

комендуется использовать при разработке и проведении лекционных и семинарских занятий преподавателями учреждений профессионального образования и учреждений дополнительного профессионального образования для подготовки педагогов к организации воспитательной работы (в аспекте взаимодействия семьи и школы) в общеобразовательных организациях. Полученные результаты могут быть использованы учителями-практиками во взаимодействии с семьей с целью воспитания отзывчивости подростка средствами актуализации образа матери.

Список литературы

1. Власюк И.В., Генварева Ю.А. Опыт взаимодействия семьи и образовательного учреждения, направленного на самореализацию подростка // Омский научный вестник. 2009. № 5. С. 146–148.
2. Власюк И.В. Ценности современной семьи: учеб. пособие. Оренбург: ООО «Агентство “Пресса”», 2005.
3. Власюк И.В. Аксиологические основания исследования семьи как социокультурной ценности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. «Педагогические науки». 2011. № 4 (58).
4. Сергеев Н.К., Бoryтко Н.М. Избранные труды по педагогике / отв. ред. Н.М. Бoryтко. Волгоград, 2011.
5. Соловцова И.А., Бoryтко Н.М. Общие основы педагогики: учебник для студ. пед. вузов. Волгоград, 2006. (Серия учебников для системы непрерывного педагогического образования).
6. Юлусова О.В. Образ матери как средство воспитания отзывчивости подростка в семье: автореф. дис. ... канд. пед. наук/Оренб. гос. пед. ун-т. Оренбург, 2015.

* * *

1. Vlasjuk I.V., Genvareva Ju.A. Opyt vzaimodejstviya sem'i i obrazovatel'nogo uchrezhdenija, napravlennoho na samorealizaciju podrostka // Omskij nauchnyj vestnik. 2009. № 5. S. 146–148.
2. Vlasjuk I.V. Cennosti sovremennoj sem'i: ucheb. posobie. Orenburg: ООО «Агентство “Пресса”», 2005.
3. Vlasjuk I.V. Aksiologicheskie osnovanija issledovanija sem'i kak sociokul'turnoj cennosti // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser. «Pedagogicheskie nauki». 2011. № 4 (58).
4. Sergeev N.K., Borytko N.M. Izbrannye trudy po pedagogike / отв. ред. Н.М. Borytko. Volgograd, 2011.
5. Solovcova I.A., Borytko N.M. Obshhie osnovy pedagogiki: uchebnik dlja stud. ped. vuzov. Volgograd, 2006. (Serija uchebnikov dlja sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija).
6. Julusova O.V. Obraz materi kak sredstvo vospitanija otzyvchivosti podrostka v sem'e: avtoref.

dis. ... kand. ped. nauk/Orenb. gos. ped. un-t. Orenburg, 2015.

Mother's image in the system of family education of a teenager

There is considered the actualization of mother's image as a subjective reflection in human's mind of the objective according to the source of a bearer of spiritual and cultural ideal with the functions of family education. There is revealed the phenomenon of sympathy of a modern teenager; the ways of conflict resolutions, methodological systems of its productiveness.

Key words: *mother's image, family education, teenager, teenager's sympathy.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2015)

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

В.Н. ВОЛКОВ
(Санкт-Петербург)

УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ В УСЛОВИЯХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТА

Рассматривается влияние стратегических проектов и программ развития на состояние российского образования в 2000–2010 гг., анализируются оценки происходящих изменений, сделанные учеными. Обосновывается потребность в проектировании новой модели управления школьной организацией, учитывающей постоянное воздействие внешних изменений и обеспечивающей в этих условиях эффективную работу; обозначаются принципы данной модели.

Ключевые слова: *стратегия развития образования, оценка изменений в системе образования, проектирование новых моделей управления школьной организацией.*

Совокупность и характер изменений в российской системе образования в настоящее время, как никогда ранее, актуализируют задачу поиска новых стратегий управления школой.

Происходящие изменения носят многоаспектный и в целом инновационный характер.

При рассмотрении вопроса об изменениях в образовании необходимо опираться на имеющиеся работы, посвященные анализу реализуемых стратегических проектов и программ. При определении периода, которым можно ограничить перечень проектов и программ, следует взять за основу самую раннюю из действующих программ. Такой «точкой отсчета» может стать Федеральная целевая программа развития образования, или приоритетный национальный проект «Образование». Таким образом, анализируемый набор изменений, зафиксированный в федеральных проектах и программах, начинается с 2001-го или 2006 г.

Основными проектами и программами российской системы образования, имеющими стратегический характер и действующими с 2001 г. по настоящее время, являются:

- Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг.;
- приоритетный национальный проект «Образование»;
- Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., раздел III «Образование»;
- национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»;
- «дорожная карта» изменений в отраслях социальной сферы, направленных на повышение эффективности сферы образования;
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.;
- модернизация региональных систем дошкольного образования.

В 2000–2010-х гг. также реализовывались несколько проектов, завершающихся к настоящему времени. Результаты этих проектов необходимо учитывать, т.к. они важны для понимания текущего состояния. К их числу относятся:

- федеральные целевые программы развития образования (2001–2005 и 2006–2010 гг.);
- модернизация российского образования на период (2001–2010 гг.);
- комплексный проект модернизации образования (2006–2010 гг.);
- Государственная программа «Образование и инновационное развитие России: внедрение современной модели образования в 2009–2012 гг.»;
- модернизация региональных систем общего образования (2011–2013 гг.).

Происходящие в системе образования России изменения привлекают внимание педагогов, ученых, политиков, представителей общественных институтов и родителей. Наиболее яркими примерами проявления такого внимания к состоянию системы школьного образования можно считать подготовку и публикацию в 2007 и 2012 гг. докладов комиссий Общественной палаты РФ [5; 16]. В текстах докладов и рабочих материалах к ним отмечается проблемный характер развития образовательной системы, в частности «недостаточная согласованность основных целевых установок всех заинтересованных в образовании сторон» [16, с. 5]. Вместе с тем подчеркивается необходимость учета особенностей имеющегося положения, совокупности всех факторов и ресурсов для выработки наиболее эффективных проектов и программ развития системы образования по продвижению к амбициозным целям. Указанная потребность в амбициозности проектов развития необходима. Эта необходимость предопределена тем, что «условия глобальной конкуренции требуют сравнения с сильнейшими... Преодоление отставания от них по целому ряду характеристик требует неординарных решений, не сводящихся к ресурсному наполнению» [Там же, с. 36]. В рассматриваемом вопросе целесообразно выйти за рамки отраслевого подхода к управлению школой. Это поможет найти новые решения существующих проблем образовательной системы. Примером, разъясняющим данное предложение, служит позиция М.Г. Делягина: «... новая система управления должна формировать мотивации и правила: стандарты поведения, принципы... и основные смыслы, определяющие повестку дня, по которой действует и субъект, и организация» [6, с. 82].

Доклады Общественной палаты РФ, работы ученых, направленные на изучение изменений в школьном образовании, коррелируют с материалами международных обзоров, изданными в 1990–2000-х гг. ООН, ЮНЕСКО, Организацией экономического сотрудничества и развития и др. Например, еще в 1996 г. Международная комиссия по образованию для XXI в. в докладе «Образование: сокрытое сокровище» отметила исчерпывающий перечень устойчивых противоречий в системе образования, порожденных протекающими глобальными процессами. Перечень этот актуален и для России.

Мнения ученых, занимающихся изучением состояния образовательной системы или

ее отдельных компонентов, конкретизируют и подтверждают направленность и глубину происходящих изменений, в том числе в управлении школой. Например, Н.В. Акинфиева считает, что «в результате трансформационных процессов система образования России оказалась под воздействием сильных флуктуаций внешнего мира (политических, экономических, социальных, социокультурных, технологических) и ее развитие приобрело неустойчивый характер» [1, с. 12]. Д.Л. Константиновский и М.Л. Агранович, выделяя факторы, детерминирующие перемены, определяют, что при этом «меняются функции и появляются новые задачи управления» [10, с. 16]. С.Ю. Новоселова утверждает, что «современный период менеджмента в сфере образования России должен быть ориентирован на динамическое приспособление образовательного учреждения к изменениям во внешней среде, требованиям потребителей» [15, с. 2]. И.М. Реморенко, оценивая в 2012 г. перспективы управления в российских школах, отметил: «... новая волна в реформировании школы коснется переоценки системы управления изменениями в образовании, развития рефлексивности системы образования и практик принятия решений на местах» [17, с. 7]. Обобщая приведенные мнения, можно утверждать, что уже в ближайшем будущем следует ожидать серьезных изменений в содержании управления на школьном уровне. Эти изменения требуют, прежде всего, научного обоснования и новых моделей, которые следует апробировать на практике, осмыслить эмпирический опыт и при необходимости скорректировать.

В рассматриваемом вопросе о перспективах школы как социального института особое внимание следует уделять эмпирическому опыту. В этой связи можно выделить позицию Ф.Э. Шереги и В.И. Савинкова о том, что «прогноз развития образования, опирающийся на его онтогенетическую функцию и по-сему носящий объективный характер, можно произвести, только опираясь на эмпирические показатели» [23, с. 182]. Отмеченная потребность в системном анализе реализуемых проектов и программ развития образования очень важна для построения новых моделей управления школой.

Исследователи отмечают, что проекты и программы развития системы образования не только лимитированы внешними факторами, влияющими на их реализацию, но и сами имеют глубокие внутренние противоречия, не позволяющие обеспечивать подлинное рефор-

мирование. Подобное положение не может считаться чем-то новым. Например, в 2003 г. А.М. Новиков, анализируя реформы в системе советского и российского образования, отметил, что они проводились достаточно часто (1957, 1964, 1968, 1984, 1988 и 1992 гг.), но не приносили существенных эффектов. После 1992 г. стал складываться новый формат преобразований – модернизационные проекты и программы [14].

Более современные работы подтверждают выделенную А.М. Новиковым особенность. Как утверждает Т.Л. Клячко, применительно к модернизационным процессам 1990–2000-х гг. «ни одна из задуманных реформ не реализовывалась полностью (целостно), из нее выхватывались отдельные элементы, которые и воплощались в жизнь с той или иной успешностью» [9, с. 40]. А.Г. Асмолов, анализируя принятую в 2012-м и измененную уже в 2013 г. Государственную программу «Развитие образования» на 2013–2020 гг., отметил, что она представляет собой «пример добротной адаптивной технократической отраслевой программы функционирования и “латания дыр” в системе образования, а не программы развития образования» [3, с. 2]. Е.В. Ткаченко, рассматривая ключевые элементы нормативной базы российской системы образования, отмечает, что, имея позитивный потенциал, документы приняты «без должной научной проработки и прогнозных оценок их последствий», а относительно системы профессионального образования делает уточнение, что она «в последние 10 лет находится в состоянии высокой неопределенности в законодательном плане» [21, с. 12].

Более серьезный анализ содержится в докладе о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2011 г., выполненном группой авторов под руководством А.А. Аузана и С.Н. Бобылева. На основании анализа управления изменениями в российской системе образования авторами делается вывод, близкий по смыслу с вышеприведенными: «... меры, безусловно, внесли в работу школьного образования много нового, но подлинной модернизации российской школы еще не произошло» [7, с. 81].

Причина отмечаемого учеными положения заключается в отсутствии реального стратегического, обращенного в будущее, компонента целеполагания и постановки задач, что существенным образом ограничивает решения на всех уровнях управления в системе образования. Более того, ученые отмечают, что стратегические ошибки невозможно исправить на

более низких уровнях. Такой позиции придерживаются Г.Г. Малинецкий, В.Ю. Музыкачук, О.Н. Смолин и др. [10; 13; 18; 19; 20]. В частности, по мнению О.Н. Смолина, «то, что у нас обычно называют реформой образования, на самом деле по своей сути – скорее контрреформа» [20, с. 13].

В целом результаты изменений образовательной системы или ее отдельных компонентов, а также проекты, реализуемые в качестве ответов на существующие вызовы, оцениваются педагогами и учеными по-разному: от положительных оценок (Я.И. Кузьминов, О.Е. Лебедев, С.Ю. Новоселова и др.) до негативных (Т.Л. Клячко, О.Н. Смолин и др.). Данный вопрос остается предметом научной дискуссии. В этой связи примечательна позиция М. Фуллана. Он подчеркивает важность дискуссии о состоянии школы и участия общества в такой дискуссии, которые, несмотря на противоречия и беспорядочность, выступают позитивным явлением [21].

Сложившееся положение обуславливает необходимость обоснования концептуальности происходящих изменений и оценки их влияния на школьную практику, в частности на обновление педагогического и управленческого процессов. Потребность в научном анализе основана на предположении, что специфика причин происходящих трансформаций заключается в долгосрочном характере действия, а это, в свою очередь, предопределяет продолжительность самих изменений. Последнее замечание представляется очень важным, т.к. понимание этой особенности сразу «задает» определенный формат для разработки программ и проектов развития системы образования и выстраивания управления школой. Базовой установкой такого формата являются постоянство изменений в долгосрочной перспективе и поиск адекватных этому контексту моделей управления, т.е. готовность к эффективному управлению в постоянно изменяющихся условиях.

В последние годы в теории образования появилось много работ (В.Н. Аверкин, Н.В. Акинфиева, Е.В. Бондаревская, С.Г. Вершовский, А.Г. Каспржак, Т.Л. Клячко, О.Е. Лебедев, А.А. Петрусевиц, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, С.Н. Чистякова, В.В. Сериков, Е.И. Титова, Е.В. Ткаченко, А.П. Тряпцына, И.Д. Фрумин и др.), обращенных к проблеме социокультурных изменений в работе школы и их воздействия на управление. При рассмотрении контекстных особенностей

управления школой опора на социокультурный подход естественна, поскольку «понятие социокультурности, так или иначе, предполагает отношение к образованию как опережающему, прогнозирующему институту развития общества», отмечает А.Г. Асмолов [2, с. 3]. Однако значительно реже ученые анализируют концептуальность проводимых изменений в области целей, содержания, организации обучения, поддержки прогресса учащихся или профессионализма учителя с позиций воздействия этих процессов на формирование новых моделей управления школой. Так, по утверждению С.А. Белякова, «оценка состояния системы образования и ее изменения в ходе реализации модернизационных мероприятий, факторы, определяющие это состояние» остаются малоисследованными [4, с. 10].

Как показывают результаты международных исследований 2000-х гг., эффективность управленческой подсистемы школы оказывает определяющее воздействие на качество школьного образования, работу учителей и их внутришкольную кооперацию, участие родителей в школьных процессах и в целом на организационную культуру школы. К числу исследований, наиболее комплексно продемонстрировавших новые характеристики школьного образования в различных странах мира, относится TALIS. Это первое международное обследование школьной среды и условий труда учителей проводилось в 2008 г. среди учителей и директоров школ. Им были охвачены школы в 24 странах – членах Организации экономического сотрудничества и развития.

Основные результаты исследования TALIS очень масштабны и инновационны. Они опубликованы и уже несколько лет анализируются учеными различных стран. В контексте рассматриваемого вопроса можно обозначить только несколько выводов, которые могут быть взяты в качестве «отправной точки» в работе над определением подходов к управлению школой в условиях концептуальных изменений в образовании. Результаты исследования однозначно указывают на то, что оценка труда учителей и наличие обратной связи положительно влияют на уровень удовлетворенности работой, приводят к изменению в педагогической практике и значительно повышают профессиональный уровень. Полученные в рамках TALIS результаты демонстрируют значительную роль сотрудничества учителей внутри школы и общей атмосферы в школе при формировании новых моделей управ-

ления. Установлено, что этот процесс может эффективно направляться и контролироваться директорами и учителями.

Частные идеи о взаимосвязи педагогических результатов и управленческих моделей встречались в научных работах и до проведения TALIS. Однако именно в ходе названного исследования результаты получили широкое эмпирическое подтверждение, были системно проанализированы и представлены.

Как отмечают специалисты международных организаций и зарубежные ученые (М. Барбер, П. Салберг, Д. Хокер, М. Фуллан и др.), динамика происходящих в мире образовательных инноваций нелинейна, что не позволяет исследовать ее воздействие на управление образованием старыми методами. Выявление научно обоснованного нового комплекса методов анализа управления школьным образованием с учетом концептуальных системных и структурных изменений даст возможность проводить исследования, которые помогут выделить новые направления в развитии управления образованием, выявлять взаимосвязь управления образованием с изменениями, которые оказывают воздействие на процессы в школе.

Подобное положение актуализирует необходимость разработки новых моделей управления школой с учетом воздействия изменений. Разработка новых моделей управления школой позволит сформировать научное обоснование проектирования новых регламентов и рекомендаций для руководителей школ, обозначить механизмы воздействия на изменения посредством конвенциально-договорных отношений. В целом это может способствовать более эффективным изменениям школьного образования управленческими средствами.

Отправной точкой при разработке новых моделей управления школой в России могут стать особенности современных практик управления школьной организацией (Е.Л. Рачевский, Е.А. Ямбург и др.). Многообразие существующих сегодня практик свидетельствует о том, что школьное управление является сложноорганизованным процессом, взаимосвязанным с особенностями институализации изменений в области образования и социальным заказом общества на школьное образование. Как подчеркивают Е.С. Заир-Бек и А.Н. Ксенофонтова, «если требуется собрать эмпирические данные, которые могут быть доказательством прогресса образования или будут определять характер образовательных систем более совершенного характера, необходи-

мо осуществить выбор предметно-логических «единиц» анализа» [8, с. 39]. Понимание этого базового принципа дает возможность четко определить концептуальные основы происходящих образовательных изменений и подход к анализу современных теорий управления для выявления наиболее существенных характеристик школьного управления. Предметом разработки также становятся модели, включающие новые принципы, методы и механизмы проектирования управления школой.

Одна из особенностей развития теории управления образованием состоит в обогащении ее новыми понятиями, которые наряду с имеющимися могут стать логическими «единицами» анализа. Они определяются не только с помощью исследований, но и экспертными методами, которые определяют выбор индикаторов для описания и представления моделей управления, сбор эмпирических данных, их интерпретацию. В этом случае для проведения исследований в области управления школьной организацией целесообразно использовать междисциплинарный подход, а также институциональный, системный и социокультурный подходы.

Институциональный подход обоснован в трудах зарубежных (У. Бейкер, Дж. Мейер, Д. Норт, М. Фуллан и др.) и российских (П.Н. Гапонюк, Н.В. Василенко, Г.Е. Зборовский, С.Г. Кирдина, Я.И. Кузьминов, В.В. Шапкин, И.Д. Фрумин и др.) ученых. Применение институционального подхода позволит выявить:

- эволюцию изменений в области школьного образования за последние годы, уровень их концептуализации;
- воздействие этих изменений на управление школой;
- легитимизированные в управленческом сообществе руководителей школ новые феномены, которые определяют управление образованием.

Системный подход к изучению управления школьным образованием разработан в трудах В.Ю. Кричевского, В.С. Лазарева, О.Е. Лебедева, А.М. Моисеева, А.М. Новикова, Д.А. Новикова, М.М. Поташника, О.Г. Хомерики и других российских ученых, которые исследовали проблемы управления школой. Системный подход позволит рассмотреть управление школьным образованием как целостное множество элементов в совокупности отношений и связей между ними, а также выявить основные принципы формирования и реализации моделей управления школой с учетом таких факторов воздействия, как изменения в це-

лях, содержании, организации педагогического процесса, оценке результатов образования.

Исследования, направленные на разработку новых моделей управления школьной организацией в условиях концептуальных изменений, также опираются на методологию педагогической науки, отработанную в рамках социокультурного подхода в педагогических исследованиях (А.Г. Асмолов, С.Г. Вершловский, Е.В. Пискунова, В.И. Слободчиков, А.М. Цирюльников и др.) и личностно-деятельностной теории (Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына и др.). Использование данной методологии позволит изучить процессы воздействия изменений на управленческую деятельность руководителей школ.

Соотнесение названных методологических подходов при разработке новых моделей управления школой целесообразно осуществить на основе понятий «концептуализация школьных изменений» и «управление школьной организацией».

В соответствии с выбранной методологией при разработке новых моделей управления школой предполагается использовать различные методы исследования: анализ концептуализации изменений в школьном образовании; дескриптивный анализ существующих моделей управления школьной организацией, анализ материалов исследований по проблемам эффективности управления школой, анализ эмпирических данных исследований в области управления школой; эмпирическое исследование воздействия школьных изменений на управление школой методами качественных исследований; статистическая обработка данных и их интерпретация; проектирование моделей управления школьной организацией и их апробация среди руководителей школ, праксиметрические методы (анализ авторских проектов школьных организаций; документов структур управления инновациями в школьном образовании).

Концептуальные изменения в образовательной системе в настоящее время существенно охватывают несколько основных областей:

- введение новых стандартов образования;
- выстраивание системы поддержки индивидуального прогресса учащихся;
- обновление образовательной среды школы и использование для решения образовательных задач ресурсов территориальных социокультурных сред;

- развитие механизмов общественно-профессиональной оценки качества образования;

- обеспечение профессионализма учителя;
- развитие государственно-общественного управления образованием;

- обновление финансово-экономического механизма школы.

Названные области и происходящие в них изменения, вызванные широким спектром факторов, непосредственно влияют на школьные организации, являясь перспективным объектом научного анализа.

Список литературы

1. Акинфиева Н.В. Социальные механизмы управления устойчивым развитием российской образовательной системы: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Саратов, 2007.
2. Асмолов А.Г. Образование – это проектирование будущего // Образовательная политика. 2011. № 4 (54). С. 2–5.
3. Асмолов А.Г. Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг.: сценарий упущенных возможностей // Образовательная политика. 2012. № 3 (59). С. 2–4.
4. Беляков С.А. Модернизация образования в России: совершенствование управления. М.: МАКС Пресс, 2009.
5. Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012.
6. Делягин М.Г. Глобальный управляющий класс // Свободная мысль. 2012. № 1/2 (1631). С. 74–86.
7. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2011 год / под ред. А.А. Аузана и С.Н. Бобылева. М.: ПРООН в РФ, 2011.
8. Заир-Бек Е.С., Ксенофонтова А.Н. Проблемы методологии анализа модернизации образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 3–4 (46–47). С. 38–44.
9. Клячко Т.Л. Образование в России: основные проблемы и возможные решения. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2013.
10. Константиновский Д.Л., Агранович М.Л., Дымарская О.Я. От сбора статистических данных – к информационному обеспечению принятия решений. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Логос, 2006.
11. Лебедев О.Е. Возможности современной школы // Народное образование. 2009. № 9. С. 11–17.
12. Малинецкий Г.Г. Синергетика и проектирование будущего [Электронный ресурс]. URL: <http://www.i-nett.com/2012/11/06/sinergetika-i-proekti>

- rovanie-budushhego-g-g-malineckij/ (дата обращения: 09.04.2014).
13. Муzychuk В.Ю. Основные противоречия государственной политики в сфере образования // Образование и общество. 2011. № 3. С. 4–10.
 14. Новиков А.М. Почему реформы образования малоэффективны? // Народное образование. 2003. № 8.
 15. Новоселова С.Ю. Научные основы управления образованием в меняющемся мире: развитие, совершенствование, инновации // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 1. С. 1–9.
 16. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее: Доклад комиссии Общественной палаты Российской Федерации. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2007.
 17. Реморенко И.М. Новая волна школьных реформ // Образовательная политика. 2012. № 1 (57). С. 2–5.
 18. Сазонов В.Б. Проблемы и пути модернизации российского образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/49> (дата обращения: 12.04.2014).
 19. Смолин О.Н. Образование и наука как фактор модернизации России в XXI веке: что делать и с чего начать? // Образование и общество. 2011. № 6. С. 4–17.
 20. Смолин О.Н. Образование – фундамент культуры // Свободная мысль. 2012. № 1/2 (1631). С. 7–23.
 21. Ткаченко Е.В. Проблемные вопросы развития профессионального образования в России // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 11–15.
 22. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании. М.: Просвещение, 2006.
 23. Шереги Ф.Э., Савинков В.И. Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России. М.: ЦСПиМ, 2011.
- * * *
1. Akinfieva N.V. Social'nye mehanizmy upravlenija ustojchivym razvitiem rossijskoj obrazovatel'noj sistemy: avtoref. dis. ... d-ra sociol. nauk. Saratov, 2007.
 2. Asmolov A.G. Obrazovanie – jeto proektirovanie budushhego // Obrazovatel'naja politika. 2011. № 4 (54). С. 2–5.
 3. Asmolov A.G. Gosudarstvennaja programma «Razvitie obrazovanija» na 2013–2020 gg.: scenarij upushhennyh vozmozhnostej // Obrazovatel'naja politika. 2012. № 3 (59). С. 2–4.
 4. Beljakov S.A. Modernizacija obrazovanija v Rossii: sovershenstvovanie upravlenija. M.: MAKSPress, 2009.
 5. Vyravnivanie shansov detej na kachestvennoe obrazovanie: sb. materialov / Komissija Obshhestvennoj palaty Rossijskoj Federacii po razvitiju obrazovanija. M.: Izd. dom VShJe, 2012.
 6. Deljagin M.G. Global'nyj upravljajushhij klass // Svobodnaja mysl'. 2012. № 1/2 (1631). С. 74–86.
 7. Doklad o razvitii chelovecheskogo potenciala v Rossijskoj Federacii za 2011 god / pod red. A.A. Auzana i S.N. Bobileva. M.: PROON v RF, 2011.
 8. Zair-Bek E.S., Ksenofontova A.N. Problemy metodologii analiza modernizacii obrazovanija // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2013. № 3–4 (46–47). С. 38–44.
 9. Kljachko T.L. Obrazovanie v Rossii: osnovnye problemy i vozmozhnye reshenija. M.: Izd. dom «Delo» RANHiGS, 2013.
 10. Konstantinovskij D.L., Agranovich M.L., Dymarskaja O.Ja. Ot sбора statisticheskikh dannyh – k informacionnomu obespecheniju prinjatija reshenij. 2-e izd., dop. i pererab. M.: Logos, 2006.
 11. Lebedev O.E. Vozmozhnosti sovremennoj shkoly // Narodnoe obrazovanie. 2009. № 9. С. 11–17.
 12. Malineckij G.G. Sinergetika i proektirovanie budushhego [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.innett.com/2012/11/06/sinergetika-i-proektirovanie-budushhego-g-g-malineckij/> (дата обращения: 09.04.2014).
 13. Muzychuk V.Ju. Osnovnye protivorechija gosudarstvennoj politiki v sfere obrazovanija // Obrazovanie i obshhestvo. 2011. № 3. С. 4–10.
 14. Novikov A.M. Pochemu reformy obrazovanija malojeffektivny? // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 8.
 15. Novoselova S.Ju. Nauchnye osnovy upravlenija obrazovaniem v menjajushhemsja mire: razvitie, sovershenstvovanie, innovacii // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2013. № 1. С. 1–9.
 16. Obrazovanie i obshhestvo: gotova li Rossija investirovat' v svoe budushhee: Doklad komissii Obshhestvennoj palaty Rossijskoj Federacii. M.: Izd-vo GU-VShJe, 2007.
 17. Remorenko I.M. Novaja volna shkol'nyh reform // Obrazovatel'naja politika. 2012. № 1 (57). С. 2–5.
 18. Sazonov V.B. Problemy i puti modernizacii rossijskogo obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/49> (дата обращения: 12.04.2014).
 19. Smolin O.N. Obrazovanie i nauka kak faktor modernizacii Rossii v XXI veke: chto delat' i s chego nachat'? // Obrazovanie i obshhestvo. 2011. № 6. С. 4–17.
 20. Smolin O.N. Obrazovanie – fundament kul'tury // Svobodnaja mysl'. 2012. № 1/2 (1631). С. 7–23.
 21. Tkachenko E.V. Problemnye voprosy razvitiya professional'nogo obrazovanija v Rossii // Problemy sovremennoogo obrazovanija. 2012. № 1. С. 11–15.
 22. Fullan M. Novoe ponimanie reform v obrazovanii. M.: Prosveshhenie, 2006.
 23. Sheregi F.Je., Savinkov V.I. Obrazovanie kak faktor formirovanija intellektual'nogo potenciala Rossii. M.: CSPiM, 2011.

School management in the conditions of conceptual changes in the system of education: context actualization

There is considered the influence of strategic projects and programmes of development on the state of the Russian education in the 2000-2010, analyzed the evaluation of the changes given by scientists. There is substantiated the need in projecting of the new model of school management that takes into consideration the constant influence of the external changes and provides the effective work in these conditions; there are noted the principles of the model.

Key words: *strategy of education development, evaluation of changes in the system of education, projecting of the new models of school management.*

(Статья поступила в редакцию 8.06.2015)

А.О. ГАВРИЛОВА
(Волгоград)

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПАТРИОТИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКА

В контексте современного образования рассматривается деятельностный патриотизм как социокультурный, педагогический и личностный феномен. Анализируются и обобщаются основные подходы к исследованию понятий «деятельность» и «патриотизм». В условиях реализации педагогического потенциала русской народной культуры выявляется роль деятельностного патриотизма как важнейшего фактора развития творческих способностей подростка.

Ключевые слова: *деятельностный патриотизм, русская народная культура, педагогический потенциал, фактор, творческие способности, подросток, деятельность.*

В современном динамичном мире, изобилующем не всегда абсолютными и вечными, а порой и вовсе ложными и мнимыми ценностями, происходит стремительная смена социокультурных ориентиров, установок, приоритетов. В таком социокультурном «калейдоско-

пе» событий, чувств, норм и смыслов теряются истинные ценности, такие как любовь, милосердие, семья, дружба, уважение, труд, созидание, патриотизм. Последняя ценность переживает особый кризис в условиях прогрессирующих социогуманитарных проблем образования и воспитания подрастающего поколения. Современный подросток, проходя этапы социализации, попадает в среду норм и ценностей, которые чаще всего обладают амбивалентным характером, вследствие чего вступают в острое противоречие с духовно-нравственной культурой. Оставаясь один перед нравственным выбором, подросток оказывается в ситуации беспомощности и социальной апатии. В этом случае для успешного преодоления кризисных ситуаций и во избежание социальных рисков подросток должен обладать такими качествами, как эмоциональная стойкость, мобильность, ответственность, решительность, моральная гибкость, креативность. В связи с вышесказанным особую актуальность приобретает проблема развития творческих способностей подростка на основе педагогического потенциала русской народной культуры, где ключевая роль отводится феномену патриотизма как деятельностного компонента творчества.

В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ, 2012) под воспитанием понимается деятельность, которая направлена на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [9]. В «Фундаментальном ядре содержания общего образования» базовые национальные ценности определены как «храняемые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях» [10, с. 3]. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», которая является методологической основой разработки и реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, ключевая роль отводится патриотическому, духовно-нравственному воспитанию обучающихся, что «является первостепенной за-