Аннотация

В статье рассматривается проблема характеристики структурных компонентов профессиональной направленности личности будущих учителей.

Summary

The problem of the characteristic of the structural components of the professional personality's trend of future teachers is analyzed in the article.

Ключові слова: ідеал, інтерес, мотив, настанова, потяг, світогляд, цінність.

Ключевые слова: идеал, интерес, мотив, установка, влечение, мировоззрение, ценность.

Key words: ideal, interest, motive, attitude, inclination, world outlook, value.

Подано до редакції 17.10.2011.

УДК 373

©2012

Мартиросян Б.П.

МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Инновационные системы, как и педагогические, могут строиться на основе разных теоретических моделей. Такие модели определяют состав решаемых в инновационной деятельности задач, способы их решения и способы оценки результатов.

а) Развитие педагогической системы школы посредством рационализации труда учителей.

Результаты школьного образования, в конечном итоге, определяются содержанием учебных программ и тем, как взаимодействуют учителя и ученики в процессе его освоения. Поэтому вполне естественно, что объектом внимания исследователей, стремившихся предложить способы повышения качества школьного образования, прежде всего, становился процесс взаимодействия в системе учитель-ученики.

Всегда существует возможность построить учебный процесс различным образом. Поэтому перед учителем стоит задача найти лучший вариант. Способ решения этой задачи был предложен в 1970-80 г.г. Ю.К.Бабанским в "теории оптимизации учебного процесса"[1].

Предметом изменений в этой теории является структура и содержание учебного процесса.

В обучении выделяются следующие его основные компоненты:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- дидактические условия;
- формы деятельности педагогов и обучаемых;
- методы деятельности педагогов и обучаемых;
- анализ и самоанализ результатов обучения.

Эффективность обучения определяется тем, каковы эти компоненты обучения и как они связаны между собой.

"Оптимальным" по В.К.Бабанскому будет признан учебный процесс, наилучший для данных условий *с точки зрения определенных критериев*. Последнее важно иметь ввиду, поскольку оптимальный учебный процесс с точки зрения одних критериев, может быть признан не оптимальным по другим критериям. В качестве важнейших критериев оптимальности процесса обучения в рассматриваемой теории выделяются:

- его эффективность;
- качество решения учебно-воспитательных задач;
- расходы времени и усилий педагогов и школьников, затрачиваемые на их решение.

Оптимальным считается процесс обучения, отвечающий одновременно следующим критериям:

а) содержание, структура и логика функционирования его обеспечивают эффективное и качественное решение задач обучения, воспитания и развития школьников в соответствии с требованиями государственных учебных программ на уровне максимальных учебных возможностей каждого школьника;

б) достижение поставленных целей обеспечивается без превышения расходов времени, отведенных действующим учебным планом для классных занятий, а также без превышения норм времени, установленных школьной и трудовой гигиеной для домашних занятий учащихся и учителей, что одновременно должно предупредить факты переутомления учителей и учащихся.

---

[1] См. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды - М., 1989. Следует отметить, что эта теория была разработана в 60-70-х годах прошлого столетия, когда существовали жесткие требования к целям, учебному плану, содержанию, формам и методам обучения. Степень свободы в изменении педагогической системы школы была очень незначительна. Теория оптимизации строилась, исходя из существовавших ограничений.

Оптимизация учебно-воспитательного процесса понимается как своеобразный принцип действий педагога, определенная методика решения любой учебно-воспитательной задачи, специально рассчитанная на достижение максимально возможных для данных условий результатов за отведенное время, а по мере возможности и за меньшее время, меньшими усилиями.

В теории Ю.К.Бабанского, предлагается алгоритм действий учителя по оптимизации процесса обучения, включающий четыре этапа, на каждом из которых решается соответствующий комплекс задач.

I этап. *Проектирование задач обучения.* На этом этапе производится:

1. Ознакомление с комплексом задач образования, воспитания и развития, сформулированных в государственных программах и директивных документах о работе школы на данном этапе.

2. Изучение и оценка условий для обучения (внешкольных, внутришкольных, классных и др.). Возможное улучшение условий, зависящих от учителя.

3. Изучение и оценка реальных учебных возможностей учащихся и учителей (возможностей коллектива класса в целом и отдельных учеников).

4. Конкретизация задач обучения с учетом имеющихся условий и возможностей учеников и своих собственных.

5. Выделение главных задач образовательного, воспитательного и развивающего характера.

6. Дифференциация задач по отношению к группам учеников класса по степени их учебной подготовленности: кто усвоит материал на «отлично», кто – на «хорошо» и кто – на «удовлетворительно», какое позитивное влияние окажет обучение на воспитанность и развитость учеников. Сколько времени затратят они на домашнюю работу, не превышая действующих гигиенических нормативов.

II этап. *Выбор наиболее рационального варианта решения задач обучения.* В ходе этого этапа должны быть выполнены следующие действия:

1. Сравнительная оценка возможных вариантов содержания, методов, средств, форм организации и темпа обучения для решения поставленных задач в имеющихся условиях (ознакомление с методическими рекомендациями по теме; актуализация передового опыта обучения по этой теме; анализ собственного опыта преподавания в аналогичных условиях).

2. Сужение числа вариантов для выбора к двум.

3. Принятие решения о выборе (системы уроков по теме; типа и структуры урока; главных элементов содержания; методов и средств обучения; сочетания общеклассных, групповых и индивидуальных форм; темпа обучения).

4. Выбор дифференцированных мер обучения отдельных групп учеников класса (дифференцированных заданий, дифференцированных мер помощи слабоуспевающим и пр.).

III этап. *Осуществление избранного варианта обучения.* На этом этапе учитель осуществляет: постановку задач и обеспечение принятия их учениками; стимулирование учебной деятельности учеников класса; организацию деятельности учеников на максимально возможном уровне их активности и самостоятельности; формирование навыков рациональной организации учебного труда; текущий контроль и внесение оперативных коррективов в способов обучения.

Действия учеников на этом этапе: принятие задач обучения; осознание мотивов учения; проявление максимально возможной активности и самостоятельности при выполнении учебных заданий, в решении учебных проблем; самоорганизация своей учебной деятельности; самоконтроль и саморегулирование учебной деятельности.

IV этап. *Анализ результатов обучения и затрат времени, усилий и средств.* На этом этапе производится:

1. Сравнение полученных результатов с оптимальным уровнем их решения в данном классном коллективе.

2. Сравнение затрат времени, усилий и средств с действующими оптимальными нормативами для классной и домашней работы.

3. Вовлечение учеников в самоанализ результатов обучения и затрат времени, усилий и средств.

4. Выявление доминирующих причин возможных отклонений результатов и затрат времени, усилий, средств от оптимальных для данных условий. Анализ причин отставания школьников в учебе, причин недостаточной воспитанности и развитости и др.

5. Разработка дополнительных задач для нового цикла обучения с учетом необходимости устранения недостатков в образованности, воспитанности и развитости учеников, а также улучшения условий для обучения.

Целостный процесс оптимизации обучения, по Ю.К.Бабанскому, состоит из совокупности способов выбора оптимального варианта каждого из основных элементов учебного процесса (задач, содержания и т.д.).

А) Развитие педагогической системы школы посредством освоения новой образовательной модели.

Другие подходы к развитию школы, не ограничиваются только деятельностью учителей, а предполагают возможность и необходимость изменения всей школьной системы в целом.

Одна из таких теоретических моделей развития школы была предложена голландскими учеными и

консультантами Л. де Калуве, Э.Марксом, М.Петри.[2] Эти авторы полагают, что существует некоторое пространство возможного развития школы, которое определяется существующими моделями школьных систем (они называют их образовательно-организационными). Таких моделей они выделяют пять:

- "поточно-отборочно-сегментная";
- "постановочно-линейная с горизонтальной консультационной структурой";
- "коллегиальная модель смешанных способностей";
- "интегративно-матричная";
- "иновационно-модульная".

Каждая модель школьной системы представляет собой синтез двух других моделей – организационной и образовательной.

Л. де Калуве и его соавторы выделяют пять типов *организации* школьной системы: сегментная; линейная; коллегиальная; матричная; модульная.

Каждая из организационных моделей включает в себя 16 компонентов, разделенных на четыре группы:

1. Компоненты, относящиеся к организационным единицам: образовательные подразделения, методические объединения, финансово-секретарские единицы, управление учащимися, органы по совершенствованию образовательного процесса, учителя.

2. Компоненты, относящиеся к координационному механизму: инструкции, профессиональное мастерство, контроль, организационная культура.

3. Компоненты, относящиеся к управлению школой: основные задачи администрации, характеристики менеджмента, позиция среднего менеджмента.

4. Компоненты, относящиеся к уровню организации: число структур, организационное самосознание.

Организационные модели различаются свойствами составляющих их компонентов. Так сегментная организация характеризуется:

- вертикальной структуризацией образовательных подразделений[3] и их высокой автономностью;
- не обязательностью для учителей участия в методических объединениях;
- незначительным влиянием методических объединений (в основном через информирование) на работу учителей;
- управление учащимися в основном информативное относительно выбора предметов и профессии, осуществляемое классным руководителем;
- не существует специального подразделения, функцией которого было бы осуществление развития школы, инициатива изменений идет от индивидов;
- регулирование деятельности школы осуществляется посредством многих обязательных правил;
- строгая иерархия управления;
- организационная культура слабая;
- управляющий орган выполняет в основном функции контроля и администрирования бюджета;
- заместители директора выполняют роль его помощников;
- число структур небольшое;
- организационное самосознание (степень осознания структуры персоналом школы) небольшое.

Линейная модель имеет ряд сходных черт с сегментной, но отличные от нее содержанием следующих компонентов:

- структурирование организационных подразделений вертикальное и горизонтальное;
- автономность подразделений ограничена;
- участие учителей в методических объединениях обязательно;
- влияние методических объединений на работу учителей не ограничивается информированием, а происходит и через консультирование;
- функцию развития осуществляет менеджмент, от него идут инициативы изменений;
- заместители директора руководят работой образовательных структур;

---

[2] Де Калуве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. /Пер. с англ. – Калуга, 1993.

[3] В рассматриваемой модели различают вертикальную, горизонтальную и комбинированную структуризацию образовательных подразделений. При вертикальной интеграции существует несколько параллельных образовательных структур. Например, может быть поток гимназического образования, поток стандартного образования, поток для детей с задержками в развитии. Учителя объединяются в команды, работающие в том или ином потоке. При горизонтальной структуризации учителя объединяются в годичные команды, работающие в нескольких параллельных классах одного года обучения. Комбинированная структуризация предполагает использование обоих принципов структурного деления.

- число структур среднее;
- организационное самосознание среднее.

Другие организационные модели так же имеют какие-то общие черты друг с другом и одновременно различия.

Помимо организационной модели школьные системы отличаются образовательными моделями. Образовательная модель понимается как группа взаимосвязанных согласующихся элементов, таких как структура образовательных целей (в широком смысле), содержание учебного курса, построение учебного курса, конкретные цели управления учащимися, модели группирования учащихся, методы тестирования и оценки, а также оценка процесса обучения.

Типов образовательных моделей выделяют тоже пять:

- отборочно-поточная (селективная);
- постановочная;
- смешанных способностей;
- интегративная;
- инновационная.

Образовательные модели отличаются:

а) по способности к индивидуализации, то есть способности согласовать потребности учеников, их возможности, конкретные обстоятельства, с одной стороны, и соответствующее образовательное обеспечение, с другой;

б) по способности предложить не только когнитивные, специфически предметные программы, но и включать в курс обучения более широкий спектр образовательных элементов, таких как социальные и развивающие индивидуума программы;

в) по способности развивать образовательное обеспечение единой школы (инновационная способность).

В образовательных моделях выделяют семь главных компонентов, каждый из которых содержит ряд подкомпонентов:

А. Основная структура образовательной модели;

Б. Содержание курса обучения;

В. Организация курса обучения;

Г. Модели групповой организации учащихся;

Д. Управление учащимися;

Ж. Оценка процесса обучения.

Согласно теории Л. де Калуве, Э.Маркса и М.Петри организационные и образовательные модели согласуются друг с другом только тогда, когда способность выполнять функции и реализовать составляющие взаимно “приспосабливаются”.

Организационно-образовательные модели определяют границы поля структурного развития школы. Развитие школы, согласно Л. де Калуве, Э.Марксу и М.Петри должно осуществляться как переход от школьной системы с меньшим образовательным потенциалом к системам с большим образовательным потенциалом.

Для диагностики состояния школы и выбора путей ее развития предлагается использовать описанные выше организационно-образовательные модели. Конкретная школа может иметь одновременно черты разных моделей.

в) Проектировочный подход к развитию педагогической системы школы.

Описанный выше подход к развитию школы посредством освоения новой модели школьной системы можно рассматривать как частный случай проектирования. В этом варианте принятая организационно-образовательная модель определяет все основные компоненты будущей педагогической системы школы. Задача состоит в том, чтобы адаптировать модель к конкретным условиям соответствующей школы и обеспечить переход от существующей школьной системы, к желаемой. Более обобщенный вариант проектирования предполагает, что модель желаемой образовательной системы не принимается, а создается применительно к конкретным условиям.

Вариант реализации такого подхода к развитию школ, был предложен В.П.Беспалько[4].

[4] Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995 ; Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.

Согласно этому автору, всякая разумная педагогическая деятельность всегда направляется тщательно разработанным проектом. Проектирование должно осуществляться и на уровне школы в целом и на уровне деятельности отдельных педагогов.

Педагогическая система в теории В.П.Беспалько предстает как совокупность связанных определенным образом компонентов: целей обучения и воспитания, педагогических задач, содержания обучения и воспитания, образовательных процессов, учащихся, учителей, технических средств обучения, форм организации образования, педагогических технологий. Образовательный процесс осуществляется в рамках определенной педагогической системы. Задача состоит в том, чтобы спроектировать и построить эффективную педагогическую систему.

Первый ее элемент – цели обучения и воспитания. Общая цель образования по В.П.Беспалько – формирование личности с заданными свойствами и качествами. Цель, таким образом, должна быть определена в виде модели личности выпускника, представленной как диагностическое описание со всей возможной полнотой, на которую способно современное психолого-педагогическое знание, всех существенных для жизнедеятельности в современном мире сторон, свойств и качеств личности.

Второй элемент педагогической системы – учащиеся. Он характеризуется подготовленностью учащихся к овладению деятельностью и качествами, заданными целями обучения.

Третий элемент педагогической системы – содержание обучения и воспитания, под которым понимается информация, с помощью которой передается общечеловеческий опыт каждому новому поколению людей.

Четвертый элемент педагогической системы – воспитательные и дидактические процессы. Под воспитательным процессом В.П.Беспалько понимает обучение поведению в человеческом обществе, а под дидактическими процессами – обучение деятельности.

Пятый элемент педагогической системы – организационные формы обучения и воспитания. Это элемент определяет условия, в которых ведется обучение и воспитание (место и время занятий, их продолжительность, режим, характеристики помещений, их оснащенность).

Шестой элемент педагогической системы – учителя или технические средства обучения.

Проектирование педагогической системы по В.П.Беспалько должно начинаться с разработки целей образования. В качестве средства проектирования целей образования В.П. Беспалько предлагает свою “модель личности. Эта модель представляет собой иерархическую структуру «свойств», «качеств» и «признаков» личности. В ней выделены четыре основные свойства: социальные, опыт, интеллектуальные, генетические. Каждое «свойство» состоит из «качеств». Так в составе социальных свойств выделяются следующие качества: мировоззренческие, нравственные, эстетические, трудовые.

В.П.Беспалько постулирует, что человек получает образование для того, чтобы достичь некоторого уровня компетентности в способах жизнедеятельности в человеческом обществе и не вообще, а в более или менее строго очерченной области этой жизнедеятельности. Поэтому определять цели образования следует путем прогнозирования будущей жизнедеятельности выпускников данного учебного заведения в 3-5 летней перспективе.

Исходя из модели личности, должны быть конкретизированы цели изучения отдельных предметов. В результате этой работы должно быть: уточнено содержание обучения, отработаны оптимальные учебные планы и программы, освоены методики объективного контроля знаний учащихся.

г) Программно-целевой подход к развитию школы.

Этот подход начал складываться в последней четверти XX-го столетия. Он предусматривает разработку и реализацию целостной программы, определяющей не только проект желаемой педагогической системы, но и комплекс скоординированных действий, обеспечивающих переход от существующей системы к желаемой.

Первый вариант реализации такого подхода к развитию школы был разработан в Институте управления образованием РАО 1990-х годах.[5] Относительно завершенный вид, учитывающий опыт практической реализации эта теоретическая модель приобрела в начале нынешнего столетия.[6]

Процесс развития в этой модели понимается как процесс выявления и решения проблем школы. Проблема определяется как такое состояние педагогической системы, когда фактический выход не соответствует желаемому. Желаемый выход (результат) может обеспечить иная педагогическая система

[5] См. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы. - М.: Новая школа, 1993; Управление развитием школы. / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995; Управление школой: теоретические основы и методы. /Под ред. В.С. Лазарева. – М.: ЦС и ЭИ, 1997 .

[6] См. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

(которую нужно спроектировать). Поскольку существующая система не обеспечивает желаемого выхода, значит в ней что-то не соответствует тому, что должно быть в желаемой системе.

Решить проблему – значит привести фактическую систему в соответствие с желаемой. Для этого нужно, во-первых, спроектировать такую систему, во-вторых, спланировать процесс перехода от фактической к желаемой системе, в-третьих, реализовать решение. Решение проблемы – это всегда заполнение пространства между желаемой и фактической системами.

Литература

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Институт профтехобразования МО РФ, 1995. – 336 с.
3. Де Калуве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. /Пер. с англ. – Калуга: Калужский институт социологии, 1993. – 240 с.
4. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 301 с.
5. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы. – М.: Новая школа, 1993. – 47 с.
6. Оценка качества образовательной деятельности школ и создание программ их развития. – М. : «Сентябрь», 2004. – 160с.
7. Управление развитием школы. / Под ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

Анотація

У статті викладені основні ідеї щодо розвитку педагогічної системи школи шляхом освоєння нової освітньої моделі, розгянуто переваги і недоліки програмно-цільового підходу до розвитку школи.

Аннотация

В статье изложены основные идеи развития педагогической системы школы посредством освоения новой образовательной модели, рассмотрены достоинства и недостатки программно-целевого подхода к развитию школы.

Summary

In article are stated main ideas of the development of the pedagogical system of the school by means of mastering the new educational model, is considered value and defect software-target approach to development of the school.

Ключевые слова: проектирование педагогической системы, организационная и образовательная модели школьной системы, программно-целевой подход к развитию школы, дифференцированный подход в обучении.

Ключові слова: проектування педагогічної системи, організаційна та освітня моделі шкільної системи, програмно-цільовий підхід до розвитку школи, диференційований підхід до навчання.

Key words*:* designing the pedagogical system, organizing and educational model of the school system, software-target approach to development of the school, differentiated approach in education.

Подано до редакції 12.10.2011.

УДК 378.147:37.025

©2012

Микитюк С.О.

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ОСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розвиток України як самостійної держави, прогресування ринкових відносин, входження України в європейську культурну і освітню спільноту істотно впливають на формування професійної компетенції громадян. В останні роки перед системою педагогічної освіти України стоїть завдання переходу до формування фахівців-професіоналів, які поєднували б фундаментальні теоретико-методичні знання й ретельну практико-методичну підготовку, володіли міцними вміннями та навичками самоосвіти і самоорганізації для цілеспрямованого орієнтування у сучасному інформаційному просторі.

Основні вимоги до педагогічних кадрів та рівня їх загальної і фахової підготовки конкретизовано у Законі України “Про вищу освіту” (2002), концепціях педагогічної освіти, громадянського, національного виховання, відповідних актах Президента України та Кабінету Міністрів України, Міністра освіти і науки, молоді та спорту України, нормативних документах (положення, статути, постанови тощо), що визначають статус та умови організації педагогічного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах І-ІV рівнів акредитації. Цими документами конкретизовано і головні принципи управління освітніми закладами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми… Аналіз останніх досліджень і публікацій з питань управління освітніми закладами в Україні засвідчує, що дослідження науковців зосереджувалися навколо таких питань:

- компаративного аналізу досвіду підготовки менеджерів освіти у країнах світу (праці авторів С.Бурдіної, Л.Гриневич, О.Матвієнко, Є.Подольської);