

# ВЕСТНИК

**ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**№ 1 (134)  
2009**

---

**СЕРИЯ  
«ОБРАЗОВАНИЕ.  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»  
Выпуск 1**

---

**Учредитель – ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».**

**Редакционная коллегия серии:**

д.п.н., профессор **Котлярова И.О.**

*(отв. редактор),*

д.п.н., профессор **Сериков Г.Н.**

*(зам. отв. редактора),*

д.п.н., профессор **Астахова Л.В.,**

д.п.н., профессор **Животовская Г.П.,**

д.п.н., профессор **Лихолетов В.В.,**

д.п.н., профессор **Резанович И.В.,**

д.п.н., профессор **Третьякова Т.Н.,**

к.п.н., доцент **Буров К.С.,**

к.п.н., доцент **Волкова М.А.**

*(отв. секретарь)*

Серия основана в 2009 году.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-26455 выдано 13 декабря 2006 г. Федеральной службой по надзору законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Подписной индекс 29212 в объединенном каталоге «Пресса России».

Периодичность выхода – 6 номеров в год.

# СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ.....	4
-------------------------------	---

## ИНФОРМАЦИЯ

Публикации.....	6
Защиты диссертаций.....	9

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ

СЕРИКОВ Г.Н. Методология гуманно ориентированного системно-синергетического отражения управления.....	10
ЯКОВЛЕВА Н.О. Информационный подход в педагогических исследованиях: сущность, значение, особенности реализации.....	16
ЛЕЖНЕВА Н.В. Синергетика – принципы построения образовательной системы вуза.....	23
РЕПИН С.А. Программно-целевой принцип управления образованием.....	32
КУГАН Б.А. Методологические основы обеспечения целостности управления образованием.....	35

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

БУРОВ К.С. Возможности использования компьютерных технологий в управлении методической работой образовательного учреждения.....	38
КАРАЧАРОВСКИЙ В.А. Управление процессом систематизации непрерывного профессионального образования.....	43
ТЯГУНОВА Ю.В. Маркетинг образовательных услуг как аспект управления образовательным учреждением.....	50

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОТЛЯРОВА И.О. Создание условий развития профессиональной педагогической квалификации как управленческая компетенция.....	53
БОГДАН Н.В. Здоровьесбережение в достижении качества образования в вузе.....	66
РОКУТОВ С.В. Управление становлением гражданского самоопределения студентов.....	71

НАШИ АВТОРЫ.....	77
------------------	----

# CONTENTS

<b>FROM EDITORIAL BOARD .....</b>	<b>4</b>
<b>INFORMATION</b>	
Publications.....	6
Defense of dissertations.....	9
<b>PEDAGOGY METHODOLOGICAL FOUNDATION</b>	
SERIKOV G.N. Methodology for humanic orientated systematic and synergetic management reflection.....	10
YAKOVLEVA N.O. Information approach in pedagogical research works: the essence, importance and peculiarities of realization .....	16
LEGNEVA N.V. Synergetics. Higher school educational system building principles.....	23
REPIN S.A. Programming and target principle of educational management .....	32
KUGAN B.A. Methodological basis for educational management integrity providing .....	35
<b>EDUCATIONAL MANAGEMENT. THEORY AND PRACTICE</b>	
BUROV K.S. Computer technologies usage possibilities in the educational institutes methods management .....	38
KARACHAROVSKY V.A. Managing systematization of the persistent professional education	43
TYAGUNOVA Y.V. Educational service marketing as an aspect of educational institutes management .....	50
<b>PROFESSIONAL EDUCATION. THEORY AND METHODOLOGY</b>	
KOTLYAROVA I.O. Creation of conditions for the development of professional pedagogical qualification as management competence .....	53
BOGDAN N.V. Health preservation in achieving the quality of the higher institute education.....	66
ROKUTOV S.V. Management of becoming for civil students self-determination.....	71
<b>OUR AUTHORS .....</b>	<b>77</b>

## От редакционной коллегии

### *Уважаемый читатель!*

Этот номер открывает новую серию «Вестника Южно-Уральского государственного университета». Название серии «Образование. Педагогические науки».

В 2008 г. университет отметил свой 65-летний юбилей. Более 30 лет назад в Южно-Уральском государственном университете зародилось и начало развиваться педагогическое направление исследований. В 1979 г. была открыта первая научная педагогическая лаборатория под управлением кандидата физико-математических наук, ныне – доктора педагогических наук, заслуженного деятеля науки, действительного члена Академии педагогических и социальных наук, профессора Серикова Геннадия Николаевича.

Сегодня в Южно-Уральском государственном университете трудятся 19 докторов и более 90 кандидатов педагогических наук. В университете имеется аспирантура по научным специальностям 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по дисциплинам общепрофессиональных и технологических циклов в университете) и докторантура по специальности 13.00.08.

Научно-педагогический потенциал Южно-Уральского государственного университета развивается в условиях эффективно функционирующей системы педагогических подразделений университета. Среди них педагогическая кафедра: «Педагогика профессионального образования», а также подразделения: управление научных исследований; научная лаборатория педагогических исследований; центр дистанционного образования; научно-методический отдел; отдел воспитательной и внеучебной работы; лаборатория аудиовизуальных средств; отдел технических средств обучения; научно-производственный институт «Учебная техника и технологии»; отдел инноваций; центр делового образования; институт дополнительного образования.

В университете ведутся научные исследования по различным педагогическим направлениям. Разрабатываются теоретические основы и решаются практические задачи: а) управления научно-образовательным процессом в университете; б) разработки и обос-

нования нормативов качества многоуровневого университетского образования и систем повышения качества образования в университете; в) научно-образовательного процесса в университете; г) воспитания выпускника университета как конкурентоспособного специалиста широкого профиля – универсала; д) дистанционного образования как актуальной и перспективной формы образования и повышения квалификации на базе университетов; е) создания электронных учебников и систем электронного тестирования; ж) теории и методики обучения и воспитания в университетах в рамках циклов или отдельных учебных дисциплин.

Профессора, доценты, докторанты и аспиранты университета, ведущие научные исследования по педагогическим наукам, начиная с 2009 г. получили возможность публиковать их результаты в «Вестнике Южно-Уральского государственного университета». Идея создания новой серии «Образование. Педагогические науки» «Вестника Южно-Уральского государственного университета» созрела во время выпуска серии «Образование, здравоохранение, физическая культура», в которой некоторые номера были посвящены вопросам педагогики.

В новой серии исследователи получат возможность публиковать результаты исследований по разным научным специальностям педагогических наук. Планируется сделать традиционными следующие разделы: «От редакционной коллегии», «Информация», «Методологические основания педагогики», «Теория и практика управления образованием», «Теория и методика профессионального образования», «Вопросы общего образования», «Наши авторы».

Редакционная коллегия серии «Образование. Педагогические науки» «Вестника Южно-Уральского государственного университета» предполагает руководствоваться следующими принципами отбора и опубликования предлагаемых материалов: обоснованной научности публикуемых материалов, грамотности их представления, толерантности и независимости при публикации научных материалов, всесторонности отражения педагогических фактов и явлений в соответствии с принципом плюрализма.

---

Предлагаемый вниманию читателей первый номер журнала серии «Образование. Педагогические науки» посвящается управлению образованием. Выбор этого направления для первого номера обусловлен его приоритетностью для сферы образования. Организация образования, его результаты, его качество являются следствиями управления соответствующей сферой. Компетентное управление в практике образования – это грамотно выстроенное, научно обоснованное управление. В этой связи мы уделяем внимание изложению различных методологических оснований управления и элементов теории управления образованием.

В разделе «Информация» представлены: учебник для студентов педагогических специальностей «Управление образовательным учреждением» доктора педагогических наук, профессора Южно-Уральского государственного университета Г.Н. Серикова и монография «Управление систематизацией профессионального образования в сельскохозяйственном регионе» кандидата педагогических наук, директора Курганского технологического колледжа В.А. Карачаровского.

В разделе «Методологические основания педагогики» изложены различные методологические позиции разных ученых на это явление и его познание: гуманно ориентированная системно-синергетическая методология (д.п.н., профессор Г.Н. Сериков),

информационный подход (д.п.н., профессор Н.О. Яковлева), синергетический подход (д.п.н., профессор Н.В. Лежнева), программно-целевой принцип (д.п.н., профессор С.А. Репин), диалектический синтез целого (д.п.н., профессор Б.А. Куган). Охарактеризованы различные точки зрения на методологические основы исследования управления образованием в разных его аспектах и как целостности.

В разделе «Теория и практика управления образованием» помещены статьи, содержащие разработку элементов теории управления образованием на разных уровнях и в разных аспектах к.п.н., доцента К.С. Бутова, к.п.н., доцента В.А. Карачаровского, Ю.В. Тягуновой.

В раздел «Теория и методика профессионального образования» вошли статьи, в которых взаимосвязаны вопросы управления образовательным процессом и процессом повышения квалификации с их реализацией. В частности, рассмотрены вопросы создания педагогических и управленческих условий образования, в которые реализуются функции управления: организация образовательного процесса, стимулирование образовательной деятельности, контроль и коррекция образовательного процесса (авторы статей: д.п.н., профессор И.О. Котлярова, к.п.н., доцент Н.А. Богдан, к.п.н. С.В. Рокутов).

Подробная информация об этих ученых содержится в разделе «Наши авторы».

# Информация

## ПУБЛИКАЦИИ

**Сериков, Г.Н.** Управление образовательным учреждением. Ч. 1: Явление и понятия: учебник для студентов педагогических специальностей / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская академия», 2007. – 280 с.: ил. 52.

**Сериков, Г.Н.** Управление образовательным учреждением. Ч. 2: Начала теории: учебник для студентов педагогических специальностей / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская академия», 2008. – 266 с.: ил. 53.

Учебник «Управление образовательным учреждением» написан для студентов педагогических специальностей и для специальности «Менеджмент организации», специализации «Управление образованием».

Первая часть учебника посвящена описанию управления функционированием образовательного учреждения как явления социальной действительности. Абстрагируясь от типов, видов, форм собственности образовательных учреждений, автор излагает обобщенные характеристики образовательных учреждений, особенности их функционирования, а также признаки управления.

Соответствующие абстрактные характеристики трактуются как понятия, относящиеся к отражению сущности управления образовательным учреждением. Изложены обобщенные характеристики образовательного учреждения, особенности его функционирования, а также признаки управления. Предложена морфоструктурная характеристика управления функционированием образовательного учреждения. С опорой на нее и на основания осуществления управления, в учебнике дана интерпретация процесса управления функционированием образовательного учреждения. Предложенная интерпретация процесса управления характеризуется стадиями поиска, оформления управленческих решений, а также, – исполнения принятых управленческих решений.

Первая часть учебника разделена на семь глав, текст которых дополняется резюме, включающими наглядные иллюстрации изла-

гаемых понятий. Общий объем иллюстраций составляет 52 рисунка.

Вторая часть учебника посвящена теоретической интерпретации управления образовательным учреждением. Изложены методологические основания построения теории управления образовательным учреждением, а также вытекающие из них установки субъектам. Представлены элементы управления образовательным учреждением, изложены подходы к их структурированию. Кроме того, описаны особенности документирования в управлении образовательным учреждением. Определена управленческая компетенция сплочения сотрудников и учащихся.

В учебнике теория управления образовательным учреждением представлена как форма отражения в науке соответствующих реалий. Особенности отражение в науке явления управления обусловлены существенной неопределенностью, с которой сталкивается субъект управления образовательным учреждением. Для ее раскрытия важны научные знания и информация об особенностях управления образовательным учреждением. Фактически, научные знания и информация могут служить предпосылками преодоления субъектом управления неопределенности, свойственной образовательному учреждению как объекту управления.

Необходимым условием продуктивного управления образовательным учреждением и преодоления его неопределенности является готовность субъекта к исполнению управленческих компетенций. Соответствующая готовность предполагает, по мнению автора, владение субъектом определенной методологией, которой он мог бы руководствоваться в осуществлении управления образовательным учреждением. В частности, это относится и к преодолению неопределенности, касающейся управляемого объекта.

С учетом приоритета человека в управлении образовательным учреждением, чита-

телям предложена гуманно ориентированная системно-синергетическая методология в качестве основания построения соответствующей теории. По мнению автора, в этой методологии гармонично сочетаются логика (технологический детерминизм) и гуманистические интерпретации сущности социальной действительности. Это позволяет вариативно интерпретировать выводимые теоретические знания об управлении образовательным учреждением в зависимости от содержания информационного дополнения к ним.

В свете гуманно ориентированной системно-синергетической методологии изложены принципиальные установки субъекту управления образовательным учреждением. Ему рекомендуется ориентироваться на развитие собственной управленческой культуры, а также приобщать учащихся к самоуправлению. Считаясь с реалиями образовательного учреждения, субъект должен обеспечивать паритет развития образованности учащихся с безопасностью их жизнедеятельности. Во взаимодействии с сотрудниками и (или) с учащимися предлагается сочетать лидерство с партнерством. В процессуальном плане субъект должен, осуществляя рефлексию, руководствоваться регулируемым эволюционированием.

Кроме установок субъекту в этой части учебника охарактеризованы элементы управления образовательным учреждением. Они вычленены в совокупности целей, ресурсов их достижения, характера взаимодействия партнеров, а также управленческих компетенций субъекта на стадиях проектирования и исполнения управленческих решений. Эти элементы управления образовательным учреждением может структурировать лишь субъект. Предложена характеристика процесса структурирования элементов управления образовательным учреждением.

В учебнике подчеркнута роль документирования в управлении образовательным учреждением. При этом документирование охарактеризовано как компетенция субъекта, который обязан при этом руководствоваться правовыми основаниями, действующими в государстве. Подчеркнуто также, что документирование связано и с перспективами развития образовательного учреждения. На

соответствующей основе документально регламентируется жизнедеятельность сотрудников и учащихся. Введено понятие «управление документированием в образовательном учреждении».

Опираясь на понятие сплоченности сотрудников и учащихся, а также на констатацию существования сплочения как явления, в компетенциях субъекта обоснован приоритет управления сплочением сотрудников и учащихся. Охарактеризованы особенности управления сплочением сотрудников и учащихся в образовательном учреждении. Предложена систематизация управления сплочением сотрудников и учащихся, иницируемая администрацией, поддерживаемая сотрудниками и направленная на педагогическое сопровождение самоуправления сплочения учащихся.

Вторая часть учебника содержит семь глав, которые сопровождаются резюме.

В конце каждой части учебника приведены списки дополнительной литературы. К каждой главе прилагаются вопросы для контроля и самоконтроля, а также задания, рассчитанные на соотнесение усваиваемых понятий с практикой функционирования отдельных образовательных учреждений.

Автор полагает, что, сочетая усвоение теоретических аспектов, характеризующих управление функционированием образовательных учреждений, с практическими исследованиями в реальных образовательных учреждениях, студенты могут глубже осознавать проблемы управления функционированием образовательных учреждений.

Учебник рассчитан, прежде всего, на студентов – будущих специалистов в области управления образованием человека. Однако он может оказаться полезным и для тех, кто как-то связан с педагогической профессией. Общее знакомство с основными понятиями, характеризующими специфику управления функционированием образовательного учреждения, является, по мнению автора, необходимой предпосылкой осуществления профессиональных компетенций теми, кто трудится на благо качественного образования человека.

**Карачаровский, В.А.** Управление систематизацией профессионального образования в сельскохозяйственном регионе: монография / В.А. Карачаровский. – М.: Мнемозина, 2008. – 213 с.

Монография «Управление систематизацией профессионального образования в сельскохозяйственном регионе» посвящается решению актуальной проблемы осуществления научного управления региональной образовательной системой. Излагается авторская концепция систематизации управления и технология ее реализации в колледже.

Научные основы систематизации управления представлены на трех уровнях: методологическом, научно-теоретическом и практико-ориентированном (технологическом). На методологическом уровне постулаты системного, синергетического, компетентностного и гуманно ориентированного подходов проинтерпретированы применительно к управлению непрерывным профессиональным образованием. Учтены условия сельскохозяйственного региона. На основе предложенных методологических оснований автор излагает концепцию управления систематизацией профессионального образования в сельскохозяйственном регионе.

Концепция включает в себя: методологические положения, принципы, закономерности, концептуальные положения и ключевые понятия. Основу концепции составляют следующие положения:

- внутриведомственное взаимодействие субъектов управления профессиональным образованием в обеспечении непрерывных индивидуальных образовательных траекторий;
- опора на межведомственное взаимодействие в проектировании и реализации интегрированных модулей;
- систематизация профессионального образования в колледже как центре интеграции всех уровней профессионального образования.

Автором определены функции внутри- и межведомственного взаимодействия в дос-

тижении цели систематизации управления непрерывным профессиональным образованием в сельскохозяйственном регионе.

Автором предложена матричная структура управленческого взаимодействия, соответствующая концептуальным положениям. Упрочению связей способствует создание интегрированных форм образования и соответствующих типов образовательных учреждений. Сплачивающим элементом управления системой непрерывного образования является единство управления и самоуправления и непрерывностью развития системы профессионального образования.

Изложенная блочно-модульная технология систематизации непрерывного профессионального образования позволяет организовать процессы образования в колледже на основе принципов индивидуальности, системности, модульности. В технологии управления систематизацией непрерывного образования выделяются следующие этапы:

- аналитико-проектировочный,
- реализующий,
- оценочно-корректировочный.

Этапы технологии соотнесены с этапами систематизации: определение оснований систематизации; проектирование системы непрерывного профессионального образования (аналитико-проектировочный этап); обеспечение функционирования системы непрерывного профессионального образования (реализующий этап); диагностика функционирования, контроль и корректирование системы профессионального образования (оценочно-корректировочный этап).

Изложение идеи систематизации управления непрерывным профессиональным образованием от уровня методологии до практико-ориентированной технологии позволяет рекомендовать монографию не только ученым – специалистам в области теории управления, но и руководителям образовательных учреждений профессионального образования, функционирующих в аналогичных социально-экономических условиях.



## ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

В декабре 2008 года сотрудниками Южно-Уральского государственного университета были защищены следующие диссертации по педагогическим наукам.

### 1. Тягунова Юлия Владимировна.

**Специальность:** 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

**Диссертационный совет:** Д 212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

**Дата защиты:** 18.12. 2008 г.

**Тема:** «Развитие готовности учителя к воспитанию у подростков ценностного отношения к семье».

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор И.О. Котлярова.

В диссертации обоснована продуктивность решения проблемы развития готовности учителя к воспитанию у подростков ценностного отношения к семье с позиции системного и профессионально-деятельностного подходов, теории самообучающейся организации; расширены научные представления о системных характеристиках и методологических особенностях готовности учителя к воспитанию ценностного отношения к семье.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что разработаны:

- программа «Повышение квалификации учителей в воспитании ценностного отношения к семье»;
- методика «Воспитание ценностного отношения подростков к семье»;
- критерии, уровни и уровневые показатели готовности учителя к воспитанию ценностного отношения подростков к семье, а также диагностические шкалы и методики, готовые к практическому применению в практике образования.

### 2. Котлярова Оксана Владимировна.

**Специальность:** 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

**Диссертационный совет:** Д 212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

**Дата защиты:** 18.12. 2008 г.

**Тема:** «Формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов туристической индустрии».

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор Т.Н. Третьякова.

В диссертации раскрыты сущность и структура формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов туристической индустрии, обоснована их значимость; обоснована продуктивность решения проблемы формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов туристической индустрии на основе построения целостного педагогического процесса с позиций педагогических инноваций за счет внедрения виртуальных моделей и клиенториентированных технологий при организации и проведении выездных практических занятий.

Практическая значимость результатов исследования в том, что разработаны:

- методика реализации клиенториентированных технологий в рамках программ практической подготовки специалистов туристической индустрии в форме выездных практических занятий;
- программное, научно-методическое обеспечение и дидактическое сопровождение процесса формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов туристической индустрии с позиций педагогических инноваций;
- критериально-оценочный инструментарий, позволяющий определить уровни сформированности профессиональных компетенций у будущих специалистов туристической индустрии.

Предложенная система организации учебного процесса, педагогические средства, формы и методы профессиональной подготовки могут найти применение при организации процесса обучения в высших и средних учебных заведениях по подготовке специалистов указанного образовательного пространства.

# Методологические основания педагогики

УДК 37.013 + 37.017.924  
ББК Ч30.В

## МЕТОДОЛОГИЯ ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННОГО СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ОТРАЖЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ

Г.Н. Сериков  
ЮУрГУ

## METHODOLOGY FOR HUMANIC ORIENTATED SYSTEMATIC AND SYNERGETIC MANAGEMENT REFLECTION

G.N. Serikov  
SUSU

Раскрыта сущность гуманно ориентированной системно-синергетической методологии. Дана ее интерпретация применительно к управлению образованием.

*Ключевые слова: методология, система, синергизм, гуманизм, управление образованием.*

The essence for humanic orientated systematic and synergetic methods is considered. The interpretation for educational management is pointed out.

*Keywords: methodology, system, synergism, humanism, educational management.*

Методология является учением о способах организации и построения деятельности человека. В этой связи в познании управления образованием необходимо определиться с методологическими основаниями научного отражения деятельности объединенного субъекта управления. Речь идет об основаниях, опираясь на которые можно адекватно отражать взаимодействие учащихся и сотрудников образовательного учреждения в процессе исполнения каждым из них своих управленческих компетенций. При этом важно сформулировать и пояснить основные положения (принципы, элементы метатеории), руководствуясь которыми, можно строить теорию управления образованием как форму организации соответствующих научных знаний [9].

В основе любой методологии лежат философские учения гносеологии и эпистемологии [1]. Ведя речь о методологии построения теории управления образовательным учреждением, достаточно сосредоточиться на предмете эпистемологии,

который представляет собой отношения «объект-знания». Отражаемым объектом является управление образованием. Его имеет смысл отражать с позиции гуманистической синергетики [4, 6, 8 и др.]. Это обусловлено признаками неустойчивости, неравновесности, нелинейности, неопределенности и необратимости во времени, характерными для управления образованием, а также существенной ролью человека в управлении.

Опираясь на гуманистическую синергетику, можно выявлять научные знания об управлении образованием. Их упорядочение следует осуществлять на основе методологии системного отражения мира [7]. Следовательно, теория управления образованием выстраивается как система научных знаний, полученных вследствие представлений об объекте управления с позиции гуманистической синергетики. Таким образом, гуманно ориентированная методология системно-синергетического познания может быть положена в основу построения теории управления образованием (рис. 1).

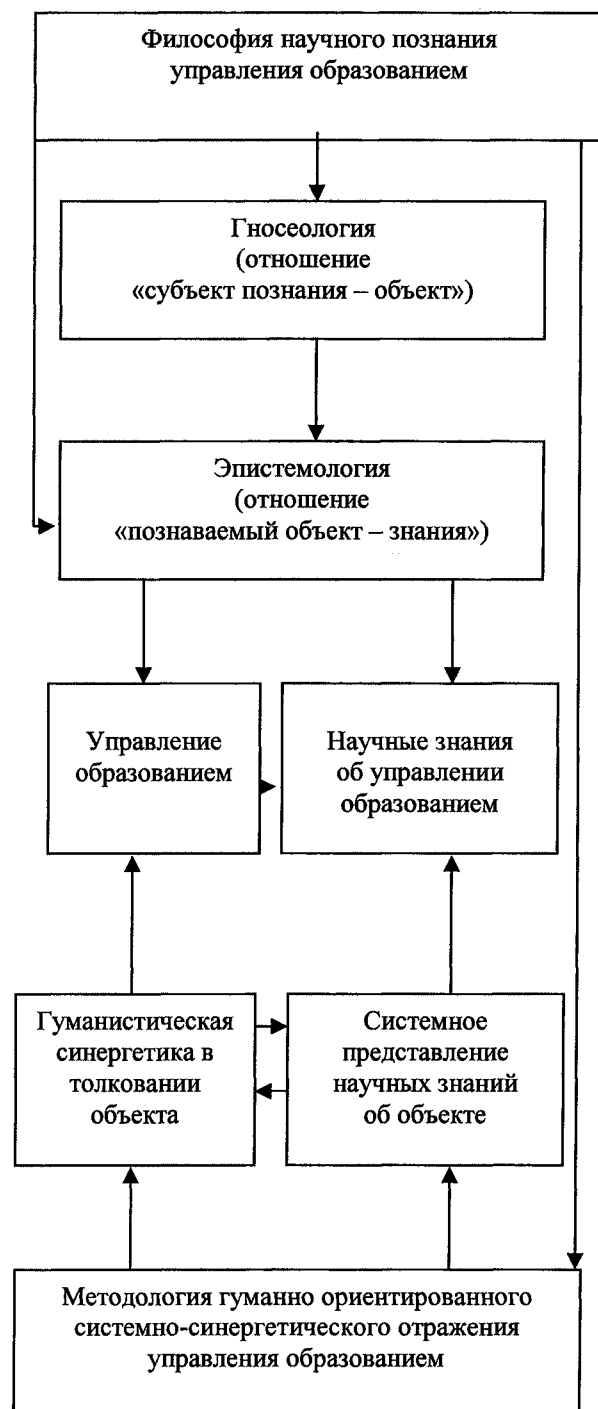


Рис. 1. Методологические основания построения теории управления образованием

Опора на методологию гуманно ориентированного системно-синергетического отражения управления предполагает соответствующую интерпретацию категории «управление». В ней можно вычленил три аспекта (субъект, объект и процесс).

Отличительным признаком субъекта является его собственный ресурс как антропосинергизм присущих ему свойств. Кроме того, субъекту могут предоставляться внешние (например, материальные) ресурсы. Объект управления может обладать собственной субъектностью. Ее имеет смысл присовокуплять к антропосинергизму субъекта управления. Тогда объект правомерно трактовать как данность, реагирующую на воздействие субъекта. Процесс управления предстает как циклически происходящее явление. В каждом цикле имеются две стадии (проектировочная и оказания влияния на управляемый объект). На проектировочной стадии субъект разрабатывает системное средство предстоящего влияния на объект. На стадии оказания влияния происходит человеко-системное взаимодействие субъекта с объектом. Процесс управления можно интерпретировать как циклическое чередование указанных стадий. При этом каждый следующий цикл обуславливается информацией, ставшей доступной субъекту в результате свершения предыдущих циклов процесса управления (рис. 2).

Определившись с категорией «управление», обратимся к управлению образованием как к феномену социальной действительности, отличительным признаком которого является «человеческий фактор». Акцентируя внимание на нем, можно сделать вывод о целесообразности учета роли человеческих свойств в управлении образованием. В свернутом виде соответствующие свойства имеет смысл трактовать как гуманность (человечность). Ее формализация при научном отражении управления в образовании вряд ли возможна [3, 6]. Чтобы убедиться в этом, необходимо выявить гуманистическую сущность управления образованием как феномена социальной действительности.

К признакам, выражающим гуманистическую сущность управления образованием, относят чувственные аспекты сотрудников и учащихся. Гуманность проявляется также в управленческом содействии сотрудников и учащихся друг другу. При этом гуманность «многополярна». Чтобы найти взаимопонимание между администрацией, сотрудниками и учащимися, необходимо всем им ориентироваться на единую концепцию гуманности. Тогда

## Методологические основания педагогики

гуманистическая сущность управления образованием предстанет как личная направленность каждого сотрудника и учащегося на руководство концепцией гуманности во взаимодействии с партнерами.

Учащимся следует помогать в усвоении знаний о концепции гуманности и в использовании ими во взаимодействии с партнерами (рис. 3).



Рис. 2. Категория «управление»



Рис. 3. Гуманистическая сущность управления образованием

Одним из признаков гуманистической сущности управления является стремление субъекта к определенности. Соответствующее явление называют детерминацией. В управлении значима и технологическая определенность субъекта. Признавая зависимость управления от определенности субъекта относительно ориентиров и технологий управленческой деятельности, следует сделать вывод о правомерности технологического детерминизма как принципа, лежащего в основе управления.

Управление образованием отличается спецификой объекта. Поэтому формального руководства принципом технологического детерминизма явно недостаточно в управлении образованием. Чтобы избежать формализма, необходимо дополнить технологический детерминизм неформально осуществляющимися гуманитарными интерпретациями. Сочетание технологического детерминизма с гуманитарными интерпретациями способствует раскрепощению творческих потенциалов сотрудников и (или) учащихся. Соответствующие технологические решения приобретают «человеческое лицо» (рис. 4).

Специфика управления образованием как объекта научного познания обуславливает целесообразность пользования как теоретическими (индукция, дедукция, анализ, синтез и др.), так и практическими (экспертиза, эксперимент и др.) методами. При этом теоретически выведенные знания должны проходить процедуры опытной апробации (проверяться на соответствие практике управления образовательным учреждением). Только верифицированные знания подлежат объединению друг с другом. Результатом их синтеза становятся элементы научной теории.

В свою очередь, каждый элемент научной теории вновь проходит процедуру апробации (своеобразный возврат к индукции). Верифицированные элементы научной теории подлежат структуризации. Благодаря ей соответствующие элементы становятся специфической целостностью, которую и принято считать теорией (рис. 5). Индуктивный синтез научных знаний, осуществляемый в соответствии со схемой, изображенной на рис. 5, является предпосылкой появления научной теории управления образованием.



Рис. 4. Сочетание технологического детерминизма с гуманитарными интерпретациями в управлении образовательным учреждением



Рис. 5. Индуктивный синтез научных знаний

Одним из аспектов синтеза научных знаний об управлении образованием является соединение технологического и гуманитарного элементов в целое [2]. При этом гуманитарный элемент научных знаний выражается интерпретацией (толкованием, разъяснением) функций технологического элемента в различных вариантах его применения на практике. К таковым вариантам могут относиться обсуждение гипотетических ситуаций, а также описания и анализ опыта пользования технологическим элементом. Не лишены смысла и собственные толкования субъекта, относящиеся к пользованию знаниями о технологиях управления образовательными учреждениями. Следствием такого рода синтеза являются гуманно ориентированные технологические конструкции, характеризующие научные знания об управлении образованием. Они отличаются многообразием толкования свойств управления образовательными учреждениями. Имея возможность выбора варианта толкования, соответствующего реальной ситуации, субъект управления может корректно пользоваться научными знаниями в

процессе исполнения управленческих компетенций. В целом же вариативность интерпретаций технологических элементов научных знаний способствует преодолению формализма в практике управления образованием.

Информационное дополнение к научным знаниям [2] может быть представлено в форме системы централизованного информационного обеспечения сотрудников и учащихся. Оно является упорядоченной совокупностью постоянно обновляемых сведений об особенностях функционирования образовательного учреждения в разных его аспектах, выстраиваемую с учетом востребованности информации со стороны сотрудников или учащихся. Благодаря централизованному информационному обеспечению сотрудников и учащихся удается создать общий для них источник сведений. Из него каждый может извлекать информацию, полезную в осуществлении управленческих компетенций. К тому же, сотрудники и учащиеся получают единые ориентиры относительно характеристики особенностей образовательного учреждения. Кроме того,

система централизованного информационного обеспечения является уникальным средством общения сотрудников и учащихся с партнерами.

Итак, знаниевые основания, которыми должны пользоваться субъекты в процессе управления образованием, не сводятся к определенным теориям. Наряду с теоретическими знаниями, каждому субъекту необходимо специальное информационное дополнение об особенностях соответствующего образовательного учреждения. Пользуясь научными знаниями и руководствуясь информационным дополнением, сотрудники образовательного учреждения вовлекают учащихся в процесс управления образованием. Учащиеся же, опираясь на установки сотрудников (педагогов, прежде всего) и пользуясь сведениями, содержащимися в системе централизованного информационного обеспечения, также могут обоснованно исполнять вверенные им управленческие компетенции.

Таким образом, методологические основания построения теорий управления образовательными учреждениями можно выразить трехуровневой структурой. Во главе ее находится методология гуманно ориентированного системно-синергетического отражения реалий управления образовательными учреждениями. На ней базируется методология построения теорий управления образованием. Третий уровень относится к методологии информационного обеспечения субъектов управления образованием. В единстве они и составляют методологию управления образованием.

#### Литература

1. Алексеев, Н.Г. *Философия образования и технология образования* / Н.Г. Алексеев // *Вопросы философии*. – 1995. – № 11. – С. 22–31.
2. Андриянова, Т.В. *Методологические проблемы организации информации в области общественных наук: на прим. англ.-амер. социологии* / Т.В. Андриянова. – М.: Наука, 1980. – 104 с.
3. Беликов, В.А. *Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография* / В.А. Беликов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 357 с.
4. Князева, Е.Н. *Синергетика как новое мировоззрение: Диалог с И. Пригожиным* / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // *Вопросы философии*. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
5. Ковалев, А.М. *Изменяющийся и самоорганизующийся мир: Идеи, размышления, гипотезы* / А.М. Ковалев. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 433 с.
6. Куган, Б.А. *Управление образовательной системой: Взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней* / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 632 с.
7. Сериков, Г.Н. *Управление образованием: системная интерпретация* / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.
8. Таланчук, Н.Ф. *Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса* / Н.Ф. Таланчук. – Казань: НИИССО РАО, 1993. – 193 с.
9. Яковлев, Е.В. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения* / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 240 с.

Поступила в редакцию 23 декабря 2008 г.

## ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: СУЩНОСТЬ, ЗНАЧЕНИЕ, ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

*Н.О. Яковлева*  
ЧГПУ

## INFORMATION APPROACH IN PEDAGOGICAL RESEARCH WORKS: THE ESSENCE, IMPORTANCE AND PECULIARITIES OF REALIZATION

*N.O. Yakovleva*  
ChSPU

Рассматривается проблема реализации информационного подхода в педагогических исследованиях. Исходя из возможностей данного подхода, его места в теории междисциплинарного знания и методологического значения, определяются ключевые проблемы использования информационного подхода при исследовании педагогических явлений, определяющих границы его применимости. Кроме того, в статье обосновывается и раскрывается авторское понимание информационной модели, как комплексного представления информационных свойств педагогического объекта через основные функции получения, хранения, распознавания, преобразования и передачи информации.

*Ключевые слова:* информация, педагогическая информация, информационная модель.

The article is devoted to the problem of information approach in pedagogical research works. According to the abilities of the approach, its place in integrated knowledge theory and methodological significance, the key problems of informational approach usage in pedagogical research works are described, which help to determine its usage limits. Besides, the author of the article tries to ground and expose his own understanding of information model as a complex description of pedagogical object information characteristics with the help of the main functions of receiving, keeping, identifying, changing and passing information.

*Keywords:* information, pedagogical information, information model.

Усиление требований к результативности образовательного процесса и его научно обоснованное изменение с целью повышения эффективности существенно активизирует исследовательскую деятельность педагогов. Проведение научно-педагогических исследований по изучению тех или иных аспектов педагогического процесса предполагает определение теоретико-методологического основания, с точки зрения которого они рассматриваются. Как правило, в качестве такого основания выступает методологический подход, поскольку, во-первых, он

предназначен для исследования качественно различных объектов в определенном общем для них аспекте (структурном, функциональном, информационном и т.д.), и, во-вторых, ему присущи особенности конкретно-научного и философского знания, благодаря чему он является связующим звеном специально-научных областей с философией.

В науковедческой литературе подход понимается как комплекс парадигматических (онтологическая картина, схема, описание объектов), синтагматических (способы и методы доказательства, языки описания, объяснения и понимания) и прагматических



(цели и ценности, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления системы и парадигмы) структур и механизмов в познании, практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в науке, политике или организации жизнедеятельности человека [2, 5, 6, 9, 11 и др.]. Как отмечает Э.П. Семенов, подход – «это логико-гносеологическое и методологическое образование, предельно строго выражающее направленность научного исследования, ограничивающее ее, как правило, одним аспектом (в крайнем случае, несколькими взаимосвязанными направлениями), но, в отличие от метода, принципиально лишённое какого бы то ни было ограничения и даже четкой фиксации тех средств, которыми ведется исследование» [6, с. 116]. Важнейшей чертой подхода, по его мнению, является максимальная ограниченность числа направлений исследования, при этом наиболее типичен случай одного направления, хотя и достаточно широкого.

Таким образом, семантическим ядром, сердцевинной каждого подхода выступает соответствующая категория, дающая его название, фиксирующая какую-то важную сторону действительности, с которой и ведется изучение явления – системность, структурность, функциональность, информативность и т.д. [6]. Поэтому любой подход к научному познанию в общем виде сводится к изучению объекта в определенном ракурсе с проекцией результатов на ту или иную теоретическую область. Данная проекция в свою очередь выражается в выводах, сделанных в специальных научных терминах, отражающих этот ракурс. То есть подход указывает, какой аспект принимается во внимание в данном случае. При этом исследователь, становясь на позиции определенного подхода при изучении объекта, выделяет заданную его сторону, что неизбежно приводит к абстрагированию от всех остальных.

Среди множества теоретико-методологических подходов, применяемых в настоящее время в педагогических исследованиях, на одно из первых мест выходит информационный подход. Его значительный методологический потенциал по изучению природы, общества и человека, признанный учеными в самых разнообразных отраслях научного знания, определяет его статус как

фундаментального метода научного познания в новой мировоззренческой парадигме фундаментальной науки XXI века. В то же время, данный подход пока остается одним из наиболее слабо разработанных и недостаточно используемых, особенно в гуманитарных областях. Его возможности пока недостаточно изучены, не отработан междисциплинарный аппарат реализации для изучения явлений разной природы.

Педагогический процесс, как любая другая социальная система, является информационным по своей природе, поскольку предполагает оперирование самой разнообразной информацией. Более того, он представляет собой деятельность по ее переработке и является информационной подготовкой изменения педагогической действительности. Информация при этом проявляет свою системообразующую функцию как по отношению к педагогическому процессу в целом, так и к любому его замкнутому компоненту. Поэтому мы считаем данный подход к изучению тех или иных аспектов педагогического процесса чрезвычайно продуктивным, оправданным и необходимым.

**Информационный подход** представляет собой «способ абстрактно-обобщенного описания и изучения информационного аспекта функционирования и структурообразования сложных систем, информационных связей и отношений на языке теории информации» [10, с. 31].

Его основы были разработаны Р.Ф. Абдеевым, Ю.М. Горским, А.Д. Урсулом, В.И. Штанько и др. [1, 3, 7, 10]. В теории педагогики интерпретации информационного подхода рассматривали В.М. Казакевич, Л.И. Фишман, В.А. Якунин и др. [4, 8, 12]. Признавая большие эвристические возможности современной теории информации, учеными изучается информационная природа педагогических явлений, выявляется специфика информационного обеспечения педагогического процесса, предпринимаются попытки осуществить оценку педагогической информации, оптимизировать на ее основе учебно-воспитательный процесс и т.д. Тем не менее, несмотря на существенный интерес ученых к настоящему времени пока не определены научные основы информационно-педагогического направления и его потенциал, не разработаны методы научного поиска, не выявлен круг педагогических

## Методологические основания педагогики

проблем, к решению которых применимы положения теории информации и т.д.

Данный подход позволяет с единых позиций изучить те аспекты природных и социальных объектов, для которых существенным является процесс информационного обмена. При этом он требует абстрагирования от биологической, социальной, физической сущности объекта, выявления и изучения его информационной природы, т.е. подразумевает исследование объекта как системы, способной воспринимать, хранить, перерабатывать и передавать информацию. Возможность рассматривать системы как устройства для переработки информации оказывается весьма ценной, поскольку обеспечивает представление исследуемой системы через подсистемы воспринимающие, передающие и обрабатывающие информацию, в соответствии с их функциями в общем процессе. Кроме того, это дает возможность изучать системы, одинаковым образом перерабатывающие информацию, как эквивалентные в информационном смысле и переносить результаты исследования друг на друга.

Традиционно **информацией** называют сведения, которые находятся в постоянном обороте и движении, собираются, хранятся, перерабатываются, передаются и используются (или могут быть использованы) системой. Характеризуя данный феномен, отметим, что информация, как одна из существенных сторон процесса и результата отражения не может существовать вне своего материального носителя, допускает многообразное кодирование, т.е. обладает свойством инвариантности по отношению к виду и свойствам носителя, а также является фактором управления, поскольку позволяет снять неопределенность в состоянии системы.

Информацию, циркулирующую в рамках педагогических систем, будем называть **педагогической информацией**. Ее специфика определяется: а) невысокой скоростью передачи и преобразования, в отличие, например, от технической информации; б) субъективностью оценки, которая проявляется в отсутствии единых средств ее измерения и характеристики; в) зависимостью адекватности интерпретации от квалификации педагога; г) низкой содержательностью (многоаспектность педагогических явлений не позволяет информационно полно дать их представление в форме того или иного

документа, педагогических материалов и т.д.); д) ограниченностью видов ее носителей, в отличие, например, от информации о природных явлениях; е) основным назначением движения и переработки информации – обеспечением эффективности педагогического процесса.

Нельзя не согласиться с мнением В.М. Казакевич, что в содержательном плане информация, циркулирующая в рамках педагогического процесса, имеет три составляющих компонента: 1) предметный, выражающий основную педагогическую цель, движение предметного опыта и опыта созидательной деятельности от педагога к учащемуся (этот опыт традиционно определяется как совокупность формируемых знаний, умений и навыков); 2) функциональный, характеризующий процесс усвоения информации о предметном опыте практической деятельности, требующей дополнительно специфических знаний, умений и навыков, выражающих опыт познания (язык, символы, навыки работы на компьютере и т.д.); 3) коммутационный, являющийся регулятором учебного процесса [4]. Такая разноплановость содержания педагогической информации определяет известные сложности в ее описании и учете.

Реализация информационного подхода предполагает оценку целого ряда характеристик циркулирующей в рамках исследуемого процесса информации. Ключевой из них выступает ценность информации, которая определяется, как правило, с точки зрения ее количества и качества. Проблема измерения количества информации в современных теориях решается через оценку: а) структурных изменений системы путем вычисления длины минимальной программы, позволяющей построить один объект, имея в распоряжении другой, перевести одно множество состояний в другое (А.Н. Колмогоров, А.Д. Урсул и др.); б) изменения количества разнообразия источника и приемника информации в результате ее передачи (В.И. Дмитриев, Р. Эшби и др.); в) пополнения тезауруса приемника информации количеством полученной семантической информации (И.А. Полетаев, Ю.А. Шрейдер и др.) и т.д.

Качество информации для воспринимающей или передающей системы определяется, прежде всего, возможностями ее

переработки, значимостью для той цели, которую она реализует. Для каждой системы существует свой критерий и порог ценности информации. Информация, намного превышающая возможности ее переработки и осмысления воспринимающим субъектом, становится для него избыточной, а потому менее ценной. Следовательно, качество информации характеризуется не только ее соответствием тому, отражением чего она является. А.Д. Урсул предлагает определять качество информации через ее семантическую (смысловую) и прагматическую (ценностную) характеристики [7]. Если семантическое отношение выступает как отношение информации и объекта (передатчика информации), то прагматическое есть отношение информации и субъекта (в общем случае информации и воспринимающей ее системы). При этом прагматический аспект оценивается с точки зрения достижения поставленной потребителем цели. Чем существеннее приближение к цели, тем выше ценностная характеристика информации, способствующей этому процессу.

Привлечение математического аппарата позволяет наиболее точно фиксировать количественные и качественные показатели информации. К сожалению, в педагогической области они применяются явно недостаточно, а между тем одной из главных причин низкой эффективности педагогического процесса, его неуправляемости и, как следствие, получения непредсказуемых результатов является именно использование некачественной информации. Более того, использование информации педагогически оправдано только в том случае, если она измерена, грамотно переработана, произведена ее оценка и дозировка с учетом способностей ее усвоения и взаимобмена всеми участниками педагогического процесса. Поэтому в настоящее время проблема оценки информации, составляющей основу педагогического процесса, является чрезвычайно актуальной.

Как правило, переработка информации связана с ее изменением, потребность в котором основана на необходимости отбора полезной для данного процесса информации. Как утверждает В.А. Якунин, такого рода изменения могут осуществляться через фильтрацию (отбор необходимой части информации, отвечающей тем или иным требованиям), сжатие (сокращение размеров сообщений без изменения содержания) или

редактирование (изменение сообщений с целью повышения их эффективности) [12]. Однако любые изменения должны сохранять существенные характеристические свойства: достоверность, систематизированность, полноту, точность, оперативность, экономичность, лаконичность, полезность, ценность. Очевидно, что отсутствие или недостаточность проявления того или иного качества информации негативно сказывается на результатах любой деятельности педагога.

Определившись с основными информационными понятиями и их особенностями в области педагогики, рассмотрим, в чем заключается использование информационного подхода к исследованию педагогических явлений.

Существенным при реализации подхода является вопрос о результатах их применения для предмета исследования. Несмотря на разнообразие аспектов педагогического процесса, результаты применения подходов в предметном смысле остаются постоянными. Процедуру использования любого методологического подхода к исследованию педагогического феномена можно свести к двум основным шагам. Поскольку подход предполагает исследование определенного аспекта, то первый шаг его применения всегда связан с идентификацией исследуемого феномена как явления, обладающего соответствующими подходу свойствами. Например, использование системного подхода требует подтверждения того, что объект исследования может считаться педагогической системой, деятельностного – педагогической деятельностью и т.д. Второй шаг связан с представлением непосредственных результатов его применения для исследования педагогического феномена, т.е. характеристикой выявленных особенностей изучаемого явления в соответствующем подходе аспекте. Комплексное описание данных особенностей продуктивнее всего осуществлять, привлекая метод моделирования, т.е. через построение определенного рода модели. Так, например, при реализации системного подхода исследователем строится модель, отражающая системные свойства педагогического явления (его структурное строение, компоненты и элементы, внутрисистемные связи и т.д.), при реализации деятельностного подхода модель раскрывает этапы деятельности, ее методы, средства, описывает результат, при исполь-

## Методологические основания педагогики

зовании компетентностного – характеризует составляющие модели специалиста, факторы, влияющие на целеполагание и результат формирования компетентности, основные пути его достижения.

Продолжая данную логику, считаем, что при исследовании объекта, с точки зрения информационного подхода, обязательным является построение его **информационной модели**, под которой мы понимаем разновидность знаковой модели, позволяющей исследовать информационные связи, отношения, процессы получения, хранения, переработки и передачи информации. Сущность данной модели не сводится к сумме знаний о моделируемом объекте действительности, так как в таком случае теряется ее специфика, поскольку любая модель дает информацию об объекте. Информационная модель носит абстрактный характер, который выражается в игнорировании всех видов связей и компонентов в моделируемом объекте, кроме информационных (рис. 1). Здесь следует иметь в виду, что информационная модель не всегда будет иметь линейный вид: в зависимости от решаемой

задачи она может быть иерархической, возвратной, циклической и т.д.

Информационное описание моделируемой системы в общем случае осуществляется, исходя из ее структуры, свойств и функций. При этом представление структуры содержит иерархию целей, информационные узлы, каналы связи между ними и программу функционирования системы как целого. Описание свойств системы предполагает характеристику ценности и количества информации на входах и выходах информационных узлов и описание их свойств. Функции системы рассматриваются с точки зрения получения, хранения, распознавания, преобразования и передачи информации. При этом канал связи указывает направление информационных потоков, а информационный узел концентрирует те или иные функциональные операции в зависимости от поставленной цели, причем сам информационный узел также имеет свои внутренние каналы, по которым движется информация. Наше представление модели информационного узла отражено на рис. 2.



Рис. 1. Обобщенная схема информационной модели.

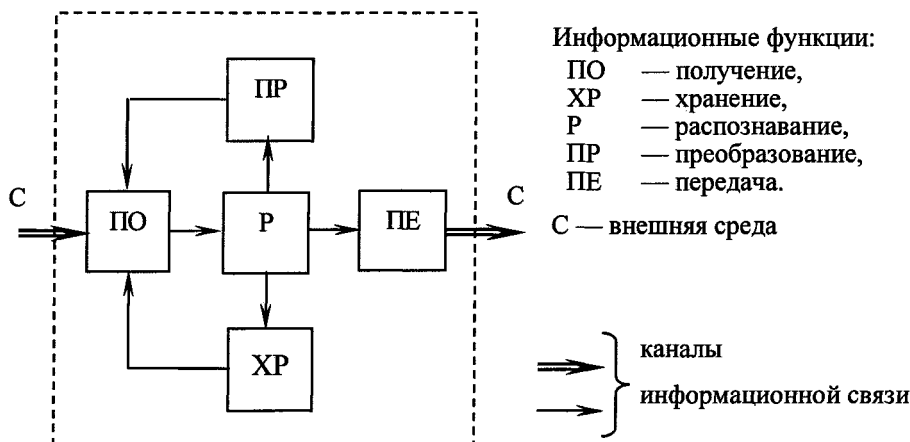


Рис. 2. Обобщенная модель информационного узла

Информационный узел является открытым, связанным с внешней средой. Указанные на схеме двойные стрелки канала передачи информации обозначают эту связь, которая реализуется только функциями передачи и получения информации. Любая полученная информация распознается и в зависимости от ее ценности либо преобразуется, либо отправляется на хранение, либо передается дальше во внешнюю среду.

Рассмотрим подробнее информационные функции, представленные на рис. 2. Функция получения (ПО) предполагает сбор информации и приведение ее к единому виду, причем для информации, пришедшей из внешней среды, данная функция выступает своего рода «переводчиком» на внутрисистемный язык. Функция передачи (ПЕ) связывает внутреннюю информационную среду системы с внешней средой. Она отвечает за передачу информации, осуществляя ее обратный перевод с внутрисистемного языка на язык, понятный во внешней среде. Функция распознавания (Р), во-первых, осуществляет отбор, сортировку информации в зависимости от цели, во-вторых, распределяет ее. Если поступившая информация полностью соответствует зафиксированному критерию, то она через функцию передачи транслируется во внешнюю среду, в противном случае – перерабатывается или отправляется на хранение. Функция преобразования (ПР) предполагает качественное изменение информации в зависимости от решаемой задачи, которое осуществляется переработкой ее структуры, объема или содержания. Функция хранения (ХР), с одной стороны, сохраняет необходимую для дальнейшей работы информацию, а с другой – уничтожает невостребованную и ненужную информацию. Информация, проходящая через информационный узел, всегда подвергается изменению: во-первых, непосредственно в результате преобразований; во-вторых, в результате подключения уже хранившейся информации; в-третьих, при ее распознавании, передаче или под действием помех (естественных или искусственных, умышленных или непреднамеренных). При этом большое значение для сохранения информации имеют свойства ее приемника:

чувствительность, избирательность, способность к восприятию и т.д.

Существует множество вариантов циркуляции информационных потоков внутри информационного узла, но для педагогических процессов свойственны только схемы с участием функции хранения. Педагог всегда привлекает дополнительную информацию, отражающую его личный опыт, представления, ценностные ориентации, а не только использует оперативную информацию, пришедшую из внешней среды. Невостребованная в педагогическом процессе информация хранится системой.

Таким образом, информационный подход к исследованию педагогических проблем позволяет рассмотреть особенности циркуляции информации в педагогических системах и описать их на языке теории информации, оценить степень информационной насыщенности педагогического процесса, охарактеризовать механизмы получения, передачи, распознавания, преобразования и хранения информации, значимой для достижения запланированных результатов. Реализация информационного подхода в педагогических исследованиях требует характеристики особенностей педагогической информации, циркулирующей в рамках педагогического процесса, через построение информационной модели.

### Литература

1. Абдеев, Р.Ф. *Философия информационной цивилизации* / Р.Ф. Абдеев. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Андреев, И.Д. *О методах научного познания* / И.Д. Андреев. – М.: Наука, 1964. – 184 с.
3. Горский, Ю.М. *Системно-информационный анализ процессов управления* / Ю.М. Горский. – Новосибирск: Наука, 1988. – 322 с.
4. Казакевич, В.М. *Информационный подход к методам обучения* / В.М. Казакевич // *Педагогика*. – 1998. – № 6. – С. 43–47.
5. *Логико-философский анализ аппарата науки: сб. статей / отв. ред. М.В. Попович*. – Киев: Наукова думка, 1977. – 226 с.
6. Семенюк, Э.П. *Общенаучные категории и подходы к познанию: Филос. анализ* / Э.П. Семенюк. – Львов: Вища школа, 1978. – 175 с.

## Методологические основания педагогики

---

7. Урсул, А.Д. *Информация: Методологические аспекты* / А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1971. – 296 с.

8. Фишман, Л.И. *Обратные связи в управлении педагогическими системами: дис. ... д-ра пед. наук.* – СПб, 1994. – 441 с.

9. Шептулин, А.П. *Диалектический метод познания* / А.П. Шептулин. – М.: Политиздат, 1983. – 320 с.

10. Штанько, В.И. *Информация. Мышление. Целостность: монография* / В.И. Штанько. – Харьков, 1992. – 144 с.

11. Штофф, В.А. *Проблемы методологии научного познания* / В.А. Штофф. – М.: Высшая школа, 1978. – 271 с.

12. Якунин, В.А. *Педагогическая психология: учеб. пособие* / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полюс», 1998. – 639 с.

*Поступила в редакцию 25 декабря 2008 г.*

## СИНЕРГЕТИКА: ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА

*Н.В. Лежнева*  
*Троицкий филиал ЧелГУ*

## SYNERGETICS. HIGHER SCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM BUILDING PRINCIPLES

*N.V. Legneva*  
*Troitsk branch of ChSU*

Рассмотрены синергетические аспекты построения образовательной системы провинциального вуза: уточнены методологические позиции автора, определены цели, задачи и принципы синергетической образовательной системы вуза, предложена модель мониторинга как основы управления синергетической системой.

*Ключевые слова: синергетика, синергетическая образовательная система, мониторинг.*

Synergetic aspects of provincial higher school educational systems building are considered in this article. Author's methodological views are refined. Purposes, tasks and principles of synergetic educational systems are defined. Monitoring model as bases of synergetic system control is proposed.

*Keywords: synergetics, synergetic educational system, monitoring.*

В настоящее время, описание педагогических явлений немислимо без рассмотрения таких конструкторов как «саморазвитие», «самосовершенствование», «самореализация». Поэтому не удивительно, что на страницах печати все большее внимание уделяется проблеме организации образовательного процесса на синергетических принципах [2; 7; 8 и др.]. Однако в них только намечаются цели и принципы нового направления в педагогике.

Например, Т.С. Назарова и В.С. Шаповаленко предлагают реализацию синергетических принципов через «экстремальные» технологии – «способы организации обучения, которые базируются на использовании особенностей сильно неравновесных состояний и свойств хаотизированных систем, обладающих способностью активизировать приспособительные процессы и повышать эффективность овладения новым знанием» [8, с. 27]. То есть, предлагают создавать в процессе обучения контролируемые экстремальные ситуации, которые способствуют «ускорению» мыслительных процессов, а, следовательно, способствуют эффективности обучения.

В. Маткин говорит о реализации синергетического направления в педагогике через

ценностный подход, указывая на то, что в этом случае не целесообразно отказываться от «...традиционных принципов обучения в высшей школе: научности, доступности, систематичности и последовательности, преемственности, связи теории с практикой, сознательности, активности и самостоятельности, наглядности, прочности, сочетания коллективного обучения с индивидуальным подходом, воспитывающе-развивающего характера обучения...» [6]. Этот же автор указывает на то, что «если этот перечень дополнить принципами, позволяющими в более полной мере реализовать возможности ценностно-синергетического подхода, думается, выиграют все – и учащиеся, и преподаватели» [6, с. 25].

Однако следует заметить, что процесс применения синергетических принципов в педагогике носит стихийный характер. Многие из них понимаются и используются буквально, что в конечном итоге может привести к недопустимым с психологической точки зрения экспериментам.

Например, особенно притягательно для педагогики положение, согласно которому «поведение целых систем предсказуемо по поведению отдельных составляющих эти

системы частей». Это приводит к иллюзии, что если иметь модель (образовательную систему, группу студентов или отдельного учащегося), в которой известны основные части целой системы, это поможет избежать поиска вслепую решений, т.е. получить возможность управлять системой. Однако забывается тот факт, что системы могут считаться управляемыми (описываться линейными уравнениями) только в равновесных и «слабо неравновесных» состояниях. Для «сильно неравновесных» областей не существует универсальных законов, из которых можно было бы вывести заключение о поведении всей системы или её частей. В этом случае управлять системами по своему усмотрению невозможно в принципе. Для таких систем возможно только «...вероятностное описание, и никакое приращение знания не позволит детерминистически предсказать, какую именно структуру выберет система» [7, с. 27].

Поэтому, мы считаем необходимым уточнить наше видение данной проблемы – проблемы использования синергетических подходов в образовании.

Следует отметить, что при построении образовательной системы провинциального вуза (Троицкий филиал Челябинского государственного университета) мы используем синергетический подход, прежде всего, в качестве *мировоззренческой позиции*. Это означает, что в своих педагогических исследованиях мы исходим из следующих положений:

- будущее неопределено и непредсказуемо в принципе; мир неустойчив и противоречив, любое событие, происходящее в нем, носит вероятностный характер – следовательно, ситуация, при которой человек вынужден находиться в состоянии неуверенности в завтрашнем дне, поиска, выбора наиболее оптимального решения, норма, а не исключение из правил;

- мир отличается целостностью и все события и явления в нем взаимосвязаны, следовательно, жесткое деление наук о мире на «гуманитарные» и «естественнонаучные» противостоит природе; кроме того, не существует реальной границы между живой и неживой природой; между духовным и материальным;

- поскольку природа и человечество, а также разные цивилизационные и

геополитические образования развиваются разными путями, постольку встает проблема совместного развития, проблема коэволюции, при этом неправомерно навязывать свое видение мира и путей его эволюции носителям других мировоззрений и цивилизационных ценностей, однако с позиции синергетики возможно развитие некоего общего взгляда на принципы совместного развития природы и человека, «...совместной жизни, объединения суверенных государств и геополитических регионов в мировое сообщество, объединение Востока и Запада, Севера и Юга» [4, с. 11];

- искусство человеческого бытия состоит в соблюдении «правил игры», при которых сила самоорганизации в системах природы (включая человеческий организм) может показать свою конструктивную сторону, поскольку в ней заложен высший параметр порядка.

Использование синергетического подхода при исследовании личности студентов мы видим в том, чтобы рассматривать каждого из них как сложную, открытую, самоорганизующуюся систему. Это позволяет обосновать главную цель образования с точки зрения синергетических законов «...дать возможность системе самоопределиваться и по возможности помочь ей в этом» [7, с. 29].

Обучение при этом рассматривается как нелинейная ситуация открытого диалога между педагогом и студентом (стимулирующего и побуждающего), в результате которой происходит не только «рождение» нового для студента (а может быть не только для него) знания, но и происходит «открытие себя и других», инициирование выбора собственного пути развития. В связи с этим на первое место выдвигаются задачи, связанные с созданием необходимых, наиболее благоприятных условий для самореализации, саморазвития конкретной личности, активизации – всеми имеющимися у общества средствами – интеллектуального, эмоционального, морального, культурного, физического потенциала развития личности. В условиях направленности на самоопределение и самореализацию особое место занимает проблема формирования нравственного императива, как системы ориентации в неопределенном и непредсказуемом мире.

Анализ образовательных концепций и систем позволяет говорить о том, что во



многим принципам синергетического подхода в условиях филиала университета можно реализовать в рамках гуманистической модели образования с использованием личностно ориентированных технологий. Это подтверждают и результаты, проведенных нами исследований, связанных с изучением возможностей и необходимости в условиях филиала:

- создания открытой образовательной системы на основе тесной связи с инфраструктурами города (известно, что данное положение является необходимым условием появления синергетических эффектов);

- ориентации участников образовательного процесса на саморазвитие и самосовершенствование;

- культивировании демократического стиля отношений в коллективе;

- содействие студенческому самоуправлению и т.д.

В связи с этим интересен тот факт, что история знает много примеров того, что мировые империи, максимально разрастаясь и укрепляясь, в конце концов, распадались, иногда полностью, бесследно исчезали. Но этого не происходило, если при распаде какой-либо геополитической целостности наблюдалась активизация процессов в её периферийных областях. Очевидно в этом случае (на основании законов синергетики) возникающей нелинейности было достаточно, чтобы повернуть процессы в обратную сторону, переключить их на режим возобновления связей, затухания процессов в центральной части. Если нелинейность недостаточна, то прежние интенсивные процессы могут просто затухнуть, сойти на нет [4].

Это позволяет (по крайней мере, гипотетически) говорить о том, что «удельный вес» провинции в современных процессах становления общества (и в том числе образования) существенно выше, чем это принято считать. И возможно именно от интенсивности процессов обновления образования в провинции зависит во многом становления «Нового образования» – образования, построенного на принципах *фундаментальности, целостности, формирования нравственного императива*.

При этом важно учесть, что в основе такого «Нового образования» обучения лежит модель, используемая на протяжении многих веков в народной педагогике – модель,

построенная на основе *природосообразности и культуросообразности* процесса обучения и воспитания.

Согласно принципу природосообразности, обучение в народной педагогике рассматривалось как продолжение жизни, частью ее, а не что-то специально созданное. Оно, по словам Я.А. Коменского, требовало соблюдения соответствия природы человека, адекватно его способностям и возможностям [5].

Современные ученые, работающие в области гуманизации образования, указывают на то, что *природосообразный* образовательный процесс должен отличаться:

- созданием максимально благоприятных условий для проявления природных способностей;

- определением метода обучения не только содержанием образования, но и врожденными способностями обучающихся, своеобразием их субъектного опыта в восприятии, усвоении и использовании информации;

- признанием фундаментальным основанием воспитательного процесса – формирование у учащихся общечеловеческих ценностей;

- установлением объема изучаемого материала, сроков обучения на основе индивидуальных особенностей (интересы, способности, склонности, запросы);

- направленностью на всестороннее развитие (физическое, нравственное, умственное) самоконтроль, самокоррекцию, самореализацию.

Принцип *культуросообразности* в классической педагогике был сформулирован А. Дистервегом [3]. Он утверждал, что в воспитании следует учитывать условия места и времени, в которых человек родился и в которых предстоит ему жить, т.е. всю современную культуру во всеобъемлющем смысле.

Занимаясь данной проблемой в рамках личностно ориентированного обучения, Е.В. Бондаревская [1] рассматривает её значительно шире. Автор считает, что именно культуросообразное образование способно обеспечить сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры (что в настоящее время особенно актуально для нашей страны).

Необходимым условием становления образования такого типа является интеграция образования в культуру и, наоборот, культуры – в образование. Культуру нельзя сохранить

## Методологические основания педагогики

иначе, как через человека. Для этого образование должно заложить в него механизм культурной идентификации. Осуществление культуросозидательной функции предполагает ориентацию образования на воспитание Человека Культуры, отбор культуросообразного содержания и воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм, проектирующих зримые элементы культурной среды, культуросообразного устройства общественной жизни людей.

Итогом культуросообразного образовательного процесса должна стать «культурная идентификация» – установление подобия между собой и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, интернационализация (принятие в качестве своих) ее ценностей, проживание собственной жизни в формах культурного бытия народа, в соответствии с такими образцами русской народной жизни, как, например, соборность, духовность, патристическое самосознание, бытовая обрядность и др. Следовательно, культурная идентификация является необходимым условием и средством решения важнейших проблем духовного развития личности и народа. Среди них – сохранение и возрождение русского языка, взаимопонимание и взаимоуважение личностей и народов, населяющих Россию, культурно-историческое наследование и историческая память, воспитание русского национального характера и др. [1].

Реализация рассмотренной выше модели на уровне создания университетской образовательной системы в условиях филиала может быть осуществлена в рамках синергетического подхода. В качестве исходных положений в этом случае целесообразно принять следующие принципы:

- сверхсложная, бесконечномерная, хаотизированная на уровне элементов среда может описываться, как и всякая открытая нелинейная среда, небольшим числом фундаментальных идей и образов, определяющих общие тенденции развертывания процессов в ней;

- структуры, которые возникают в процессах развития, так называемые структуры-аттракторы (а в создаваемой нами системе они могут выступать как цели), относительно просты (достаточно просто описываются) по сравнению со сложным

(запутанным, хаотическим, неустоявшимся) ходом промежуточных процессов в системе;

- относительная простота целей, идей и образов, определяющие общие тенденции развития системы, дают возможность составлять прогнозы исхода: «из целей» процессов (структур-аттракторов), «от целого», исходя из общих тенденций развертывания процессов в целостных системах, «из идеала», желаемого и согласованного с собственными тенденциями развития процессов в средах;

- образовательные системы, как и любые сложные системы, имеют не один, единственный, а несколько альтернативных путей развития. Они определяются спектрами структур-аттракторов образовательной среды, как среды открытой и нелинейной;

- любое изменение (часто весьма незначительное) образовательной среды может привести к изменению спектров возможных путей в будущее, при этом, чем ближе к зоне бифуркации (неустойчивости) находится образовательная система, тем большее влияние могут оказать на выбор пути развития системы её субъекты;

- возникновение *единой* (интегрированной) сложной структуры, возможно при определении «степени перекрытия» входящих в нее более простых структур. Должна быть соблюдена определенная «архитектура» перекрытия. Объединяясь в сложную структуру, структуры не просто складываются, входят в неизменном, недеформированном виде. Они определенным образом трансформируются, наслаиваются друг на друга, пересекаются, при этом какие-то их части выпадают. Это означает, что объединение приводит к экономии, к меньшему расходу материальных и человеческих затрат и усилий;

- при создании «правильной» организации из более простых структур осуществляется выход на новый, более высокий уровень иерархической организации, т.е. делается шаг в направлении к сверхорганизации. Тем самым ускоряется развитие той структуры, которая интегрируется в сложную.

Сказанное выше свидетельствует о возможности построения открытой, целостной, вероятностной университетской образовательной системы и прогнозирования общих тенденции её развития, исходя из

обоснованных природосообразных и культуросообразных идеалов и целей, «согласованных» с общими тенденциями развертывания процессов в целостных системах.

Данные принципы были реализованы нами в реальной университетской образовательной системе Троицкого филиала Челябинского государственного университета (2000–2008 гг.). В качестве наиболее важных функциональных элементов созданной системы (кроме самих студентов) выступают: учебные программы; научная работа преподавателей и студентов; единое образовательное пространство; производственная и учебная практика; мониторинг профессионального и личностного развития субъектов образовательного процесса и др.

Однако следует заметить, что, согласно синергетическим законам, существенным фактором развития системы является не только её структурный состав, но и характер, и количество связей между ними. Поэтому, несмотря на достаточно привычный для высшей школы «набор» элементов, они отличаются достаточно сложной системой взаимодействия и взаимозависимости.

Определенный «уровень перекрытия», необходимый для интеграции структурных компонентов в единую систему достигается за счет некоторого дублирования особо важных вопросов учебного процесса с соответствующим распределением функциональных обязанностей и меры ответственности.

В качестве аттракторов (точек возможного «выхода» системы в процессе её развития), позволяющих синхронизировать усилия работы отдельных элементов системы, выступают цели образовательной системы, которые совпадают с общими и частными целями университетского образования:

- подготовка специалиста, обладающего глубокими базовыми знаниями и целостным представлением о мире и законах его развития;
- развитие основ для поддержки процессов самосовершенствования, самореализации и саморазвития;
- формирование системы нравственных ценностей;
- развитие мотивационной и инструментальной основ творческого мышления;
- формирование коммуникативных навыков.

Общие цели наполняются конкретным содержанием при реализации модели образовательной системы, так как конкретизируются с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов и выбранной ими профессии, возможностей университета. Следует отметить также, что приоритетным направлением работы всех звеньев создаваемой образовательной системы является содействие профессиональному и личностному саморазвитию, самореализации, самосовершенствованию студентов.

Создание такой системы, направленной на содействие *саморазвитию* личности студента предполагает продуманную систему контроля и самоконтроля этого процесса. Однако традиционный подход к проблеме контроля подготовки специалистов, предусматривающий констатацию двух стадий обучения (начальный и конечный результат), нас не устроил, так как за рамками рассмотрения остается сам процесс становления профессионала. Кроме того, отсутствие аналитической информации о когнитивных и эмоциональных особенностях студентов, их направленности, развитии учебно-профессиональной мотивации, затруднял психолого-педагогическую поддержку процесса саморазвития.

Создавая мониторинг становления специалиста, мы, прежде всего, постарались уточнить данное определение применительно к кругу рассматриваемых нами проблем. При этом мы опирались на работы А.С. Белкина. Под *мониторингом* мы понимаем процесс непрерывного научно-обоснованного, диагностико-прогностического слежения за профессиональным становлением личности студента с целью создания оптимальных условий для выявления и раскрытия тенденций его профессионального развития.

Объектом мониторинга является образовательный процесс в филиале университета, предметом – профессиональное развитие личности студента.

Идеалистической целью мониторинга является готовность студентов к самоанализу и самокоррекции траектории своего профессионального развития. Мы исходим из того, что каждый студент стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы в силу индивидуальной

## Методологические основания педагогики

организации, и нужно только помочь ему, предоставив соответствующие условия. Поэтому главная цель создаваемого мониторинга может трактоваться как всестороннее содействие будущим специалистам в самораскрытии и самореализации через формирование умений самоанализа и самокоррекции своего профессионального развития.

Информационная основа мониторинга состоит из двух частей: лонгитюдные исследования профессионального становления студента, проводимые психологами, кураторами и преподавателями; самонаблюдения и самоисследования студентами успешности своего профессионального роста.

Соотношения частей по мере личностного развития студентов меняется в сторону увеличения второй составляющей.

На основе базы данных информационного блока организуется гуманистический образовательный процесс в филиале, реализуемый посредством лично ориентированных технологий. При этом мониторинг играет роль интегрирующего звена образовательной системы. Он координирует работу различных звеньев филиала, побуждает руководителей различного уровня корректировать течение инновационных процессов, вести работу по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава и др.

Ведущими требованиями к психолого-педагогическому мониторингу, по мнению многих авторов, являются: объективность, валидность, надежность, систематичность, учет особенностей объекта изучения и условий проведения, гуманистическая направленность.

Данные требования актуальны и для создаваемого нами мониторинга. Однако «гуманистическая направленность» мониторинга трактуется нами намного шире, чем это принято в большинстве источников. Мы вкладываем в это требование следующий смысл:

- включение в мониторинг тех параметров личности, которые способствуют в дальнейшем профессиональной самореализации и саморазвитию в условиях региона и обеспечение конкурентоспособности на рынке труда;

- направленность мониторинга на самоанализ и самокоррекцию студентами

своей траектории профессионального развития; использование обобщенных данных мониторинга на формирование, развитие и коррекцию университетской образовательной среды, филиала, обеспечивающей всестороннее целенаправленное содействие профессиональному и личностному развитию каждого студента;

- содействие комфортному психологическому климату в коллективе (а не наоборот), исключение ярко выраженной конкуренции между студентами, развитие корпоративности и др.; корректность получения и использования информации.

Таким образом, гуманистическую направленность мониторинга мы выделяем как ведущее требование, интегрирующее и обобщающее перечисленные выше требования к педагогическому мониторингу. Кроме того, нам кажется важным включение в список требований к мониторингу экономичность сбора, хранения и движения информации – максимальная действенность при минимальных энергетических затратах на сбор хранение и движение информации.

В качестве главных функций мониторинга становления специалистов в условиях синергетической системы мы выделяем следующие:

- ориентировочно-конструктивную – сбор и анализ информации в начальной стадии обучения (работы) о личностных особенностях и субъектном опыте студентов и преподавателей, необходимой для организации эффективного педагогического взаимодействия и первоначальное (ориентировочное) конструирование образовательного процесса;

- информационно-аналитическую – сбор, структурирование, анализ, оценка информации с точки зрения эффективности развития (саморазвития) студентов в образовательном процессе и коррекция на её основе индивидуальной траектории развития (саморазвития) и организации образовательного пространства;

- интеграционную функцию, заключающуюся в том, что мониторинг выступает в качестве интегрирующего звена (координационного центра) образовательного пространства, объединяя такие компоненты открытой, целостной вероятностной системы филиала, как учебная, воспитательная, науч-

ная, экологическая подсистемы, компоненты социума, оказывающие влияние на процесс развития личности студента;

- исследовательскую функцию, как и у других авторов, она предполагает участие в мониторинговых исследованиях различных субъектов образовательного процесса, что способствует повышению профессиональной культуры преподавателей и управленцев, стимулирует их педагогическое творчество, однако мы считаем, что в синергетической образовательной системе особенностью рассматриваемой функции является побуждение интереса студента к самоанализу траектории своего профессионального и личностного развития, развития готовности и способности к саморазвитию и самосовершенствованию;

- функцию стратегического планирования, связанную с долгосрочным планированием развития филиала, что позволяет во многих случаях ослабить воздействие отрицательных факторов и повысить эффективность воздействия положительных.

Рассмотрение мониторинга как необходимого фактора успешного саморазвития студентов в образовательном пространстве филиала университета находит отражение в принципах, на основе которых он создается и функционирует.

В качестве ведущего принципа мы выделяем принцип гуманизации образовательного процесса. Он означает, что мониторинг рассматривается как фактор поддержки профессионального и личностного саморазвития, самоопределения, самореализации студентов. Данный принцип является многоаспектным и интегрирует следующие принципы:

- ориентация на личность конкретного участника образовательного процесса;

- объективность сбора информации может быть достигнута научностью, непрерывностью, последовательностью и системностью проводимых наблюдений;

- технологичность информации, предполагающая оптимизацию выбора критериев (максимальная информативность при минимальных энергетических затратах); возможность перехода студентов к самомониторингу; экономичность сбора, хранения и использования информации;

- совершенствуемость мониторинга – возможность внесения изменений в структуру мониторинга, самоорганизация системы

мониторинга, переход к индивидуальному мониторингу, самомониторингу.

Выявленные и обоснованные нами основные характеристики мониторинга позволяют реализовать различные варианты организации мониторинговой системы сопровождения саморазвития студента. Выбор технологии должен определяться специфическими условиями организации образовательной среды, особенностями подготовки по данной конкретной специальности, потенциалом профессорско-преподавательского состава.

В Троицком филиале Челябинского государственного университета реализация рассмотренных принципов была проведена на основе следующих педагогических условий:

- в качестве содержательной основы мониторинга принята модель выпускника университета – специалиста, мотивированного на профессиональную и личностную самореализацию в условиях малого города, ориентированного на саморазвитие и самосовершенствование, способного максимально содействовать возрождению региона, конкурентоспособного на рынке труда;

- организация мониторинга носит поэтапный характер (организационно-подготовительный; адаптационный; промежуточно-диагностический; экспертный), каждый из которых является необходимым, но не достаточным звеном целостного мониторингового процесса;

- студент является не только объектом, но и субъектом мониторинговых исследований;

- информационные потоки мониторинга имеют три взаимосвязанных ветви (рефлексивную, тактическую и стратегическую), которые позволяют интегрировать работу всех звеньев филиала и обеспечить тем самым целостность образовательного пространства и эффективность его развития.

Остановимся подробнее на третьем и четвертом педагогическом условии, так как именно они, на наш взгляд, и позволяют реализовать синергетические принципы. В качестве *третьего педагогического условия* мы называем необходимость принятия студента не только в качестве объекта, но и субъекта мониторинговых исследований. Как показывают результаты эксперимента, уровень участия студентов в мониторинговых исследованиях тесно связан с развитием мотивации личностного и профессионального самосовершенствования. Главной идеей при

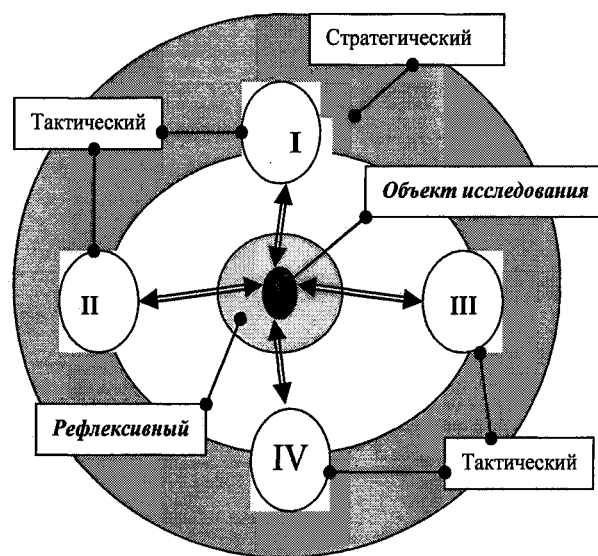
## Методологические основания педагогики

этом служит соединение двух составляющих: личностной и инструментальной. В рамках первой – студент выступает как активный субъект познания, заинтересованный в результатах обучения, стремящийся к саморазвитию и самосовершенствованию. Он осознает, что преподаватель выступает не как «карающе-контролирующий» компонент его обучения, а помогает ему найти свой путь продвижения к знаниям, поставить лично значимые цели. Вторая составляющая подразумевает четкую постановку целей и определение срока их достижения. Соединение этих двух элементов при организации мониторинговых исследований позволяет сформировать у студентов умения самоконтроля, т.е. заложить инструментальную основу дальнейшего саморазвития. Процесс перехода из объекта в субъект мониторинговых исследований для каждого студента индивидуален (как показывает практика, около 15% студентов в экспериментальных и 35% в контрольных группах к окончанию вуза так и не выходят на субъектный уровень).

В аспекте четвертого педагогического условия, нам хотелось бы уточнить, что синергетический подход, используемый нами в качестве методологической основы, предполагает рассмотрение информации, получаемой в ходе мониторинговых исследований, как элемента механизма самоорганизации. При этом целесообразно выделить три основных информационных ветви: информационные потоки, связанные с самодиагностикой, самостоятельным проектированием и самокоррекцией студентами траектории своего профессионального развития (рефлексивная ветвь); информационные потоки, связанные с фасилитацией процессов проектирования и коррекции индивидуальной траекторией профессионального становления личности каждого конкретного студента (тактическая ветвь); информационные потоки, связанные с обобщенной информацией, на основе которой осуществляется проектирование и коррекция траектории развития филиала университета (стратегическая ветвь) (см. рисунок).

Указанные ветви, переплетаясь и дополняя друг друга, образуют единое информационное пространство, позволяющее оперативно реагировать на «возмущение» образовательной системы, как на уровне

отдельного субъекта, так и на уровне общего управления.



Информационные потоки мониторинга

Рефлексивный мониторинг предполагает достаточно высокий уровень зрелости личности и её технологическую оснащенность. Поэтому на начальной стадии обучения его составляющая незначительна и поддерживается и развивается за счет воздействия тактической части мониторинга. По мере развития рефлексивной части мониторинга объем тактической информационной ветви пополняется в большей степени за счет рефлексивной ветви (старшие курсы университета).

Тесно связана с первыми двумя составляющими мониторинга стратегическая его ветвь. Она использует обобщенные данные о динамике профессионального развития студентов и позволяет устранить, ослабить или предупредить влияние негативных событий; усилить эффект позитивных инноваций и др. за счет продуманных и своевременных управленческих решений, принятых на уровне администрации университета.

В заключении хотелось бы отметить, что проводимые исследования еще далеко не закончены, однако полученные на данном этапе результаты позволяют говорить о возможности использования синергетического подхода при построении университетской образовательной системы в провинции.

**Литература**

1. Бондаревская, Е.В. Теория и практика лично ориентированного образования / Е.В. Бондаревская, Г.А. Бермус // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 14–19.
2. Весна, М.А. Самоорганизация студенческих сообществ с различной целевой направленностью / М.А. Весна. – Курган, 2006. – 272 с.
3. Дистервег, А.О Природосообразности и культуросообразности в обучении / А.О. Дистервег // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 19–26.
4. Князева, Е.Н. Синергетика и принципы коэволюции сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Проблемы общественного развития. – 1994. – № 3–4. – С. 3–12.
5. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
6. Маткин, В. Особенности ценностно-синергетического подхода к процессу подготовки специалиста профессионала / В. Маткин // Alma mater. – 1999. – № 6. – С. 23–25.
7. Назарова, Т.С. «Синергетический синдром» в педагогике / Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 25–33.
8. Назарова, Т.С. От экстремальных педагогических технологий к традиционной практике / Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 23–29

**Поступила в редакцию 29 декабря 2008 г.**

## ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПРИНЦИП УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

*С.А. Репин*  
ЧелГУ

## PROGRAM AND TARGET PRINCIPLE OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

*S.A. Repin*  
ChelSU

Раскрыта сущность программно-целевого принципа управления. Определены и проинтерпретированы применительно к образованию понятия цели и программы. Указаны преимущества опоры на данный принцип в управлении образованием.

*Ключевые слова:* цель, программа, программно-целевой принцип, управление.

The essence of program and target principle of management is revealed. Program and target principles in education are defined and interpreted. The advantages of relying on these principles in the educational management are indicated.

*Keywords:* target, program, program and target principle, management.

Принципы играют роль ориентиров в разработке теорий управления и в осуществлении соответствующего процесса. Программно-целевой принцип управления образованием предполагает наличие интегрированных целей управления и программы развития, построенной в соответствии с этими целями. В теории образования цель выступает как основание либо системообразующий элемент при построении образовательных систем. Цель, целевой заказ наряду с начальным состоянием системы педагогического образования предстает как основание реализации программно-целевого принципа. Основания системы управления обуславливают определенные стратегию и тактику управления.

Основания же и стратегия в совокупности выражаются в конкретных мерах и шагах – в программе развития системы образования. В этом смысле программа развития является организационной формой выражения программно-целевого принципа управления педагогическим образованием образованием.

Программно-целевой подход – это синтез ряда подходов, поскольку связан с разработкой высококвалифицированных целевых программ (целевой и программный подходы)

деятельности (системный подход) в единстве ее элементов (структурный подход) и функций (функциональный подход) по всем направлениям деятельности (комплексный подход). Таким образом, в программно-целевом принципе осуществляется интеграция и синтез основных принципов управления: целевого (направленности на конечный результат), комплексности, связи целей и ресурсов, конкретности, единства отраслевого и территориального планирования.

Основными понятиями программно-целевого управления являются цель и программа. «Цель – это ожидаемое, желаемое состояние системы, обязательно предполагающее достижение заранее определенного результата» [1, с. 258]. Уточняя это определение, В.Г. Афанасьев называет требования к цели: конкретность, реальность, контролируемость. Поскольку цель имеет сложный характер, то в ней вычленяются части, которые и оказывают влияние на составление целевых программ.

Специфика конкретных методик программно-целевого управления определяется особенностями целевых программ.



Программа – понятие многоаспектное, широко распространено в самых разнообразных сферах человеческой деятельности и в зависимости от области применения имеет различную смысловую нагрузку. В большинстве публикаций по данной теме [2, 4, 5, 7 и др.] выделяют особый класс программ – целевые комплексные программы.

Термин «целевая комплексная программа» имеет самый обобщенный смысл и включает все типы плано-управленческих программ различного содержания, уровня и направленности. Это директивный документ, «содержащий совокупность (систему) экономических, технико-технологических, научно-исследовательских, проектно-конструкторских, организационных, идеологических и других мероприятий, направленных на достижение определенной цели» [1, с. 26]. Для достижения поставленных целей целевая комплексная программа координирует ресурсы, планы, деятельность всех субъектов, материально-техническое снабжение, трудовые ресурсы. Очевидно, что и сами программы, и процессы их разработки отличаются друг от друга в зависимости от исследуемой, создаваемой или управляемой системы, а также используемой информации.

Формирование программы осуществляется по правилам, входящим в состав программно-целевого подхода, и в его составе выделяются описанные выше операции (определение функций руководства, построение системы целей, определение необходимых ресурсов, задание сроков достижения цели, распределение функций управления и исполнения) [9]. Каждая операция выполняется с помощью достаточно сложной системы правил.

Исходя из общих подходов к ключевым понятиям, охарактеризуем сущность применения программно-целевого принципа в управлении образованием. В образовании цель управления может быть дополнительно опосредована целями субъектов управления (а также, возможно, и объектов). Эта особенность целей управления образованием обусловлена силой влияния «человеческого фактора» на все аспекты управления. В теории управления образованием цель характеризуется с позиций системного подхода. Ведущим признаком цели является ее системный характер. Элементами этой системы являются целевые установки. Их можно подразделить на следующие составные части: цели, ориентированные на учет потребностей и интересов общества; цели отдельных

участников образования; цели, выражающие намерения содействовать развитию у участников образования целеустремленности, заключающейся в том, чтобы у них, в частности, появлялись потребности и способности в достижении взаимосвязанного единства первых двух компонентов [6].

Целевые установки каждой группы представляют собой нечеткие компоненты некоей системы целей. Нечеткость обусловлена рядом причин. Во-первых, существует большая мера неопределенности во влиянии на образовательную систему со стороны внешнего плана. Во-вторых, неопределенность имеется и во взаимоотношениях между людьми. В-третьих, каждый человек также неповторим и непредсказуем в своем поведении и целеполагании.

Цели управления образованием обладают свойствами соответствия начальному состоянию образовательной системы; декомпозируемости и интегрируемости; нечеткости и уточняемости; иерархичности, структурируемости; конкретности и временной определенности; реальности или достижимости; контролируемости.

Цель связана с разработкой стратегии развития образования (образовательного учреждения). Стратегия управления образованием определяет общие подходы к разработке и реализации управляющих воздействий. Стратегия управления образованием для субъектов является общим руководством, опираясь на которое, они создают управляющие воздействия. Стратегия управления образованием в общем плане выражает средства воздействия на процессы в сфере образования. «Тактика управления образованием – это «маленькая стратегия», к которой прибегают отдельные субъекты для достижения определенных результатов в управлении» [4, с. 78]. Если стратегия задает основные направления, перспективы, на которые направлено управление, то тактика – это меры для достижения намеченных перспектив, целей. Стратегия в теории управления отражается в основных направлениях развития образования. Она обусловлена политикой государства в области образования, социальным заказом, региональными особенностями. Стратегия может меняться в зависимости от условий и состояния образовательной системы, социума, других условий. В стратегии преобразований образовательного пространства излагаются общие установки, в которых отражаются концеп-

## Методологические основания педагогики

туальные подходы к осуществлению управления образованием. Стратегия управления образованием приобретает свои особенности в зависимости от уровня и субъектов управления.

Программа развития образования представляется нам формой выражения стратегии. Элементами программы развития образования являются: аналитическая характеристика текущего состояния образовательного пространства и тенденции ее изменений; ведущая цель преобразований – главные направления предполагаемых осуществлений преобразования образовательного пространства; перечень ожидаемых результатов; характеристика мер по достижению ожидаемых результатов; отношение этапов деятельности участников образования, направляемой на преобразование; распределение функций между субъектами, участвующими в целенаправленном преобразовании образовательного пространства.

В государственном масштабе стратегии управления образованием излагаются в федеральных программах развития образования на перспективу. На их основе разрабатываются региональные программы, в которых стратегии управления образованием уточняются с учетом специфики местных и национальных условий. В каждом образовательном учреждении имеет смысл разрабатывать свои программы развития. Программы развития всех уровней не должны противоречить нормативно-правовым актам и стратегическим установкам федеральной, региональной программам развития образования. Стратегия системного управления образованием является строго обоснованным, системно организованным сводом обобщенных «правил».

Практика управления на основе программно-целевого принципа реализуется на основе целевых программ развития. Целевая программа в управлении образованием имеет следующие признаки: соответствие образовательной системы цели развития; временное организационное единство субъектов реализации; интеграция видов деятельности на всех этапах реализации программы; интеграция содержательной, технологической, социально-психологической, управленческой сторон образования; относительная целостность и самостоятельность в экономическом, кадровом, содержательном, управленческом аспектах.

Приоритетность целей управления, разработка соответствующей стратегии и программ (целевых и программ развития) составляет сущность применения программно-целевого принципа в управлении образованием. Программно-целевой принцип управления образованием обладает рядом преимуществ, которые выражаются в: а) придании управлению строгости и определенности, б) укреплении связей между управляемой и управляющими системами, в) повышении защищенности образовательной системы от воздействия случайных факторов, которое усиливается в условиях нестабильности. Апробация управления, основанного на программно-целевом принципе, подтвердила жизнеспособность, устойчивость и эффективность соответствующей системы управления образованием.

### Литература

1. Афанасьев, В.Г. *Общество: Системность, познание, управление* / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Афанасьев, В.Г. *Программно-целевое управление: Научное управление обществом / под ред. Л.К. Науменко, Г.П. Журавлева, В.В. Григорьева. – Вып. 2. – М.: Мысль, 1978. – С. 45–87.*
3. Куракин, А.Т. *Системный подход в исследовании некоторых проблем воспитательного коллектива* / А.Т. Куракин // *Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. – М.: НИИОП АПН СССР, 1985. – С. 44–45.*
4. Ладенко, И.С. *Интеллект управления и консультирования* / И.С. Ладенко, В.Г. Поляков. – Новосибирск: Наука, 1992. – 176 с.
5. Ладенко, И.С. *Логика целевого управления* / И.С. Ладенко, Г.Л. Тульчинский. – Новосибирск: Наука, 1988 – 208 с.
6. Сериков, Г.Н. *Управление образованием: Системная интерпретация: монография* / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ "Факел", 1998. – 664 с.
7. Шалаев, И.К. *Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы* / И.К. Шалаев. – Барнаул-Москва, 1987. – 135 с.

Поступила в редакцию 15 декабря 2008 г.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Б.А. Куган*

*Управление образованием администрации Курганской области*

## METHODOLOGICAL BASIS FOR EDUCATIONAL MANAGEMENT INTEGRITY PROVIDING

*B.A. Kugan*

*Kurgan Region administration Authorities of Education*

Целостность управления образованием охарактеризована с методологических позиций диалектического синтеза целого и в рамках системно-синергетического подхода. В соответствии с данными методологическими основами выявлены и охарактеризованы свойства управления образованием как целостности.

*Ключевые слова: целое, целостность, управление образованием, диалектический синтез целого, системно-синергетический подход.*

Educational management integrity is characterized from the methodological point of view of dialectical integrity synthesis as well as systematic and synergetic approach. Educational management integrity features are pointed out and characterized according to the given methods basis.

*Keywords: whole, integrity, educational management, dialectical integrity synthesis, systematic and synergetic approach.*

Категория целого является предметом философских учений. Его сущность выражается в единстве антиномий. Первая антиномия: целое есть сумма частей, – целое есть нечто большее, чем сумма частей. Вторая антиномия: части предшествуют целому; целое предшествует части. Третья антиномия: целое – все, часть – ничто; часть все, целое – ничто [2]. Антиномии целого раскрывают его значение в познании и обуславливают опору на диалектический синтез целого в познании сложных систем. В основе этого методологического ориентира лежат: учение о единстве онтологии и гносеологии (бытия и познания); анализ и синтез как мысленные процессы и их отражение в науке; теории познания сложных систем. Взаимосвязь онтологии и гносеологии в аспекте диалектического синтеза целого проявляется в использовании результатов аналитической деятельности применительно к явлениям и процессам бытия и осуществление на ее основе синтеза целого в познании. Назначение же синтезированного целого также

относится к сфере бытия. Суть диалектического синтеза целого состоит в сочетании целостного подхода с идеей синтеза познания и апробированного на практике [2]. В.С. Тюхтин трактует диалектический синтез целого как процесс восхождения от абстрактного к конкретному. При этом неотъемлемой характеристикой данного метода он считает «диалектическое синтезирование целого, обладающего различными крупными, самостоятельными чертами» [4, с. 210]. При этом необходимо определять то состояние, которое характеризует синтез нового целого.

В.Г. Афанасьев характерными признаками целого считает «появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам»; наличие «органичной связи компонентов»; воздействие природы целого на развитие каждого компонента» [3, с. 19]. Таким образом, В.Г. Афанасьев трактует целостность как неотъемлемое свойство системы. В дальнейшем представления о целостности уточнялись. А.Н. Аверьянов трактует целост-

## Методологические основания педагогики

ность лишь как определенное состояние системы, в котором она приобретает как достаточно устойчивую структуру, так способность реализовывать все свои функции [1].

Как признак зрелой системы, достигаемый в процессе ее самоорганизации, целостность управления является предметом приложения системно-синергетического подхода. С точки зрения системно-синергетического подхода целостность управления характеризуется следующими положениями: управление является самоорганизующейся системой, которая развивается под влиянием внутреннего самоуправления; цели управления

являются аттракторами системы образования; синергизм управленческого взаимодействия укрепляет целостность системы управления; сочетание внутриведомственных и межведомственных связей придает системе управления целостность и способствует ее открытости.

Методологические основания обуславливают подходы к исследованию управления образованием как к целостности (системно-синергетический подход и диалектический синтез целого) и определяют концептуальные положения и ориентиры его практического осуществления (см. рисунок).



Методологическая модель целостного управления

Благодаря методологическим ориентирам управление образованием приобретает свойство целостности в практике образования. Целостность управления на практике в соответствии с первой антиномией целостности и свойством синергизма характеризуется качественным отличием целостного управления от суммы отдельных управляющих воздействий и качественно новым уровнем решения задач образования.

Система управления образованием обладает свойством целостности. Целостность управления проявляется как общность компетенций субъектов образования; как единство внутреннего и внешнего управления, управления и самоуправления; как сотрудничество субъектов [5, 6, 7].

Общей компетенций субъектов управления является выполнение управленческих функций организации, побуждения и контроля. Человек, реализуя какую-либо деятельность, осуществляет ее регулирование, организацию, стимулирование, контроль деятельности и ее результатов. Некоторые из его проявлений лежат на поверхности (внешнее управление). Другие скрыты от других людей, однако внутренне побуждают человека к деятельности (внутреннее управление). В связи с этим принято характеризовать управление во внутреннем и во внешнем планах. Внутреннее управление – саморегуляция, самоконтроль, самоорганизация, самостимулирование – является следствием сущности человека, его природных качеств и сложившихся способностей. Внутреннюю основу управленческого взаимодействия составляет взаимодействие самостей участников управления (индивидуальных или групповых). Внутренние мотивы, цели, потребности, желания, эмоции всех участников управления регламентируются социальным заказом, общими целями, концепцией, тенденциями управления; нормативами управленческой деятельности. Взаимная координация внутренних потребности и направленности субъектов управления реализуется через внешний план управления. Единство внутреннего и внешнего управления – второе проявление целостности управления.

Следующее проявление целостности – в единстве управления и самоуправления. Субъект управления – коллективный или индивидуальный – управляет собой, своей

деятельностью (самоуправление) или деятельностью других субъектов в образовании (управление).

Субъекты управления, осуществляя управление и самоуправление, управление и исполнение управленческих решений, взаимодействуют друг с другом. Р.Х. Шакуров раскрывает три типа взаимодействия: сотрудничество, доминирование и соперничество. Для целостности управления необходимым видом взаимодействия является сотрудничество. «Сотрудничество – это такое взаимодействие, при котором люди содействуют удовлетворению интересов друг друга, соблюдая примерный паритет» [7, с. 92]. Эмоционально такое взаимодействие сопровождается взаимным доверием, уважением, привязанностью, любовью, дружескими чувствами, что характеризует сплавивающие отношения. Сотрудничество может проявляться как во внутригрупповом (например, внутриведомственном), так и в межгрупповом взаимодействии.

Итак, как зрелая система, управление является целостным и имеет свойства соответствующей категории.

#### Литература

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Алексеев, П.В. Философия / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Велби, Проспект – 2007. – 592 с.
3. Афанасьев, В.Г. Общество. системность, познание, управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Наука, 1981. – 368 с.
4. Диалектика познания сложных систем / под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.
5. Куган, Б.А. Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2002 – 632 с.
6. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.
7. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы управления: рук. и пед. Коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

Поступила в редакцию 17 декабря 2008 г.

# Теория и практика управления образованием

УДК 681.3:37 + 37.012  
ББК 4481.46

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*К.С. Буров*  
ЮУрГУ

## COMPUTER TECHNOLOGIES USAGE POSSIBILITIES IN THE EDUCATIONAL INSTITUTES METHODS MANAGEMENT

*K.S. Burov*  
SUSU

Обоснована актуальность и целесообразность использования компьютерных технологий в управлении образованием. Обозначаются актуальные проблемы использования компьютерных технологий в управлении различными аспектами функционирования образовательного учреждения. Поясняются возможности использования компьютерных технологий в управлении методической работой в зависимости от специфики выполняемых задач, функций субъектов управления, необходимой им информации, готовности пользователей к использованию тех или иных технологий, а также спецификой их взаимодействия.

*Ключевые слова:* компьютерные технологии, управление образовательным учреждением, управление методической работой в образовательном учреждении.

Actuality and expedience of computer technologies usage in the educational management is grounded. Topical problems of computer technologies usage possibilities in the educational institutes aspects of function are pointed out. Computer technologies usage possibilities in methodological work management are explained according to specific targets, management subject functions, necessary information, users readiness for different technologies usage and their specific interactivity.

*Keywords:* computer technologies, management of the educational institutes, the educational institutes methodological work management.

Профессиональная педагогическая квалификация как интегративная характеристика специалиста находится в состоянии непрерывного развития, которое представляет собой единство самоорганизации и повышения квалификации. Вторая составляющая позволяет сделать вывод о том, что процесс развития профессиональной педагогической квалификации является управляемым. Внутренняя составляющая управления – это неосознаваемое и осознаваемое самоуправление педагога, которое основывается на его готовности к повышению своей квалификации. Последнее может быть явно

наблюдаемо или изучено иными методами исследования. Внешняя составляющая – это управление процессом повышения квалификации, которое является функцией управления и состоит в создании полной группы управленческих условий.

Понятие «компьютерная технология» вошло не только в педагогику, но и в науку управления в связи развитием возможностей компьютерной техники и появлением ее в быту, на производстве и в образовательных учреждениях. Любая компьютерная технология, как известно, связана с информационными процессами. Определение «компьютерная»

подчеркивает ее отличие от традиционной информационной технологии, ее радикально новаторский, а не эволюционный характер, а также показывает, что основным техническим средством реализации является компьютер. Проведя анализ исследований зарубежных и отечественных ученых в сфере производственного менеджмента, можно констатировать, что компьютерные технологии в управлении производственными процессами чаще всего рассматриваются как совокупность программных и аппаратных средств обработки управленческой информации [2, 6, 7].

Уже давно административные работники образовательных учреждений оперируют понятиями «автоматизация обработки информации», «информационная инфраструктура», «компьютерная среда образовательного учреждения», однако только сейчас они осмысливаются как ресурсы, которые используют в своей деятельности управленческие работники [5].

Правительство Российской Федерации предполагает комплексное техническое оснащение образовательных учреждений современными компьютерными системами, создание рынка программных средств обучения и управления образовательными системами, проведение экспериментов по апробации цифровых образовательных ресурсов в процессе общего образования, подготовку педагогических и управленческих работников образовательных учреждений к использованию информационных технологий в образовательном процессе. В соответствии с «Федеральной целевой программой развития образования на 2006–2010 годы» управленческие работники образовательных учреждений должны научиться видеть перспективы использования компьютерных технологий [4].

В периодической печати и монографиях обобщается опыт использования компьютерных технологий в образовании. На сегодняшний день в образовательных учреждениях уже используется ряд компьютерных технологий, поддерживающих деятельность управленческих работников: электронные учебно-методические комплексы, мультимедийные системы, системы автоматизированного проектирования, базы данных нормативных документов, локальные и распределенные (глобальные) вычислительные системы, электронная почта и др. Очевидна тенденция к расширению этого списка. Уже сейчас говорят об интеграции нескольких компьютерных технологий – системах поддержки управлен-

ческих решений. Решаются задачи обеспечения стандартизации документооборота; разработки программ для мониторинга объектов оценивания (качества образованности учащихся, эффективности работы преподавателей); создания автоматизированных рабочих мест управленческого работника; автоматизированных систем организационного управления. Создаются сетевые представительства органов управления образованием, образовательных учреждений, обеспечивается современный привлекательный дизайн, насыщение исчерпывающей информацией о предлагаемых образовательных услугах [1, 3].

Вместе с тем существуют противоречия и проблемы, которые не решены на сегодняшний момент. Компьютерные технологии в управлении образованием, на наш взгляд, должны соответствовать определенным требованиям: решать задачи, которые ранее не были теоретически или практически решены, обладать высокой степенью быстродействия в решении отдельных задач, наличием достаточных объемов памяти и информационной емкости, развитыми коммуникационными средствами, соответствовать требованиям к стандартам качества информационных средств, не наносить вреда здоровью, не способствовать перегрузкам. Эти требования не всегда учитываются при выборе предпочитаемых компьютерных технологий [2].

Важной проблемой также является систематизация компьютерных технологий в зависимости от решаемых субъектами управления задач. В науке сделаны попытки классифицировать компьютерные технологии: технические, программные, программно-аппаратные; технологии работы с текстовой, графической, аудиовизуальной информацией; гипертекстовые, мультимедийные, интегрированные технологии; стратегические, тактические и др. Однако эти классификации не учитывают специфику информационных процессов в современных образовательных учреждениях, где требуется оперативность обработки и анализа все больших объемов информации, все большего количества аспектов управленческой деятельности. Возникает противоречие между большим объемом решаемых задач и ограниченными ресурсами, рациональным и результативным их использованием. Здесь важно, чтобы компьютерные технологии не использовались бессистемно и фрагментарно. Они должны представлять собой единство, направленное на решение конкретных задач

## Теория и практика управления образованием

субъектов управления. В то же время, это единство должно быть так систематизировано, чтобы обеспечить многовариантность в зависимости от видов выполняемой деятельности и видов взаимодействия субъектов управления, необходимого уровня доступа к информации, готовности к использованию компьютерных технологий.

Таким образом, можно констатировать, что компьютерные технологии внедряются не только в образовательный процесс, они внедряются в процесс функционирования образовательного учреждения. И это обусловлено не только требованиями государственных органов управления образованием, но и положительными результатами опыта использования компьютерных технологий, назревшей социальной необходимостью и наличием актуальных проблем, требующих разрешения. Целесообразность интеграции компьютерных технологий и систем управления образованием очевидна.

В соответствии с этим, можно сказать, что внедрение компьютерных технологий уже сегодня направлено на решение целого ряда задач. Одной из таких задач нам представляется повышение результативности управления методической работой в образовательном учреждении. Для того чтобы выделить конкретные виды компьютерных технологий, необходимых для информационного обеспечения методической работой, необходимо учесть специфику управления этим аспектом деятельности образовательного учреждения.

Управление методической работой в образовательном учреждении возможно рассматривать как подсистему управления и как деятельность субъектов управления по обеспечению целенаправленности методической работы. Можно также уточнить, что данная деятельность состоит в исполнении следующих функций: организации взаимодействия субъектов управления методической работой (данными субъектами могут выступать не только администраторы) по согласованию и совершенствованию единого методического замысла в образовательном учреждении в целом и методических замыслов каждого педагога, стимулирования проявления инициатив и контроле исполнения соответствующих компетенций. Реализация названных нами управленческих функций предполагает циклическое повторение процессов получения и

анализа информации, выработку управленческих решений, реализацию воздействий [5].

Специфика процесса управления методической работой определяется характерными чертами управления функционированием образовательного учреждения: нормативностью образовательного процесса в целом и методической работы в частности (соответствие федеральному законодательству в сфере образования, государственным образовательным стандартам, нормам права и морали, социальным ограничениям и т.д.); необходимостью проявления инициативы субъектов управления; субъект-субъектностью во взаимодействии партнеров.

В соответствии с вышесказанным, первое направление использования компьютерных технологий в управлении методической работой затрагивает организационный аспект, который связан с влиянием информатизации на проектирование и реализацию методических замыслов образовательного процесса. В этом смысле важными становятся методы стандартизации, моделирования, формализации и проектирования образовательного процесса. Организационная функция будет поддерживать нормативный аспект управления методической работой. Уже сегодня существует понятие электронного учебно-методического комплекса. Такие комплексы используются в образовательном процессе. Компьютерными средствами их реализации являются графовые и сетевые модели для разработки учебных планов и программ, для выявления логической структуры учебного материала.

Второе направление коснется поддержки педагогических инициатив и будет выполнять стимулирующую функцию. Компьютерные технологии во многом обеспечивают интенсификацию интеллектуальной деятельности. Во много раз возрастает скорость обработки огромного массива информации. В последнее время были разработаны технологии последовательного решения стандартизированных процедур обработки того или иного вида информации. На основе существующего примера педагог, завуч, могут создавать эти стандартизированные процедуры. Использование возможностей средств визуализации результатов работы для поддержки педагогических инициатив предполагает: ознакомление педагогических работников с новинками педагогической, психологической, методической и



научно-популярной литературы на бумажных и электронных носителях; ознакомление педагогических и руководящих работников образовательных учреждений с опытом инновационной деятельности образовательных учреждений и педагогов. Для обеспечения условий для целенаправленной работы учителя, преподающего конкретный предмет, большие возможности предоставляет Интернет.

Третье направление использования компьютерных технологий связано с процессом организации обратной связи. Этот процесс реализует функции контроля и вместе с тем создает возможность для налаживания субъект-субъектного взаимодействия. Компьютерными средствами реализации этого направления будут являться: единая система информирования; образовательный сайт; системы стандартизации документооборота, банки педагогической информации (нормативно-правовой, научно-методической, методической и др.); локальные информационные ресурсы, имеющие возможность распределенной работы; единая база автоматизации расчетов времени по модулям образовательной программы.

Все эти направления и перечисленные технологии можно соотнести с целями, задачами, функциями субъектов управления, необходимой им информацией, готовностью пользователей к использованию тех или иных технологий, а также спецификой их взаимодействия. В итоге рациональный выбор компьютерных технологий определяется общей целью и задачами, которые конкретизируются в функциональных обязанностях и видах деятельности (организации, стимулировании, контроле в единстве с самоконтролем), исполняемыми субъектами управления. Многовариантность определяется в зависимости от вида взаимодействия субъектов управления (управленческие работники, педагоги, учащиеся), уровня пользователей и их готовности к использованию тех или иных технологий, вида используемой информации.

Проиллюстрируем этот алгоритм выбора и использования компьютерных технологий на примере трех категорий субъектов управления методической работой (руководителей, преподавателей, учащихся).

Руководители методической работой (завуч, заведующий кафедрой, руководитель методического объединения) осуществляют контроль исполнения требований приказов, координационную связь, планирование общего

методического замысла образовательного процесса, контроль состояния степени образованности учащихся. При этом пользуются нормативно-правовыми и инструктивно-методическими документами (приказы, положения о конкурсах, распоряжения, инструктивные письма по методической работе); программами исследовательской и опытно-экспериментальной работы; аналитическими материалами результатов контроля образованности учащихся. В качестве компьютерных средств используют электронные формы отчетности, специализированные единые базы данных, системы визуализации информации, системы статистической обработки информации, системы мониторинга, системы телекоммуникации.

Преподаватели на своем уровне осуществляют календарно-тематическое планирование, ведение электронного журнала успеваемости, разработку и использование учебно-методических материалов для ведения уроков, разработку контрольно-измерительных заданий и пояснений к ним. Пользуются тематическим планированием по каждому предмету, информацией об учебно-методическом обеспечении предмета; анкетами, схемами анализов. В качестве компьютерных средств используются едиными базами данных, системами распределенной обработки информации, образовательными сайтами, электронными учебно-методическими комплексами, электронными контрольно-измерительными материалами, Интернет-сайтами, пакетами обработки текстовой, графической, табличной информации.

Учащиеся получают информацию об образовательном процессе и жизни школы (расписание занятий, расписание работы учителей, расписание контрольных работ и т.п.), домашние задания с рекомендациями по их выполнению. Пользуются бланками заполнения анкет, перечнями доступных заданий, графиком контроля. В качестве компьютерного средства выступают образовательный сайт, цифровые образовательные ресурсы, электронные материалы для самооценивания.

Определив вид деятельности и соответствующее ей информационное обеспечение, субъекты управления методической работой получают четкое представление какие компьютерные технологии, доступные для освоения, информационные ресурсы, имеющие исчерпывающую, актуальную и необходимую

## Теория и практика управления образованием

информацию, возможно использовать для решения общих целей и конкретных задач.

Итак, мы можем утверждать, что компьютерные технологии внедряются в процесс управления различными аспектами функционирования образовательного учреждения. Это обусловлено выявленными актуальными противоречиями, требованиями государственных органов управления образованием, расширившимися возможностями и доступностью существующих компьютерных технологий. Компьютерные технологии могут в различных аспектах обеспечивать управление методической работой, ее нормативность, единство методического замысла, поддерживать инициативы и управленческое взаимодействие партнеров, автоматизацию операций всех субъектов управления.

### Литература

1. Ибрагимов, И.И. Информационные технологии и средства дистанционного обучения / И.И. Ибрагимов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

2. Компьютерные технологии обработки информации / под ред. С.В. Назарова. – М.: Финансы и статистика, 1995. – 248 с.

3. Нацпроект «Образование» [Электронный ресурс] / <http://mon.gov.ru/proekt/ideology>.

4. О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 [Электронный ресурс]. – Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М.: Информационные системы и технологии, государственная академия инноваций, 2006.

5. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением. Ч. 1: Явление и понятия: учебник для студентов педагогических специальностей / Г.Н. Сериков. – Челябинск. Изд-во ЮУрГУ; ИЦ «Уральская академия», 2007. – 280 с.

6. Чейз, Р.Б. Производственный и операционный менеджмент / Р.Б. Чейз, Н.Дж. Эквилайн, Р.Ф. Якобе. М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 704 с.

7. Шабанов, М.Ф. Компьютерные технологии в производственных, технологических и социально-экономических процессах / М.Ф. Шабанов. – Воронеж: ВГПУ, 2005 – 117с.

Поступила в редакцию 11 декабря 2008 г.

## УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ СИСТЕМАТИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.А. Карачаровский*  
*Курганский технологический колледж*

## MANAGING SYSTEMATIZATION OF THE PERSISTENT PROFESSIONAL EDUCATION

*V.A. Karacharovsky*  
*Kurgan's Technological College*

Рассмотрена систематизация образования как процесс, включенный в процесс управления. Выявлены и охарактеризованы этапы систематизации непрерывного профессионального образования. Результат систематизации охарактеризован на основании положений системного подхода.

*Ключевые слова: управление, систематизация, непрерывное профессиональное образование.*

The education systematization as a process included in management process is considered. The steps of the persistent professional education systematization are revealed and characterized. The systematization result is characterized on system approach basis.

*Keywords: management, systematization, persistent professional education.*

Термин «управление» по словарю Даля означает – править, давать ход, направление, распоряжаться, заведовать, быть хозяином, распорядителем чего-либо, подрядничать. Управление образованием – это деятельность субъектов по обеспечению функционирования образования и достижения его целей. Вслед за Б.А. Куганом, соответствующую (управленческую) деятельность мы определяем как «организующую и регулирующую деятельность людей, которую осознанно осуществляют участники образования при достижении понятных им целей [9, с. 196]. Управленческую деятельность можно рассматривать как сложное социально-психологическое явление с ярко выраженным доминированием воли и целеустремленности человека. Управленцу любого уровня постоянно приходится совершать мыслительные и волевые операции, связанные с анализом состояния социальной системы, подготовкой и принятием соответствующих управленческих решений, осуществлением контроля за исполнением принятых управленческих решений. В связи с этим мы солидарны с выводами Н.С. Глуханюк, В.А. Розановой, Г.Н. Серикова, Р.Х. Шакурова о том, что это

создает в социальных системах особый социально-психологический микроклимат, в значительной степени влияющий на сознание, чувства, жизненные ориентиры людей и определяет их тип поведения и деятельности в соответствующей социальной организации [5, 16, 18, 23 и др.]. С позиций гуманизма и синергизма можно сказать, что в деятельности цивилизованного человека проявляется стремление, во-первых, удовлетворить свои потребности и, во-вторых, соотносить свои цели с потребностями других людей, а также нормами и правилами, принятыми в соответствующем социальном окружении, и, в-третьих, достигнуть каких-то значительных результатов [2, 4, 9, 12, 19 и др.].

С понятием «управление» тесно связано понятие «воздействие». Отличительным свойством управления социальными процессами является то, что это – процесс целенаправленного воздействия управляющей системы на управляемую систему для обеспечения ее эффективного функционирования и развития. В управлении социальными системами управленческое воздействие интерпретируется как воздействие субъекта управления на объект управления. Долгое

время в педагогике бытовала такая же механистическая точка зрения на управление. Но человека можно называть объектом только условно. Даже когда на него направлено управляющее воздействие, он остается субъектом, со своими образовательными или профессиональными целями, сущностными свойствами, особенностями, накопленным багажом знаний и умений. Поэтому, согласно современным достижениям науки [6, 9, 16, 17, 18 и др.], в управлении вычленяют внешнюю (управленческое воздействие или взаимодействие) и внутреннюю (самоуправление) компоненты.

Как сознательное существо, человек для удовлетворения своих потребностей и для достижения целей сотрудничает с другими людьми. При этом люди взаимно влияют друг на друга. Они оказывают друг на друга управленческие воздействия. Они участвуют в управленческом взаимодействии. При этом складываются воедино многие деятельности, с разными целями и вытекающие из потребностей разных людей. Фактически, в основе управления лежит управленческое взаимодействие – «объединение (корпорация) взаимосвязанных систем их управленческих деятельностей, которая сама может обладать всеми признаками системы» [9, с. 201]. В управленческой деятельности или в управленческом взаимодействии человек проявляется как субъект своей деятельности и как субъект взаимодействия с другими людьми.

Управление обычно структурируют как управленческий цикл [1, 20, 21 и др.]. Известный цикл Шухарта-Деминга содержит циклическую последовательность действий: планируй, делай, проверяй, внедряй. В образовании управленческий цикл включает: целеполагание, проектирование, процессуальную реализацию, контроль и коррекцию. Тогда управление, направленное на систематизацию профессионального образования, включает следующие действия: целеполагание – постановка целей и подцелей профессионального образования; оценка исходного состояния управляемой системы; формулировка замысла проектирования системы профессионального образования или ее подсистемы; принятие решения о проектировании системы; проектирование системы; организация, побуждение и контроль при реализации системы непрерывного профес-

сионального образования; оценка качества системы профессионального образования; принятие решения о необходимости внесения в систему профессионального образования или ее подсистему коррективов [9, 11, 15, 18, 20, 23 и др.].

Систематизация – это процесс, непрерывно осуществляемый в системе непрерывного профессионального образования, направленный на то, чтобы создать и обеспечить возможность как можно более эффективное функционирование системы профессионального образования. Систематизация профессионального образования и выстраивание его в систему происходит не самопроизвольно. Точнее будет говорить о том, что естественные (синергетические) законы развития системы профессионального образования работают вместе с целенаправленным управлением со стороны человека. Под управляющими воздействиями система профессионального образования развивается в нужном направлении. Поэтому можно говорить о том, что процесс систематизации осуществляется в процессе управления. В этом смысле систематизация – это один из аспектов управленческой деятельности и управленческого взаимодействия.

Содержание систематизации профессионального образования как процесса связано с характеристикой его этапов. В связи с этим необходимо рассмотреть деятельность субъектов, осуществляющих систематизацию.

Первый этап – определение оснований систематизации. Главные основания систематизации профессионального образования, как непосредственно следует из системного подхода – это цели и «начальное» или исходное состояние системы. В социальных системах воздействие субъекта управления на объект не только не является стихийным, случайным, бессознательным. Следовательно, содержание систематизации профессионального образования зависит от качества целеполагания, которое определяется тем, насколько в поставленных целях полно и точно выражены профессиональные потребности и интересы конкретных людей, общества или его отдельных социальных групп. Целеполагание представляет собой процесс обоснования и формирования целей развития управляемого объекта.

Постановка целей профессионального образования – сложная управленческая задача субъектов внешнего и внутреннего управления. Качественное определение внутренней и внешнего субъекта зависит от его позиции, является относительным и зависящим от позиции исследователя.

К субъектам внешнего управления относятся органы управления образованием (министерства и муниципальные органы управления). В управлении участвуют субъекты, которых можно считать субъектами как внутреннего, так и внешнего управления, в зависимости от рассматриваемой подсистемы: администрация образовательного учреждения и педагогические кадры. Все субъекты взаимодействуют между собой на этапе целеполагания, в результате чего цели профессионального образования имеют и личностную, и общественную составляющие.

Кроме целей, для систематизации нужно знать «начальное» состояние системы профессионального образования. Управленческая деятельность по его исследованию включает: обеспечение разработки проекта исследования, организацию проведения исследования, аналитическое изучение результатов эксперимента или диагностики. Для установления начального состояния системы следует обращать внимание на все имеющиеся значения параметры. Разные исследователи уделяют внимание разным параметрам. Вызвано это не только их неодинаковыми представлениями о значимости тех или иных параметров, но и различиями предметов их исследований. Одни исследуют внутришкольное состояние [11, 21, 22 и др.], другие – муниципальную или областную систему образования [9, 15, 20 и др.]. В разных работах изучаются состояния в образовательных учреждениях различных видов, типов и ступеней. В монографии С.А.Репина обобщаются результаты этих исследований и дается системная характеристика начального состояния образовательного учреждения. Она включает: характеристику кадрового потенциала, материально-технической базы, контингента учащихся, образовательного пространства, обеспеченности образовательных процессов, традиций образовательной системы, тенденции ее развития, имеющие место противоречия [15].

Обобщая все названные аспекты, мы предлагаем систематизировать их в соответствии с известными [17] координатами обра-

зовательного пространства. Тогда условия в системе (подсистеме) профессионального образования следует характеризовать по параметрам: нормативно-регулирующие, перспективно-ориентирующие, деятельностно-стимулирующие, коммуникативно-информационные.

Второй этап – это проектирование системы профессионального образования в соответствии с выявленными основаниями. Проектирование – это аспект управленческой деятельности по созданию проекта (теоретического варианта системы, который предстоит апробировать). Проект системы профессионального образования – это искусственный объект, обладающий признаками системы, разработанный в целях разрешения противоречий и проблем, которые обнаруживаются в практике функционирования настоящей системы профессионального образования. Этот этап сам по себе является сложным и включает ряд подэтапов. Начальные подэтапы включают понимание цели, генерирование потребностей проектирования, констатацию условий, в которых осуществляется проектирование. Эти виды деятельности уже рассмотрены на предыдущем этапе систематизации. Далее следует подготовительная аналитическая деятельность, которая завершается выработкой концепции проекта или выдвижением гипотезы, касающейся проекта. После этого циклически осуществляются: разработка, апробация и коррекция вариантов проекта, до тех пор, пока система в целом не будет удовлетворять требованиям к ней.

Третий этап – это обеспечение функционирования системы профессионального образования. Соответственно выбранному методологическому основанию, функционирование системы профессионального образования должно быть обеспечено как системно-синергетическое взаимодействие.

Если системный подход – это главное основание проектирования системы управления, то системно-синергетический – основа реализации управления на практике. К тому же, именно на основе синергизма и влияния антропного фактора происходит систематизация субъектами управления профессионального образования. Научную основу соответствующих синергетических подходов к управлению составляют: синергетические концепции и теории самоорганизующихся систем; синергетическое отражение реальности в

философии; теории нелинейного мышления; системно-синергетические теории образования [2, 9, 14, 19 и др.].

Главным явлением в управленческом взаимодействии с точки зрения системно-синергетического подхода является антропосинергизм. На содержание управленческой деятельности, управленческих процессов может оказывать влияние весь комплекс свойств личности: нравственные качества, мировоззрение, вкусы и пристрастия, особенности характера, сила воли, особенности поведения, характерное физическое строение, квалификация, опыт управленческой деятельности и многие другие. При этом, во-первых, антропные влияния ощущаются при управленческом воздействии человека на систему и при обратных воздействиях. Во-вторых, антропосинергизм проявляется при управленческом взаимодействии между людьми. В-третьих, антропосинергизм создает эффект «неаддитивности», при котором результат совместной деятельности превышает сумму результатов деятельности субъектов. Антропосинергизм проявляется: при проектировании систем управления, при взаимодействии с ними, при межличностном взаимодействии (управленческом взаимодействии).

Как правило, систематизация профессионального образования – это результатов управленческого взаимодействия многих субъектов управления на разных уровнях управления и обладающих разным управленческим функционалом. При этом управленческое взаимодействие происходит в соответствии с закономерностями, которые сформулированы Г.Н. Сериковым. Согласно данной методологической основе управленческое взаимодействие является адресно ориентированным, функционально определенным, обусловленным сущностными свойствами участников образования и управления им, динамичным и вариативным, реализуемым в сложных видах деятельности в науке и практике, сочетающим системность проектирования и синергичность в реализации системы профессионального образования.

Четвертый этап – это диагностика функционирования, контроль и коррекция системы профессионального образования. Систематизация – это не разовое мероп-

риятие, а непрерывный процесс сохранения целостности системы в меняющихся условиях образовательного пространства. Он также зависит от изменений в результатах образования, в его обеспечении. Для того, чтобы система непрерывного профессионального образования не утрачивала направленности на достижение цели, выполняла бы заложенные в проекте функции, необходима ее перманентная диагностика, контроль деятельности всех субъектов и в случае возникновения необходимости – корректировка.

Функция контроля, в отличие от других функций, по которому многие авторы имеют неоднозначное мнение, рассматривается всеми авторами, изучающими управление [1, 6, 11, 18, 20, 23 и др.]. В.А. Розанова выдвигает многочисленные, проверенные опытом, требования к осуществлению контроля за результатами выполнения целей. Применительно к профессиональному образованию эти требования формулируются следующим образом: наличие самоконтроля администрации образовательного учреждения профессионального образования; наличие подсистемы контроля в системе функционирования образовательного учреждения; доброжелательный характер контроля; ответственность за деятельность подчиненного; внимание к методам выполнения задач; поощрение творчества педагогических кадров; эффективность стилей руководства; отсутствие манипулирования людьми; положительное мотивирование исполнителей; отсутствие мелочной опеки; внимание к участникам образования и их потребностям, находящимся в связи с образованием; уважение личности педагогов и студентов [16]. При этом объектами контроля являются: достижения студентов; межличностное взаимодействие; кадровое обеспечение; условия образовательного пространства; само управление; эффективность исполнения системой профессионального образования свойств.

В.С. Лазарев указывает, что внутриучрежденческий контроль осуществляется разными субъектами и по ним подразделяется на административный, коллективный и самоконтроль. Мы считаем, что систематизация осуществляется не отдельным, а коллективным субъектом. Также следует выявить и интегрированную функцию всех субъектов при осуществлении контроля и

диагностики состояния системы. Студенты осуществляют самоконтроль и рефлексию – насколько достигнуты ожидаемые ими результаты образования. Самоконтроля также осуществляется педагогическим коллективом и администрацией образовательного учреждения – как форма связанная с самообследованием. При этом студенты могут участвовать во взаимоконтроле. Он происходит как между собой, так и допустимы контрольно-оценочные функции по отношению к педагогам [22]. Контроль за деятельностью студентов осуществляется педагогическими кадрами и администрацией. Последняя, в свою очередь, контролирует также работу педагогов, выполняя при этом (как отмечается и в работе В.А. Розановой) функцию самоконтроля.

Общий вывод состоит в том, что систематизация – это сложная циклическая деятельность. Цикл систематизации соответствует циклам деятельностей, которые реализуются при этом (управленческому циклу и циклу моделирования). Таким образом, систематизация включает следующие виды деятельности: разработку проекта (системы, подсистемы) профессионального образования; апробация проекта; оценивание проекта по критериям; анализ полученных результатов; продуктивные выводы, касающиеся синтеза следующего варианта проекта. Далее продолжается деятельность по циклу.

В соответствии с этой логикой имеет смысл дать описание системы управления профессиональным образованием (в аспекте систематизации) на основе системного подхода, а охарактеризовать протекание управленческого процесса – с гуманистических позиций системно-синергетического подхода.

Как проект (теоретический прообраз процесса) систематизация профессионального образования основывается на семи постулатах системного подхода.

Первый постулат. Всякий элемент (аспект, предмет, процесс, явление и т.д.) систематизации профессионального образования необходимо рассматривать как систему. Это положение в значительной степени облегчает решение задачи проектирования системы управления профессиональным образованием с ранее обусловленными свойствами. В таких случаях первостепенное значение имеют как раз внутренние свойства

проектируемых систем. Проектировщики стремятся фактически «смонтировать» систему как единый «механизм», предназначенный для реализации заранее определенных функций. Для этого разработчикам требуется подобрать вполне определенный состав проектируемой системы, установить вполне определенную структуру между компонентами системы, а также создать другие предпосылки для выполнения соответствующих функций и обеспечения генезиса системы. Однако и здесь системный подход проявляется не в том, что имеет место монтаж внутри системы, а в том, что морфология и структура важны не сами по себе. Они как бы соподчинены тем функциональным возможностям и генетическим предпосылкам, которые оговорены разработчиками.

Относительно системы управления профессионального образования распространены подтвердившие свою жизнеспособность проекты, имеющие горизонтальный либо вертикальный состав и структуру. По вертикали современная модель государственно-общественного управления образованием включает органы и субъекты управления федерального, регионального, муниципального уровней и уровня образовательного учреждения (вплоть до самоуправления отдельных людей). По горизонтали это те государственные и общественные подразделения управления профессиональным образованием, которые функционируют на соответствующем уровне управления.

Второй постулат. Метасистемой относительно систематизации профессионального образования служит управление непрерывным образованием. Такого рода внутрисистемные отношения относительно. Управление непрерывным образованием состоит, в частности, в том, чтобы создавать метасистемы для самого непрерывного образования. Это совокупность систем в образовании, называемая образовательным пространством [3, 17]. По Г.Н. Серикову образовательное пространство – это совокупность образовательных систем. Образовательное пространство относительно управления – это совокупность управленческих условий: нормативно-регламентирующих, перспективно-ориентирующих, деятельностно-стимулирующих и коммуникативно-информационных. На каждом уровне управления образованием эти условия существуют и имеют свое содержание.

## Теория и практика управления образованием

Третий постулат. Основаниями систематизации профессионального образования являются: целевой заказ; начальное состояние управляющей и управляемой системы; цели профессионального образования на разных этапах, уровнях, ступенях профессионального образования.

Четвертый постулат. Систематизация профессионального образования – процесс эволюционный (происходящий под влиянием внешних факторов) и реагирует на внешние воздействия. В случаях, когда эти воздействия существенны (например, изменение целевого заказа, личностных образовательных потребностей, экономической структуры в регионе и т.д.) – тогда они могут повлиять на содержание систематизации.

Пятый постулат. Функции системы управления образованием ограничены. Функции тоже являются производными состава, структуры и сложившихся системных свойств управления. Традиционные функции систематизации профессионального образования: организация, побуждение и контроль. Это инвариантный «горизонтальный» состав функций. Но эти функции можно рассматривать и в «вертикальной» проекции.

Организация состоит в проектировании всех управленческих условий и обеспечении их выполнения на этапе реализации (когда выполняются принятые управленческие решения относительно системы профессионального образования). Организуется протекание образовательного процесса, процесса повышения квалификации кадров, процесс самообразования, процессы обеспечения профессионального образования и его обслуживания.

Побуждение в основном сводится к созданию и реализации условий деятельности-стимулирующей группы. Суть побуждающей функции – заставить педагогов качественно осуществлять свою педагогическую деятельность (и вспомогательные виды деятельности). С другой стороны побуждение состоит в том, чтобы обеспечить активную позицию студентов в получении ими профессионального образования. Контроль – средство проверки, выполнены ли управленческие решения. В итоге контролируется, насколько эффективно профессиональное образование.

Естественно, что с развитием системы (управления профессиональным образо-

ванием) меняется и потенциал (функции). В своем развитии система управления профессиональным образованием претерпевают некоторые качественные преобразования своих признаков (морфологические, структурные, функциональные, генетические).

Шестой постулат. В управлении профессиональным образованием в жизнедеятельности человека играет роль человеческий фактор. Следовательно, и в систематизации профессионального образования проявляется антропосинергизм взаимовлияний подсистем профессионального образования и людей. В системе профессионального образования человек развивается, в общекультурно, социальном, но и, конечно, в социальном плане. Таково влияние системы на человека. При этом одна и та же система по-разному воздействует на разных людей в зависимости от их статуса и от их индивидуальных различий. Управление направлено на самореализацию человека в профессиональном образовании. Самореализация должна быть социально приемлемой, т.е. также не противоречить жизненным интересам других людей.

Седьмой постулат. Практика систематизации профессионального образования является результатом накопления опыта людей в этой сфере. Следовательно, в формировании знаний людей о систематизации профессионального образования используются индуктивные методы. Каждый завершённый период накопления человеком или человеческим сообществом опыта увенчивается созданием обобщенной, синтезированной на основе этого опыта модели систематизации. Таким образом, ведущие методы – индукция (по сравнению с дедукцией) и синтез (по отношению к анализу). В то же время, и анализ, и дедукция имеют место быть в системном познании управления образованием.

### Литература

1. Блейк, Р.Р. *Научные методы управления* / Р.Р. Блейк, Д.С. Моутон. – Киев: Наук. думка, 1990. – 247 с.
2. Весна, М.А. *Педагогическая синергетика* / М.А. Весна. – Курган: КГУ, 2001 – 405 с.
3. Виленский, М.Я. *Образовательное пространство как педагогическая категория* / М.Я. Виленский, Е.В. Мещерякова // Педагоги-



*ческое образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 8–12.*

4. Гершунский, Б.С. Гуманизация образования: необходимость новой парадигмы / Б.С. Гершунский // *Магистр. – 1991. – Июнь. – С. 17.*

5. Глуханюк, Н.С. Психологическое сопровождение и поддержка профессионально-педагогического образования / Н.С. Глуханюк // *Образование и наука: Изв. Урал науч.-образоват. центра РАО. – 1999. – N 2 (2). – С. 143–151.*

6. Глущенко, Е.В. Теория управления: учебный курс / Е.В. Глущенко, К.В. Захарова, Ю.В. Тихонравов. – М., 1997.

7. Концепция непрерывного образования // *Народное образование. – 1989. – № 10. – С. 3–12.*

8. Косырев, В.П. Методическая подготовка инженеров-педагогов. – М.: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та, 1998. – 144 с.

**Поступила в редакцию 16 декабря 2008 г.**

## МАРКЕТИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК АСПЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Ю.В. Тягунова  
ЮУрГУ

## EDUCATIONAL SERVICE MARKETING AS AN ASPECT OF EDUCATIONAL INSTITUTES MANAGEMENT

Y.V. Tyagunova  
SUSU

Рассмотрены социальные, нормативно-правовые, экономические, научно-технические предпосылки повышения квалификации преподавателей высшей школы в области маркетинга образовательных услуг. Предложено создание гибкой организационной структуры маркетинговых исследований, взаимодействующей с центрами повышения квалификации в учреждениях высшего профессионального образования.

*Ключевые слова:* учреждения высшего образования, образовательный маркетинг, повышение квалификации.

Social, legal, economical, scientific and technical grounds of higher school teachers level skills in the realm of educational service marketing are considered. It is proposed to create a flexible organizing structure for marketing investigations, which interacts with the centers for raising in the qualification in the higher education professional institute.

*Keywords:* higher education institute, Educational marketing, raising of the qualification.

Функционирование образовательного учреждения в условиях рынка приобретает новые черты. Стремительно изменяются внешние условия: реформируется экономическая политика образования, меняется законодательство и система налогообложения, у образовательных учреждений появляются новые конкуренты. Функционирование учреждений высшего образования происходит и в непрерывно меняющихся внутренних условиях. В числе прочих, исследователями проблем высшего профессионального образования обнаружены следующие вызывающие озабоченность явления в высшей школе. Во-первых, наблюдается явный дисбаланс между состоянием и развитием бюджетного и платного образования на всех его уровнях. Во-вторых, происходит коренное изменение структуры спроса на различные образовательные услуги, его повышение на получение высшего образования, переподготовку и снижение на начальное и среднее образование в связи с неблагоприятной демографической ситуацией.

В-третьих, в высшей школе отсутствуют квалифицированные специалисты в области современного маркетинга и менеджмента в образовании, происходит отток перспективных специалистов из образования в другие сферы деятельности, в то время как именно сфера образования способна обеспечить подготовку и переподготовку кадров для любой из отраслей экономики. В-четвертых, управленческих компетенций, которые традиционно выполняли педагоги и руководители в сфере образования еще вчера, сегодня недостаточно.

Необходимость решать возникающие проблемы обуславливает целесообразность решения двуединой задачи: включить в число управленческих компетенций руководителей образовательных учреждений функции организации и осуществления маркетинговых исследований и повышения квалификации субъектов управления российских учреждений высшего профессионального образования в сфере маркетинга образовательных услуг.

В системе образования маркетинг необходимо понимать, как управление предложением образовательного учреждения, ориентированное на требования рынка труда, с активным формированием спроса на образовательные услуги, обеспечением дальнейшего продвижения потребителей в сфере выбранной деятельности [3]. Для развертывания данного, инновационного для высшей школы, аспекта управления имеются социальные, нормативно-правовые, экономические, научно-технические предпосылки.

Согласно нормативным документам, регламентирующим деятельность сотрудников высшей школы, субъекты управления образовательным учреждением должны быть осведомлены об изменениях:

- спроса на рынке труда специалистов конкретной отрасли,
- содержания образования данных специалистов,
- заказа потенциальных работодателей будущих выпускников.

Требования, содержащиеся в ГОСе образовательной программы «Преподаватель высшей школы» свидетельствуют о том, что субъект управления научно-образовательным процессом в высшей школе должен владеть маркетинговыми компетенциями. Исследования же профессиональной компетентности руководителей подразделений высшей школы, проведенные кафедрой «Педагогика профессионального образования», выявили следующее. Менее всего респонденты владеют профессиональными компетенциями, связанными с их экономической, управленческой, маркетинговой деятельностью.

Для организации маркетинговых исследований в высшей школе есть и экономические посылки. В первую очередь, это связано с тем, что ни федеральный, ни региональный бюджеты в полном объеме не могут финансировать все затраты учреждения высшего профессионального образования (оплату труда высококвалифицированных кадров, постоянное обновление компьютерной техники, библиотечного и лабораторного фонда и др.).

Вышеуказанные предпосылки актуализируют развертывание маркетинговой деятельности учреждений высшего профессионального образования. Однако отсутствие маркетингового подхода в образовательных учреждениях не стимулирует профессорско-преподавательские кадры к проведению маркетинговых исследований. Как отмечают ис-

следователи (Т.Г. Бутова, Е.Г. Григорьева), переход образования к рыночным отношениям хоть и обуславливает использование маркетинговой концепции в образовательных учреждениях, но сдерживается недостаточным теоретическим обоснованием маркетинга образовательных услуг, нежеланием руководителей перестраивать свою работу.

Управление, основанное на анализе результатов маркетинговых исследований, может в учреждении высшего образования осуществляться централизованно, через отдел маркетинга вуза и (или) каждым структурным подразделением самостоятельно. Исследователи маркетинга в образовании склоняются к модели «воинствующего» маркетинга и предлагают введение в вузах должности проректора по маркетингу в структуре управления вуза с подчинением ему соответствующей службы, учебных, организационных, кадровых и финансовых структур [1, 5]. Однако, ситуация на рынке образовательных услуг такова, что маркетинговые исследования должны как можно более оперативно отражать спрос, точно учитывать специфику каждой образовательной услуги, программы, ресурсы того подразделения образовательного учреждения, которое будет эту услугу реализовывать. Поэтому необходимо проводить и маркетинговые исследования «на местах».

Существующий опыт показывает, что отсутствие должной компетентности руководителей структурных подразделений вуза в области образовательного маркетинга приводит к трудностям в разработке комплекса маркетинга, который включает: формирование оптимального ассортимента и обеспечение качества услуг; маркетинговое ценообразование; сбыт услуги; продвижение; планирование и контроль результатов маркетингового воздействия.

Сложившееся состояние маркетинга образовательных услуг в учреждениях высшего профессионального образования свидетельствует о необходимости повременного осуществления создания структуры для организации маркетинговых исследований и повышения квалификации преподавателей и администрации учреждений высшего профессионального образования в этом направлении.

Изучение сложившегося состояния маркетинга образовательных услуг в учреждениях высшего профессионального образования и уровня маркетинговой компетентности преподавателей и руководителей высшей школы позволяет сделать вывод, что процессы орга-

## Теория и практика управления образованием

низации в структуре управления вуза отдела маркетинга образовательных услуг и формирование маркетинговой компетентности руководящего, профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного состава должны протекать параллельно друг другу.

Организация повышения квалификации в образовательном маркетинге преподавателями и руководителями высшей школы предполагает:

- разработку образовательных программ повышения квалификации в области образовательного маркетинга;
- освоение данных программ слушателями;
- маркетинговое сопровождение качества образовательных программ;
- выявление вновь возникающих образовательных потребностей слушателей;
- корректировку образовательных программ.
- По мере повышения квалификации преподавателями и руководителями, накапливается информация, позволяющая улучшить организацию и работу маркетингового отдела вуза в следующих аспектах:
  - корректировка структуры отдела;
  - определение дополнительных функций отдела;
  - выявление приоритетов в маркетинговой деятельности вуза;
  - выявление новых объектов маркетинга (кроме маркетинга образовательных услуг, объектами могут быть маркетинг научных и образовательных школ, маркетинг организаций и предприятий, созданных вузом или при его участии и др.);
  - подбор новых кадров из профессорско-преподавательского состава для работы в отделе;
  - прогноз перспектив реализации определенной образовательной программы, с учетом информации, полученной от слушателей, развития отраслей промышленности, динамики доходов населения, привлекательности данного региона с точки зрения развития

платных образовательных услуг, особенностей временного лага в регионе и т.д.

- коррекция данных о динамике основных составляющих рынка образовательных услуг – спроса, предложения и цены, что дает возможность правильно определить стратегию в области маркетинга, от которой зависит эффективность управления деятельностью кафедры, ее привлекательность для потребителей, возможность дальнейшего развития.

Проведенное исследование проблемы включения маркетинга в управление образовательным учреждением позволяет сделать общий вывод о необходимости одновременной организации осуществления маркетинговых исследований и повышения квалификации руководящих работников в области маркетинга.

### Литература

1. Авсянников, Н.М. *Маркетинг в образовании* / Н.М. Авсянников: учебное пособие. – М.: РУДН, 2007. – 158 с.
2. Афанасьев, В. *Маркетинг образовательных услуг* / В. Афанасьев, В. Черкасов: тез. докладов семинара // Интернет-журнал «Маркетинг в открытом образовании» [http://www.psu.ru/news/2000/08/25\\_1.html](http://www.psu.ru/news/2000/08/25_1.html)
3. Бутова, Т.Г. *Особенности маркетинга в Российской сфере образования* / Т.Г. Бутова, Е.Г. Григорьева: тез. докладов семинара // Интернет-журнал «Маркетинг в открытом образовании» [http://www.psu.ru/news/2000/08/25\\_1.html](http://www.psu.ru/news/2000/08/25_1.html)
4. Голдобин, Н.Д. *Опыт проведения маркетинговых исследований параметров спроса среды «Потребитель – Образование – Рынок труда» (ПОРТ) в Ярославской* / Н.Д. Голдобин: тез. докладов семинара // Интернет-журнал «Маркетинг в открытом образовании» [http://www.psu.ru/news/2000/08/25\\_1.html](http://www.psu.ru/news/2000/08/25_1.html)
5. Панкрухин, А.П. *Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании: учебное пособие* / А.П. Панкрухин. – М.: – Интерпракс, 1995. – 240 с.

Поступила в редакцию 13 декабря 2008 г.

# Теория и методика профессионального образования

УДК 37.012  
ББК Ч34(2)01

## СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

*И.О. Котлярова*  
ЮУрГУ

## CREATION OF CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL QUALIFICATION AS MANAGEMENT COMPETENCE

*I.O. Kotlyarova*  
SUSU

Рассмотрены внутренние условия развития профессиональной педагогической квалификации (готовность) и внешние (нормативно-регламентирующие, перспективно-ориентирующие, деятельностно-стимулирующие коммуникативно-информационные). Определено основополагающее необходимое условие развития квалификации – инновация. Показано, что целостность условий способствует развитию профессиональной педагогической квалификации в единстве аспектов самоорганизации и повышения квалификации.

*Ключевые слова:* развитие квалификации, условия, управленческая компетенция, инновация.

Inner (readiness) and outer (legal regulating, perspective oriented, activity stimulating, communicate and informative) conditions for the development of professional pedagogical qualification are considered. Basically necessary condition of the qualification development is defined as the condition of innovation. It is pointed out that the integrity of the conditions constitutes to the development of professional pedagogical qualification in the unity of self organization and raising qualification aspects.

*Keywords:* qualification development, conditions, management conditions, innovation.

Профессиональная педагогическая квалификация как интегративная характеристика специалиста находится в состоянии непрерывного развития, которое представляет собой единство самоорганизации и повышения квалификации. Вторая составляющая позволяет сделать вывод о том, что процесс развития профессиональной педагогической квалификации является управляемым. Внутренняя составляющая управления – это неосознаваемое и осознаваемое самоуправление педагога, которое основывается на его готовности к повышению своей квалификации. Последнее может быть явно наблюдаемо или изучено иными методами

исследования. Внешняя составляющая – это управление процессом повышения квалификации, которое является функцией управления и состоит в создании полной группы управленческих условий.

Создание условий развития профессиональной педагогической квалификации является управленческой компетенцией тех субъектов, которые осуществляют управление и самоуправление повышением квалификации. Управление образованием представляет собой весьма сложную систему, охватывающую внешнее управление образовательной системой, самоуправление педагогических работников, самоуправление

## Теория и методика профессионального образования

учащихся, индивидуальную управленческую деятельность извне. В основе управления лежит особый вид взаимодействия людей – управленческое взаимодействие субъектов образования.

В управлении как процессе традиционно вычлениют ряд циклически повторяющихся этапов. Единицами цикла выступают следующие этапы.

Первый этап – целеполагание. Первый этап связан с ориентировкой, выбором направления управляющего воздействия. Второй этап – конструирование (разработка) управляющих воздействий. На этом этапе принимается управленческое решение о достижении поставленных целей. Здесь проектируются и вырабатываются средства, благодаря которым поставленные цели предполагается достичь. В частности, идет проектирование условий повышения квалификации педагогов в образовательном учреждении. Этот этап – подготовительный к собственно реализации управления. Третий этап – реализация управляющего воздействия. На этом этапе управление сводится к созданию таких условий, которые обеспечивают повышение квалификации в инновации в ожидаемом направлении.

Субъектами управления могут быть сами педагоги, администрация в образовательном учреждении, а также внешние субъекты. Всем им принадлежит та или иная роль в создании условий развития квалификации. Прежде всего, следует выделить внутреннюю и внешнюю группы условий.

Внутренние условия – это направленность личности педагогов на повышение своей квалификацией в инновациях, а также готовность субъектов управления к управлению повышением квалификации в условиях инновации. Таким образом, в качестве внутренних условий выступают три вида готовности: готовность к инновационной деятельности, готовность к повышению своей квалификации и готовность к управлению повышением квалификации в инновациях.

На практике управлять – означает создавать внешние условия, обеспечивающие максимально возможное достижение поставленных целей. Внешние условия – это условия внешней среды, а главным образом – условия образовательного пространства. Основное необходимое условие, способствующее развитию профессиональной

педагогической квалификации – это условие инновации. Во-первых, новация как неизвестное ранее средство способствует возникновению новых компетенций по взаимодействию с новациями, преобладанию продуктивных видов деятельности в реализации профессиональных функций. Во-вторых, на этапе возникновения инновации условия неопределенности и недостаточной регламентированности деятельности стимулируют педагогов к самостоятельному поиску методов взаимодействия с инновацией и к овладению ими. В-третьих, новизна условий, исполняемых компетенций, средств в образовании вызывает у педагогов потребность в таком развитии своей квалификации, чтобы ее уровень позволял ему осуществлять свои функции в условиях инновации. В-четвертых, в условия инновации обеспечивается понимание педагогом того, что у него отсутствует требуемый уровень готовности к осуществлению инновации. Педагог осознает необходимость его повышения до должного уровня, нужного ему для участия в инновации, у него возникает соответствующая потребность. В-пятых, инновации вызывают напряжение духовных, душевных, интеллектуальных, физических сил человека. Работа в таком режиме является условием качественных изменений квалификации педагога, в отличие от режима функционирования, когда квалификация может длительное время качественно не изменяться. Инновации же вызывают актуализация педагогом внутренних потенциалов и потребность в самосовершенствовании. В-шестых, инновации приводят к экспериментальному режиму функционирования образовательного учреждения. В этих условиях педагогу необходимо не только осуществлять свои педагогические компетенции, но и стать субъектом исследовательской деятельности. Для значительной части педагогов такая деятельность является инновационной. Для участия в ней необходимо развитие соответствующих аспектов квалификации.

Однако помещение педагога в условия инновации необходимо, но не достаточно для эффективного управления развитием квалификации. Необходима специальная организация внешних условий, обеспечение их полноты. Этого можно добиться соотношением групп условий: нормативно-

регламентирующих, перспективно-ориентирующих, деятельностно-стимулирующих и информационно-коммуникативных, – с координатами образовательного пространства [3].

Нормативно-регламентирующие условия необходимы для того, чтобы обеспечить правовые основы повышения квалификации в инновациях. Состав этой группы условий представлен на рис. 1. Эти условия составляют своеобразную законодательную основу осуществления инновационной деятельности [1]. Сегодня в образовании имеются документы, регламентирующие инновационную деятельность в общеобразовательной школе. Создание нормативно-регламентирующих условий развития квалификации педагогов в условиях образовательного учреждения предполагает: отбор или, в случае необходимости, разработку соответствующих нормативов,

подбор и создание соответствующего пакета документов, обеспечение внутреннего и внешнего документооборота. К числу соответствующих документов можно отнести пункты Закона «Об образовании», о дополнительном образовании, Приказ Минобразования России № 1221 от 18 июня 1997 «Требования к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ», Приказ № 1780 «О повышении квалификации в 2009 году профессорско-преподавательского состава федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, находящихся в ведении Федерального агентства по образованию», положения об экспериментальных площадках, программы развития образования в регионах и отдельных образовательных учреждениях.

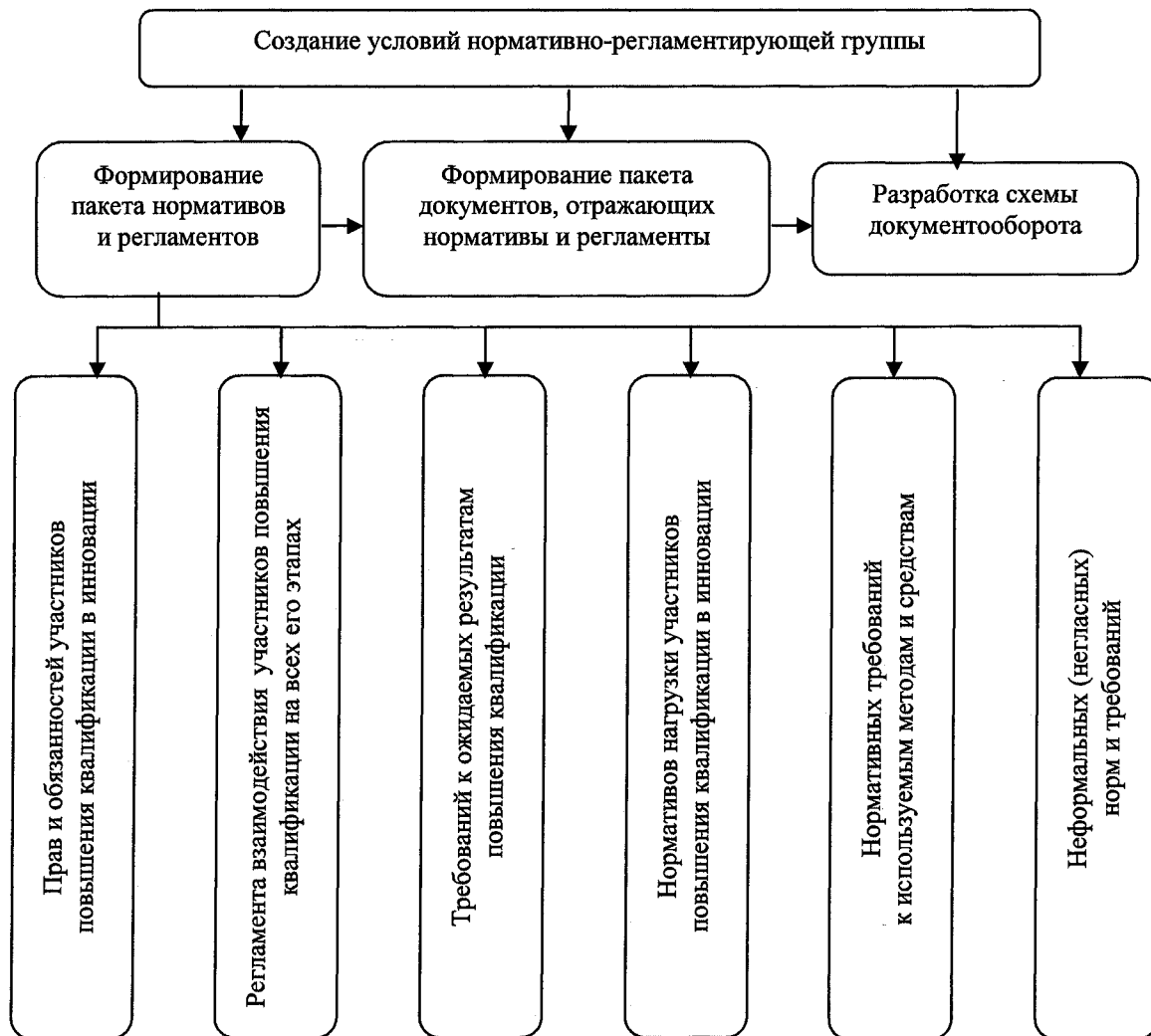


Рис. 1. Содержание создания условий нормативно-регламентирующей группы

## Теория и методика профессионального образования

К их числу относятся документы об аттестации работников образования. В числе документационного обеспечения повышения квалификации – тарифно-квалификационные требования к разным категориям работников образования; признаки категорий.

В рамках самих образовательных учреждений такой законодательной основой может выступать Устав. Принятые целевые программы, программа развития образовательного учреждения и др. программы являются ориентировочной основой выстраивания индивидуально-синтезированных программ повышения квалификации работников образовательного учреждения, наряду с федеральными документами.

Должно существовать документационное обеспечение повышения квалификации (в том числе, в инновациях), как на региональном, так и на внутриучрежденческом уровне. Существующие положения об экспериментальных площадках могут служить законодательной основой инноваций. Независимо от наличия статуса экспериментальной площадки у образовательного учреждения, в нем должна иметься документация, регламентирующая инновационную деятельность, права и обязанности всех работников образования, ожидаемые нагрузки и прочие нормативные характеристики. В частности, в документы включаются перечни должностных и функциональных обязанностей не только всего персонала, но и отдельно – всех субъектов инновации. Часто в качестве такого документа выступает Устав.

Наряду с указанными условиями, существуют также и нормативные требования к общей нагрузке учащихся, гигиенические требования к учебному и педагогическому труду, которые также выступают нормативными ориентирами при проектировании и реализации повышения квалификации без отрыва от профессионально-педагогической деятельности.

Нормативно-регламентирующий аспект составляют не только правовые основы, законодательная база, но и «негласные законы», общественные моральные нормы, сложившиеся в образовательных учреждениях взгляды и отношения к новаторам, инновационной деятельности, повышению квалификации, самосовершенствованию. В этом плане играют особую роль условия,

обеспечивающие положительный настрой в коллективе на инновации и на повышение квалификации, условия, подготавливающие общественное сознание к факту их необходимости, их возможного осуществления. В частности, этому способствуют: разработка системы мероприятий по обеспечению психологически благоприятного климата; разработка системы моральных поощрений участников инновации; обеспечение системы мероприятий по заботе о личностях субъектов и объектов инновации.

Таким образом, в соответствии с нормативно-регламентирующей координатой, целесообразно вычлнить следующие условия этой группы, благоприятствующие становлению квалификации и препятствующие развитию профессиональных деформаций: правовые основы, законодательная база инновационной деятельности и повышения квалификации (на федеральном, региональном, внутриучрежденческом уровнях); моральные нормы, позитивное отношение к инновациям и повышению квалификации в образовательном учреждении; требования к профессионально-педагогической квалификации, функциональным обязанностям и нормативы профессиональной нагрузки; их корректировки в условиях и применительно к данной инновации; требования к образованности и нормативы учебной нагрузки.

*Условия перспективно-ориентирующей группы* призваны обеспечивать направленность повышения квалификации в инновациях на определенные, социально обусловленные цели. Иными словами, они нужны для того, чтобы сблизить социальные и личные цели повышения квалификации педагогов. В первую очередь, имеется в виду согласование целей и направлений инновационной деятельности, в которой происходит повышение квалификации, с целями развития образовательного учреждения. Предупреждению профессиональных деформаций и становлению профессионально-педагогической квалификации способствует согласование личных целей самосовершенствования педагогов с целями развития образовательного учреждения. Таким образом, создание условий перспективно-целевой группы в основном сводится к созданию программы развития образовательного учреждения, в также различных целевых программ, согла-



совытекающих цели и ожидаемые результаты развития образовательного учреждения, развития квалификации каждого педагога и реализуемой инновации (рис. 2).

В состав программы развития входят:

- характеристика начального состояния образовательной (под-) системы в рамках образовательного учреждения;
- ведущая цель преобразований в образовательном учреждении и ожидаемые в ходе преобразований результаты;
- объективно возникшие тенденции и обоснованные направления преобразования в образовательном учреждении;
- система мер, направленных на реализацию проектируемых преобразований;
- этапы реализации преобразований;
- координация содержания деятельности и функций субъектов реализации программы развития;
- способы, методики, инструментарий и этапность диагностирования реализации программы развития.

Это обуславливает состав группы условий перспективно-ориентирующей группы.

Обобщая, можно утверждать, что создание перспективно-ориентирующих условий сводится к осуществлению следующих направлений деятельности: выявление тенденций развития образовательного учреждения и потребностей самосовершенствования педагогов; согласование целей всех субъектов (включая коллективные), заинтересованных в повышении квалификации педагогических кадров; разработка стратегии развития образовательного учреждения и квалификации сотрудников, прогнозов и программ на перспективу.

*Деятельностно-стимулирующие условия* создаются для того, чтобы, с одной стороны, привлечь педагогов к повышению квалификации в инновации, а с другой, – чтобы обеспечить саму возможность ее благоприятного протекания. Эти функции условий деятельностно-стимулирующей группы находят отражение в ее составе (рис. 3).



Рис. 2. Содержание создания условий перспективно-ориентирующей группы

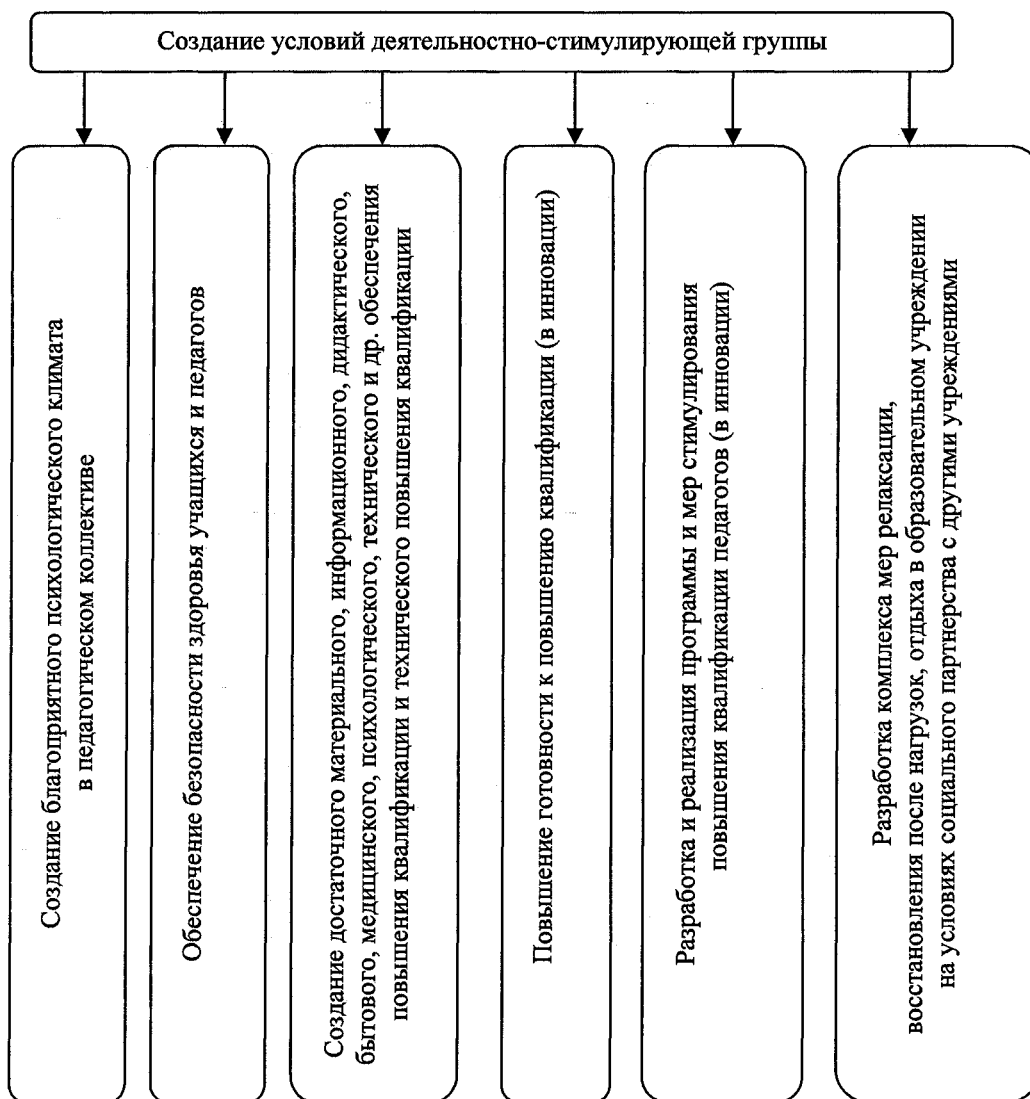


Рис. 3. Содержание создания условий деятельностно-стимулирующей группы

Каждая составляющая группы деятельностно-ориентирующих условий, в свою очередь, также охватывает большое их число. При их характеристике будем иметь в виде следующие аспекты. Во-первых, для осуществления повышения квалификации в инновации важна психологическая готовность субъектов. Во-вторых, непременным условием участия в инновации является достаточность их квалификации (готовности к осуществлению инновации). Недостаточность квалификации обуславливает цели лично ориентированного повышения квалификации. В-третьих, повышение квалификации в инновации должно быть всесторонне обеспечено (оборудованием, литературой, как научной, так и методической, организованной помощью консультантов, наставников, методистов и т.д.).

В этой группе значительная роль принадлежит условиям, стимулирующим участие в инновациях. С этой целью применяются известные в педагогике методы стимулирования. Прежде всего, многие субъекты инновации нуждаются в разъяснении значимости инновации, ее ожидаемых результатов, особенностей ее протекания. Это требует организации семинаров, курсов, бесед с педагогами, в том числе, и индивидуальных.

Стимулирующее воздействие имеют и грамотная организация труда педагогов, и забота об их быте, и поощрение инновационной деятельности, и уверенность со стороны новаторов в их поддержке администрацией школы. Это обеспечивается наличием правовой основы индивидуальной и

обеспечением системы ее стимулирования (разработкой мер морального и материального поощрения), созданием материально-бытовых условий, которые позволили бы педагогам сосредоточить свое внимание на повышении квалификации, не отвлекаясь на решение вспомогательных вопросов.

Образовательные учреждения находят и различные пути поощрения педагогов, ведущих инновационную деятельность и повышающих при этом свою профессионально-педагогическую квалификацию. Среди них заслуживают внимания такие меры, как введение дифференцированной оплаты педагогического труда, оплата отдельных видов работ, выполненных в системе инновации (осуществление разработок, докладов, проведение открытых уроков в инновационном режиме и проч.), премирование, выделение дополнительных отпусков, в том числе, – творческих, для педагогов-новаторов и др.

Наряду с этим важен и благоприятный психологический климат для всех педагогов, уделяющих внимание непрерывному повышению своей квалификации. Важно создать положительное эмоциональное отношение субъектов к этому виду деятельности. Для обеспечения благоприятствующего психологического климата в коллективе возможно использование уже упомянутых выше специальных курсов или разовых мероприятий, в ходе которых проводится мысль о неизбежности, необходимости, целесообразности инновационной деятельности, о ее трудоемкости, с одной стороны, а также о необходимости прогрессивного развития квалификации педагогов, – с другой стороны. Такого рода меры способствуют созданию внутренних условий развития квалификации, поскольку они благоприятствуют развитию готовности к повышению педагогами квалификации и готовности к инновационной деятельности.

Не всегда такие мероприятия должны носить упреждающий характер. Это могут быть систематически действующие научно-методические семинары, работающие в рамках проблематики образовательного учреждения. На них может осуществляться и подготовка кадров к реализации программы развития, и разъяснение всех перспектив, и отслеживание хода инновационной деятельности, и взаимооценивание. Инновация

преподносится участникам образования как условие развития образовательной сферы и образовательного учреждения, в частности, средство выполнения заказа общества, как необходимый аспект профессиональной педагогической деятельности. Следует обращать внимание и на разъяснение роли инновационной деятельности для роста профессионально-педагогической квалификации.

Люди в силу природных особенностей и сложившихся убеждений имеют разное отношение к инновациям. Среди них встречаются и ярые сторонники всего нового, и противники новаций, и люди, в разумных пределах допускающие возникновение некоторых новшеств в образовании (новаторы, энтузиасты, рационалисты, нейтралы, скептики, консерваторы и ретрограды). Каждая категория требует определенного подхода в деле разъяснения значимости инновационной деятельности. Каждая категория может выполнять в инновации разные функции: от управления, организации инноваций, их координации, научного руководства ими, до выполнения простых технических операций, внедрения уже апробированных и ставших привычными элементов инноваций. Диагностирование состояний готовности к инновационной деятельности и выяснение индивидуальных склонностей педагогов к тем или иным аспектам инновационной деятельности может оказаться полезным для их вовлечения в такие виды деятельности, которые окажутся наиболее приемлемыми для них, и, следовательно, будут осуществляться более заинтересованно, активно и целенаправленно.

Повышение квалификации в инновациях сопряжено с высокими нагрузками, часто – с перегрузками. Поэтому следует остановиться на медицинском обеспечении инновации. В нем можно выделить две главные стороны. Первая – обеспечение безопасности для здоровья учащихся. Инновационная деятельность педагога связана с осуществлением педагогических экспериментов, в которых учащиеся выступают как испытуемые. Они помещаются в новые, непривычные для них и часто не апробированные в практике педагогики условия. В образовательный процесс вводится экспериментальный фактор. Часто цель исследователя состоит в выявлении воздействий этого фактора на личность, здоровье и другие стороны

## Теория и методика профессионального образования

человека в образовании (учащегося). Очевидно, что учащиеся – участники эксперимента, возможно, получают негативные воздействия, которые проявятся не только в недостаточности присвоения образованности, но отразятся и на их психическом и физическом здоровье. Учитывая, что такова специфика педагогического исследования, и что без педагогического исследования в ходе инновации обойтись невозможно, следует позаботиться о том, чтобы исследование принесло субъектам как можно меньший вред. Один из путей здесь – разработка технологии инновационной деятельности, основанной на щадящем режиме. Предлагаемая технология представляет собой последовательность шагов, первый из которых предполагают «бездетную» апробацию (метод экспертных оценок), следующий предполагает апробацию с участием малой группы учащихся, имеющих устойчивую психику, не имеющих существенных отклонений в состоянии физического здоровья, а заключительный шаг апробации осуществляется в достаточно массовом педагогическом эксперименте. Соответствующая трехшаговая технология предшествует нововведению. При этом не каждую новацию следует внедрять после апробации, а лишь такую, эффективность, целесообразность и безопасность которой была доказана в процессе апробации.

Добавим также, что должен существовать и заслон для тех педагогов, которые не в силах грамотно и безопасно для здоровья и образованности учащихся выполнять исследования. Прежде всего, целесообразно обеспечить информированность в области теории и практики исследования всех педагогов – субъектов инновации. Существуют требования к использованию всех методов исследования, границы и условия их применения. Они излагаются в литературе по теории и методике психолого-педагогического и социологического исследования. Ознакомление работников образования с такой литературой можно осуществлять в разных формах. Осведомленность педагога в данной сфере – одно из условий безопасности его инновационной деятельности для учащихся. Следует учитывать и другие стороны профессиональной педагогической квалификации субъекта исследования, оценивать уровень сформированности у него свойства

«готовность к осуществлению инновации» в целом.

Вторая сторона – обеспечение безопасности здоровья педагогов – субъектов инновации. Для них следует, во-первых, организовать нормальные условия труда и отдыха в рамках образовательного учреждения. Известно, что перегрузки, характерные для инноваций, могут вызывать профессиональные деформации.

Немаловажно и здесь говорить о создании благоприятствующего психологического климата для деятельности педагогов в коллективе, поскольку психологический комфорт (или, наоборот, дискомфорт) непосредственно влияет на состояние здоровья человека. Для предупреждения заболеваемости в образовательном учреждении должен быть организован систематический контроль над состоянием здоровья как педагогов, так и учащихся. Следует также учитывать и повышенную загруженность педагогов, активно осуществляющих инновационную деятельность, при распределении других функциональных обязанностей в образовательном учреждении.

Создание материально-бытового обеспечения инновации также является важным условием деятельности стимулирующей группы. Ведь, с одной стороны, в число условий входит создание базы для нормального труда и отдыха учителей. С другой стороны, обеспечивается наличие материальных средств, необходимых в самой инновационной деятельности. Еще одна сторона, на которую мы уже ранее обратили внимание, – усиление материального поощрения педагогов – субъектов инновации. Этот аспект связан не только с созданием дополнительного стимула педагогам для инновационной деятельности, но имеет и другие важные функции: социальное признание важности инновационной деятельности, улучшение условий жизнедеятельности, возможность освобождения времени на исследования за счет отказа от других видов работ и проч.

Информационный обмен является неотъемлемым признаком образования. Без него образование невозможно в принципе. Следует отметить два главных аспекта информационного обмена в образовании. С одной стороны, это – обмен информацией между образовательными системами. Любая

образовательная система является носителем сведений. Эти сведения, поступая из системы-носителя, накапливаются в образовательном пространстве. Вследствие этого они становятся доступными для их восприятия другими образовательными системами. Полезные сведения усваиваются другими образовательными системами. Так происходит информационный обмен между образовательными системами. При этом возникают и, соответственно, воспринимаются не только сведения, присущие той или иной образовательной системе. Наряду с ними появляются сведения о том, как происходит этот взаимообмен, о других закономерностях в образовательном пространстве, о его связях в социосфере. Все эти сведения могут стать информационно полезными для образовательных систем и для отдельных субъектов образования. В частности, таким образом осуществляется обмен передовым педагогическим опытом, так происходит распространение, широкое внедрение новаций в других образовательных учреждениях.

С другой стороны, происходит обмен сведениями между субъектами образования (инновации, в частности). В информационном обмене просматриваются две стороны, каждая из которых имеет ярко выраженные особенности. С одной стороны, это обмен информацией между учащимися и педагогами. Здесь, в свою очередь, можно говорить, во-первых, о передаче учащимся информации о достижениях человеческой науки и культуры, о присвоении ими образованности. Сами пути их образованности при этом часто являются инновационными. Программа развития образовательного учреждения содержит в себе проектируемые требования к образованности, профессионально-педагогической квалификации, осуществлению образовательных процессов. Для ее реализации на практике необходимо определенное содержание (учебно-самообразовательного материала, педагогической деятельности, управленческой деятельности). Соответствующие сведения и поступают для освоения учащимися. Это не только сведения о достижениях мировой культуры, но и сведения о процедурах осуществления образовательных процессов. Во-вторых, педагоги также систематически получают необходимую им информацию: об особенностях учащихся, об их потребностях, способностях, индивидуальных особенностях,

достигнутых уровнях образованности, о протекании инновационных образовательных процессов. Полезная информация поступает и от самих учащихся, и извлекается педагогами путем специальных видов деятельности, с применением методов диагностирования, исследования.

С другой стороны, идет обмен информацией между педагогами-коллегами. Здесь первостепенный интерес представляют сведения о протекании инновации. Каждый из субъектов инновации решает свои социально значимые задачи, имеет свой участок работы. Информационный обмен служит для создания представлений об общем ходе инновации у всех ее участников.

Движение информационных потоков подчиняется своим закономерностям. В частности, И.М. Грушко, В.И. Крутов и В.В. Попов предлагают использовать принципы организации работы с людьми, которые, на наш взгляд, предупреждают возникновение многих отрицательных реакций в инновации со стороны педагогов [2]. Это с одной стороны. С другой стороны, они способствуют повышению информированности коллектива о ходе инновации на всех ее этапах. С третьей стороны, их претворение в практику повышения квалификации способствует росту готовности как к повышению квалификации в силу большей осознанности проблемы, так и к инновационной деятельности.

**Принцип информированности** о существе проблемы означает, что коллектив образовательного учреждения должен быть осведомлен о решении осуществлять инновацию. Необходимо поставить людей в известность о сути новации, о том, с какой целью она вводится, что принесет инновационная деятельность всем субъектам образовательных процессов. Более того, целесообразно так вести подготовку коллектива, чтобы решение о новшествах постепенно зрело в умах людей, чтобы к мысли о необходимости изменений в данной сфере люди пришли самостоятельно. Такой подход связан с реализацией **принципа инициативы снизу**. Одновременно педагогам следует разъяснить, что осуществление «чистого» педагогического эксперимента – задача очень сложная, в силу того, что практически невозможно ограничить воздействия на субъектов инновации только тех условий и факторов, которые заложены в нее.

## Теория и методика профессионального образования

Очевидно, что воздействия на личность многообразны и не поддаются учету в полной мере. Это приводит к тому, что ожидаемые результаты инновации, заложенные в проекте, могут не проявиться на практике. Достижение результатов, близких к ожидаемым, возможно лишь после неоднократной коррекции проекта. Повышение квалификации в инновации характеризуется также большими затратами сил и времени педагога. **Принцип превентивной оценки** работы предполагает ознакомление всех субъектов с прогнозируемыми, возможными трудностями. **Принцип тотальности** означает целесообразность вовлечения всего коллектива в последовательную реализацию индивидуально-синтезируемой программы повышения квалификации в инновации. Наряду с группой, занятой проектированием и реализацией новации, будет существовать группа педагогов, которым может быть доверена техническая работа, на репродуктивном уровне, без непосредственного контакта с испытуемыми. Такое тотальное вовлечение всего коллектива в инновацию снимет многие разногласия, настроит педагогов на единодушный лад, будет способствовать положительному эмоциональному настрою субъектов по отношению к новации. Согласно **принципу перманентного информирования** педагоги коллектива, в котором реализуется новация, должны быть осведомлены о ходе всех работ, о протекании всех этапов инновации. Этой цели может служить периодическая отчетность субъектов инновационных процессов, проведение научно-практических конференций по проблеме новации, устройство информационно-отчетных выставок и проч. В соответствии с **принципом непрерывности действий** каждый очередной этап инновации и повышения квалификации в инновации должен органически вытекать из предыдущего. Целесообразно реализовывать этот принцип для каждого субъекта инновации, чтобы не исключать его из общей системы инновации. Закладывается такой подход к инновационной деятельности на этапе проектирования и координации деятельности субъектов инновации. Укажем также на необходимость **принципа учета типологических особенностей личности** субъектов инновации по основанию

«отношение к новации» при распределении функциональных обязанностей педагогов.

Движение информационных потоков в повышении квалификации предполагает наличие коммуникаций. Коммуникации имеют большое значение. «Вертикальные» коммуникации между административным звеном и другими работниками образовательного учреждения, например, нужны для управления повышением квалификации в инновационной деятельности, для ее стимулирования, контроля, оценки и проч. «Горизонтальные» коммуникации помогают субъектам повышения квалификации представить себе целостную картину инновации, знакомят с достижениями коллег, являются стимулирующим фактором. В образовании имеют место различные коммуникации: преобладает межличностная коммуникация; развиваются технические средства обмена информацией и управленческого взаимодействия в образовании. Коммуникации могут служить средствами другой природы. К ним относятся, в первую очередь, печатные материалы, содержание информации о деятельности педагогов, видеоматериалы и др.

Для обеспечения работников образования необходимыми для повышения квалификации и участия в инновации сведениями, в образовательном учреждении может быть создана система диагностирования, мониторинга состояний (образованности, квалификации, здоровья субъектов etc.). Получение объективных сведений, с разных сторон характеризующих инновационные процессы, возможно путем снятия статистических данных (опросными методами, тестированием и другими подходящими исследовательскими методами). С этой целью создаются информационные отделы и психологические службы образовательного учреждения.

Движение информационных потоков, специально организованное, повышает скоординированность всех субъектов повышения квалификации в инновации. Координация направлена на единение разрозненных по содержанию, целям, составу операций деятельности и взаимодействий субъектов повышения квалификации в инновации. Координация многоаспектна. Имеется в виду как координация действий всех субъектов в системе инновации, так и координация функционирования системы, деятельности всех субъектов с функционированием мета-

системы, ее согласованность с образовательным пространством. Перечислим некоторые важные аспекты координации:

- определение банка целей и задач повышения квалификации;
- формирование банка целей и задач инновационной деятельности;
- составление банков профессионально значимых заданий;
- диагностирование функциональных возможностей субъектов инновации;
- диагностирование потребностей в самосовершенствовании;
- диагностирование направлений самосовершенствования;
- распределение людских ресурсов с учетом их индивидуальных склонностей, возможностей, потребностей, родов деятельности, исполняемых компетенций;
- распределение функциональных обязанностей субъектов инновации;
- установление соотношения между инновационной, образовательной, исследовательской деятельностью в коллективе педагогов и повышением квалификации;
- координация содержания, людских ресурсов, материальных ресурсов и функциональных обязанностей педагогов в рамках отдельных этапов реализации программы развития, индивидуальных планов профессиональной деятельности, индивидуально-синтезированных программ повышения квалификации.

Внутри системы координация необходима для нормального согласованного взаимодействия субъектов, для избегания параллелизма в работе, для обеспечения этапности и преемственности инновационной деятельности. В основе координации лежит программа развития образовательного учреждения, в соответствии с которой определены: система целей повышения квалификации, система целей инновационной деятельности, содержание повышения квалификации, субъекты инновации и функции каждого из субъектов, этапы ее реализации, методы и средства, соответствующие этапу.

Координацию повышения квалификации в инновации осуществляют составители программы развития, ее отдельных разделов, представители администрации, отвечающие за научно-методическую работу, др. специалисты. Координационная деятельность может происходить и при участии рядовых

сотрудников на уровне разрешения частных проблем. Координация может осуществляться посредством координационных планов и программ, системы приказов, перечней функциональных обязанностей и проч. Координации способствует действующий в образовательном учреждении документооборот, а также информационный обмен.

Условия *коммуникативно-информационной группы* выполняют функции обеспечения движения необходимых для повышения квалификации информационных потоков, адекватных средств коммуникации и скоординированности деятельности всех субъектов повышения квалификации. Выполнению этих функций способствует следующий состав условий этой группы (рис. 4). Создание условий коммуникативно-информационной группы, прежде всего, состоит в обеспечении возможности продуктивного общения между субъектами повышения квалификации, предоставление при этом всех необходимых для них средств и информационной базы для реализации инновации и роста педагогической квалификации.

Систематизация условий на практике означает их структурирование в соответствии с целью повышения квалификации в инновации. Оно проявляется в согласованности воздействий всех групп условий и рационализации соотношений между ними в плане достижения цели. Согласование осуществляется путем реализации каждой группой условий системобразующих функций.

*Системные функции условий нормативно-регламентирующей группы:*

- отграничивают права и обязанности субъектов повышения квалификации в инновации;
- регламентируют квалификационные требования к субъектам инновации;
- устанавливают нормативные нагрузки участников повышения квалификации в инновациях;
- регламентируют организационные формы реализации инноваций;
- регламентируют реализацию мероприятий, связанных с осуществлением инноваций разных видов;
- регламентируют взаимоотношения субъектов повышения квалификации и субъектов инновации;
- нормируют требования к условиям всех групп.

# Теория и методика профессионального образования

## *Системные функции условий перспективно-ориентирующей группы:*

- обеспечивают согласованность целей субъектов в образовательном учреждении;
- обеспечивают востребованность повышения квалификации в инновациях со стороны субъектов образовательного учреждения;
- программируют реализацию всех групп условий.

## *Системные функции условий деятельностно-стимулирующей группы:*

- создают благоприятный психологический настрой на повышение квалификации в инновациях и благожелательное отношение к их субъектам в образовательном учреждении;
- способствуют привлечению, стимулированию субъектов к инновациям;
- повышают готовность педагогам к инновационной деятельности и к повышению квалификации;
- создают всестороннее обеспечение повышения квалификации и инноваций;
- способствуют сохранению здоровья и самореализации субъектов повышения квалификации в инновации.

## *Системные функции условий коммуникативно-информационной группы:*

- обеспечивают внутреннюю готовность субъектов к повышению квалификации в ин-

новациях, достижение необходимых для этого уровня образованности и профессиональной педагогической квалификации;

- обеспечивают субъектов повышения квалификации необходимыми информационными средствами;
- обеспечивают коммуникации и взаимопонимание между субъектами исследований, между субъектами инноваций и другими членами педагогических и ученических коллективов;
- способствуют педагогическому партнерству, укрепляется сплоченность педагогического коллектива;
- способствуют скоординированной реализации программ повышения квалификации и инноваций;
- объединяют отдельные индивидуальные исследования на основе единых инновационных направлений;
- обеспечивают осуществление преемственности и взаимодополняемости в инновациях;
- обеспечивают возможность непрерывного контроля за ходом повышения квалификации в инновациях и состоянием его субъектов и испытуемых путем диагностирования и систематического обмена информацией.



Рис. 4. Содержание создания коммуникативно-информационных условий



Наряду с присущими разным группам условий функциями, обеспечивающими систематизацию условий всех групп в соответствии с двуединой целью, мы вычленили управленческие условия регулирующего плана. В их числе назовем: соответствие целевого назначения инноваций потребностям педагогов, образовательного учреждения, региона, общества в целом; согласование целей инновации с целями программы развития образовательного учреждения; систематическое повышение готовности педагогов к осуществлению инновации; оптимальное сочетание

доступности и трудности инноваций для педагогов.

#### *Литература*

1. Котлярова, И.О. *Систематизация управления инновациями в образовательном учреждении* / под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: ЮУрГУ, 1998. – 129 с.
2. Крутов, В.И. *Основы научных исследований* / В.И. Крутов, И.М. Грушко, В.В. Попов. – М.: Высш. шк., 1989. – 399 с.
3. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

*Поступила в редакцию 7 января 2009 г.*

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ДОСТИЖЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

**Н.В. Богдан**  
**УралГУФК**

## **HEALTH PRESERVATION IN ACHIVING THE QUALITY OF THE HIGHER INSTITUTE EDUCATION**

**N.V. Bogdan**  
**Ural State University of Physical Training**

Рассматривается взаимосвязь качества образования и здоровьесберегающих образовательных процессов. Предлагается при оценке качества образования учитывать такой критерий, как здоровье.

*Ключевые слова: качество образования, здоровьесберегающие образовательные процессы.*

In the article questions of the need of guaranteeing the quality of education concerning the criterion of health preservation are examined.

*Keywords: quality of education, health preservation, health preservation pedagogical conditions.*

Профессиональная педагогическая квалификация как интегративная характеристика специалиста находится в состоянии непрерывного развития, которое представляет собой единство самоорганизации и повышения квалификации. Вторая составляющая позволяет сделать вывод о том, что процесс развития профессиональной педагогической квалификации является управляемым. Внутренняя составляющая управления – это неосознаваемое и осознаваемое самоуправление педагога, которое основывается на его готовности к повышению своей квалификации. Последнее может быть явно наблюдаемо или изучено иными методами исследования. Внешняя составляющая – это управление процессом повышения квалификации, которое является функцией управления и состоит в создании полной группы управленческих условий.

Становление и развитие различных форм и видов образования, его функциональные изменения, углубление его социально-дифференцирующих возможностей, актуализация задач социальной адаптации молодежи, усиление влияния образования на успешность карьеры и качество жизни в целом поставили вопросы качества образования, оценки результатов деятельности образовательных учреждений на новый, социально значимый уровень.

Глубокие преобразования претерпели почти все составляющие образовательной системы: государственное управление и образовательный менеджмент, структура и содержание образования, финансирование, институциональная среда. Однако изменения касаются условий развития системы, но не самой системы и ее развития. Анализ ситуации именно с системных позиций, с позиций современного опыта управления показывает возможность и необходимость изменений самой системы, в первую очередь исходя из концепции всеобщего управления качеством.

Разработка методологии системного управления качеством образования базируется на ведущих положениях системного подхода, менеджмента, педагогики, психологии, квалитологии, теории качества, философии TQM (Total Quality Management – всеобщее управление качеством) и т.д. Одним из перспективных направлений работы в этой связи является создание и внедрение в образовательную практику систем менеджмента качества, которые доказали свою эффективность в сфере производства товаров и услуг.

Система менеджмента качества как комплекс инновационных идей, организационных структур, технологий, социальных, управленческих, экономических и других мероприятий уже частично в образовательных

процессах создана, функционирует и совершенствуется. К основным ее составляющим следует отнести процедуры аттестации, аккредитации и лицензирования образовательных учреждений, комплекс государственных образовательных стандартов и других нормативных документов, систему ведомственной статистической отчетности и т.д. Направленность современной образовательной политики России на реализацию принципов менеджмента качества отражается в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и целом ряде других документов.

В соответствии с этими целями приоритетом образовательной политики в настоящее время является качественное обновление самой системы образования, обеспечивающее создание социальных, правовых и педагогических условий для оптимальной социализации личности средствами системы образования и превращение ее в один из важнейших факторов социально-экономической стабилизации и развития общества. Поэтому одним из центральных вопросов образовательной политики стало уточнение сущности понятия «качество образования».

В течение многих десятилетий понятие «качество» в образовательной сфере трактовалось как «интеллектуальное превосходство», которое измерялось, например, долей выпускников, окончивших вузы, или количеством побед на международных конкурсах и олимпиадах. Сегодня это понятие обретает иной, новый смысл. Для институциональной среды это означает, что вузы обладают потенциальными способностями непрерывного развития и удовлетворения образовательных потребностей разных слоев населения.

По мнению Э.М. Короткова, определять качество образования следует как комплексное понятие: качество образования – это комплекс характеристик профессионального сознания, определяющих способность специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями экономики на современном этапе развития [2].

Н.А. Селезнева и А.И. Субетто представляют структуру качества образования как единство качества самой системы образования, качества образовательных процессов и качества результатов образования (уровня образованности). Подчеркивается, что качество обра-

зования формируется и проявляется в двух его основных формах: внутреннее качество (образовательная среда) и внешнее (степень влияния образования на общество) [3, 5].

Таким образом, качество образования в принципе не может быть определено как атрибут некоторой продукции или услуги учебного назначения. Качество всегда выступает как средство, с помощью которого выявляется соответствие (или несоответствие) самой системы, происходящих в ней процессов и достигнутых результатов требованиям государства, общества и отдельной личности. И система, и процесс, и результат должны соответствовать своему социальному предназначению и отвечать вполне конкретным требованиям различных групп потребителей.

Однако следует подчеркнуть, что взгляды производителя и потребителя на качество далеко не всегда совпадают. Часто случается, что полезная и отвечающая техническим условиям (стандартам) продукция или услуга не воспринимается потребителями как обладающая необходимым, с их точки зрения, качеством. Особенно остро эта проблема стоит в сфере образования. Отказ от единой государственной системы обучения, внедрение нетрадиционных образовательных технологий и форм обучения ставят проблему определения стандартов и критериев качества образования с позиций производителя и потребителя в ряд приоритетных практических проблем. Критерии можно рассматривать как контрольные точки для оценки качества всех видов деятельности образовательного учреждения с точки зрения внешних и внутренних потребителей, а стандарты можно рассматривать как ожидаемые результаты такой деятельности. Таким образом, очень важно единое понимание сущности и содержания качества образовательной системы, результатов образовательной деятельности и процессов их достижения с точки зрения обеих сторон – потребителя и производителя. Это понимание имеет особое значение для формулирования политики вуза, для установления стандартов качества предоставляемых им услуг и определения критериев их оценки [1].

Смысл управления качеством – в максимально возможном удовлетворении запросов потребителя. Стратегическая ориентация на потребителя, которая соответствующим образом обеспечивается организационно, методически и технологически,

## Теория и методика профессионального образования

сегодня необходима каждому вузу, функционирующему в условиях конкурентного рынка образовательных услуг. При этом под потребителем понимается не только тот, для кого предназначен конечный результат – так называемый внешний потребитель, но и потребитель внутренний – партнер по образовательному процессу, который пользуется результатами труда других субъектов образовательного процесса. Индивидуальные критерии качества для участников образовательного процесса (студентов и преподавателей) определяются, исходя из взаимосвязи критериев их удовлетворенности и удовлетворенности других сторон.

В новой управленческой парадигме важное место отводится профессионализму и личностным качествам работающих, мотивации их поведения, взаимоотношениям в коллективе; предполагается высокая ответственность руководителей всех уровней за успешную деятельность организации. Ориентация на потребителя (внешнего и внутреннего), а не только на стандарты, означает постоянное стремление к созданию совершенного продукта, а не товара или услуги «приемлемого» уровня качества [6]. Конечно, центром системы управления качеством являются люди, в данном случае – субъекты образовательного процесса.

Понимание важности этих проблем приводит к тому, что в управлении качеством основной акцент смещается с контроля над выполнением участником образовательного процесса установленных для него норм, на помощь ему в выявлении и разрешении стоящих перед ним проблем. При этом следует помнить, что для более эффективной организации управления образовательным процессом и поддерживающего контроля важно представлять соотношение управляемых и неуправляемых составляющих этого процесса, проводить анализ учтенных и неучтенных факторов.

Неучтенные факторы в сфере образования – это в основном факторы внутриличностного и межличностного характера, факторы, связанные со здоровьесберегающими основаниями образовательной деятельности. Эти факторы делают невозможным реализацию в полном объеме программно-целевого управления, основанного на учете и регулировании всего, что

определяет потенциальное и реальное качество образования.

Следует отметить, что управление процессом обучения в вузах в настоящее время осуществляется главным образом с учетом его результатов, то есть присвоенной студентами образованности, на основании тестирования их успешности. При этом вне поля внимания остается вопрос о том, являются ли педагогические условия оптимальными с точки зрения биологических критериев. Другими словами, учитывается ли та «биологическая цена», которую студент платит за присвоенную образованность. Здесь мы подразумеваем такие энергетические затраты, которые сопровождают процесс обучения и которые могут быть оценены через изменение его (студента) функционального состояния [4]. Особое внимание должны привлекать те индивидуальные особенности студентов, которые связаны с механизмами регуляции состояний организма и влияют на развитие неоптимальных его состояний и стресса. Вопрос стоит о необходимости соотнесения педагогических и других процессов возбуждения с возможностями здоровья конкретных студентов.

В этой связи можно по-новому взглянуть на проблемы утомляемости и перегрузки. Неумение студентов отбирать нужный объем информации, случайность отбора информационных единиц приводит к проблеме информационной перегрузки и, как следствие, повышенной утомляемости. Следует отметить, что условия окружения, в данном случае информационные потоки и технологии, становятся причиной негативных тенденций в развитии здоровья студентов. До некоторого значения эта мера не представляет особой опасности для здоровья студентов, но избыток утомления (переутомление) является фактором, представляющим угрозу ухудшения здоровья субъектов. С явлениями переутомления часто приходится встречаться на первых курсах обучения в вузе. Сложность проблемы в том, что в этот период обучения трудно определить начальную стадию утомления, студент, работая самостоятельно с большим информационным потоком, не может сам понять своего состояния и тем более выразить его. Это обусловлено тем, что значительный объем информации студент

получает через посредника – машину, исключая контакт с другим субъектом, когда не требуется психологических, эмоциональных энергозатрат. Такой характер информационного взаимодействия требует некоторого ограничительного, охранительного принципа по отношению к сохранению здоровья. Поэтому необходимо принимать меры, препятствующие нарастанию утомления, то есть четко обозначать единицы информации, необходимые для усвоения.

Таким образом, можно утверждать, что одним из критериев качества образования может быть критерий здоровья, его сохранение и укрепление. Преподаватель должен активно использовать информационные потоки и источники в образовательных процессах со студентами, но не допускать индивидуально-личностных разрушений в состоянии здоровья ни на одном из уровней: физиологическом, психическом, социальном. При адекватности содержания информации и способов ее передачи уровню развития информационной потребности и готовности студента, в ходе образовательной деятельности должен наблюдаться своеобразный эффект «энергетической прибавки». Такая постановка проблемы повлияет на педагогически необходимое время для усвоения того или иного объема информации, определяя норму учебной нагрузки и структуру учебных планов.

С другой стороны, появление принципиально новых для педагогики форм реализации принципа наглядности не позволяет сделать видимыми количественные и качественные характеристики таких свойств субъектов, которые непосредственно не поддаются восприятию. К ним относятся характеристики таких состояний субъекта, как здоровье, образованность и т.д. Это означает, что в образовательных процессах должна реализовываться ориентация одновременно и на образованность, и на здоровье, что позволит добиться более существенных качественных результатов в образовании. Отсюда вытекает идея равнозначности, паритета между здоровьем и образованностью, который будет являться интегральной качественной оценкой образования.

Сохранение здоровья и присваиваемая образованность, с точки зрения системного подхода, рассматриваются как развивающаяся система, и требуют создания условий, которые обеспечивали бы паритетность их

соотношения. Специфика условий образовательного пространства заключается в том, что они создаются намеренно. Такие условия должны быть специальным образом организованы и сконструированы, так как каждое из них способствует достижению одной определенной цели, и лишь совместная организация (т.е. системная организация) выявленных групп условий способствует достижению единой цели – обеспечению паритета развития образованности и сохранения здоровья в образовательном процессе [4].

Образовательный процесс будет направлен на обеспечение паритета развития образованности и сохранения здоровья студентов, если в нем реализуются следующие педагогические условия здоровьесбережения [4]:

- нормативно-регламентирующей группы, включающие систему правовых основ здоровьесбережения и социальный заказ на выпускников, готовых к осуществлению здоровьесберегающей деятельности;
- перспективно-ориентирующей группы, отражающие диагностику начального состояния здоровья и уровня образованности и обозначающие перспективы развития условий обеспечения паритета образованности и здоровья студентов;
- деятельностно-стимулирующей группы, состоящей из включения креативного аспекта в здоровьесберегающую деятельность и стимулировании педагогов к повышению профессионально-педагогической квалификации в данном аспекте;
- коммуникативно-информационной группы, обеспечивающие диагностику изменений состояния здоровья и уровня образованности всех участников образовательного процесса, координацию целей, содержания, обеспечения здоровьесбережения путем организации движения соответствующих потоков информации.

Созданию данных условий в настоящее время уделяется недостаточное внимание. Поэтому можно утверждать, что, в силу высокой психофизиологической нагрузки на студентов в процессе всего периода обучения, имеющееся на сегодняшний день низкое качество здоровья нивелирует даже самое высокое качество образования на выходе из вуза. Несмотря на это, при рассмотрении критериев качества образования ни в одном нормативном документе не учитывается такой критерий, как «качество здоровья» студента

## Теория и методика профессионального образования

или выпускника вуза. Для этого необходимо создание новой образовательной (здоровьесберегающей) среды в вузе, а такой показатель как качество здоровья будущего специалиста необходимо рассматривать при оценке качества образования в целом.

Конечно, можно использовать в системе образования те модели управления качеством, которые были разработаны для бизнеса и производства, если понимать образование только как сферу образовательных услуг. Но образование – это сложный и многогранный социальный процесс, поэтому, обеспечив формальное построение системы управления качеством образования, необходимо помнить, что стандарты еще не гарантируют ее функционирования и совершенствования, которое невозможно без учета специфики улучшаемой деятельности.

Для формирования эффективных систем качества, отвечающих характеру современного образования и потребностям государства, общества и личности, необходим не формальный, а осознанный подход на основе концепции и методологии стандартов ИСО-9001 с выбором, интерпретацией и творческим дополнением тех рекомендаций, которые подходят для системы образования. Анализ образовательного процесса показывает, что он имеет много общего с любым производственным процессом, но в нем есть и принципиальные отличия.

Любая человеческая деятельность, в том числе и образовательная, включает наличие четырех основных элементов: субъекта, предмета, средства и среды деятельности. Специфика управления качеством образования в рамках этой модели зависит от характеристик каждого элемента:

- субъекта образования – образовательной организации и лиц, осуществляющих образовательную деятельность (преподаватель, студент, автор программы, учебника, и т.д.);
- предмета образовательной деятельности – все то, что преобразуется в деятельности субъекта (информация, отношения, установки, другие материальные и нематериальные объекты);
- средств образования (технологий обучения, учебников и учебных пособий и пр.);
- образовательной среды (от оснащен-

ности учебного процесса до характера взаимоотношений, культуры, традиций и др.).

Специфика качества образования и управления им определяются тем, что она отражает как социальный аспект отношений и позиций субъектов образования, так и особенности образовательной деятельности (учтенные и неучтенные факторы образования) и средств достижения образовательных задач. Качество образования в широком смысле предполагает подход к образованию как социально-педагогическому процессу и рассматривается как совокупность характеристик этого процесса: реализации его целей, современных технологий, а также условий (намеренно созданных), необходимых для достижения динамики положительных результатов (не только уровня присвоенной образованности, но и сохранения здоровья студентов).

### Литература

1. Громова, Л.А. *Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение* / Л.А. Громова, С.Ю. Трапизын, В.В. Тимченко. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2006 – С.27–28.
2. Коротков, Э.М. *Концепция российского менеджмента*. / Э.М. Коротков. – М.: ООО Издательско-консалтинговое предприятие «ДеКА», 2004. – 896 с.
3. Селезнева, Н.А. *Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад* / Н.А. Селезнева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 95 с.
4. Сериков, С.Г. *Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах: монография* / С.Г. Сериков. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2001. – 320 с.
5. Субетто, А.И. *Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы* / А.И. Субетто. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 498 с.
6. Субетто, А.И. *Основы социального менеджмента качества образования* / А.И. Субетто. – СПб. – Оренбург: ИЦПКПС, ОГУ, 2004. – 60 с.

Поступила в редакцию 24 декабря 2008 г.

## УПРАВЛЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЕМ ГРАЖДАНСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*С.В. Рокутов*  
*ЮУрГУ г. Трехгорный*

## MANAGEMENT OF BECOMING FOR CIVIL STUDENTS SELF-DETERMINATION

*S.V. Rokutov*  
*SUSU in Trehgorny*

Определено гражданское самоопределение студентов, его становление. Выявлены аспекты управления становлением самоопределения: разработка ориентировочной основы воспитания и создание организационно-педагогических условий реализации соответствующего процесса.

*Ключевые слова: гражданское самоопределение, становление, управление, ориентировочная основа, организационно-педагогические условия.*

Civil students self-determination and its becoming are defined. Management aspects of becoming for self-determination are revealed. These aspects are the elaboration of approximate basis and creation of organized and pedagogical conditions to realize corresponding process.

*Keywords: civil self-determination, becoming, management, approximate basis, organized and pedagogical conditions.*

Актуальность вопроса становления гражданского самоопределения молодежи обусловлена негативными явлениями в социальной сфере, потребностями государства в патриотически настроенных гражданах, а также недостаточной разработанностью научного и методико-технологического обеспечения воспитания студентов в данном аспекте.

Гражданское самоопределение студента рассмотрено нами как аспект гражданственности [1, 2, 3, 4, 7] и представляет собой интегративное качество личности, включающее аксиологический, когнитивный и деятельностный компоненты, выражающееся в принятии гражданских социальных ценностей, гражданской образованности, проявляемого в творческих делах, здоровом образе жизни и общественной самоорганизации, участии в процессе построения гражданского общества и содействии становлению России как стабильного демократического государства.

Становление гражданского самоопределения студенческой молодежи имеет внутреннюю составляющую (самоор-

ганизация и самовоспитание) и внешнюю (гражданское воспитание). Также можно фиксировать, учитывать ее влияние на внутренний процесс становления гражданского самоопределения. Учитывая эту специфику, нами дана следующая дефиниция. Становление гражданского самоопределения студента – это двуединый процесс дифференциации его аксиологического, когнитивного и деятельностного компонентов в единстве с их интеграцией в гражданское самоопределение как целостное качество личности, характеризующейся появлением качественных особенностей каждого компонента, соответствующих его дифференцированной сущности, особенностям возраста и социального положения студентов, тождественных целому (гражданскому самоопределению), происходящий в единстве самоорганизации личности студента на основе его природоопределенной сущности и сложившихся качеств и воспитания в условиях вуза.

Целенаправленное решение проблемы становления гражданского самоопределения студенческой молодежи требует управления

## Теория и методика профессионального образования

этим процессом. Внешняя составляющая является наиболее регулируемой и контролируемой. В то же время, присутствует внутренняя составляющая управления: самоорганизация, самостимулирование, самоконтроль. разработки модели данного процесса. В управлении ведущим аспектом является разработка стратегии воспитания. Решение этой задачи связано с разработкой ориентировочной основы становления гражданского самоопределения молодежи в высшей школе. В качестве ориентировочной основы разрабатывается модель воспитания. Модель становления гражданского самоопределения студенческой молодежи в вузе выстроена на основании системного и лично ориентированного подходов [6].

Становление гражданского самоопределения студенческой молодежи мы рассматриваем в условиях обучения в условиях города Трехгорный. Из классификации городов по численности населения город Трехгорный относят к малым городам, специфика данного муниципального образования заключается в том, что он относится к закрытому административно-территориальному образованию. Оно представляет собой закрытое административно-территориальное образование, как географическое, социально-экономическое, культурно-образовательное пространство, где происходит социализация личности, и в то же время как среду активности, объект приложения сил и способностей личности и различных социальных групп и общностей.

В цели (целевом компоненте) выражены стратегические установки воспитания. Согласно предмету исследования целью функционирования модели в условиях закрытого административно-территориального образования мы видим становление гражданского самоопределения молодежи. По цели определены компоненты модели.

Целевой компонент соответствует аксиологическому компоненту гражданского самоопределения и включает в себя социальный заказ, цель – гражданское самоопределение студенческой молодежи и задачи по становлению его составляющих.

Содержательный компонент охватывает соответствующие содержанию гражданского самоопределения и адекватные возрастной группе направления воспитания: становления

социально значимых ценностных ориентаций студентов; становления гражданской ответственности студентов; развития социального партнерства.

Процессуальный компонент обеспечивает реализацию этих направлений и включает приемы и методы взаимодействия и содействия самоопределению студентов, а также адекватные им средства, соответствующие формируемым компетентностям. Среди методов наиболее значимы те, которые позволяют студентам проявить уровень своего гражданского самоопределения в деятельности, в поведении. Он способствует осуществлению двух педагогических функций модели: содействия реализации модели в целом и становлению самоуправлению студентов.

Структура модели должна соответствовать компонентам образовательного процесса, следовательно, в модели взаимосвязаны цели, содержание, методы и формы воспитания.

Реализация модели становления осуществляется в ходе этапов:

- информационно-аналитический (сбор информации о субъектах гражданского воспитания, выявление проблем, изучение и обобщение опыта работы, определение направлений деятельности);
- моделирующий (разработка комплексных городских программ, внутри-вузовских программ и подпрограмм);
- реализующий (практическая реализация проектов и программ);
- оценочно-корректировочный (оценка эффективности реализуемых программ, внесение изменений в содержание деятельности).

При реализации образовательного процесса согласно этой модели, в нем осуществляются следующие функции: когнитивную, ценностно-ориентировочную, социализации и содействия самореализации студентов. В осуществлении функций также реализуются аспекты педагогического управления: содействие освоению содержания образования, содействие социализации и самореализации студентов.

Когнитивная функция обеспечивает усвоение студентами системы знаний о мире, общественно-политических явления, истории, правовых основах существования государства, общества и личности. Благодаря ей происходит становление соответствующего



компонента гражданского самоопределения и создает теоретические предпосылки для становления других компонентов.

Реализация моделью ценностно-ориентировочной функции осуществляется в соответствии с личностно ориентированным и аксиологическим подходами. Благодаря ей, студенты приобретают способность давать собственную оценку общественно-политической жизни, определить для себя те идеалы, ценностные ориентации, которые являются наиболее значимыми для него как в профессиональном отношении, так и в других аспектах жизнедеятельности.

Включение студентов в общественно полезную деятельность, реализация мер по укреплению и расширению их ответственности позволяет констатировать, что модель осуществляет функцию социализации студентов. Причем при реализации модели делается акцент на те стороны социализации, которые связаны со становлением и проявлением активной гражданской позиции личности.

Модель предоставляет студентам возможность проявления себя в соответствии со своей природоопределенной сущностью. Реализация себя в продуктивной деятельности, обогащение культуры своей Родины, принятие на себя ответственности за общественно полезные дела – один из значимых аспектов гражданского самоопределения. Содержание деятельностного компонента в модели становления гражданского самоопределения студенческой молодежи позволяет утверждать, что она выполняет функцию содействия самореализации молодежи.

Предлагаемая система становления гражданского самоопределения студенческой молодежи имеет сущностные (эмерджентные) свойства, характеризующие ее специфику: целенаправленности – все компоненты «слаженно» способствуют становлению гражданского самоопределения студентов; открытости – позволяет установить партнерские связи между образовательными учреждениями и социальными институтами города, предприятиями и организациями, необходимые для решения задач гражданского воспитания в воспитательном пространстве социума; самоопределения – обеспечивает право каждого субъекта гражданского воспитания на принятие самостоятельного решения, выбор в процессе

реализации целей гражданского воспитания молодежи; учета сензитивности возраста – способствует выявлению и учету закономерностей психофизиологического развития в каждом возрастном периоде; самоуправления – заключающееся в привлечении молодых людей к непосредственному участию в формировании и реализации программ гражданского воспитания.

Реализация модели происходит в соответствии с программно-целевым принципом и включает в себя программы: «Программа молодежной политики «Молодежь Трехгорного», Патриотическое воспитание молодежи города Трехгорного», Комплексная программа «Новое поколение России».

Осуществляя гражданское воспитание студентов, преподаватель создает необходимые организационно-педагогические условия для эффективности данного процесса. Таким образом, можно вести речь о комплексе организационно-педагогических условий, который представляет собой совокупность внешних и внутренних обстоятельств учебно-воспитательного процесса, от реализации которых зависит становление гражданского самоопределения. Педагогические условия выступают при этом необходимым компонентом процесса профессиональной подготовки студентов и учитываются при построении модели гражданского воспитания.

Для выявления комплекса педагогических условий, способствующих формированию гражданского самоопределения студенческой молодежи, мы опирались на: социальный заказ общества к гражданскому образованию; анализ особенностей образовательного процесса в филиале вуза и ведущих подходов к его организации; специфику становления гражданского самоопределения студенческой молодежи; возможности личностно ориентированного и системного подходов; результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента.

При этом согласованность компонентов модели позволила сформулировать условия в соответствии с основными содержательными направлениями реализации модели. Анализ проблемы становления гражданского самоопределения студенческой молодежи в условиях вуза по обозначенным выше направлениям позволил выделить нам следующий комплекс

## Теория и методика профессионального образования

организационно-педагогических условий:

- коррегирование личных ценностей студентов по критериям социальных ценностных ориентаций;
- непрерывное расширение гражданской ответственности студентов в рамках их компетенций;
- обеспечение партнерского взаимодействия и педагогического содействия гражданской самореализации студентов в рамках воспитательного пространства закрытого административно-территориального образования.

Рассмотрим сущность каждого из обозначенных нами педагогических условий.

Ценностные ориентации – важнейшее личностное образование, определяющее ее направленность. Зрелая личность отличается широтой личных ориентации, иерархией ценностей, наличием конкретных (предметных) ценностей. Присутствие в структуре личности познавательных ценностей обеспечивает стремление человека к дальнейшему самообразованию, развитию и профессиональному росту.

В иерархии ценностей студенческой молодежи ведущее место занимает направленность на овладение нормами гражданской культуры. Направленность личности студента характеризуется принятием ценностей гражданского общества; толерантностью; активностью в социально значимой деятельности.

Ценности социально значимой деятельности обусловлены социальной функцией гражданского образования, утверждением его личности в обществе. Взяв за основу характерные потребности личности, мы предлагаем следующую классификацию ценностей общественно значимой деятельности:

- 1) ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной среде;
- 2) ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг общения;
- 3) ценности, ориентирующие на развитие гражданской ответственности;
- 4) ценности, позволяющие осуществлять самореализацию.

Ценностные ориентации студентов с высоким уровнем гражданского самоопределения, как показало исследование, проявляются в

направленном интересе к жизни и политике государства, научным открытиям, научно-техническому прогрессу; стремление к знаниям, к истине – центральный, системообразующий мотив деятельности личности; в моральной направленности личности студента, в которой отражается патриотизм, честность, порядочность, обязательность, дисциплинированность, гуманизм, то есть то, что связано с отношениями между людьми, отношением личности к природной и социальной среде; в истории культурного развития народа, общества, национальном духе, патристических традициях, культурных традициях народа.

Система ценностей в широком смысле выступает как внутренний стержень гражданского поведения личности, формируемый в образовательном процессе вуза, во внеучебной, в общественно значимой деятельности студентов.

Второе выделенное нами педагогическое условие основано на том, что «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.» предъявляет к молодежи новые требования, которые заключаются в умении делать осознанный выбор и нести ответственность за собственные действия. Дальнейшее развитие требований к молодежи определяет государственный стандарт в области воспитания, который гарантирует в высшем учебном заведении воспитательный процесс, ориентированный на ценности демократического общества, общечеловеческие нравственные приоритеты, на становление у молодежи ответственности за будущее своей страны и современной цивилизации в целом. В это же время и разработанные концепции гражданского образования нацеливают педагогов на воспитание гражданской ответственности молодежи.

Воспитание гражданской ответственности студентов в условиях вуза – это целенаправленный процесс взаимодействия, сотрудничества студентов и педагогов. Гражданская ответственность у молодежи формируется в опыте гражданского поведения, социального действия, позволяющего практически реализовывать важнейшие человеческие ценности, выбирать линию поведения, выражать отношение к обществу и самому себе. Под воспитанием

гражданской ответственности студентов мы понимаем процесс взаимодействия педагогов и студентов с целью создания педагогических возможностей для реализации их интересов и потребностей, особенностью которого является направленность личности на самореализацию в условиях вуза, приобретение опыта, сознательного выполнения определенных обязательств перед самим собой, своим выбором, старшим и младшим поколениями, малой Родиной.

Повысить эффективность гражданского воспитания студенческой молодежи позволяет социальное партнерство, которое выступает формой взаимодействия, позволяющей расширять систему общественных связей, осуществлять их на взаимовыгодных началах. С позиций методики его осуществления в гражданском воспитании социальное партнерство становится механизмом самоорганизации, развития и адаптации студенческой молодежи к нормам гражданского общества, а соответственно является важнейшим фактором гражданского воспитания.

В качестве стратегических целей развития единого воспитательного пространства гражданского воспитания студенческой молодежи можно выдвинуть следующее:

1) развитие гибких и эффективных связей профессионального образования с внешней средой (рынком, социальными партнерами), организация производственно-экономических связей (шефство);

2) выявление требований к уровню профессиональной подготовки выпускников профессиональных заведений;

3) становление новой практики организации единого воспитательного пространства процесса гражданского воспитания в условиях закрытого административно-территориального образования, его планирования, отбора содержания с учетом международного опыта и обязательным участием всех структур города;

4) усиление региональной ориентации на гражданское воспитание, в частности учет интересов жителей закрытого административно-территориального образования в воспитании активных, политически грамотных, законопослушных граждан.

Реализацию целей необходимо сопровождать решением таких задач как: разработка направлений социального партнерства в рамках единого образовательного прост-

ранства; становление партнерских отношений учреждений образования, работодателей, служб занятости, различных министерств области, воспитательных учреждений и т.п.; совершенствование и обновление образовательных стандартов, учебных планов и учебных программ в соответствии с требованиями растущего многообразия специальностей и профессий, мотивации и перспектив трудоустройства выпускников; необходимость создания на всех уровнях руководства и регулирования отрасли таких условий, чтобы предпринимателям было выгодно способствовать гражданскому воспитанию молодежи.

Расширение возможности социального партнерства должно качественно изменить существующую ситуацию с привлечением в систему гражданского воспитания дополнительных кадров, финансовых, технических и других ресурсов. Это позволит в более короткие сроки обеспечить изменение содержания и спектра разрабатываемых и реализуемых городских программ в соответствии с интересами, потребностями отдельных предприятий, образовательных учреждений, взрослого и детского населения закрытого административно-территориального образования. Поэтому социальное взаимодействие и партнерство чаще всего лучше осуществлять на двух уровнях: локальном, в рамках ЮУрГУ и региональном – между субъектами города.

### Литература

1. Гаязов, А.С. *Формирование гражданина: теория, практика, проблемы* / А.С. Гаязов. – Челябинск: ЧГПУ, 1995. – 237 с.
2. *Гражданское образование в российской школе* / сост. Т.И. Тюляева. – М.: ООО Изд-во «Астрель», ООО Изд-во «АСТ», 2003 – (Образование в документах и комментариях). – 605 с.
3. *Гражданское образование в современной школе. Опыт реализации межпредметной модели: пособие для педагогов и работников образования.* – М.: ООО Изд-во «Астрель», ООО Изд-во «АСТ», 2003. – (Образование в документах и комментариях). – 325 с.
4. Камалетдинова, А.Я. *Проблемы становления гражданственности в России* / А.Я. Камалетдинова. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 180 с.

## **Теория и методика профессионального образования**

---

5. Караковский, В.А. Воспитательные системы школы: Педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М.: НМО «Творческая педагогика», 1991. – 125 с.

6. Личностно ориентированный подход

в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е.Н. Степанова. – М. ТЦ «Сфера», 2003. – 128 с.

7. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина / сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.

**Поступила в редакцию 26 декабря 2008 г.**

## НАШИ АВТОРЫ

**Богдан Наталья Владимировна**, декан факультета «Экономика, юриспруденция и гуманитарные науки», кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и методика педагогического менеджмента» Уральского государственного университета физической культуры.

**Natalya Bogdan**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor, Dean of the Economy, Jurisprudence and Humanities Faculty, Head of the Theory and Method of Pedagogic Management Department of the Ural State University of Physical Training.

**Буров Константин Сергеевич**, кандидат педагогических наук, докторант кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

**Konstantin Burov**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), aspirant of the Department for Pedagogic of Professional Education of The South-Urals State University.

**Карачаровский Валерий Александрович**, кандидат педагогических наук, доцент, директор технологического колледжа города Кургана.

**Valery Karacharovsky**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor, Director of The Kurgan College for Technology.

**Котлярова Ирина Олеговна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

**Irina Kotlyarova**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor, Head of the Department for Pedagogic of Professional Education of The South-Urals State University.

**Куган Борис Алексеевич**, доктор педагогических наук, профессор, начальник Главного управления образования Курганской области.

**Boris Kugan**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor, Chief of the Kurgan Regional Heard Authorities of Education.

**Лежнева Нина Вячеславна**, доктор пе-

дагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Троицкого филиала Челябинского государственного университета.

**Nina Legneva**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor, Head of the Department for Pedagogic of Cheliabinsk State University Branch in Troick.

**Репин Сергей Арсеньевич**, доктор педагогических наук, профессор, директор института психологии и педагогики Челябинского государственного университета.

**Sergei Repin**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor, Director of the Pedagogic and Physiologic Institute for Chelyabinsk state university.

**Рокутов Станислав Валерианович**, кандидат педагогических наук, директор филиала Южно-Уральского государственного университета в г. Трехгорный.

**Stanislav Rocutov**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Director of South Ural State University Branch in Trehgorny.

**Сериков Геннадий Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

**Genady Serikov**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor of the Department for Pedagogic of Professional Education of The South-Urals State University.

**Тягунова Юлия Владимировна**, старший преподаватель кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

**Ulia Tyagunova**, Peard lecturer of the Department for Pedagogic of Professional Education of The South-Urals State University.

**Яковлева Надежда Олеговна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Nadezhda Yakovleva**, Doctor of pedagogy, Professor of the Chair of pedagogy of Chelyabinsk state pedagogical university.

## **ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ МАТЕРИАЛОВ**

1. В редакцию предоставляется электронная (документ Microsoft Word) версия работы, экспертное заключение о возможности опубликования работы в открытой печати, сведения об авторах (Ф.И.О., место работы, звание и должность для всех авторов работы, сроки обучения в аспирантуре для аспирантов), контактная информация ответственного за подготовку рукописи (адрес, телефон, e-mail).

2. Структура статьи: УДК, название, список авторов, аннотация (не более 500 знаков), список ключевых слов, текст работы, литература (в алфавитном порядке, ГОСТ 7.1-2003). После текста работы следует название, аннотация, список ключевых слов и сведения об авторах на английском языке.

3. Параметры набора. Поля: зеркальные, верхнее – 23, нижнее – 23, левое – 22, правое – 25 мм. Шрифт – Times New Roman, кегль – 14. Отступ красной строки 1,25 – 1,27 см, интервал между абзацами 0 пт, межстрочный интервал – полуторный. Рисунки и схемы должны быть сгруппированы и иметь названия.

4. Адрес редакции научного журнала «Вестник ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки»: Россия, 454080, г. Челябинск, пр. им. Ленина 85, корпус 3А, Южно-Уральский государственный университет, Механико-технологический факультет, кафедра «Педагогика профессионального образования», 466/3. Тел./факс (351) 267-93-59, ответственному редактору профессору Котляровой Ирине Олеговне, ответственному секретарю доценту Волковой Милене Александровне.

5. Полную версию правил подготовки рукописей и пример оформления можно загрузить с сайта ЮУрГУ (<http://www.susu.ac.ru>) следуя ссылкам: «Научные исследования», «Издательская деятельность», «Вестник ЮУрГУ», «Серии».

6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**ВЕСТНИК  
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**№ 1 (134) 2009**

**Серия  
«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»  
Выпуск 1**

**Издательство Южно-Уральского государственного университета**

---

Подписано в печать 23.01.2009. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 9,30. Уч.-изд. л. 8,56. Тираж 500 экз. Заказ 18/26.

---

Отпечатано в типографии Издательства ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.