по каждой специальности. Так для специальности 0301 «Математика», кроме основных учебных программ по дисциплинам цикла информатики разработана учебная программа факультатива «Информационные технологии в основной школе», в связи с возможностью проведения уроков информатики в основной школе. Для специальностей 0302 «Русский язык и литература», 0306 «Психология» и 0307 «Физическая культура», учтены особенности прикладного использования информационных технологий как в работе будущего учителя, так и использования ИТ в контроле обучения учащихся. Специальности 0312 «Преподавание в начальных классах» и 0313 «Дошкольное образование» имеют свои особенности, где будущему учителю приходится учитывать возрастной фактор обучаемых. Разработана программа по методике применения ИТ на занятиях в начальной школе и детском саду, с учетом федерального компонента. В условиях компьютерного обучения учитель несколько не утрачивает своей ведущей роли в педагогическом процессе, но, напротив, эта роль наполняется, обогащается. Компьютеризация не подавляет личность, заставляя подчинять свои желания возможностям машины, а раскрепощает личность, подчиняя ей машину. С учетом этой тенденции для всех специальностей введен спецкурс «Компьютерная поддержка личностно ориентированных технологий», в котором рассматриваются такие актуальные темы: «Влияние идей гуманизации на образовательные функции компьютера», «Теоретические основы использования компьютера в личностно ориентированном образовании», «Актуализация личностных функций учащихся в условиях компьютерного обучения», «Проектирование и реализация учебных задач на основе компьютерного обучения».

Третий модуль обозначен в модели как практико-ориентированный, в него включена педагогическая практика, являющаяся важнейшим компонентом системы профессиональной подготовки будущего учителя. В колледже создана программа прохождения практики, в которой определены направления педагогической практики, включающие как предметную подготовку студентов, так и их подготовку как будущих воспитателей. В методических рекомендациях по проведению практики определяются виды деятельности и примерные задания студентам, в том числе и по использованию ИТ. Так, студенты дошкольного отделения во время прохождения практики проводили занятия по таким темам: «Использование обучающих и развивающих игр на занятиях с детьми старшего дошкольного возраста», «Как преодолеть барьер перед компьютером?». Для учащихся вторых-третьих классов студенты подготовили программу «Школа развития», целью которой является получение учащимися знаний и умений в работе с компьютером. Наблюдения показали, что учащиеся младших классов получают огромное удовольствие, ведь они не только обучаются, но и играют, развивая при этом свои способности и навыки. С учащимися пятых-девятых классов студенты закрепляют навыки работы на компьютере, использование офисных программ и основ программирования, где формируется первый этап информационной культуры – компьютерная грамотность.

Теоретическая значимость в нашем исследовании обусловлена его вкладом в разработку содержания понятия информационной культуры в контексте среднего профессионального образования; в обоснование научных основ процесса формирования профессиональной культуры специалиста в свете концепций личностно ориентированного и непрерывного образования. Практическая значимость состоит в разработке модели и технологии учебно-профессионального проектирования, определении условий ее наиболее

эффективного применения для формирования информационной культуры будущего учителя в условиях среднего профессионального образования, в разработке системы диагностики ее эффективности. Данная модель и технологии эффективно использовалась нами при обучении и подготовки студентов педагогического колледжа п. Иноземцево Ставропольского края.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1999. № 1.
2. *Анисимова Н.С., Сидоркина И.Г.* Психолого-педагогические аспекты использования интернет-технологий в образовании // Информатика и образование. № 9. 2002.
3. *Бабакова Т.В.* Компьютерные технологии в подготовке будущих учителей и воспитателей // Специалист. № 10. 1999.
4. *Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютеров. М.; Воронеж. 2002.
5. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону. 2000.
6. *Данильчук Е.В.* Информационные технологии в образовании. Волгоград. 2002.
7. *Монахов В.М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград. 1995.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М., 2002.

ЮРГУЭС филиал г. Пятигорск

28 марта 2007 г.

© 2007 г. *А.Х. Курашинова*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Среди недостатков в системе подготовки современного педагога указывают и несовершенство учебных планов, и методику преподавания, и ограниченное количество времени, отводимое на изучение дисциплин психолого-педагогического цикла. Все это сказывается как на теоретической, так и практической готовности будущего педагога к осуществлению профессиональной деятельности. Особую роль в этой деятельности играет педагогическое мышление, которое связано с умением оперировать понятиями и категориями педагогической науки, способностью анализировать педагогические ситуации, ставить педагогический диагноз, определять педагогические проблемы и находить пути их решения. Все это обусловлено организацией соответствующих видов учебной деятельности в вузе. В отечественной психолого-педагогической науке [1, 2, 3, 4] проблема мышления рассматривается в контексте поэтапного формирования умственных действий, разных видов и уровней обобщения в обучении, целеполагания в процессе деятельности и т.д. Обобщая имеющиеся в литературе данные, можно заключить, что все они, взаимодополняя друг друга, дают достаточно полное представление о том, как на основе использования разных подходов можно осуществлять формирование профессионального мышления.

На наш взгляд, формирование педагогического мышления, прежде всего, требует организации аналитико-синтетической деятельности обучающихся. Теория мышления как аналитико-синтетической деятельности в свое время была предложена С.Л. Рубинштейном. В дальнейшем было показано, что не существует строгой дихотомии аналитических и синтетических аспектов. Действительно, анализ и синтез – две стороны единого процесса познания. Если иметь в виду решение педагогической задачи, то оно всегда требует и анализа, и синтеза в их различных связях. Анализ и синтез предваряют другие мыслительные операции – абстрагирование и обобщение. Первое подготавливает второе, т.е. происходит мысленное объединение исследуемых признаков объектов, явлений, процессов. В некоторых современных публикациях [6] дано описание дивергентного и конвергентного типов мышления. Дивергентное мышление отличается разнонаправленностью мысли и потому способно охватить различные аспекты, имеющие отношение к той или иной проблеме. Такое мышление часто связано с творчеством, так как оно нередко дает новые идеи и решения. Конвергентное мышление характеризуется синтезом информации, сосредоточением знаний на решении конкретной проблемы. Именно такое мышление нередко связано с осмыслением педагогических задач, которые имеют только одно правильное решение. В контексте сказанного в практической подготовке педагога следует особое внимание сосредотачивать на различных видах деятельности студентов, обеспечивающих развитие как дивергентного, так и конвергентного типов мышления. Решение педагогических задач – дело не всегда легкое, так как конечный результат не всегда предсказуем, отодвинут во времени. В этой связи педагогу необходимо обладать развитым теоретическим и практическим мышлением, которые неотделимы одно от другого. Указывая на взаимосвязь практического и теоретического типов мышления Н.В. Кузьмина [7] отмечает, что об уровне педагогической деятельности можно судить по тому, в какой степени решение практических педагогических задач основывается на теоретическом осмыслении собственной деятельности.

Ведущая роль в развитии указанных аспектов мышления принадлежит обучению. На эту связь обращает внимание и А.В. Брушлинский [8]: «Любое обучение, в каких бы формах оно ни осуществлялось, всегда представляет собой необходимое и незаменимое условие формирования и развития мышления». И далее: «Именно в процессе обучения возникает, формируется и развивается мышление, как искание и открытие нового». Однако обучение по-разному выполняет эту задачу в зависимости от включаемого в него содержания и методов. Кроме того, успешное развитие мышления будущего педагога возможно лишь тогда, когда сам процесс обучения организован системно и логично. Что касается содержания и методов освоения рассмотренных типов мышления, несомненное значение здесь имеет проблемный подход. По словам М.И. Махмутова [9], мышление начинается там, где возникает проблемная ситуация, которая в простейшем случае требует выбора из двух или более возможностей. В учебном процессе проблемная ситуация выступает для студента как определенным образом сформулированная задача, которую он принимает и в решение которой включается. Такое решение должно начинаться с анализа условий задачи, необходимого выяснения того, как надо действовать, чтобы ее решить, с соотнесения того, что дано, с тем, что нужно найти и узнать. Четкое осознание задачи и анализ ее условий определяют направление дальнейшей аналитико-синтетической работы обучающихся над ней, процесса логичного рассуждения, ведущего к ее решению. Центральным звеном в такой работе является нахождение основного пути или способа ее решения. Идея решения возникает в виде догадки или гипотезы, опирающейся на предыдущий анализ условий задачи.

Преподавателю как организатору процесса формирования мышления студента следует помнить, что любая проблемная ситуация содержит в себе ярко выраженное противоречие между желанием и «невозможностью продолжать прежние действия». Тем самым проблемная ситуация выступает необходимым исходным условием для активизации мыслительной деятельности обучающихся. Более того, самая сильная мотивация мышления формируется именно в проблемной ситуации, поскольку у субъекта возникает желание (мотив) узнать, выяснить, понять причины трудностей, с которыми он столкнулся. В ходе профессионально-педагогической деятельности педагог сталкивается с множеством профессиональных задач, успешное решение которых зависит от уровня развития его мышления. Как правило, такой уровень определяется тем, какого результата достиг педагог и в этой связи он обозначается как продуктивный, малопродуктивный и непродуктивный. *Продуктивной* является деятельность, при которой в центре внимания педагога находятся способы обучения, самообразования, самоорганизации, самоконтроля. *Малопродуктивной* является такая педагогическая деятельность, которая ориентирована лишь на формальное соблюдение правил, инструкций и т.п. *Непродуктивной* является такая деятельность, в которой доминантой выступают собственные перспективы педагога. Способность решать профессиональные задачи на продуктивном уровне обусловлена развитостью профессионального интеллекта, что также требует специальной организации профессиональной подготовки студента, в ходе которой в сознании будущего специалиста происходит осмысление наиболее значимых педагогических фактов, явлений, процессов, в их существенных связях и отношениях. Студент должен усвоить, что развитость профессионального мышления позволит ему в процессе будущей деятельности, верно ориентироваться в складывающихся ситуациях, находить квалифицированное решение возникающих проблем. В итоге формируемое у будущего специалиста педагогическое мышление должно приобрести следующие характерные признаки: *диалектичность, системность, творческая направленность*. Эти признаки мышления будущего педагога могут быть сформированы, если: мышление развивается в соответствии с присущими ему законами; имеет место постоянная направленность мыслительных процессов на решение профессионально-педагогических задач, способствующих становлению особого (профессионально-педагогического) склада ума; организация педагогического процесса в вузе актуализирует виды интеллектуальной деятельности студента, адекватные таковым в педагогической практике. С понятием «педагогическое мышление» коррелирует понятие «профессионализм деятельности», которое выступает качественной характеристикой субъекта этой деятельности. Она определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления. Мера этого владения у разных педагогов различна – здесь можно говорить о высоком, среднем или низком уровне профессионализма педагогической деятельности. Поскольку профессионально-педагогическая деятельность осуществляется в учебных заведениях, которые предъявляют к ней свои требования, признаком профессионализма является умение этим требованиям удовлетворять. А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин [10] в структуру профессионализма включают: 1) *подсистему профессионализма деятельности*, характеризующуюся гармоничным сочетанием высокой профессиональной компетентности и профессиональных умений и навыков на уровне профессионального мастерства; 2) *подсистему профессионализма личности*, компонентами которой являются развитые сложные и частные способности как качества личности, определяющие успешность овладения определенной деятельностью и совершенствование в ней (здесь особая роль принадлежит интеллектуальным способностям, которые обладают системным свойством, так как основой всякого развития является, прежде всего, развитие интеллектуальное); 3) *подсистему нормативности деятельности и поведения*, где речь идет о высоких эталонах, выступающих как нравственный регулятор поведения и отношений; 4) *подсистему формирования продуктивной Я-концепции*, т.е. устойчивой осознанной и переживаемой неповторимой системы

представлений субъекта о самом себе, своих возможностях и перспективах, на основе чего он строит свои отношения и взаимодействия.

Как нам представляется, в качестве системы показателей оценки педагогического труда могут служить три блока критериев. *Первый блок* – оценка общепедагогических (технологических) умений: познавательные, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные. Этот блок умений одинаков для всех педагогов. *Второй блок* критериев характеризует педагога как специалиста, преподающего конкретный предмет. *Третий блок* содержит оценку результатов деятельности педагога (в основном знания, умения и навыки учащихся). Таким образом, в отечественной литературе содержится описание некоторого количества показателей профессионализма педагога. Результативность деятельности педагога по решению педагогических задач находится в прямой зависимости от его профессионализма. Как правило, при высоком уровне профессионализма педагога способ решения типичных задач имманентно присущ ему в виде моделей, хранящихся в памяти. Вместе с тем наблюдения показывают, что и при невысоком профессионализме педагог может иметь в своем арсенале набор способов решения, но при этом не уметь применить его к соответствующей заданной ситуации. Особую трудность здесь представляет сам акт выявления соответствия сложившейся ситуации имеющимся в арсенале педагога моделям решения. Таким образом, речь идет о способности педагога совершать перенос знаний и умений в новую ситуацию. Формирование профессионального мышления является одной из ведущих задач общепедагогической подготовки студентов в педагогическом вузе. Ее можно рассматривать и как самостоятельную технологию, и как элемент, включенный в другие технологии. К примеру, как элемент объяснительно-иллюстративного обучения на лекциях, как элемент проблемного обучения во время практических занятий и спецсеминаров, в ходе выполнения курсовых и квалификационных работ.

В современной трактовке [11] педагогическая технология означает системную совокупность и порядок формирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. В некоторых источниках [12] она представлена как последовательная взаимообусловленная система действий педагога, связанная с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения и осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач. По нашему мнению педагогическая технология может пониматься и в более узком смысле: как последовательное планирование и осуществление следующих одно за другим соотношенных действий обучающихся и обучающихся в направлении достижения конкретных результатов. Педагогическая технология может широко использоваться в формировании мышления педагога и, прежде всего, через решение педагогических задач, связанных с аспектами педагогической работы. В этой связи мы выделяем четыре основных этапа решения задачи: педагогическую диагностику, планирование педагогического процесса, выполнение намеченных решений и анализ итогов педагогической деятельности. Разумеется, что эти действия перейдут в разряд умений и навыков будущего специалиста не сразу, а при условии их многократного повторения и использования. Сложившаяся практика профессиональной подготовки в вузе показывает, что студенты уже в период педагогической практики умело решают педагогические задачи, применяют различные способы их решения, целесообразно организуют учебный процесс, используя освоенную на занятиях схему педагогических действий. Подводя итог вышесказанному, отметим необходимость создания в вузе таких условий, когда студент накапливал бы опыт профессионального мышления в ходе учебной деятельности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
2. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М., 1999.
3. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
4. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. М., 1984.
5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000.
6. *Кордуэлл М.* Психология. А – Я: Словарь-справочник. М., 1999.
7. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя. М., 1990.
8. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М.-Воронеж, 1996.
9. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. М., 1975.
10. Акмеология: Учебное пособие / *А.Деркач, В.Зыкин.* СПб., 2003.
11. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М., 1989.
12. Педагогика / *В.А. Славенгин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов.* М., 2000.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МОДЕРНИЗАЦИИ

В русле интеграционных процессов, происходящих в мире, реализуется и идея интеграции российского образования в европейское образовательное сообщество. В ходе воплощения данной идеи на передний план выступает проблема достижения нового качества образования. Поскольку образование – это часть культуры, поэтому и архитектура образования должна быть калькой с культуры, определяться характером ее в настоящее время. Поэтому, мы считаем целесообразным предложение В.А. Конева о необходимости создания новой архитектуры педагогического пространства, реализующей новые цели образования. Каковы же цели образования на современном этапе модернизации? Проблема целей общего образования неоднократно поднималась в переломные периоды развития нашей страны. В 90-е гг. многим стало ясно, что человеку в новом столетии в основном понадобятся такие качества как способность решать проблемы и профессиональный универсализм. Новые социальные цели образования нашли отражение в законе РФ «Об образовании». Эти цели раскрываются в ряде ключевых понятий: приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье; самоопределение личности и ее самореализация; интеграция личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний картины мира. Само *понятие образования* за последние десятилетия претерпело существенные изменения: от определения его как процесса и результата усвоения систематизированных знаний, умений, навыков до понимания образования как процесса педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества.

Очевидно, что общее образование в начале XXI в. совсем не то, что было во второй половине XX в. Понимание его как совокупности, по большей мере, знаний и только знаний утратило свою актуальность. Самым ярким опытом, разрушившим представление о том, что образование сводится, прежде всего, к накоплению знаний стал опыт проблемного обучения. Он показывает, что знания значимы не сами по себе, а как средство решения интеллектуальных, социальных, жизненных задач и проблем. Нам близка позиция О.Е. Лебедева, который видит цель общего образования в овладении наиболее общим социальным опытом на уровне, который обеспечивает возможность решения значимых для личности проблем. Любая человеческая деятельность может быть рассмотрена как процесс решения проблем. Человек выступает как субъект деятельности в той мере, в какой он выступает и как субъект целеполагания, способный определять цели собственной деятельности, и как субъект целереализации, способный выбирать и эффективно использовать средства реализации целей. Таким образом, образование можно определить как *специально организованный процесс развития у обучающихся способности самостоятельного решения проблем, имеющих социальное и личностное значение*, в различных сферах деятельности на основе освоения культуры общества.

Новые ценности гуманистического характера обеспечиваются новым гуманистическим содержанием философского обоснования методологии образования. Его специфика состоит во множественности философских позиций, объединенных общей гуманистической идеей – приоритета интересов личности, добровольности и самостоятельности ее решений над задаваемыми извне интересами. Главным элементом утверждающейся в стране парадигмы образования выступает поворот к внутреннему, духовному миру и бытию человека, признание этого бытия высшей ценностью. «Ценность личности есть высшая иерархическая ценность в мире, ценность духовного порядка», утверждал русский философ Н.А. Бердяев [2, с. 62]. Личностно-ориентированная парадигма образования, в отличие от традиционной, ориентируется не на передачу опыта, накопленного предшествующими поколениями, а на то, чтобы развивать ученика, выращивать его способности. Однако, мы разделяем мнение А.В. Хуторского, который отмечает, что хотя «личностно-ориентированная парадигма существует, ...отсутствует ее полноценная реализация – как в области проектирования образования, так и в школьной практике» [12, с. 58]. Сложившуюся ситуацию, по мнению многих исследователей, можно считать кризисной, поскольку теория и практика образования находятся сейчас в противоречии между пониманием образования как «передачи опыта» и образовательной парадигмой «выращивания личности». В этой связи, наряду с реализацией личностно ориентированного образования средством достижения новых целей образования служит идея компетентностного подхода. Рассматривая модернизацию как социальный и культурный процесс, включающий работу по созданию новой системы ценностей и новых моделей образования, можно определить и ведущее место компетенции в рамках этой новой системы ценностей, где главным становится способность молодого человека к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности. В соответствии с данной тенденцией в современной педагогической науке активно развивается компетентностный подход к модернизации образования (И.Г. Агапов, В.А. Болотов, П.П. Борисов, С.Н. Додока, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, Т.М. Ковалева, Е.Я. Коган, В.В. Сериков, А.Н. Тубельский, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.). Идея развития компетенций, по мнению Шишова С.Е. и Агапова И.Г.,

«выводит цель современного образования за пределы традиционных представлений о ней как о системе передачи суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков». Компетенции являются важным педагогическим условием достижения новых целей образования, так как, благодаря им учащиеся выступают в качестве активных носителей субъективного опыта [13, с. 60-61].

В ходе изучения и анализа многочисленных трактовок понятия «компетенция», нами выработано следующее его определение: *под компетенцией, как интегративным понятием, мы понимаем универсальную, имеющую личностный смысл способность и готовность личности к освоению и преобразованию мира, основанную на имеющихся знаниях, умениях, навыках, опыте практической деятельности и личной ответственности.* Теория компетентностного подхода и его экспериментальная практика подробнее рассмотрена нами в сборниках ФЭП «Теория и практика социокультурных компетенций», г. Красный Сулин – г. Ростов-на-Дону, 2005, 2006 гг. Чтобы реализовать идею компетентностного подхода на практике, по нашему мнению, личностно ориентированное образование должно быть и личностно-деятельностным.

«Самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в его опыте, - отмечает В.В.Сериков, - иначе они просто не могут быть адекватно присвоены, т.е. обрести личностный смысл» [9, с. 18] Опыт же приобретает только через деятельность. Деятельностный подход в личностно ориентированном образовании связан с отношением к ребенку, как к субъекту жизнедеятельности и педагогического взаимодействия. Все вышеупомянутые подходы являются концептуальной основой для реализации идеи достижения нового качества образования в гуманистической парадигме современного образования, которое, по нашему мнению, возможно только в едином образовательном процессе. Современный образовательный процесс мы рассматриваем как с позиций системного, так и синергетического подхода. Образовательный процесс – это целостная педагогическая система. Приоритетная роль в процессе построения образовательного пространства принадлежит *системному подходу* – основному методологическому принципу современной науки, связанному с изучением и конструированием объектов как систем. Ключевым понятием данного подхода является «система».

Слово «система» по-гречески буквально означает «целое, составленное из частей», «соединение». В самом общем смысле слово «система» – это нечто такое, что мыслится как упорядоченная целостность, имеющая определенную структуру. В научной литературе существует множество толкований понятия «система». В.Н. Садовский в работе «Основания общей теории систем» отмечает, что существует более 40 определений этого понятия. Л. Бергаланфи определяет систему как «комплекс взаимодействующих объектов» [11, с. 15]. Нам близко определение В.Г. Афанасьева, который представляет целостную систему как «совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интегральных качеств, не свойственных образующим ее частям, компонентам» [1, с. 24]. Это и другие определения системы подчеркивают дифференцированную целостность взаимосвязанных компонентов, которые имеют единство со средой и являются частью системы более высокого порядка. Целостное образование, таким образом, видится нам только в системном единстве, тесном взаимодействии общего и дополнительного образования.

В последние годы в теорию и методологию построения образовательно-воспитательных систем все активнее вторгается синергетический подход (В.Г. Виненко, Л.Я. Зорина, Л.И. Новикова, Н.М. Таланчук, С.В. Кульневич и др.). Это постнеклассическое междисциплинарное направление исследований открытых неравновесных и нелинейных систем с целью изучения процессов самоорганизации и саморазвития социальных и природных явлений. В философско-методологическом плане синергетика представляет собой особого рода симбиоз идей неклассической физики, кибернетики, знаний о функционировании и развитии нелинейных процессов. Философ Е.Н. Князева видит своеобразие этого научного направления в том, что синергетика «не только синтезирует фрагменты обыденного и научного, дисциплинарно разбросанного знания, но даже связывает эпохи - древность с современностью, с новейшими достижениями науки, а также принципиально различные – восточный и западный способы мышления и восприятия» [11, с. 17]. Основными понятиями синергетики являются «самоорганизация», «открытость», «нелинейность», «неравновесность» и др. Практически все существующие системы, а особенно педагогические, являются нелинейными и открытыми. Следовательно, их функционирование и развитие происходят на основе механизмов и процессов самоорганизации и саморазвития. В контексте системного и синергетического подходов мы рассматриваем общее и дополнительное образование как некую целостность в структуре единого российского образования, которая постоянно самоорганизуется, развивается и совершенствуется. Таким образом, в нашем понимании, взаимодействие общего и дополнительного образования выступает как средство реализации идеи целостности образования.

В современной системе образования общему и дополнительному образованию в силу их особенностей определяется свое особое место. Различия между общим и дополнительным образованием отмечаются многими исследователями. «Что такое общее образование? – размышляет В.И. Слободчиков. – Это формирование рациональной картины мира и целесообразные действия. Отсюда предметы обучения, научные критерии истины, полноценности, сущности знаний. Дополнительное – это смысловое видение мира и свободные действия, а не целесообразность». В научной литературе распространена точка зрения, рассматривающая основное и дополнительное образование в рамках общего образования (М.О. Чеков и др.). Некоторые авторы даже отказываются от применения термина «основное», заменяя его базовым или школьным (О.Е. Лебедев). Сложность и противоречивость взаимоотношений этих видов образования,

уникальность самого опыта существования отечественной системы дополнительного образования, не имеющего места в мировой образовательной практике, определяют многообразие мнений по этому вопросу. Они разнятся от заявлений типа «нет никакой грани между основным и дополнительным образованием» (Е.А. Ямбург) [4, с. 25] до признания дополнительного образования «уникальной образовательной сферой, имеющей самостоятельное социальное значение» [8, с. 33-34].

Существуют противоречия в высказываниях различных авторов, отмечающих, с одной стороны, существование дополнительного образования в системе общего образования, а с другой стороны, говорящих о том, что дополнительное образование компенсирует недостатки общего, а значит, является достаточно самостоятельным по отношению к общему образованию (Е.Б. Евладова). Еще одно противоречие, также часто встречающееся в педагогической литературе, основано на сложившемся мнении об отсутствии в дополнительном образовании учебных стандартов. Однако, совершенно очевидно, что это не так. Общими для каждого образовательного учреждения, в соответствии с Законом «Об образовании», являются требования к организации образовательного процесса (наличие учебного плана, образовательных программ, расписания занятий и т.д.). Используя принятую в научных кругах терминологию, обозначающую эти два вида образования как общее и дополнительное, нам, тем не менее, близка точка зрения О.Е. Лебедева, рассматривающего «школьное и дополнительное образования как составные части общего образования». На этом основании, закономерным становится вывод о целостности системы образования, включающего такие взаимосвязанные, взаимодополняющие, коррелирующие, а значит равноправные его элементы: общее и дополнительное образование. Таким образом, мы выходим на осознание необходимости осуществления равноправного диалога общего и дополнительного образования для целостного и разностороннего развития личности ребенка.

Современная культура – это культура диалога, а не монолога. Подобная идея диалогичности культуры разработана в отечественной философской литературе В.С. Библером. Он отмечает, что культура по своей природе вообще, а современная культура это обнаруживает наиболее ярко, несет в себе энергию и силу диалога, благодаря которым актуализируются любые смыслы культуры, а также возникает и формирует себя личность. Аспект взаимодействия, контакта, является, на наш взгляд, важным и значимым компонентом в системе социальных, человеческих отношений. В Большой советской энциклопедии «взаимодействие» определяется как «одна из основных философских категорий, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого» [3, с. 9]. В философии взаимодействие рассматривается как самостоятельный процесс взаимного влияния тел друг на друга; как универсальная форма изменения состояния тел. Э. Кант, родоначальник немецкой классической философии, рассматривал взаимодействие как категорию отношения (момент взаимосвязи многих видов сущего), которое порождает единство вещей и процессов чувственного мира. Гегелю взаимодействие представлялось «взаимной причинностью предположенных, обуславливающих друг друга субстанций; каждая есть относительно другой одновременно и активная и пассивная субстанция» [5, с. 691]. Более того, взаимодействие рассматривалось как не только исходный, но и конечный пункт познания: «Мы не можем пойти дальше познания этого взаимодействия именно потому, что позади его нечего больше познавать» [6, с. 546]. Таким образом, категория «взаимодействие» занимает фундаментальное место в концептуальном аппарате современного теоретического мышления.

В силу этого, не только в философской, но и в педагогической литературе понятие «взаимодействие» трактуется весьма разнообразно. Взаимодействие – это связь явлений; система отношений связи, взаимозависимости между людьми и общественными группами; взаимная поддержка и согласованность действий для достижения единой цели, решения общих задач (Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.Р. Сайфутдинова). Сущность данного термина рассматривалась и в психолого-педагогических трудах. Так, например, С.Л. Рубинштейн отмечал, что развитие личности происходит благодаря включенности субъекта в многообразие взаимоотношений с окружающим миром. Нам близка позиция Мудрика А.В., который говорит, что в наиболее общем виде взаимодействие можно рассматривать как «организацию совместных действий индивидов, групп и организаций, позволяющих им реализовывать какую-либо общую для них работу» [10, с. 137]. Отметим, что во взглядах ученых много общего в теоретическом понимании взаимодействия как вида непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, выступающего как интегрирующий фактор, посредством которого происходит объединение частей в определенный тип целостности. На основании существующих взглядов на категорию «взаимодействие» можно выделить следующие опорные моменты: взаимодействие есть внешняя, объективная закономерность социальной жизни; взаимодействие – это согласованная деятельность людей в достижении совместных целей, в решении задач, имеющих значение для всех ее субъектов; взаимодействие – это принцип построения взаимоотношений субъектов в ходе совместной деятельности. Трансформируя определение Мудрика А.В. *применительно к взаимодействию общего и дополнительного образования, общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования детей, мы считаем, что это есть процесс и результат организации согласованных совместных действий субъектов целостного образовательного процесса для достижения совместного качества образования.*

С категорией взаимодействия неразрывно связано понятие «интеграция». Интеграция – (от лат. integration – восстановление, восполнение, integer – целый) – объединение в целое каких-либо частей. Проблема интеграции в настоящее время входит в число важнейших теоретических и практических проблем различных наук: философии, социологии, педагогики, психологии. При этом рассматривается интеграция науки, производства, знаний, содержания образования, профессионального и общего, среднего и высшего образования (А.Н. Аверьянов, Б.И. Кедров, Г.Н. Волков, И.Т. Фролов, А.Д. Урсул, Н.Г. Депенчук, М.Н. Берулава, М.И. Махмутов, В.М. Лихач, П.Н. Новиков, В.Н. Максимова, Т.А. Ильина и др.). В отечественной и мировой педагогике уделяется немало внимания вопросам интеграции, что обусловлено целым рядом внешних и внутренних факторов, которые инициируют процессы превращения интеграции в ведущую закономерность развития педагогики. Этот факт находит признание у ряда ученых (А.С. Белкин, А.П. Беляева, В.Д. Семенов). Теория интеграции образования представлена работами А.Я. Данилюка и др. В настоящее время в достаточной мере разработаны подходы к определению объективных оснований, факторов и категориальных характеристик педагогической интеграции (Г.И. Батурина, А.П. Беляева, В.С. Безрукова, В.И. Загвязинский, В.Н. Максимова); выявлению ее структурных и инструментальных составляющих (А.С. Белкин, И.Г. Еременко, Ю.Н. Ракчеева, Ю.С. Тюнников); разработке средств технологического обеспечения педагогической интеграции (А.А. Кирсанов, В.А. Пак, Н.К. Чапаев).

Двойственный смысл понятия «интеграция» заключается в том, что это, во-первых, состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы или организма в целое, а также, во-вторых, процесс, ведущий к такому состоянию. В Межведомственной программе развития системы дополнительного образования детей на 2002-2005 гг. сказано: «Модернизация российской системы образования предполагает интеграцию общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей... в единое образовательное пространство...» [11, с. 5]. Необходимость осуществления глубокой интеграции общего и дополнительного образования на самых различных уровнях может быть детерминирована целым рядом обстоятельств, что доказано на практике (Материалы ФЭП Красносулинский городской центр внешкольной работы «Досуг» по проблеме: «Интеграция общего и дополнительного образования как средство создания единого образовательного и социокультурного пространства небольшого города с целью развития личности ребенка»). В частности, в условиях личностно-ориентированного образования главными личностно-значимыми функциями являются: самореализация; расширение круга общения; свободный выбор взглядов, позиций, ценностных ориентаций; социальная практика; социально-профессиональная ориентация и др. По нашему мнению, без взаимодействия с учреждением дополнительного образования массовая школа эти функции эффективно реализовать не может.

Эта мысль подтверждается в ряде исследований, где доказывается, что современные требования к образованности учащегося не могут быть удовлетворены только основным образованием, поскольку последнее все больше нуждается в дополнительном неформальном образовании, которое было и остается одним из определяющих факторов развития личности, ее социального и профессионального самоопределения. Например, в кандидатской диссертации А.Ф. Мазника, делается вывод о системном единстве общего и дополнительного образования как видов целостного образования. Взаимодействие основного и дополнительного образования рассматривается некоторыми исследователями как научно-обоснованная форма связи между видами образования, возникающая в результате совместной деятельности субъектов образовательного процесса по актуализации педагогических ресурсов социокультурного пространства. Идея взаимодействия общего и дополнительного образования для гармоничного развития личности основывается на принципе комплиментарности (от лат. Complementum – дополнение): противоположности уходят не посредством снятия, а за счет сочетания, взаимного дополнения, компромисса, сочетающих черты прежних противоположностей. Принцип комплиментарности, зародившийся в квантовой физике, активно развивался в философии и педагогике. Английский философ Г. Спенсер (1820-1903) представляет главной целью воспитания устранение всяческих противоречий между личностью и обществом, установление их равновесия. Н.А. Бердяев видит ее в создании условий, позволяющих ненасильственно раскрыть творческий потенциал человека на путях нравственного самопознания. Эта тема получает дальнейшее развитие у Д.Л. Андреева и выводится в плоскость генетики В.В. Налимовым.

Взаимодействие образовательных учреждений, в известной степени, повторяет межличностное взаимодействие, которое является внутренней сущностью педагогического процесса, его базовой ячейкой, включая следующие компоненты: взаимопознание; взаимопонимание; взаимовлияние; взаимоотношения (готовность к совместным действиям). Любое эффективное взаимодействие основано, на наш взгляд, прежде всего, на следующих основных принципах: равноправия, включающего взаимный интерес и согласие субъектов, открытость отношений, разделенную ответственность на основе договорных отношений (договор – механизм осуществления равноправия); сотрудничества, включающего взаимопомощь и поддержку всех его участников. Кроме того, для этого необходимы также следующие обязательные признаки совместной деятельности: единые цели и задачи, т.е. общая стратегия деятельности; единые подходы и принципы в содержании деятельности; общая мотивация; разделение единого процесса на отдельные действия, их распределение между участниками, последовательное выполнение данных действий в соответствии с определенной программой; достижение единого совокупного результата; единое пространство и одновременность выполнения индивидуальных деятельностей разными людьми (единое

управление). Поскольку процесс взаимодействия включает, прежде всего, совместную деятельность по достижению общей цели, обусловленной общими интересами и задачами, на современном этапе этой общей целью взаимодействия УДОД и школы становится достижение нового качества образования.

Литература

1. *Афанасьев В.Г.* Системность и общество. М., 1980.
2. *Бердяев Н.А.* О назначении человека. М., 1993.
3. Большая советская энциклопедия. М., 1971, том 5.
4. Внешкольник. 1998, №11.
5. *Гегель.* Сочинения. М., 1937. Т. 5.
6. *Маркс К. и Энгельс Ф.,* Сочинения. 2 изд., Т. 20.
7. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей на 2002-2005 годы // Дополнительное образование, 2002, №4.
8. *Поволяева М.* Социально-ориентированное дополнительное образование как явление практики // Внешкольник, 1998, №7-8.
9. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование // Педагогика, 1994, №5.
10. Социальная педагогика. М., 2000.
11. *Степанов Е.Н.* Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения // Педагогика, 2001, №4.
12. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003, №2.
13. *Шишов С.Е., Асапов И.Г.* Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг образования, 2002, №2.

Ростовский областной ИПК и ПРО

27 февраля 2007 г.

© 2007 г. **В.А. Таранов**

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ

По различным аспектам организации производственной практики студентов педвуза опубликовано большое число научных статей и методических рекомендаций (О.А. Абдуллина, А.А. Вербицкий, В.Н. Зайцев, Ш.Н. Кудебаева, М.В. Миронова, Н.А. Соловьева, Ю.А. Фомин, В.Т. Чепиков, Ю.И. Щербаков и др.). В то же время вопросы использования этой формы обучения для подготовки будущего учителя к профессиональному сотрудничеству рассматриваются лишь попутно. Имеет место позиция, согласно которой умения координировать действия участников педагогического процесса непосильны для студентов: они формируются только в процессе самостоятельной работы в школе в качестве учителя-предметника и классного руководителя. С другой стороны, накоплены данные о том, что в составе педагогических отрядов студенты, решая довольно сложные воспитательные задачи, успешно координируют свои усилия (П.А. Трепоухова, В.Т. Чепиков, Ю.И. Щербаков).

Думается, что столь разноречивые толкования не случайны: они отражают многоаспектность самой коллективной педагогической деятельности, разнообразные требования, предъявляемые ею к установкам, знаниям и навыкам учителя. Здесь сказывается также сам способ вхождения студента – практиканта в сложную систему разделения и интеграции педагогического труда. Раскроем эту сторону дела на материалах ретроспективного анализа молодыми учителями «уроков», полученных ими в ходе вузовских производственных практик (опрошено 68 человек, окончивших разные педагогические институты в 1999 – 2003 гг.). Вопросы, с помощью которых мы актуализировали воспоминания и оценочные суждения учителей, сводились, в конечном счете, к одному: что стимулировало или, наоборот, блокировало их деловое общение с коллегами на педагогической практике? Были названы следующие причины, определившие неудовлетворенность данным аспектом педпрактики:

1. Студент-практикант используется классным руководителем при подготовке всякого рода массовых мероприятий, ориентированных не на конкретных детей, а на стандартизированные «сценарии». Понятно, что здесь не возникает нужда в психолого-педагогическом консилиуме, общение с учителями оказывается поверхностным, формальным.

2. Как правило, студент «прикреплен» к «своему» классу настолько прочно, что жизнь школы как целостной педагогической системы проходит для него стороной. Проблемы, волнующие трудовой коллектив, ему не ясны. Значительная часть давших нам интервью учителей в ходе педпрактики не принимала участие в работе творческих групп по подготовке заседаний педсовета и метод-объединений, а также в собраниях учительского коллектива.

3. До начала практики студенты со школой не знакомились. Стали разбираться в особенностях ее стиля и традиций лишь к концу практики. То же – с учителями и учащимися. Поскольку в группу входили студенты разных факультетов, то и здесь знакомство затянулось. Взаимопомощь шла по линии обмена материалами для внеклассных мероприятий.

4. План классного руководителя строится, естественно, без учета возможностей практиканта, его индивидуальности. Но, к сожалению, далеко не всегда проявляется готовность внести в этот план соответствующие изменения по мере того, как ведущему воспитателю открываются педагогические потенциалы студента.

5. Полученный на педпрактике опыт взаимодействия с воспитателем группы продленного дня и школьным врачом оказался настолько мизерным, что после окончания вуза заимствовать из него что-нибудь полезное для самостоятельной деятельности было, по существу, нечего.

6. Вопросы профессионального сотрудничества вузовские руководители педпрактики специально со студентами не отрабатывали и с этих позиций их деятельность не оценивали.

7. Были приведены и другие причины, относящиеся к конкретной учительской общности: низкий уровень сплоченности учителей, отсутствие единых педагогических требований, невнимание к межпредметным связям, нарушение норм профессиональной этики в общении с практикантами и т.п.

Как видим, существуют реальные причины, в силу которых производственная практика, взятая в аспекте подготовки студента педвуза к коллективной педагогической деятельности, еще далеко не всегда в должной степени формирует личный опыт будущего учителя-коллективиста. Сейчас, когда повсеместно введена непрерывная комплексная практика, необходимость преодолеть недооценку опыта профессионального сотрудничества, который студенты накапливают в общении с учителями школ и внешкольных детских учреждений, становится еще более настоятельной. Ведущая роль, естественно, принадлежит здесь кафедральным руководителям и учителям-методистам. Организуя работу по формированию навыков профессионального сотрудничества, мы стремились в ходе производственной практики научить студентов распознавать теоретически осмысленную логику совместной педагогической деятельности учителей в реальных ситуациях школьной жизни; развить у них умение расшифровывать педагогический замысел коллег по логике их дидактических решений; формировать критическое отношение к привычным дефектам в совместной работе членов педагогического коллектива; воспитать настойчивость в реализации принятой программы профессионального сотрудничества при встрече с помехами организационного и социально-психологического характера; практиковать студентов в планировании и организации взаимодействия с различными работниками школы; побудить будущих учителей перестраивать свое поведение в интересах «эмоциональной тонизации» (Р.Х. Шакуров) товарищей по труду.

Этот перечень относительно частных целей можно продолжить. Но главная задача – ориентация студентов на активную позицию в системе внутриколлективных отношений. Для формирования такой установки мы добивались, чтобы студенты заблаговременно знали, где они будут проходить практику. При этом условии мы могли, отбирая задания к спецсеминару «Классный руководитель», связывать их с проблемами и заботами соответствующих педагогических коллективов. Аналогичные возможности открывались и на занятиях по истории педагогики. С этим же прицелом был проведен смотр «педагогических копилочек» студентов третьего курса. На смотр пригласили организаторов внеклассной и внешкольной работы, которым предстояло выполнять функции методистов. Во всех группах прошли конференции: «Как мы готовимся к педпрактике». До выхода на практику студенты получали задания исследовательского характера. Тематика этих заданий ориентирована на изучение реального опыта коллективной педагогической деятельности (сотрудничество воспитателей детского сада и учителей начальных классов, взаимодействие школы и профессионально-технического училища, совместная работа учителей по формированию общеучебных умений, расширению политехнического кругозора учащихся и т.п.). Среди средств управления деятельностью студентов-практикантов прочное место заняли разного рода памятки и схемы, служащие опорой при анализе уроков и внеклассных мероприятий, составлении характеристик детского коллектива, отчетов о проделанной во время практики работе. Мы использовали эти дидактические средства, чтобы побудить студентов к познанию школы как целостной педагогической системы. Им предлагалось вникнуть в деятельность постоянных и временных объединений членов педагогического коллектива, изучить факторы, влияющие на продуктивность преподавания данной учебной дисциплины, ознакомиться с судьбами выпускников школы и др.

В ходе практики контролировалось создание условий, детерминирующих активность студентов в различных ситуациях профессионального сотрудничества, а именно:

– производственная информированность практикантов. Значимость этого условия объясняется тем, что инициативное и ответственное поведение личности предполагает знание проблем, решаемых коллективом, наличие у нее достаточно полной информации о возможностях других участников совместной деятельности. Поэтому мы организуем заблаговременное обеспечение студентов конкретной информацией по основным аспектам жизнедеятельности школы;

– способ возложения на практиканта ответственности за поручаемое ему дело. Здесь существенным оказывается не столько обращение к интересам самого студента («Выполняя это задание, Вы многому научитесь» и т.п.), сколько к нуждам детского и педагогического коллективов;

– характер инструктирования о логике и способах деятельности. Как свидетельствует опыт,

инструктаж по-настоящему активизирует личность, если он соединяет в себе конкретность с акцентированием тех моментов, которые не могут быть алгоритмизированы и требуют от студента творческой самостоятельности. Важно специально оговорить способы взаимодействия практиканта с другими членами педагогического коллектива и родителями учащихся;

– стиль руководства студентами со стороны учителей-методистов. Наиболее благоприятным для самовыражения и самоутверждения практиканта является демократический стиль руководства, опирающийся по преимуществу не на способы прямого воздействия, а на создание многообразных стимульных ситуаций;

– учет социальной зрелости каждого практиканта, позволяющий осуществить индивидуальный подход к формированию его позиции в коллективе. Например, к студентам, обнаруживающим эгоистические тенденции, стремящимся всю работу переложить на товарищей, уместно четкое указание их персональных обязанностей, определение меры их личной ответственности, демонстрация негативных последствий нарушения принципа профессиональной солидарности;

– преобладание общественной и производственной практики студентов. Соблюдение этого условия обеспечивает личности возможность использовать свой опыт для активного включения его в опыт учительского коллектива;

– участие практикантов в деятельности учительской общественной организации (на основе временных поручений, с четко продуманной отчетностью за их выполнение). Целесообразно, чтобы характеристики, выдаваемые студентам после окончания практики, подписывались (кроме директора школы, классного руководителя и учителя-предметника) председателем профсоюзного комитета школы;

– побуждение студентов к оценке своих действий и поступков на основе всего комплекса предписаний, регламентирующих профессиональное сотрудничество (в первую очередь «Закона о трудовых коллективах и норм коллективной морали»). С этих же позиций должен быть организован и анализ общения в педагогическом коллективе школы, учитывая, что «настоящая... этическая норма становится действительной только тогда, когда ее «сознательный» период переходит в период общего опыта, традиции, привычки, когда эта норма начинает действовать быстро и точно, поддерживая сложившимся общественным мнением и общественным вкусом» [5].

Особо выделим условие, представляющееся нам основополагающим: постановка практиканта в такую позицию, когда приход в школу становится для него актом сопричастности к духовной жизни детей, учит относиться к ребенку как личности, а не как «учебному человеку» (К.Д. Ушинский). Именно в такой позиции близкого ребенку опекуна-наставника будущий учитель осознает тяжкие последствия разобщенности педагогов в требованиях, обуславливающих тон и режим жизни учащихся. Причем, как показывают наши наблюдения, чем сложнее школьная биография ребенка, чем острее трудности, которые он испытывает в учебе и общении, тем интенсивнее формируется у работающего с ним студента установка на профессионально-педагогическое сотрудничество. Реализация перечисленных выше условий – важная предпосылка формирования у практикантов субъектной позиции в системе коллективной педагогической деятельности. Косвенным тому подтверждением может служить следующий «микроэксперимент». До выхода на педпрактику мы предложили группе студентов 3-го курса задание: «Составить по возможности полный перечень тех сторон жизнедеятельности педагогического коллектива школы, за которые должен ощущать себя ответственным каждый добросовестный учитель». Затем, после окончания практики, мы вернули студентам их работы и попросили (если они сочтут необходимым) внести соответствующие коррективы. Большинство студентов значительно пополнило свое первоначальное представление о зоне ответственности учителя-коллективиста. В частности, они обратили внимание на заботу социально активного учителя об укреплении престижа своих коллег в общественном мнении учащихся и их родителей, о совершенствовании стиля руководства школой со стороны администрации, об укреплении трудовой дисциплины, о соблюдении норм психогигиены общения учителей на переменах, о состоянии здоровья учителей-пенсионеров, о создании благоприятных условий для коллег, обучающихся на заочных отделениях педвуза, и др.

Своеобразным свидетельством активной позиции, занятой студентами в педагогическом коллективе, является то, что они не порывают связей со школой и после окончания производственной практики. На наш взгляд, такое поведение будущих учителей вполне подходит под определение сверхнормативной активности, обоснованное Р.С. Немовым [7]. Понятно, что такого рода изменения, связанные с формированием чувства личной ответственности, у разных студентов протекают по-разному, что говорит о значимости индивидуального подхода в руководстве их профессиональным становлением. Информация, накопленная при монографическом изучении группы студентов факультета педагогики и психологии филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова в городе Железноводске, позволяет подчеркнуть вариативность и сложность развития личности учителя – участника профессионального сотрудничества. Нам довелось работать с этой группой на всех этапах ее вузовской биографии в качестве куратора, старшего преподавателя кафедры педагогики и психологии, руководителя производственной практики. С отдельными студентами мы неоднократно встречались в период их стажировки.

Завершая анализ формирующих возможностей производственной практики, подчеркнем, что повседневная жизнь школы дает множество поводов для практики студентов в разнообразных видах и формах коллективного педагогического труда. Нужно только, чтобы обретаемый опыт был теоретически

отрефлексирован, прочувствован, обогатил социальное мышление и профессиональную мотивацию будущих учителей. Следовательно, и сам этот опыт должен быть результатом не пассивного созерцания трудовых отношений в педагогическом коллективе, а итогом активного с ним взаимодействия. Такова, по нашему убеждению, одна из главных линий дальнейшего улучшения производственной практики студентов педвуза.

Литература

1. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990.
2. *Вербицкий А.А.* Качество практической подготовки специалиста и технологии контекстного обучения // О качестве практической подготовки студентов высшей школы. М., 2003.
3. *Зайцев В.Н.* Практическая дидактика. М., 1999.
4. *Кудебаева Ш.Н.* Роль педагогической практики в системе подготовки студентов в университете // Наука и школа. 1999. № 4.
5. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения. М., 1984.
6. *Миорова М.В.* Формирование прогностических умений студентов педвуза в процессе педагогической практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2001.
7. *Немов Р.С.* Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. М., 1984.
8. *Соловьева Н.А.* Формирование у студентов педагогических вузов досугово-развивающих умений воспитательной работы со школьниками в процессе педагогической практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998.
9. *Трепоухова П.А.* Формирование личности учителя в процессе общественно-педагогической практики студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
10. *Ушинский К.Д.* Избр. педагогические сочинения. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1976.
11. *Фомин Ю.А.* Психология делового общения. – 2 изд., перераб. и доп. – Мн.: Амалфея, 2000. – 384 с.
12. *Чепиков В.Т., Щербаков Ю.И.* Педагогическая практика студентов. Учеб. пособие. – М.: Издательский дом «Таганка», 2003.

Филиал МГОПУ им. Шолохова, г. Железноводск

27 марта 2007 г.

© 2007 г. С.Ф. Хлебунова

РАЗРАБОТКА МОДЕЛЕЙ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА

В федеральной целевой программе развития образования до 2010 г. подчеркнута роль реструктуризации муниципальных образовательных сетей в качестве одного из приоритетных направлений модернизации образования. Степень актуальности и важности проблемы определяется решающим значением процессов реструктуризации в реализации основных задач современной образовательной стратегии – обеспечения открытости, доступности и качества образования. Под реструктуризацией понимается постоянно действующий процесс оптимизации муниципальных образовательных сетей, совершенствование их содержательно-организационной структуры, позволяющей повысить качество образования за счет эффективности использования материально-технических, кадровых, финансовых, управленческих ресурсов образовательных учреждений на основе их концентрации и кооперации.

Начиная с момента радикальных рыночных реформ, реструктуризация образовательных сетей, особенно в сельских территориях, стала очевидной необходимостью. В большей степени этому способствовали социально-экономические условия, сложившиеся в тот период в целом по России, в том числе и по Ростовской области, в частности: демографический спад, несформированность нового рынка труда, низкий уровень заработной платы. Эти и другие явления экономической нестабильности вызвали уменьшение численности сельского населения. Естественная и миграционная убыль из сельских районов области в 2005 г. составила соответственно 29 202 и 1 945 человек. Из 55 муниципальных образований региона только в 7 уровень заработной платы достигал среднего показателя по области и выше. Данные социологических исследований свидетельствовали о разбалансировании образовательного пространства, неразвитости социально-педагогических структур, потере ориентации на социальные приоритеты, нереализованности прав граждан на получение качественного образования. Эти социальные диспропорции невозможно было разрешить без принципиально новой образовательной стратегии и взвешенных управленческих решений. Одним из таких решающих средств стала программа реструктуризации сельских школ, позволяющая реализовать новые цели образования средствами содержательных и структурных изменений в образовательных сетях. На начальном этапе реструктуризации были спланированы и

осуществлены мероприятия, позволившие привести сети в соответствие с демографической ситуацией и социально-экономическими условиями, разработаны новые модели образовательных учреждений, проведена филиализация малокомплектных начальных школ, определены нормативные требования к территориальной доступности учреждений и транспортной доставке школьников, создана правовая база по урегулированию взаимодействия всех субъектов муниципального образовательного пространства. Решающую роль в приведении образовательных сетей в состояние, адекватное перспективному социально-экономическому развитию районов, сыграли региональные целевые программы «Школьный автобус», «Дорога к школе», «Информатизация сельской школы».

Активность и результативность процессов реструктуризации были обеспечены экономической поддержкой государства, включением в проводимые преобразования административного ресурса аппаратов управления и наличием необходимой нормативно-правовой базы, исключая ситуацию правовых тупиков. Управленческие решения, принимаемые на основе анализа результатов мониторинга демографических и экономических изменений, ориентировались на достижение социальных эффектов – обеспечение доступности получения качественного общего образования. В ходе реструктуризации муниципальных образовательных систем сформировались и взаимодействуют две тенденции инновационного развития. Первая из них представляет иницируемый и управляемый государством процесс преобразования муниципальных сетей, приведение их в соответствие с демографической, социоэкономической ситуацией. Эта деятельность привела к позитивным изменениям в муниципальном образовании – многообразию видов образовательных учреждений, их рациональной пространственной организации, большей эффективности в использовании экономических ресурсов

Вторая тенденция отражает существо сетевых процессов, поиск и интеграцию образовательных, кадровых, материально-технических, информационных ресурсов, механизмов их включения в единое образовательное пространство, способы достижения интегративных эффектов, проявляющихся в достижении нового качества образования. Следует отметить еще одну особенность – при сетевой организации востребованным становится общественное управление, корпоративные отношения, деятельность неформальных педагогических и общественных объединений, т.е. весь пласт общественного влияния на систему образования, который не мог найти себе достойного применения в формализованных управленческих структурах. Дальнейшее развитие образования требовало экспериментальной разработки и апробации обновленных моделей реструктуризации, успешного овладения управленческим аппаратом проективными технологиями. Эта работа была организована областным институтом повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, который располагал достаточной научно-методической базой для постановки эксперимента, разработки моделей сетевой организации.

Научно-педагогические и управленческие задачи, решаемые в ходе проектировочной деятельности, отражали первостепенные проблемы функционирования и развития муниципального образования. Среди них:

- разработка и интеграция в рамках образовательных округов нового поколения образовательных программ школ, учреждений дополнительного и дошкольного образования, а также учреждений культуры, спорта, здравоохранения;
- формирование региональной нормативно-правовой базы реструктуризации и экспертиза адекватности муниципальных документов требованиям действующего федерального и регионального законодательств;
- нормативно-правовое и организационное регулирование деятельности неформальных образовательных объединений (школьных округов, ассоциаций и др.) и межведомственного взаимодействия в ходе реализации основных направлений реструктуризации;
- организация деятельности органов общественного управления (попечительских советов, управляющих советов, общественных советов и т.д.);
- подготовка кадров, владеющих методологией проектирования современных образовательных систем, осознающих задачи компетентной управленческой поддержки процессов внутренней организации и самоорганизации сети, ее изменений, эффективного использования наличных ресурсов;
- формирование региональной системы трансляции позитивного опыта управления процессами реструктуризации муниципальных образовательных сетей.

Экспериментальная модель реструктуризации разрабатывалась как многоаспектный взаимообусловленный комплекс мероприятий, включающий в себя мониторинг исходной ситуации, прогнозирование структуры и содержания образования, поиск эффективных средств концентрации и кооперации образовательных ресурсов учреждений разного типа, устранение рисков негативных социальных последствий. Гипотеза эксперимента была построена на предположениях об условиях эффективности процессов реструктуризации:

- практика реструктуризации, осуществляемая с обновленных идеологических позиций, позволит преодолеть последствия ресурсного подхода, доминирующего на первом этапе реструктуризации, когда оптимизация сети осуществлялась, в основном, с целью достижения эффективности вкладываемых в образование финансовых средств и рационализации управления;

- в ходе реструктуризации осуществлена модернизация содержания и технологий образования на основе сетевых подходов, что позволит повысить качество муниципального образования;
- достижение нового качества образования потребует кооперации кадровых и учебно-материальных информационных ресурсов;
- организация сетевого взаимодействия школ, учреждений дополнительного и профессионального образования, концентрация кадровых, информационно-технологических, финансовых ресурсов и кооперирование учреждений с целью удовлетворения запросов на качественное образование требует проектных сетевых решений.

При проектировании изменений в муниципальных образовательных сетях принципиальным основанием деятельности проектировщиков было следование гуманистическим целям образования, четко сформулированным требованиям к новому состоянию сети, оформленным в виде критериев, показателей, индикаторов, отражающих специфические условия территорий. Проиллюстрируем это положение примером, взятым из практики проектирования сетей в Аксайском районе Ростовской области. Целевой блок программы реструктуризации Аксайского района включает в себя следующие направления:

- обеспечение психофизической безопасности учащихся и комфортных условий образовательного процесса, пространственной доступности услуг, предоставляемых сетью;
- реализация возможности выбора учащимися индивидуальной образовательной траектории в образовательном учреждении;
- создание условий для профилизации старшей ступени;
- обеспечение необходимой концентрации и целевого распределения ресурсов.

Декомпозиция целей на локальные задачи привела к построению следующего «дерева целей»:

- обеспечение психофизической безопасности учащихся и комфортных условий образовательного процесса означает для сети;
- обучение детей разного возраста в отдельных образовательных учреждениях или изолированных подразделениях одного учреждения;
- обеспечение пространственной доступности услуг предлагает: предоставление возможности учащемуся добраться до школы за разумное время;
- реализация возможности выбора учащимися индивидуальной образовательной траектории в условиях сетевой организации требует
- наличия значительного количества учащихся в одной параллели; только в этом случае издержки будут минимальными, а в профильных классах школы сможет быть реализована образовательная дифференциация;
- количество старшеклассников в одной параллели (в сельской школе должно составить 3 класса, в городской – 6);
- обеспечение необходимой концентрации и целевого распределения ресурсов в сетевом варианте предполагает: использование ресурсов при распределении различных образовательных программ по различным учреждениям или их большим подразделениям, целевую концентрацию ресурсов; концентрация в свою очередь подразумевает использование одного ресурса, сосредоточенного в одном элементе сети, другими элементами; сосредоточение специальных ресурсов в одном месте (например, в соответствующем ресурсном центре) или создание (использование) дорогостоящих ресурсов совместно с институциями, не входящими в сеть учреждений общего образования.

Каждое из вышеперечисленных требований имеет набор показателей и индикаторов. При проектировании реструктуризации муниципальной сети они должны быть полностью учтены. Например, убедительными показателями качества проекта по обеспечению психофизической безопасности учащихся и комфортных условий образовательного процесса являются: изменение процента детей, обучающихся в школах-ступенях (отдельных образовательных учреждениях) или физически изолированных подразделениях-ступенях одного учреждения; соответствие наполняемости сетевых единиц проектной мощности учреждений.

Качество пространственной доступности услуг характеризуется наличием начальной школы в каждом населенном пункте или таким расположением начальной школы, когда младший школьник может сам до нее безопасно добраться (схема маршрута); для других возрастных групп должны быть учтены время, расстояние и вид транспортных услуг. Создание условий для профилизации старшей ступени оценивается по следующим показателям: изменение среднего количества старшеклассников в параллели одной сетевой единицы; изменение процента старшеклассников, имеющих в школе выход в Интернет. Важными показателями обеспечения необходимой концентрации и целевого распределения ресурсов являются: изменение количества детей на 1 педагога (актуально для сельской местности); изменение затрат на обучение одного ученика.

Для проектирования нужно было наглядно представить структуру сети Аксайского района. На карту были нанесены образовательные учреждения, определены количественные характеристики показателей, проанализирована демографическая ситуация, социальный заказ на образование и образовательные услуги. Анализ показал некоторые противоречия, которые были раньше незаметны, например, между заказом на

образовательные услуги (профильное обучение, специализация начального, среднего и высшего профессионального образования) и рынком труда в районе.

Проанализировав образовательную сеть и спроектировав образ будущего состояния сети, участники муниципальной команды Аксайского района вышли на следующие показатели:

Показатель	Состояние сети без проекта	Проектное состояние сети через пять лет
1	2	3
Общее количество образовательных учреждений общего образования как юридических лиц	24	16
Количество школ среднего полного образования	18	6
Из них: школ старшей ступени (10-11 кл.)	-	1
Количество основных школ	3	9
Из них: школ основной ступени (5-9 кл.)	-	-
Количество начальных школ	-	5
Процент старшеклассников, которые будут обучаться в школах, в старших параллелях которых выдержано минимальное количество классов-комплектов (3 – село и 6 – город)	30%	100%
Минимальное число обучающихся в параллели в одной сетевой единице на ступени основного общего образования (5-9 кл.)	4	22
Количество сетевых единиц общего образования, реализующих программы дошкольного образования	28	30
Максимальное расстояние подвоза для обучающихся 5-9 классов	11	25
Максимальное расстояние подвоза для обучающихся 10-11 классов	11	25
Количество имеющихся автобусов / количество необходимых автобусов	18	30

На сегодняшний день жизнеспособность проекта во многом определяет PR-компания, которая является новой технологией управленческой деятельности. Эта технология предполагает новые формы работы с местным сообществом и способствует достижению социально-педагогических эффектов в реализации проекта. Таким образом, в ходе проектирования требования к новому состоянию сети определялись с учетом ресурсных возможностей территорий и перспектив их развития, специфических условий города и сельской местности, характера труда населения, культурных традиций. Безопасная дорога к школе и сама образовательная среда школы, комфортное пребывание в ней детей в соответствии с их возрастными психофизическими особенностями, возможность выбора образовательных программ разного уровня, профилизация старшей ступени обучения, доступность информационного поля и компьютерных технологий – это далеко не полный перечень требований к сети, на достижение которых ориентировались разработчики при создании своих программ. Исходным компонентом технологии проектирования образовательных сетей стал мониторинг социообразовательной ситуации, который позволял выявить актуальные проблемы муниципального образования и способность стратегических команд к профессиональному управлению изменениями средствами сетевых решений.

Результаты опроса руководителей муниципальных органов управления образованием и учреждений образования дали интересные результаты современного состояния образовательной управленческой ситуации в контексте проблем реструктуризации. Все участники проекта разделились на три условные группы: 25% – представляли территории, имеющие опыт реструктуризации и активно обновляющие свои программы; 40% – территории, решающие проблемы реструктуризации под влиянием установок и команд вышестоящих организаций и не проявляющие достаточно активной самостоятельной позиции в преобразовании; 35% – представлены территориями, имеющими незначительный опыт структурирования сетей, но осознающие актуальность и необходимость проектирования ее нового состояния. Осмысление процессов реструктуризации и перспектив развития муниципального образовательного пространства участниками пилотных проектов проходило в формах практико-ориентированной деятельности: проектировочных семинаров и сборов, стажировок, дистанционного

информационно-консалтингового сервиса, конференций, презентаций, деловых встреч, публикаций в СМИ и научно-методических изданиях, Интернет-дискуссий.

В ходе экспериментальной работы в целях системной подготовки специалистов к реализации проектных технологий была разработана и апробирована образовательная программа, включающая в себя вопросы стратегий управления в условиях модернизации образования, моделирования школьного образовательного пространства в системе сетевого взаимодействия, овладения слушателями понятийно-содержательным аппаратом и нормативно-правовой базой реструктуризации. Принципиально важным и новым для разработчиков при проектировании муниципальных сетей стал вопрос интеграции образовательных программ в условиях сетевого взаимодействия. Актуальность этой проблемы определялась необходимостью получения более качественных сетевых результатов обучения. Содержательный аспект этой деятельности представлен выбором и интеграцией образовательных программ различного уровня и направленности, реализуемых в пределах одной административно-территориальной единицы. В современных условиях уже сложились такие уровневые сети, корректирующие программы дошкольного, общего среднего образования, начального профессионального образования. В той или иной мере они успешно функционируют, выполняя социальный заказ. Однако сетевой эффект предполагает более тесную интеграцию и взаимодействие программ различного уровня. Такая интеграция может быть горизонтальной, характеризующейся количеством образовательных программ одного уровня и вертикальной, предполагающей взаимодействие программ различных уровней. В соответствии с выбранными моделями интеграции образовательных программ происходила институционализация отношений между учреждениями внутри сети.

На процесс выбора образовательных программ решающее влияние оказывали следующие факторы: спрос и предложения на образовательные услуги со стороны общества и государства, участников образовательного процесса (обучающихся и их родителей), других лиц и учреждений, опережающий спрос на специалистов той или иной квалификации; спрос и предложения на специальные образовательные программы; прогноз развития системы образования (с учетом социально-экономических условий) на период до 10 лет; мотивация участников интеграции образовательных программ; структура сети; возможные риски.

Работа с содержанием образования была актуализирована необходимостью достижения эффектов реструктуризации, проявляющихся на уровне личности. С этой целью осуществлялись:

- ориентация содержания образования на личность как важнейшую ценность;
- усиление воспитательной направленности содержания образования за счет развития системы дополнительного образования;
- демократизация содержания и форм обучения;
- создание условий для реализации индивидуальных образовательных программ;
- развитие дистанционных форм образования;
- доступность (в том числе транспортная) образования;
- оптимизация учебной нагрузки;
- деятельностный и практико-ориентированный характер образования;
- ориентация на конечный результат (компетенции), позволяющий реализовать принцип успешности выпускника в личностной, профессиональной и социальной сферах.

На уровне образовательной сети интеграция образовательных программ открыла возможности для самоорганизации муниципальной системы, оптимизации управления, открытости коммуникаций, усиления общественной составляющей управления образованием, сохранения и развития социокультурного пространства региона, внедрения новых форм организации обучения (ДО), усиления конкурентоспособности и финансовой стабильности образовательной системы, инвестиционной привлекательности образования, сохранения и поддержки социально-профессионально-коммуникативной среды.

Пилотное обследование 27 муниципальных образований, что составило 50% территорий области, показало положительную динамику в видовом разнообразии общеобразовательных учреждений, достигнутую за годы экспериментальной работы. 23 учреждения дошкольного образования реорганизованы в школу-детский сад, 21 сельская школа – в базовые школы с сетью филиалов, создано 17 школьных округов, 5 образовательных ресурсных центров, 8 социокультурных комплексов, 1 школа возрастных ступеней обучения.

В ходе экспериментальной работы была существенно обогащена практика регионального образования и управления:

- Появился опыт создания эффективных моделей образовательных учреждений для сельской местности.
- Подготовлены руководители и тьюторы муниципальных стратегических команд к управлению деятельностью по созданию эффективных образовательных сетей.
- Апробирована практика взаимодействия крупных и малочисленных школ в организационных и учебно-методических вопросах на основе социальных потребностей всех участников образовательного процесса.
- Освоены технологии проектирования моделей образовательных сетей участниками проектных команд.

- Разработаны технологии апробации и распространения опыта пилотных площадок в региональной и муниципальной практике.
- Созданы типологизированные варианты нормативно-правовой базы реструктуризации на региональном и муниципальном уровнях.
- Отработаны модели общественной экспертизы эффективности инновационных изменений в системе регионального и муниципального образования.
- Интенсивное развитие получил процесс создания неформальных общественных объединений, организаций и управляющих структур: ассоциаций образовательных учреждений, информационно-методических центров, товариществ, советов руководителей учреждений. Добровольное взаимодействие и социальное партнерство становятся компонентами управленческой деятельности и существенными факторами модернизации регионального образования.
- На муниципальном уровне разработаны нормативно-правовые акты по сопровождению реорганизации в сфере образования: постановления глав администраций местного самоуправления, приказы муниципальных органов управления образованием, решения районных собраний депутатов.
- В школах сформирована база локальных актов по созданию новых моделей учреждения, организации профильного обучения на основе сетевого взаимодействия, оформлению договорных отношений с партнерами, созданию общественных форм управления.
- Расширена региональная система передачи опыта реструктуризации информационно-телекоммуникационными средствами, осуществлено издание методических рекомендаций и материалов, проведены конференции и семинары.
- Разработаны модели мониторинга внедрения опыта реструктуризации в массовую образовательную и управленческую практику.

При всех видимых изменениях в организации управления муниципальными сетями гораздо более важными представляются вопросы обеспечения активизации и непрерывности процессов реструктуризации. Для этого необходимы такие решения и меры, как осуществление единого концептуально-методологического обоснования региональной и муниципальных программ реструктуризации, отражающих идеологию реструктуризации как приоритетного направления модернизации образования. При этом определяющим фактором нового подхода является следование целевым ориентирам программы модернизации российского образования – обеспечение качества образования, его доступности и эффективности. На этом этапе внимание концентрируется на поиске социально-педагогических средств, обеспечивающих гармонизацию образовательных интересов личности, общества и государства.

Для повышения эффективности программ реструктуризации целесообразными представляются меры по интенсификации работы по переходу на нормативное бюджетное финансирование как ключевое условие качественной реструктуризации образовательных сетей, обеспечению согласования содержания, организационных мероприятий и финансирования программы реструктуризации с действующими целевыми региональными программами (информатизация, школьный автобус и т.д.), организации на конкурсной основе разработок новой редакции региональной программы реструктуризации на основе использования разработчиками теоретико-методологических оснований реструктуризации, апробированных на пилотных, экспериментальных площадках региона и проектного опыта муниципальных стратегических команд.

Практика экспериментальной работы и анализ проектных моделей реструктуризации показали эффективность включения показателей и индикаторов желаемого состояния сети и их вариативы с учетом специфики муниципальных образований. Реализация этого требования наряду с осуществлением мониторинга состояния муниципальных образовательных сетей на предмет их соответствия прогнозируемым показателям и индикаторам, сопоставительного мониторинга состояния муниципальных образовательных сетей, реструктуризированных и не реструктуризированных, прогнозирования вероятных социальных, образовательных и экономических ожиданий от результатов реструктуризации, ознакомления с результатами этой работы широких слоев населения области, несомненно, обогатят технологии проектного управления сетями.

Для разрешения проблем нормативно-правового регулирования процессов реструктуризации необходимо провести разграничение компетенций регионального и муниципального уровней управления в вопросах реструктуризации, закрепить полномочия в соответствующих документах и разработать рекомендации по составу и содержанию нормативно-правовой базы реструктуризации образовательных сетей муниципального уровня.

Принципиально новым направлением в условиях реструктуризации является интеграция образовательных программ учреждений с целью создания единого образовательного пространства. Эта деятельность нуждается в глубоком предварительном анализе содержания образования и нахождении эффективных средств его модернизации, диверсификации и индивидуализации. На первом этапе необходимо осуществить: интеграцию программ дошкольного и начального образования, интеграцию программ дошкольного, общего и дополнительного образования, расширить поле интеграции программ общего образования с социокультурной деятельностью учреждений культуры, спорта, здравоохранения, общественных организаций, ввести программы профильного обучения и предпрофильной подготовки в

условиях сетевой организации, обеспечить реализацию образовательных программ дистанционными технологиями.

В целях усиления общественной составляющей в управлении реструктуризацией и подготовки кадров необходимой представляется разработка программы привлечения общественности и работодателей к оценке прогнозируемых результатов реструктуризации. Перспективной выглядит организация на базе пилотных площадок реструктуризации тьюторских школ для информационного и методического сопровождения проектной и организационно-управленческой деятельности в условиях реструктуризации, обмена опытом и распространения позитивных практик реструктуризации, а также создание сайта «Реструктуризация образовательных сетей: опыт, проблемы, перспективы» и банков адресов экспериментальных площадок и инновационного опыта. Не менее важным являются вопросы финансирования программных мероприятий. Для этого необходимо осуществить разработку экономического прогноза объемов финансовых средств, необходимых для реструктуризации и технологий многоканального финансирования муниципальных программ.

Экспериментальная апробация проектных моделей реструктуризации муниципальных сетей дала ощутимый импульс инновационному развитию регионального образования. В ряде пилотных территорий были улучшены условия получения доступного и качественного образования; преодолены последствия утилитарного подхода к реструктуризации как экономическому механизму, обеспечивающему рационализацию средств, утвердились педагогические основания управления модернизацией сетей, когда во главу угла поставлена возможность получения ребенком качественного образования; найдены и внедрены в практику модели сетевого взаимодействия в реализации образовательных программ, позволяющие обеспечить качество образовательной услуги уже не отдельной школой, а всей сетью, организованы и успешно работают качественно новые виды образовательных учреждений.

Эти заметные изменения в качестве образования убедительно свидетельствуют об эффективности проектных технологий в осуществлении реструктуризации муниципальных сетей.

Ростовский областной ИПК и ПРО

2 апреля 2007 г.