САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ФИЛИАЛ
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск пятый

Санкт-Петербург
2016

УДК 37
ББК 74
У 67

Одобрено на заседании академического совета с участием научных руководителей курсовых проектов магистрантов 2-го курса и диссертаций магистрантов 3-го курса, обучающихся по программе «Управление образованием» по направлению 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление» и рекомендовано к печати

Состав научных руководителей-рецензентов:

С. Г. Баронене, А. А. Бахмутский, А. А. Вейхер, Н. А. Заиченко, Л. С. Илюшин, О. Е. Лебедев, А. Ю. Лисовская, С. А. Михеева, И. А. Писаренко, Е. В. Пискунова, О. Г. Прикот, А. Н. Юшков

Ответственный за выпуск: *О. В. Александрова*

Управление образованием : сборник статей. Вып. 5 [Текст] / под общей
У 67 ред. Н. А. Заиченко, С. А. Михеевой ; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». — СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2016. — 172 с. — 70 экз. — ISBN 978-5-00055-030-4 (в обл.).

Сборник включает статьи магистрантов, обучающихся на магистерской программе «Управление образованием» по направлению 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление». Замысел сборника — обеспечение возможности для магистрантов представить в статьях ключевые идеи, которые найдут свою расширительную трактовку в курсовых исследовательских проектах и магистерских диссертациях. Статьи составлены по всем академическим правилам, все тексты прошли соответствующую проверку на антиплагиат и согласованы с научными руководителями магистрантов.

Представленные статьи дают возможность сформировать образ (портрет) магистранта программы «Управление образованием», диапазон их исследовательских интересов, профессиональных амбиций и потенциальных возможностей.

Издание может быть полезно практическим работникам — управленцам в сфере образования, школьным педагогам и преподавателям высшей школы, студентам и магистрантам следующих поколений, всем тем, чьи интересы лежат в области исследований образовательной сферы и как отрасли экономики, и как института, обеспечивающего развитие человеческого и социального капитала.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00055-030-4

© Коллектив авторов, 2016
© Оформление. НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2016

ПРЕДИСЛОВИЕ

Ежегодный выпуск сборника статей магистрантов — традиция программы «Управление образованием». И мы предлагаем читателям пятый выпуск. Сборник статей представляет собой презентацию навыков магистрантов по написанию исследовательских текстов. Каждый текст — авторский взгляд на проблемы образования, аргументированный выводами проведенных исследований.

Предлагаемые к прочтению тексты разнообразны по тематике и по уровню и дают представление о направлениях исследований и проектирования, которыми интересуются магистранты и как практики, и как исследователи.

Базовая идея текстов — представить эмпирическую составляющую исследования на уровне курсового проектирования (магистранты 2-го курса) или магистерского исследовании (магистранты 3-го курса).

Авторы представляют в статьях размышления и утверждения, аналитику и отчеты, смыслы и сомнения по направлениям развития Школы — как института и организации — и открыты для дискуссий по предложенной тематике, для чего на специальной странице даны их электронные адреса.

Статьи составлены по академическим правилам, все тексты прошли соответствующую проверку на антиплагиат и согласованы с научными руководителями магистрантов.

Предлагая читателю пятый сборник статей магистрантов программы «Управление образованием», мы, научные руководители и авторы исследований, выражаем надежду на то, что материалы сборника будут полезны как практическим работникам — управленцам в сфере образования, школьным педагогам и преподавателям профессиональной Школы, так и тем, кто только собирается обновлять или развивать свои компетенции в области управления образованием и делать блестящую карьеру в том жизненном пространстве человека, через которое проходит вся нация — в пространстве образования.

Научный руководитель
магистерской программы «Управление образованием»
к. п. н., профессор Н. А. Заиченко

Информация об авторах — магистрантах 2-го и 3-го курсов магистерской программы «Управление образованием» по направлению 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление»

Магистранты 3-го курса

Бабурина Светлана Федоровна	Заместитель заведующей детским садом № 55 Красногвардейского района, *lana2803@rambler.ru*
Винокуров Максим Владимирович	Заместитель директора школы № 2 г. Никольское, Тосненский р-н, Ленинградская область, *vmaxv81@mail.ru*
Гришина Елена Вячеславовна	Заместитель директора школы № 555 «Белогорье» Санкт-Петербурга, *elen_g@mail.ru*
Зименко Любовь Леонидовна	Педагог дополнительного образования Санкт-Петербургского Дворца творчества юных, *liubov.zimenko@gmail.com*
Зиневич Олеся Александровна	Специалист по социальной работе НКО Фонд профилактики социального сиротства «Укрепление семьи», *zinevich.olesya@yandex.ru*
Киреева Ольга Владимировна	Главный специалист отдела аттестации и повышения квалификации Комитета по образованию Санкт-Петербурга, *kireeva17@mail.ru*
Миронова Анастасия Андреевна	Заместитель директора Центра внешкольной работы Фрунзенского района Санкт-Петербурга, *an.an.semenova@gmail.com*
Паклинская Татьяна Геннадьевна	Начальник отдела подбора и развития персонала ООО «Балтийский завод — Судостроение» *tatiana-trener@ya.ru*
Петрова Александра Николаевна	Заместитель директора по воспитательной работе лицея № 590 Санкт-Петербурга, *aleksandranenar@mail.ru*
Рыбакова Екатерина Алексеевна	Заместитель директора по организационно-массовой работе Дома детского творчества «На 9-й линии», *ryb.ekaterina@gmail.com*
Рыдаева Елена Александровна	Заместитель директора Центра повышения квалификации сотрудников Центрального района Санкт-Петербурга, *ear@center-edu.spb.ru*
Сабинина Нина Николаевна	Заместитель директора Дворца детского (юношеского) творчества Фрунзенского района Санкт-Петербурга, *nina_sabinina@mail.ru*
Сергушичева Анастасия Александровна	Специалист первой категории отдела образования администрации Приморского района Санкт-Петербурга, *svistunovaanastasia@gmail.com*
Сковородникова Виолетта Евгеньевна	Заведующая отделом организационно-массовой работы Санкт-Петербургского дворца творчества юных, *vio-sk@yandex.ru*
Трушин Дмитрий Михайлович	Заместитель директора по культурно-просветительной работе Центра искусств «Эдельвейс» Приморского р-на, *dmitrii.trushin@gmail.com*

Магистранты 2-го курса

Александрова Ольга Владимировна	Начальник отдела оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, *oalexandrova@hse.ru*
Бушуев Вадим Викторович	Учитель географии школы № 129 Красногвардейского района Санкт-Петербурга, *vadbush01111970@mail.ru*
Верховская Яна Ивановна	Ассистент кафедры СПбГУ технологии и дизайна, *yana_rus@inbox.ru*
Гречищева Лилия Сергеевна	Учитель химии ГБОУ школы № 580 Приморского района, методист ИМЦ Приморского района Санкт-Петербурга, *grechishevals@mail.ru*
Демьянова Ольга Юрьевна	Заместитель директора по научно-экспериментальной работе ГБОУ школы № 457 с углубленным изучением английского языка Выборгскогой района Санкт-Петербурга, *helgaonly@yandex.ru*
Елпатова Ольга Ивановна	Руководитель ресурсного центра Колледжа информационных технологий Санкт-Петербурга, *olgaelp@mail.ru*
Заболотская Кристина Юрьевна	Педагог-психолог ГБОУ «Морская школа» Московского района Санкт-Петербурга, *angeladrenalinka1993@mail.ru*
Кармацких Александра Леонидовна	Методист Дворца детского творчества Петроградского района Санкт-Петербурга, *2168951@gmail.com*
Каспарьян Мария Евгеньевна	Заместитель заведующего по воспитательной работе детского сада № 27 Московского района Санкт-Петербурга, «Надежда», *mashabutan@gmail.com*
Лебедева Ольга Юрьевна	Менеджер Центра развития карьеры НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, *oyulebedeva@edu.hse.ru*
Потина Елена Владимировна	Заместитель директора по УВР ГБОУ СОШ № 147 Санкт-Петербурга, *morozvenna@mail.ru*
Сапунова Ирина Викторовна	Учитель-логопед, ГБОУ средняя школа № 21 им. Э. П. Шаффе Санкт-Петербурга, *sapunova_72@mail.ru*
Свинцицкая Юлия Андреевна	Педагог-психолог ГБДОУ № 67 Красногвардейского района Санкт-Петербурга, *ledy_lulu22@inbox.ru*
Чекина Татьяна Владимировна	Помощник директора ГБОУ «Морская школа» Московского района Санкт-Петербурга, *100225@list.ru*
Ширяева Ярослава Дмитриевна	Научный сотрудник Института экономики и права им. Ф. фон Хайека, *y-sh@yandex.ru*

СОДЕРЖАНИЕ

Александрова О. В.
ОПЫТ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ
ДЛЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....9

Бабурина С. Ф.
ДОМИНИРУЮЩИЙ СТИЛЬ ПРИНЯТИЯ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЯМИ
ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ....16

Бушуев В. В.
ВНЕШКОЛЬНЫЕ ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ ПО ГЕОГРАФИИ
В СТРУКТУРЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ....25

Верховская Я. И.
КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ДЕФИЦИТЫ УНИВЕРСИТЕТСКИХ
МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА
КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ....29

Винокуров М. В.
К ВОПРОСУ ОСОЗНАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ О КАРЬЕРЕ....33

Гречищева Л. С.
ПОДХОДЫ К ИЗМЕРЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....41

Гришина Е. В.
КЛИЕНТООРИЕНТИРОВАННОСТЬ: ЭКСТРАПОЛЯЦИИ
В СФЕРУ ОБРАЗОВАНИЯ....46

Демьянова О. Ю.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ГОТОВНОСТИ
ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....54

Елпатова О. И.
РЕСУРСНЫЕ ЦЕНТРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГА: РЕТРОСПЕКТИВА И ПЕРСПЕКТИВА....62

Заболотская К. Ю.
ПОВЕДЕНИЕ СОТРУДНИКОВ В ПЕРИОД
ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ:
РАБОЧАЯ ТИПОЛОГИЯ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ....67

Зименко Л. Л.
ПОНЯТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО СТАТУСА ПЕДАГОГОВ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....74

Зиневич О. А.
ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ МЕЖСЕКТОРНОГО
СОЦИАЛЬНОГО ПАРНЕРСТВА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ....78

Кармацких А. Л.
О ВНУТРЕННЕЙ ОЦЕНКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ....82

Каспарьян М. Е.
ГЛУХИЕ ЛЮДИ КАК ЦЕЛЕВАЯ ГРУППА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....85

Киреева О. В.
СТИЛЬ РУКОВОДСТВА И РЕЙТИНГОВЫЙ СТАТУС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....88

Лебедева О. Ю.
К ВОПРОСУ О СНИЖЕНИИ МОТИВАЦИИ УЧАСТНИКОВ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ....94

Миронова А. А.
КОРПОРАТИВНЫЕ СТАНДАРТЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА И БАРЬЕРЫ....98

Паклинская Т. Г.
СТАЖИРОВКА СТУДЕНТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ОТБОРА ПЕРСОНАЛА....105

Петрова А. Н.
РОЛЬ ХАОСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....108

Потина Е. В.
ДИАГНОСТИКА СТАДИЙ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ОРГАНИЗАЦИИ....111

Рыбакова Е. А.
РОЛЬ ЗАПРОСОВ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....115

Рыдаева Е. А.
СЕТЕВЫЕ СЕРВИСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОТКРЫТОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....118

Сабинина Н. Н.
ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: БАРЬЕРЫ И СТРАТЕГИИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ....122

Сапунова И. В.
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ НОРМА И ВЗГЛЯД СПЕЦИАЛИСТОВ....129

Свинцицкая Ю. А.
ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛОЙ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ....134

Сергушичева А. А.
ДЕФИНИЦИЯ «ЗДОРОВЬЕ» В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ....138

Сковородникова В. Е.
СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ИМИДЖА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....144

Трушин Д. М.
РЕГУЛИРОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ С УЧЕТОМ ИХ ТИПОВ.....152

Чекина Т. В.
АВТОНОМИЯ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ: НОРМЫ ЗАКОНА И ПРИЗНАКИ.....156

Ширяева Я. Д.
УНИВЕРСИТЕТЫ В СВЕТЕ ПЕРЕМЕН: О ЧЕМ ГОВОРИТ ОПРОС ОТВЕТСТВЕННЫХ СЕКРЕТАРЕЙ ПРИЕМНЫХ КОМИССИЙ.....162

ОПЫТ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова О. В.
Научный руководитель — Лебедев О. Е.

В статье анализируется опыт визуализации учебной информации в учебных пособиях, которые используются в учебном процессе в НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. Сделан вывод о том, что возможности визуализации учебных пособий используются частично, в связи с этим возникает необходимость управления процессом визуализации.

Ключевые слова: визуализация информации, визуализация знаний, визуализация учебной информации, формы визуализации, учебно-методический комплекс.

Key words: information visualization, visualization of knowledge, visualization of educational information, shape visualization, educational and methodical complex.

Под *визуализацией информации* в современной литературе понимается использование компьютерных приложений для графического представления различных данных [2]. Это способ обеспечения наглядности, наблюдаемости реальности. Результатом визуализации можно считать зрительно воспринимаемую конструкцию, передающую сущность объекта познания [13]. В дальнейшем будем называть результат визуализации изображением[1].

К числу объектов визуализации информации относится *визуализация учебной информации,* в которую входят: *визуализация знаний* и *визуализация данных*. В статье В. В. Магалашвили и В. Н. Бодрова даны определения этих объектов и рассмотрены различия между понятиями [2].

Визуализация знаний — это набор графических элементов и связей между ними, используемый для передачи знаний от эксперта к человеку или группе людей, раскрывающий причины и цели этих связей в контексте передаваемого знания.

Визуализация данных — это представление данных в виде, который обеспечивает наиболее эффективную работу человека по их изучению.

Соотношения этих понятий можно представить следующим образом:

Рис. 1. Схема соотношения компонентов, включенных в визуализацию информации

[1] Изображение — объект, образ, явление, в той или иной степени подобное (но не идентичное) изображаемому или сам процесс их создания (https://ru.wikipedia.org).

Проанализировав приведенные выше понятия визуализации, применительно к образовательной системе будем рассматривать только визуализацию знаний и визуализацию данных. Оба эти понятия можно назвать визуализацией учебной информации. В данной статье рассматривается только визуализация знаний.

Объектом данного исследования стал опыт визуализации учебной информации в учебных пособиях, которые применяются для обучения в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» в Санкт-Петербурге. Выявляются факторы, влияющие на визуализацию учебных пособий.

Метод исследования заключается в сопоставлении форм визуализации использованных в пособиях НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург с перечнем форм, описанных в пособии Лаврентьева Г. В. [8], в котором упоминается 12 форм визуализации, наиболее подходящие для учебной информации:

1. ***Логическая структура учебной информации в форме графа.*** Граф — это схема, показывающая, каким образом множество точек (вершин) соединяются множеством линий (ребер).
2. ***Продукционная модель*** представляет собой набор правил или алгоритмических предписаний для представления какой-либо процедуры решения.
3. ***Логическая модель***. Ее примером может служить запись математических аксиом через предикаты логики, что позволяет сократить количество записываемых «знаков» в несколько раз.
4. ***Фреймовая модель*** (фрейм — рамка, остов, минимальное описание явления). Фрейм в технологии обучения — это единица представления знаний, заполненная в прошлом, детали которой при необходимости могут быть изменены согласно ситуации.
5. ***Схемоконспект***, или ***конспект-схема***, может рассматриваться как частный случай фреймовой модели.
6. ***Модель семантической сети***. Как правило, используется для установления межпонятийных связей с выше-, ниже- и рядом стоящими понятиями.
7. ***Когнитивно-графические элементы «Древо»*** и ***«Здание»*** строятся по принципу блок-схем. Здесь важна последовательность основных компонентов в изучаемой теории: *основание — ядро — приложение*.
8. ***Метаплан-техника*** представляет собой инвариантное множество знаковых форм (элементов), имеющих определенное назначение. К элементам метаплана относятся: полоса, облако, овал, прямоугольник, круг. Каждый элемент несет определенные сущностные характеристики. Метаплан как знаковое визуальное средство обладает формой и цветом.
9. ***Опорный конспект*** — это система опорных сигналов в виде краткого условного конспекта. Идея опоры — главная суть данного конспекта.
10. ***«Карта памяти»*** — позволяет объединять зрительные и чувственные ассоциации в виде взаимосвязанных идей, как на дорожной карте.
11. ***«Логико-смысловые модели (ЛСМ)»*** — представления знаний на основе опорно-узловых каркасов.
12. ***«Логико-графическая схема».*** В основе логико-смысловой схемы лежит основополагающее понятие психологии — «гештальт»[2].

[2] Гештальт-терапия (от нем. Gestalt — здесь «целостный образ») — гуманистическое направление в психотерапии, основанное на экспериментально-феноменологическом и экзистенциальном подходах (https://ru.wikipedia.org).

Логико-графические схемы строятся на основе гештальтирования материала схемы.

Объектом анализа стали 30 публикаций НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, различных по направлениям и содержанию: 18 учебно-методических пособий и 12 сборников научных статей, тезисов и пр. В состав указанного объекта анализа входят:

- фрагменты учебно-методических комплексов по образовательным программам НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург:

— 9 публикаций (учебные пособия и сборники) Санкт-Петербургской школы экономики и менеджмента, образовательных статей по экономике и менеджменту;

— 4 учебных пособия по бизнес-информатике;

— 2 сборника статей Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук, образовательная программа «Социология и социальная информатика»;

— 1 сборник статей кафедры иностранных языков;

— 1 учебно-методическое пособие Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук, образовательная программа «Политология и мировая политика»;

- полный учебно-методический комплекс Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук по магистерской программе «Управление образованием»:

— 9 учебных пособий [3–6, 9–12] и 4 сборника статей магистрантов.

В учебный комплекс входят статьи магистрантов, которые рассматриваются с точки зрения визуализации научно-исследовательских материалов.

* Магистерская программа Управление образованием

** Санкт-Петербургская школа экономики и менеджмента

Рис. 2. Диаграмма распределения 30 проанализированных публикаций по разным предметам

Проанализированные пособия отличаются разнообразием форм визуализации, которые в них использовались.

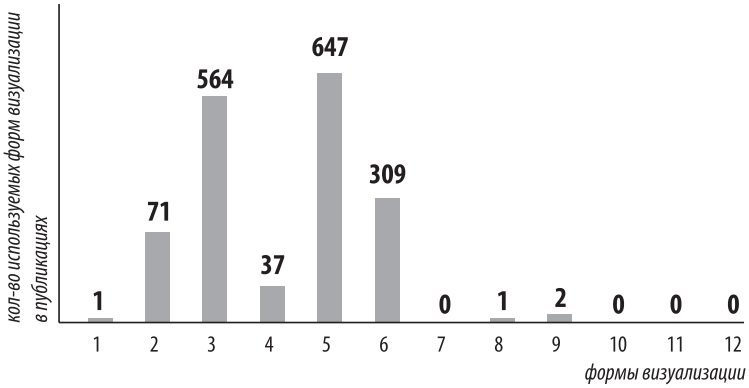

Рис. 3. Диаграмма распределения публикаций НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург по формам визуализации

1. Логическая структура учебной информации в форме графа.
2. Продукционная модель.
3. Логическая модель.
4. Модель семантической сети.
5. Фреймовая модель.
6. Схемоконспект, или конспект-схема.
7. Когнитивно-графические элементы «Древо» и «Здание».
8. Опорный конспект.
9. «Карта памяти».
10. Метаплан-техника.
11. «Логико-смысловые модели».
12. «Логико-графическая схема».

В этой совокупности пособий использованы не все перечисленные формы визуализации.

Более всего авторы использовали *фреймовую модель* визуализации (*№ 5*), причем из 647 случаев визуализации 516 изображений выполнены в виде таблицы. Таблица, наверное, самый простой и распространенный вариант передачи информации по всем направлениям и видам публикаций, используемых в образовательных учреждениях.

Следующей популярной формой визуализации является *логическая модель № 3*. Логические модели широко используют преподаватели не только математики, но и других, в том числе гуманитарных, предметов.

В очень малой степени (от 1 до 2) использовались формы *Логическая структура учебной информации в форме графа № 1, Опорный конспект № 8* и *«Карта памяти» № 9*. В 37 случаях была использована форма *Модель семантической сети № 4*. Эти формы встречаются всего в 4 публикациях. Модели *Когнитивно-графические элементы «Древо» и «Здание» № 7, Метаплан-техника № 9, «Логико-смысловые модели»* и *«Логико-графическая схема»* не использовались совсем.

На диаграмме (рис. 3) видно, что самыми популярными формами визуализации в НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург являются формы: *логическая модель № 3, фреймовая модель № 5 и схемоконспект № 6*. Эти формы встречаются в 14 публикациях. Это обусловлено приоритетным направлением вуза — экономика и менеджмент.

Наиболее часто используются 3–4 формы визуальных моделей. Такое количество использованных форм встречается в 16 публикациях. Частота 1–2 формы визуализации встречаются в 8 публикациях. Частота 5–6 используется всего в 6 публикациях. Это говорит о сделанном выборе наиболее подходящих форм для своего учебного материала авторами. Т. е. автор выбрал для своего материала оптимальные варианты и использует их. Частое употребление различных форм визуализации говорит о том, что автор совершенствуется в своем умении использовать и передавать информацию, открыт к новым формам, более сложным, чем распространенные.

Если рассматривать публикации по количеству изображений, не обращая внимания на их форму визуализации, то можно заметить, что самое малое количество изображений использованных в учебном пособии — 2 шт. Самое большое количество использованного визуального материала — 225 шт. на одно учебное пособие. В первом случае это учебно-методическое пособие по образовательной программе «Политология и мировая политика». Во втором случае большее количество изображений использовано в практикуме по математике, в рамках образовательной программы по экономике и менеджменту. Данный выбор обусловлен образовательной программой, к которой относится учебный материал. Гуманитарные науки менее всего используют визуальный материал, а математики не могут обойтись без графиков и диаграмм. Отчего можно предположить, что есть разница в количестве использованного визуального материала между образовательными программами. Или выбор количества изобразительного материала определяется только авторами, а не замыслом программы.

Сопоставлялись разные по направлениям образовательные программы. Выбрано одинаковое количество учебно-методических пособий. В первой таблице — по количеству изобразительного материала, а во второй таблице — по количеству использованных форм визуализации.

Таблица 1

Сравнительная таблица зависимости количества изобразительного материала от направления образовательной программы

Образовательная программа / Кол-во изображений	Социология и политология	Экономика и менеджмент
От 1 до 10 изображений	2	0
От 10 до 30 изображений	1	0
От 30 до 50 изображений	2	2
От 50 и выше	1	4

Рассмотрено по 6 пособий каждого направления образовательных программ, одинакового объема (от 150 до 250 стр.).

Таблица 2

Сравнительная таблица зависимости количества форм визуализации от направления образовательной программы

Образовательная программа / Кол-во форм визуализации	Социология и политология	Экономика и менеджмент
От 1 до 2 форм визуализации	4	0
От 3 до 4 форм визуализации	1	4
От 4 до 6 форм визуализации	1	2

Рассмотрено по 6 пособий каждого направления образовательных программ, одинакового объема (от 150 до 250 стр.).

Из таблицы 1 видно, что направление образовательной программы определяет количество визуального материала. Из второй таблицы видно, что гуманитарные науки используют меньшее количество форм визуализации, но есть и такие, кто пробует свои силы в освоении новых или менее распространенных форм. Экономическое направление также делится на две части: те, кто выбрал для себя несколько форм визуализации и использует ее, и те, кто осваивает и предлагает менее распространенные. «Новаторы» есть и в одном и в другом случае, но все же направление образовательной программы задает тон и направление образовательной программы по экономике и менеджменту отличается большим разнообразием.

Имеет существенное значение опыт работы обучающихся с разными формами визуализации. Было бы важно, если бы в процессе освоения той или иной образовательной программы обучающиеся получили опыт работы с возможно более широким спектром форм визуализации. В какой мере учебно-методический комплекс отвечает данному требованию, проверялось на примере образовательной программы по магистратуре Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук, образовательная программа «Государственное и муниципальное управление», полный *учебно-методический комплекс*. В комплекс входит 9 учебно-методических пособий и 4 сборника статей магистрантов. Во всем комплексе использовано 526 изображений различных форм визуализации.

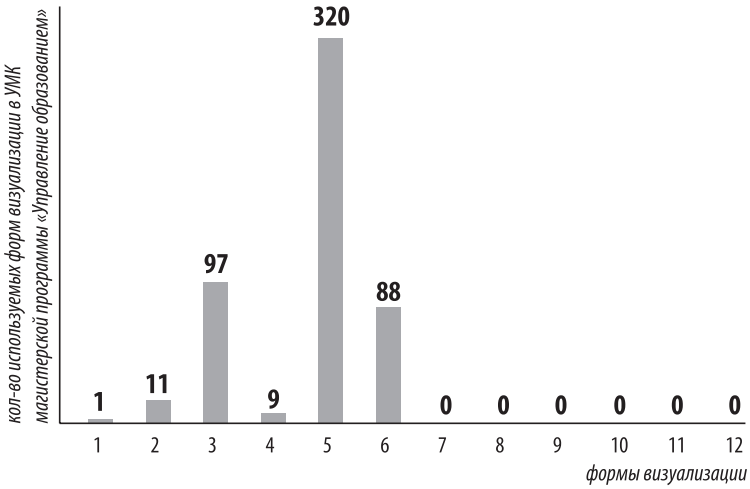

Рис. 4. Диаграмма распределения форм визуализации в УМК (учебно-методическом комплекс) магистерской программы «Управление образованием»

Если исходить из анализа учебно-методического комплекса по данной образовательной программе, то за время освоения программы слушатели встречаются с формами визуализации различное количество раз (рис. 4).

1. Логическая структура учебной информации в форме графа — отсутствует.
2. Продукционная модель — 11 форм.
3. Логическая модель — 97 форм.
4. Модель семантической сети — 9 форм.
5. Фреймовая модель — 320 форм.
6. Схемоконспект, или конспект-схема — 88 форм.

7. Когнитивно-графические элементы «Древо» и «Здание» — отсутствует.
8. Опорный конспект — отсутствует.
9. «Карта памяти» — отсутствует.
10. Метаплан-техника — отсутствует.
11. «Логико-смысловые модели» — отсутствует.
12. «Логико-графическая схема» — отсутствует.

Таким образом, есть основание для вывода о том, что возможности визуализации учебных пособий используются частично. Возникает необходимость в специальном исследовании путей управления визуализацией учебных материалов для высшей школы.

Библиографический список

1. *Анисовец Т. А.* Экономика образования и образовательного учреждения. СПб: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2012.
2. *Бодров В. Н., Магалашвили В. В.* Ориентированная на цели визуализация знаний // Образовательные технологии и общество. 2008. Т. 11, № 1. С. 420–433.
3. *Вейхер А. А.* Социология образования. СПб: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2014.
4. *Заиченко Н. А.* Институциональные предпосылки региональной образовательной политики. СПб: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2013.
5. *Казакова Е. И.* Разработка и принятие управленческих решений. СПб: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2013.
6. *Керов Л. А.* Информационно-коммуникационные технологии в управленческой практике. СПб: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2011.
7. *Неудахина Н. А.* О возможностях практического внедрения технологии визуализации учебной информации в вузе // Известия АлтГУ. 2013. № 2 (78). С. 35–38.
8. *Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002.
9. *Лебедев О. Е.* Управление образовательными системами: теория и практика. СПб: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2013.
10. *Малышева М. А.* Задания для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Теория и механизмы современного государственного управления». СПб: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2012.
11. *Пискунова Е. В.* Сравнительный анализ образовательных систем: международный аспект. СПб: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2014.
12. *Прикот О. Г., Виноградов В. Н.* Стратегическое развитие образовательных систем и организаций на основе проектного менеджмента: теория и практика. СПб: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2013.
13. *Рапуто А. Г.* Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 5. С. 138–141.

ДОМИНИРУЮЩИЙ СТИЛЬ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

С. Ф. Бабурина
Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В статье делается обзор исследований по теме руководства и лидерства. Определены наиболее значимые мотивы, влияющие на профессиональную деятельность педагогических работников, что позволило выявить взаимосвязь руководства с профессиональной мотивацией педагогического коллектива. Описываются предварительные выводы, сделанные в ходе проведения опроса руководителей по методике А. Роу, впервые примененной в дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: руководство, лидерство, стиль принятия управленческих решений, доминирующий стиль, дошкольная образовательная организация, изменения, руководитель, педагогический коллектив.

Key words: Management, Leadership, the style of managerial decision-making, the dominant style, preschool educational organization, Head, Teaching staff.

Смена базовых представлений и практик всегда представляли собой очень длительный процесс, зависящий от многих факторов [8]. В связи с тем, что закон «Об образовании в РФ» определил дошкольное образование как начальный, самостоятельный уровень общего образования, возникла необходимость разработки Федерального государственного образовательного стандарта (далее — ФГОС). Дальнейшим этапом изменений стало его внедрение в работу, повлекшее за собой реформы, как в организации образовательного процесса, так и в самих образовательных организациях [5]. Следовательно, возникла потребность в новых подходах к управлению образовательной организацией, которые смогут перевести дошкольные учреждения из функционирующих в развивающиеся [7]. В этом контексте руководитель образовательной организации рассматривается как агент перемен — лидер, движущая сила грядущих изменений [4], [5], [8]. Для реформирования образования необходимы руководители-лидеры, способные долгое время работать в ситуации неопределенности [5].

Большое внимание проблеме лидерства и его классификации уделяется зарубежными учеными: американский социолог Ф. Селзник, американский ученый Р. Бейлз, американский психолог Ю. Хемфилл выделили различные типы лидеров [1]. Что касается отечественных ученых, то Б. Д. Парыгин выделил типы лидеров в соответствии с их деятельностью [1].

В конце 1970-х годов появился новый термин — трансформирующее (изменяющее действительность) лидерство. Его изучением занимался Джемс МакГрегор Бернс, Стивен Кови, Б. Басс, Р. Дентон [2].

В настоящее время не существует специальной личностной модели руководителя, позволяющей описать те личностные качества, которые делают его работу эффективной. Разные исследователи выделяют разные наборы качеств

лидера, достаточно популярной является классификация личностных характеристик руководителя, предложенная Б. Бассом [2], [3].

Совместная работа Дж. Френча, Б. Равена, П. Херси и В. И. Натермайера содержит интересный взгляд на основополагающий источник руководящей силы — власть, заключенную в личности руководителя организации [5].

Активное изучение феномена лидерства именно в образовании началось в 60-х годах XX века в США [5]. П. Халлингер и Р. Хек в процессе метаанализа исследований школьного лидерства выявили связь между деятельностью руководителя и эффективностью работы учреждения, а также успеваемостью учащихся [5].

М. Хамильтон и В. Ричардсон обнаружили связь между успешностью реализации нововведений в образовательной организации и лидерскими качествами ее руководителя [5].

А. Харрис привел эмпирические доказательства, что коллегиальность в принятии решений является необходимым условием успешных организационных изменений в образовательной организации и повышения качества образования [8].

В основном все исследования в области лидерства и руководства проводились на базе школьного администрирования, дошкольное образование в этой области не было исследовано.

В процессе анализа исследований в области руководства была выявлена его взаимосвязь с профессиональной мотивацией коллектива, а именно, что оно является показателем удовлетворенности, побуждающим к выполнению профессиональных функций, и включает в себя стиль управления, стиль принятия управленческих решений, стимулирование, оценку труда и пр. [6].

Нами было проведено исследование профессиональной мотивации педагогов, работающих в дошкольных образовательных организациях. В ходе которого мы смогли выявить наиболее значимые мотивы, влияющие на их профессиональную деятельность: (1) — хорошие условия работы, (2) — возможность самореализоваться, и наиболее выражен (3) — **поддержка** их деятельности со стороны **руководителя** дошкольной организации. Исходя из этого, мы предположили, что руководители дошкольных организаций обладают неким доминирующим стилем принятия управленческих решений, который помогает им избегать зоны рисков и следовать жестко заданным органами власти нормам функционирования.

Под стилем принятия управленческих решений мы понимаем способы и варианты действий, которыми руководитель наиболее часто пользуется в процессе подготовки и принятия решений [4].

Методом сбора информации для проведения исследования был выбран опрос: анкетирование руководителей.

Для анкетирования руководителей дошкольных образовательных организаций использовалась методика Алана Роу.

Исследования стилей принятия управленческих решений директорами школ по методике А. Роу проводись не только за рубежом, но и в России. На базе дошкольных образовательных организаций данная методика применялась впервые.

Опросник А. Роу (см. приложение) содержит 20 закрытых вопросов, на каждый из которых возможны 4 варианта ответа, соответствующие выделяемым стилям принятия управленческих решений [4] (таблица 1).

Таблица 1

Стили принятия управленческих решений по A. Roy

Стиль	Директивный	Аналитический	Концептуальный	Поведенческий
На кого ориентирован	На решение задач низкой когнитивной сложности	На решение задач высокой когнитивной сложности	На людей и решение задач высокой когнитивной сложности	На людей и решение задач низкой когнитивной сложности
В стрессе	Взрывается	Следует правилам	Неустойчивый	Избегает сложностей
Мотивы	Статус, власть	Перемены	Признание	Принятие
На что опирается при решении проблем	Правила	Анализ и понимание	Интуиция	Чувства и инстинкт
Тип мышления	Фокусировка на решении задачи	Логика	Креативность	Эмоциональность

Респондент должен был ранжировать предложенные варианты ответа, присвоив им баллы (8, 4, 2, 1). Чем больше то или иное действие (вариант ответа) характерно для его управленческой деятельности, тем больше баллов этому варианту ответа должно быть присвоено [4].

В начале анкеты была предложена для заполнения паспортичка, содержащая параметры для корреляционной обработки анкет (возраст, стаж в должности руководителя, тип учреждения, количество групп, количество педагогических работников и пр.)

В опросе участвовали 29 руководителей дошкольных образовательных организаций из 4 районов города, из них 19 были опрошены через Google-формы. По итогам анкетирования было выявлено, что для обработки результата пригодны только 13 анкет (9 — очно опрошенных и 4 — через Google-формы). В остальных анкетах (Google-формы) при заполнении были допущены грубейшие ошибки, которые не дают нам право использовать анкеты для обработки данных. Причины невозможности использования онлайн-опроса для педагогов дошкольных образовательных организаций требуют дальнейшего изучения и подтверждения на большей выборке руководителей.

Обработка результата оставшихся 13 анкет происходила таким образом: выбранные респондентом характеристики способа принятия решения распределялись по четырем столбцам [4]. Суммы по 1–4 столбцам соответствуют оценкам частоты применения директивного, аналитического, концептуального и поведенческого стиля принятия решений. Далее находили средние значения и стандартные отклонения сумм оценок по четырем столбцам по всему массиву наблюдений над данной популяцией. Если для данного респондента сумма была больше, чем среднее по популяции плюс половина стандартного отклонения, то данный стиль считался доминирующим для респондента. Если же оценка по столбцу была меньше, чем среднее по популяции минус половина стандартного отклонения, то данный стиль считался избегаемым [4], [5].

б — стандартное отклонение сумм

- б ----------сред. знач.---------- + б избегаемый

доминирующий

Рис. 1. Средние и стандартные значения для всего исследуемого массива

Таким образом, мы получили значения (таблица 2) для определения стилей принятия решений руководителей дошкольных образовательных организаций (таблица 3).

Таблица 2

Средние и стандартные значения для исследуемого массива

Название стиля принятия управленческих решений	Стандартное отклонение б	Min значение	Max значение	Среднее значение по популяции
Директивный	10	61	81	71
Аналитический	11	72	94	83
Концептуальный	11	55	77	66
Поведенческий	9	68	86	77

Таблица 3

Значения по стилям принятия управленческих решений в дошкольных образовательных организациях

Название стиля принятия управленческих решений	№ п/п ДОО												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Директивный	52	70	69	63	78	85	70	90	70	71	74	74	56
Аналитический	76	74	89	77	93	79	65	69	98	88	104	83	78
Концептуальный	61	78	76	57	70	64	86	60	59	54	50	64	75
Поведенческий	90	78	70	84	57	72	85	72	73	83	72	75	89

Далее с помощью полученных данных в таблицах 2 и 3 были определены стили (доминирующий и запасной) принятия управленческих решений для руководителей дошкольных образовательных организаций (таблица 4).

Таблица 4

Стили принятия управленческих решений для руководителей дошкольных образовательных организаций

№ ДОО п/п	Доминирующий стиль	Запасной стиль
1	Поведенческий	Аналитический
2	Директивный Аналитический	Концептуальный
3	Директивный	Аналитический Концептуальный
4	Поведенческий Концептуальный	Директивный
5	Директивный	Концептуальный Поведенческий
6	Аналитический	Директивный Поведенческий
7	Поведенческий	Директивный Аналитический
8	Поведенческий	Концептуальный
9	Концептуальный	Аналитический Поведенческий
10	Аналитический Концептуальный	Директивный
11	Аналитический	Директивный
12	—	Аналитический Директивный Концептуальный Поведенческий
13	Концептуальный Поведенческий	Аналитический

Используя рекомендации к результатам по методике А. Роу, можно идентифицировать такие характеристики сотрудника, как целевая ориентация в принятии решений, склонность к индивидуальному или коллективному обсуждению и анализу, предпочитаемые форма и объем информации [4] (таблица 5).

Таблица 5

Характеристика стилей принятия решений по А. Роу

Стиль	Директивный	Аналитический	Концептуальный	Поведенческий
Предпочитаемая форма выработки решения	Индивидуальная	Индивидуальная	Групповая	Групповая
Требуемый объем информации	Малый	Большой	Большой	Малый
Предпочитаемая форма информации	Устная	Письменная	Образная	Устная
В принятии решений ориентируется	На время и получение практичного решения	На выбор оптимального варианта	На выбор оптимального варианта	На отношения с людьми

В современной действительности в управлении образовательными организациями исследователи также выявляют феномен жесткой регламентации деятельности руководителей при отсутствии достаточно четкого определения прогнозируемых результатов [4]. В то время как реформаторский потенциал российских руководителей в современных условиях должен опираться на стиль лидерства, предполагающий сотрудничество с педагогами в принятии решений и делегировании им ответственности в различных сложных ситуациях [5], [8]. Следовательно, руководитель-реформатор дошкольной организации должен обладать лидерскими качествами, сочетая в себе концептуальный и аналитический стиль принятия управленческих решений [4].

Анализируя данные таблицы 4, можно сделать вывод о том, что каждый четвертый руководитель пользуется директивным стилем принятия управленческих решений, и каждый второй использует его как запасной. Это говорит о том, что руководители в большинстве своем принимают решения самостоятельно и действуют по принципу «лучше один раз вовремя». Их работа направлена на решение задач низкой когнитивной сложности. В случае, когда доминирующим стилем выступает поведенческий стиль, можно предположить, что руководитель пытается проявить свои лидерские качества в контексте коллективных принятий решений, однако его работа также, как и в предыдущем случае, направлена на решение задач низкой когнитивной сложности. К тому же нельзя не принять во внимание, что запасным стилем все так же является директивный. Та же самая ситуация наблюдается и с аналитическим стилем, когда он выступает в роли доминирующего. Таким образом, работа, направленная на решение задач низкой когнитивной сложности и единоличное принятие управленческих решений, существенно замедляет развитие организации.

Результаты исследования позволяют нам сделать такие выводы:

1. Существует зависимость между профессиональной мотивацией педагогического коллектива и стилем принятия управленческих решений руководителем в части такого показателя удовлетворенности, как руководство, включающего в себя понятие стиль принятия управленческих решений.
2. Методика А. Роу применима для анкетирования руководителей дошкольных организаций только по очной форме.

3. Доминирующим стилем принятия управленческих решений не является стиль, характерный для периода изменений в образовании, а именно концептуальный.

Библиографический список

1. *Гвоздева Н. И.* Руководитель-лидер: необходимость и направления его формирования // Психология и экономика: ЭСМ. 2008. Т. 1. № 1–2. С. 146–150. URL: http://ecsocman.hse.ru/text/33515444.html (дата обращения 25.12.2015 г.).
2. *Дайл Д., Канджеми Дж., Ковальски К.* Трансформирующее действительность лидерство // Высшая школа экономики. Практическая психология. 2004. № 1. С 97–109. URL: http://psy-journal.hse.ru/2004-1-1/27509449.html (дата обращения: 05.01.2016г.).
3. *Камынина Н. Н.* Роль руководителя в организации деятельности рабочей группы. Центральный научно-исследовательский институт организации информатизации здравоохранения МЗ РФ. URL: http://www.healthquality.ru/open/index_con.php?ac=download&file_id=535&file_name=I535_Comanda_Kaminana.pdf&obj=co_library (дата обращения 26.12.2015 г.).
4. *Каспржак А. Г., Бысик Н. В.* Как директора российских школ принимают решения // Высшая школа экономики. Вопросы образования. 2014. № 4. С. 96–118. URL: http://vo.hse.ru/2014--4/138139180.html (дата обращения: 23.12.2014 г.).
5. *Каспржак А. Г., Филинов Н. Б., Байбурин Р. Ф., Исаева Н. В., Бысик Н. В.* Директора школ как агенты реформы российской системы образования / /Высшая школа экономики. Вопросы образования. 2015. № 3. С. 122–143.URL: http://vo.hse.ru/2015--3/160492114.html (дата обращения 23.12.15 г.).
6. *Лебедев О. Е.* Управление образовательными системами: теория и практика. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2011.
7. *Тимошенко Н. Н.* Проблема развития управленческой компетентности руководителя ДОУ. ЭГО. URL: http://ego.uapa.ru/en/issue/2013/04/4/ (дата обращения: 07.02.2016 г.).
8. *Фахритдинов Н. Г., Евстигнеева Н. В., Куракин Д. Ю., Малик В. М.* Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа // Высшая школа экономики. Вопросы образования, 2015. № 2. С. 196–219. URL: http://vo.hse.ru/2015--2/152233643.html

Приложение

Уважаемый руководитель!

Мы проводим исследование, связанное с выявлением стиля принятия управленческих решений руководителями образовательных организаций. ПРИГЛАШАЕМ ВАС к участию в опросе.

Ваш возраст	а) до 25 лет б) 25–29 лет в) 30–39 лет г) 40–44 года д) 45–49 лет е) 50–54 года ж) 55–59 лет з) 60 лет и старше
Стаж работы в должности руководителя	а) до 3 лет б) 3–5 лет в) 5–10 лет г) 10–15 лет д) 15–20 лет е) 20 лет и более
Тип Вашего учреждения по реализации образовательной программы ДОО	а) общеразвивающий б) оздоровительный в) комбинированный г) компенсирующий
Количество групп в Вашем учреждении всего	
Количество педагогических работников в Вашем учреждении всего (в т. ч. специалисты)	
Ситуация перехода на ФГОС повлияла на Ваши функциональные обязанности и/или стиль работы?	а) да, и довольно сильно б) отчасти, но не принципиально в) нет, работаю с такой же интенсивностью
Как вы считаете, на сколько процентов (условно) воспитатели Вашего детского сада готовы к работе по ФГОС?	а) 20 % б) 40 % в) 60 % г) 80 % д)100 %
По Вашему мнению, от какого фактора в наибольшей степени зависит развитие детского сада? (Выбрать один самый важный фактор)	а) компетентность руководителя б) квалификация педагогов в) комфортный климат в коллективе г) заработная плата д) другое (впишите) _____

А теперь Вашему вниманию предлагаются 20 вопросов (управленческих кейсов). На каждый вопрос есть четыре варианта ответа. Вам необходимо оценить в баллах, насколько каждый вариант ответа характерен **лично для Вашей управленческой** деятельности. В ячейки для ответов поставьте соответствующие баллы: **1, 2, 4 или 8. Причем 1 балл — это наименее свойственный для Вас вариант действий, а 8 баллов — наиболее свойственный для ВАС вариант.**

1	Моя главная цель:	статусное положение	
		быть лучшим в моей области	
		получить признание за мою работу	
		чувство уверенности на работе	

2	Мне нравится работа:	техническая и четко определенная	
		достаточно разнообразная	
		позволяющая действовать независимо	
		связанная с людьми	

3	Я ожидаю от моих сотрудников:	эффективности и скорости	
		высоких способностей	
		преданности и ответственности	
		отзывчивости на предложения	

4	В моей работе я стремлюсь:	к практическим результатам	
		к лучшим решениям	
		к новым идеям и подходам	
		к хорошей рабочей среде	

5	Я лучше всего общаюсь с другими:	напрямую, один на один	
		в письменной форме	
		в групповой дискуссии	
		на формальном совещании	

6	При планировании я акцентирую внимание:	на текущих проблемах	
		на достижении целей	
		на будущих целях	
		на развитии карьеры сотрудников	

7	Когда я сталкиваюсь с проблемой, я:	опираюсь на проверенные подходы	
		провожу тщательный анализ	
		ищу творческие решения	
		опираюсь на мои чувства	

8	При использовании информации я предпочитаю:	конкретные факты	
		точные и полные данные	
		широкий обзор различных мнений	
		небольшой объем простых для понимания данных	

9	Когда я не уверен, что делать, я:	полагаюсь на интуицию	
		ищу факты	
		ищу возможность компромисса	
		подожду с принятием решения	

10	Если возможно, я избегаю:	длинных дебатов	
		незавершенной работы	
		использования чисел и формул	
		конфликта с другими	

11	Я особенно силен:	в запоминании дат и фактов	
		в решении сложных проблем	
		в поиске возможностей	
		во взаимодействии с людьми	

12	Когда время торопит, я:	принимаю решение и действую быстро	
		следую планам и приоритетам	
		сопротивляюсь оказываемому на меня давлению	
		ищу помощи и поддержки	

13	В обществе я обычно:	говорю с кем-то	
		обдумываю сказанное другими	
		наблюдаю за тем, что происходит	
		слушаю, что говорят	

14	Я хорошо запоминаю:	имена и фамилии	
		места, где мы встречались	
		лица людей	
		личности (характеры)	

15	Моя работа дает мне:	власть влиять на других	
		задания, позволяющие испытать себя	
		достижение личных целей	
		признание других людей	

16	Мне хорошо работается с теми, кто:	энергичен и амбициозен	
		уверен в себе	
		открыт	
		вежлив и доверчив	

17	В условиях стресса я:	становлюсь беспокойным	
		концентрируюсь на проблеме	
		прихожу в отчаяние	
		становлюсь забывчивым	

18	Другие находят меня:	агрессивным	
		дисциплинированным	
		человеком с воображением	
		человеком, который всегда поддержит	

19	Мои решения обычно:	практичны и прямы	
		систематичны или абстрактны	
		широки и гибки	
		учитывают потребности других	

20	Я не люблю:	терять контроль	
		нудной работы	
		следовать установленным правилам	
		когда мне отказывают	

Спасибо за участие!

ВНЕШКОЛЬНЫЕ ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ ПО ГЕОГРАФИИ В СТРУКТУРЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

В. В. Бушуев
Научный руководитель — О. Е. Лебедев

В статье рассматривается проблема формирования потребностей школьников во внешкольной учебной информации на примере географии. Заявленный спрос на такой информационный ресурс рассматривается как один из главных источников мотивации к учебной деятельности. Цель данной статьи — описание влияния внешкольной географической информации на современных школьников, а также возможность управления педагогическим процессом через организацию работы с нею.

Ключевые слова: информация, географическая информация, управление внешкольной учебной информацией, внешкольные источники географической информации, мотивация учебного процесса, география.

Key words: information, information environment, management of out-of-school educational information, out-of-school sources of geographical information, motivation of educational process, geography.

Современный учитель больше не является единственным источником информации для современного ребенка, он всего лишь своего рода посредник между учащимся и многочисленными, в т. ч. внешкольными источниками информации.

Адекватная времени система обучения актуализирует именно те методы и формы работы с информацией, которые позволят эффективно применять ее в образовательной практике. Поэтому перед учителем стоит задача организации управления процессом поиска учащимися нужной информации, ее отбором, переработкой и использовать это для повышения эффективности образовательного процесса.

Школьная география как предметная область и география как область науки обладает большими возможностями для привлечения внимания школьников к необычным фактам, процессам, феноменам природы. Содержание школьной географии, ее интеграционный потенциал с другими школьными дисциплинами, тесная связь с жизнью и природой служит хорошей мотивационной базой учения школьников и получения необходимой информации для понимания мира.

Все источники информации (по В. С. Собкину) можно разделить на две группы:

1. Стабильные — источники информации, к которым обращаются ежедневно, которые в свою очередь образуют информационное поле. К ним относятся: средства массовой информации (телевидение, газеты, журналы, радио; постоянное межличностное общение (семья, друзья); информационные источники, связанные с учебной деятельностью (учебная литература и учителя).
2. Переменные, к которым относят кинематограф (видеозапись), аудиозаписи, информацию, полученную при посещении театров, музеев и т. д.

Американский когнитивный психолог Дж. Брунер подчеркивает, что при изучении того или иного предмета обучаемые должны получить некие общие, исходные знания и умения, которые позволяли бы им в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний. Характеризуя процесс овладения предметом, он выделяет три процесса, которые, по его мнению, протекают почти одновременно:

1) получение новой информации;
2) трансформация имеющихся знаний, их расширение, приспособление к решению новых задач;
3) проверка адекватности применяемых способов решению стоящей перед ним задачи.

Степень интереса к передаваемой информации определяется тем, в какой мере эта информация удовлетворяет запросы конкретного потребителя образовательных услуг — самого обучающегося.

Национальный стандарт РФ (ГОСТ Р ИСО 19105-2003 «Географическая информация. Соответствие и тестирование») дает определение термину «географическая информация» как информации об объектах и явлениях, содержащей в явном или неявном виде указание на их местоположение относительно Земли». А. А. Соколова (2014) под географической информацией понимает «совокупность представлений, основанных на восприятии одного определенного географического объекта, явления, события или совокупности взаимосвязанных объектов (явлений, событий)».

Необходимый объем географических знаний невозможно изложить в школьных учебниках и в рамках школьного курса географии, поэтому внешкольные источники географической информации должны стать «обязательным дополнением к обязательной информации», это и различные «медийные» программы и ресурсы Интернета.

Что знают современные школьники, только приступающие к изучению школьного курса географии, о географических понятиях и терминах? Мы провели блиц-опрос выпускников начальной школы, учащихся 4-х классов, в конце учебного года в одной из школ Красногвардейского района Санкт-Петербурга. В опросе принимали участие 30 человек (18 девочек и 12 мальчиков), среди опрашиваемых воспитываются в полных семьях 19 человек, в неполных семьях — 11 человек.

Оказалось, что еще до изучения школьного курса географии дети уже слышали о таких географических понятиях и терминах, как мировой круговорот воды, материк (континент), остров, полуостров, цунами, приливы и отливы, планктон, пещеры, воздух, ветер, ураган, туман, облака, почва, кругосветное путешествие, мировой океан, глобус, экватор, времена года, високосный год, космос, река, водопад, пруд, погода, атмосферные осадки, равнина, компас и др. Вероятно, можно было бы говорить о непонимании учащимися некоторых географических терминов и понятий, об обыденности и донаучности представлений по ряду вопросов, которые ими почерпнуты, в том числе из средств массовой информации и иных источниках, но следует признать, что дети и без школьного урока географии уже информированы о многих понятиях (в нашем случае — географических) и имеют некоторые представления о географии планеты. Наши респонденты-четвероклассники называют источники информации — это Интернет (75 %); телевидение (68 %), атласы и карты (67 %). В меньшей степени это газеты и журналы (42 %), справочники (32%), энциклопедии (25 %). «Живая» информация по географии от родителей, например, во

время путешествий, поступает к ним только в 25 % случаев , а радио в качестве источника информации 10–11-летние дети используют только в 16 % случаев.

На вопрос: «А каким источникам географической информации ты больше всего доверяешь (родителям, учителям, друзьям, поисковым системам, книгам, Википедии, интернет-сайтам, телевидению, учебнику)?» наши респонденты отвечали, что чаще всего пользуются ресурсами, связанными с Интернетом (поисковые системы Google, «Яндекс» и др.) — 52 %, Википедия — 42 %, различные интернет-сайты — 33 %). Родители и учителя выступают в качестве «источника» информации по географии для каждого третьего (32 %), учебник и книги — для каждого четвертого (25 % и 23 %).

Это вполне ожидаемые ответы, географическая информация, которую школьники получают из СМИ и Интернета, в отличие от учебной (школьной), обладает рядом весьма привлекательных для подростка свойств: она эмоционально окрашена, актуальна, говорит на языке современных школьников с учетом их возрастных и гендерных особенностей, что делает средства массовой информации, как важнейший источник знаний, все более и более привлекательными для обучающихся, чем школьные уроки.

Сам процесс формирования познавательного интереса к предмету географии происходит под влиянием многих факторов, и учителю необходимо выявить наиболее существенные из них, с помощью которых формируется мотивация к изучению предмета.

Уровень мотивации изучения школьной географии в разных школах неодинаков. Зависимость прослеживается и от класса обучения школьников, ведь наибольший интерес к предмету география (по данным С. В. Корневой, В. А. Щенева, 1998) обычно проявляется в 5–7-х классах, где изучают курсы физической географии, а начиная с 8-го класса происходит резкий спад интереса к данному предмету, и уже к 9–11-му классу по показатели интереса становятся весьма низкими.

Мотивация сегодня выступает уже не только как совокупность мотивов учения, но и как актуальная управленческая функция и как деятельность самого учителя-управленца, реализуемая с помощью технологического подхода к организации учебного процесса.

Многие географические проблемы, раскрыть которые не предоставляется возможным на самом уроке географии, например из-за банального недостатка времени, можно раскрыть в рамках внеучебной и внеклассной работы. Внеурочные возможности изучения мира (географии в частности) с использованием Интернета одновременно являются своеобразным «конкурентом» урочной деятельности, и если учитель не имеет достаточной квалификации для работы в поисковых системах, не применяет современные технологии познания мира, он не будет управлять процессом обучения и формированием мотивов школьников для изучения предмета.

Основная забота учителя как управленца на уроке сегодня — это нахождение оптимального отношения известного и нового в сообщаемой и добываемой самими учащимся учебной информации, так как потребность детей в информации зависит от степени их развития и от подготовки к использованию полученной информации в процессе деятельности. Повышение познавательной активности становится невозможным в ситуации, когда любые стимулы, не имеющие отношения к учебе, являются основополагающими в учебной деятельности. Задача учителя — использовать такие стимулы в своей работе. В процессе управления усвоением новой учебной информации учителю-менеджеру

достаточно установить, научились ли его обучающиеся обобщать и сопоставлять полученные из «внешкольных» источников факты, могут ли они делать выводы, критически анализировать полученные сведения; знать, как усваивают они материал учебной программы, хватает ли им времени на усвоение и т. д. Принятие управленческих решений в процессе обучения всегда является результатом переработки педагогом всей полученной им информации. А возможность принимать решения заключена в обмене информацией между преподавателем и обучающимся.

Для того чтобы знания учащихся были результатом их собственных поисков, необходимо организовать эти поиски и управлять этой «поисковой деятельностью».

Библиографический список

1. *Бабаева Е. С.* Изучение особенностей мотивации учения современных школьников // Вестник РУДН. 2011. № 4. С. 92–96.
2. *Бордовский Г. А., Готская И. Б., Ильина С. П., Снегурова В. И.* Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
3. *Гижицкий В. В.* Универсальность и специфичность внутренней и внешней мотивации учебной деятельности и их роли как предикторов академических достижений // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2013. № 3(24). С. 8–17.
4. *Гордеева Т. О., Шепелева Е. А.* Внутренняя и внешняя мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
5. *Зубанова Г. С., Щербакова Ю. В.* Занимательная география на уроках и внеклассных мероприятиях 6–8 классы. М.: Глобус, 2009.
6. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.
7. *Матюшкина М. Д.* Развитие мотивации учения как один из критериев качества образования // Мотивация учения в педагогической деятельности. СПб.: СПбАППО, 2011. С. 92–96.
8. *Собкин В. С.* Образование и информационная культура. Социологические аспекты // Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII. М., 2000.
9. *Соколова А. А.* Географическая информация в современной культуре // Царскосельские чтения. 2014. Т. 1. Вып. 18. С. 27–31.
10. *Смирнова О. В., Смирнова Е. Г.* Методическая система духовно-нравственного воспитания учащихся во внеучебной добровольческой деятельности при изучении географии своей местности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20481 (дата обращения: 03.06.2016).
11. *Шегурова В. Ю.* Управление развитием мотивов учебной деятельности школьников // Дис. канд. пед. наук. Москва, 2001.

КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ДЕФИЦИТЫ УНИВЕРСИТЕТСКИХ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Я. И. Верховская
Научный руководитель — О. Г. Прикот

В статье описываются результаты проекта, целью которого является определение и выявление квалификационных дефицитов менеджеров среднего звена вузов как основы формирования образовательных запросов. Предложена методика исследования квалификационных дефицитов, а также представлены первые результаты проведенного опроса менеджеров среднего звена российских университетов.

Ключевые слова: квалификационный дефицит, менеджер среднего звена, высшее образование.
Key words: Higher education, educational demands, qualification deficit, University manager.

Исследование процесса и тенденций развития идеологии менеджмента в системе управления вузом в условиях реформирования системы образования стало неотъемлемой частью проблематики стратегического управления высшим образованием [8].

Определяющим типом конкуренции вузов стало развитие на основе инноваций — технологических, продуктовых, организационных и т. д. Следовательно, роль превращения способности управлять постоянными изменениями, как ключевой фактор успешного развития, возложена на систему менеджмента управления.

В связи с этим конкурентные преимущества определяются в умении извлекать выгоду из информационных ресурсов, создать обучающуюся организацию, которая стремительнее распознает и коммерционализирует возможности технологических и организационных инноваций [15].

С другой стороны, система менеджмента управления вузом в настоящее время представлена как иерархическая структура, и соответствующие ей управленческие процедуры складываются из особого административно-бюрократического стиля управления. Руководители высшего звена отвечают за принятие важнейших решений для организации в целом или для основной части организации. Принимают значимые решения, влияющие на деятельность организации, работают на долгосрочную перспективу, осуществляют коммуникации, формируют корпоративную культуру, исследуют тенденции развития внешней среды и общий успех деятельности организации. Менеджеры среднего звена занимают позиции на промежуточных уровнях властной пирамиды и отвечают за деятельность важнейших единиц, подразделений и отделов организации и являются буфером между руководителями высшего и низших звеньев.

Ключевая проблема в том, что в большинстве случаев среднее звено менеджмента организации реализует два и более уровня управления. «Золотая середина» организации несет ответственность за реализацию принятых высшим ру-

ководством решения: реализацию стратегий и процедур. И она же ориентирована на краткосрочные перспективы, то есть операционную деятельность. Менеджеры среднего звена способствуют развитию командной работы, разрешают конфликты, готовят информацию для решений, принимаемых руководителями высшего звена, и трансформируют их в технологически удобной форме в виде спецификаций и конкретных заданий низовым линейным руководителям. Менеджеры низшего уровня, которых также называют руководителями среднего звена или операционными руководителями, управляют уровнем организационным и несут ответственность за производство, в данном случае — услуг, т. е. одновременно находятся на первом или втором уровнях управления [14].

Далее, в государственных организациях наблюдается перенос методов и технологий современного менеджмента, отработанных в коммерческих организациях, на некоммерческие сферы, включая государственный сектор, соответственно, отмечается внедрение специальных видов руководства и формирование адаптивных методов стратегического планирования и управления.

В исследования системы менеджмента в образовательной области государственных организаций проводились проф. Р. А. Белоусовым [5], проф. А. Л. Гапоненко [6], проф. Ю. С. Дульщиковым [7], проф. С. Б. Мельниковым, проф. А. М. Омаровым, проф. А. П. Панкрухиным, проф. В. Ф. Уколовым, к. э. н. Ю. П. Алексеевым, к. э. н. А. Н. Алисовым, к. э. н. Ю. Н. Барышниковым, к. э. н. Н. И. Захаровым, к. э. н. В. Н. Игнатущенко, к. э. н. В. И. Корниенко, к. э. н. В. В. Лазаревым, к. э. н. Д. А. Мацневым, к. э. н. В. А. Николаевым, к. э. н. Т. М. Орловой, к. э. н. С. П. Коломийцевым, к. э. н. И. К. Макаровой, к. э. н. С. Н. Хурсевич.

Отмечено, что становление системы управления в современных вузах, направленных на интеграцию в международную систему образования, способствует появлению специального менеджмента, требующего универсальных работников в части управления, обладающих специальными знаниями, полученными как через обучение в вузах, так и накопленный, осмысленный опыт [10].

Реформирование системы образования подразумевает модернизацию системы управления вузами, соответственно, выдвигает новые задачи перед руководителями служб управления, а также меняет соотношение информационного обеспечения в области принятия решений на уровне менеджера среднего звена, расширяя круг его управленческих компетенций [1], [4], [3].

При проведении исследования квалификационных дефицитов менеджеров среднего звена вузов определялись такие задачи, как определение социального портрета менеджера среднего звена, выявление причин изменений в функциях и полномочиях менеджеров среднего звена в вузе, определение существующих квалификационных запросов менеджеров среднего звена и их соответствие имеющимся квалификационным дефицитам.

Проведен серийный опрос по трем типам анкет А, В и С, широкого круга руководителей узкой специализации находящихся в своей профессиональной среде, вне своего вуза, благоприятно настроенных на работу с анкетным опросом [13], и выборочный опрос представителей менеджеров среднего звена отдельных вузов различного профиля и статуса.

Алгоритм работ сводился к анализу данных, затем их интерпретации фокус-группой по направлениям [13] и, наконец, трактование результатов анкетирования экспертом соответствующей области с оценкой квалификационных дефицитов, также получения суждения о сложившейся ситуации в системе среднего менеджмента [11], [12].

С марта по июнь 2016 года проведено анкетирование 69 ответственных секретарей приемных комиссий по анкете А, 60 руководителей юридических служб вузов по анкете В, 47 руководителей организаций дополнительного образования и их структурных подразделений, 80 начальников отделов аспирантур. Данные получены на базе Учебного центра подготовки руководителей НИУ ВШЭ (в особняке Кочубея, Санкт-Петербург).

Кроме того, проведено анкетирование 35 менеджеров Оренбургского государственного педагогического университета и 20 менеджеров Нижневартовского государственного университета.

Стоит отметить, что женщина (69,8 %)с научной степенью кандидата наук (68,8 %), которая ведет преподавательскую деятельность (44,2 %), в возрасте около 35–39 лет (35 %) и работающая в системе ВПО более 12 лет (49,8 %) представляет собой современный социальный портрет менеджера среднего звена российского вуза.

В результате полученных данных проведенного исследования установлено, что среди опрошенных руководителей отмечается необходимость в повышения квалификации подчиненных (41,4 %), однако только 20,4 % респондентов отметили пробелы в своей квалификации, при условии, что 86,2 % опрашиваемых проходили обучение с отрывом от работы, 55 % из которых в течение 2015 года (рис. 1).

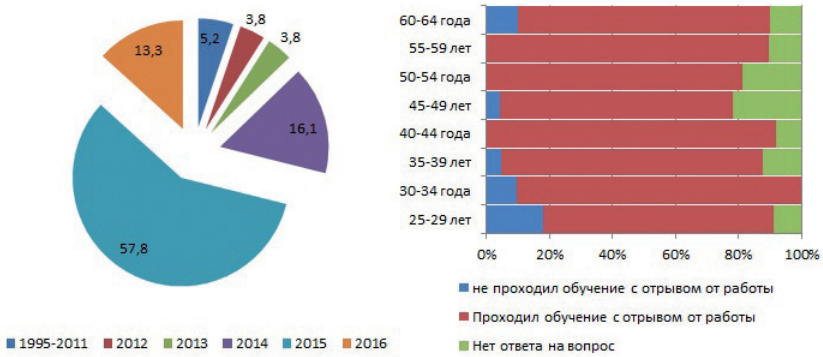

Рис. 1. Обучение респондентов с отрывом от работы, %

Опрос выявил потребность в обучении специальным технологиям повышающих эффективность работы, например тайм-менеджменту (35,1 %), стратегическому управлению (33,7 %), выработке и принятии управленческих решений (32,2 %), методам и организационным возможностям управления изменениями (30 %), методам осуществления мониторинга и анализу процессов функционирования и развития вуза (37,6 %).

Таблица 1

Распределение респондентов по федеральным округам, в которых находится их вуз, %

Федеральный округ Российской Федерации	Процент от общего числа респондентов
Дальневосточный (ДФО)	0,9
Северо-Кавказский (СКФО)	2,7
Уральский (УФО)	5,5
Южный (ЮФО)	7,3

Сибирский (СФО)	13,2
Северо-Западный (СЗФО)	18,6
Приволжский (ПФО)	20,0
Центральный (ЦФО)	31,8
Всего:	**100,0**

Таблица 2

Распределение респондентов по профилям ВУЗов, %

Профиль высшего учебного заведения	Процент от общего числа респондентов
Военные, морские ВУЗы	0,8
Архитектурные, строительные ВУЗы	0,8
Гуманитарные ВУЗы	1,2
Юридические ВУЗы	1,7
Социально- экономические ВУЗы	3,3
ВУЗы культуры и искусства	3,3
Аграрные (Сельскохозяйственные) ВУЗы	4,1
Педагогические ВУЗы	5,0
Классические ВУЗы	9,5
Медицинские ВУЗы	12,4
Технические ВУЗы	23,6
Многопрофильные ВУЗы	34,3
Всего:	**100,0**

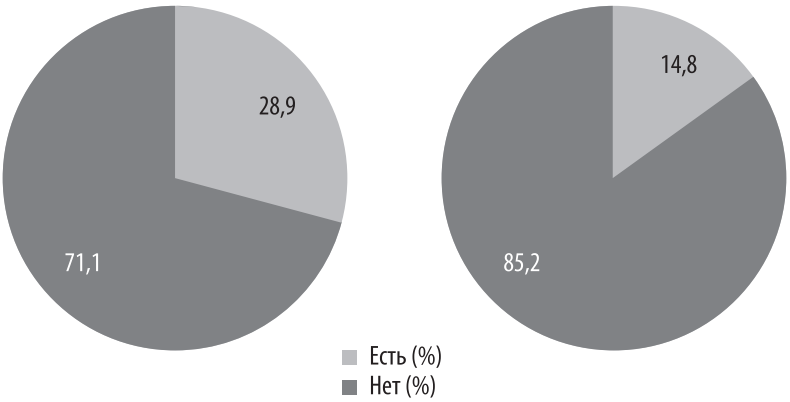

Рис. 3. Доля руководителей, отмечающих недостатки в квалификации сотрудников

При опросе отмечалось, что к проблемам квалификации респонденты относят недостаточное владение нормативно-правовыми знаниями образовательной деятельности, специализацией своей деятельности, техническими средствами.

Проведение дальнейшего анализа исследования менеджеров вузов по выборочному контролю деятельности, профилю и статусу послужит базой про-

ведения системного анализа функций управления менеджмента и позволит установить роль менеджера среднего звена в вузе в современном университете. Получение экспертного заключения посредством проведения интервью с представителями топ-менеджмента университетов позволит систематизировать структуру специализации менеджмента российских университетов и сопоставить ее с теоретическими данными.

Библиографический список

1. *Адизес И.* Как преодолеть кризисы менеджмента. Диагностика и решение управленческих проблем. М: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
2. *Адизес И.* Размышления о менеджменте. М: Манн, Иванов и Фербер, 2016.
3. Адизес И. Управляя изменениями. Как эффективно управлять изменениями в обществе, бизнесе и личной жизни. М: Манн, Иванов и Фербер, 2016.
4. *Атаманчук Г. В.* Теория государственного управления: учебник. М.: Омега-Л, 2013.
5. *Белоусов А. Р.* Эволюция системы воспроизводства российской экономики: от кризиса к развитию. М.: Макс-пресс, 2006.
6. *Гапоненко А. Л., Панкрухин А. П.* Стратегическое управление. М.: ОМЕГА-Л, 2010.
7. *Дульщиков Ю. С.* Региональная политика и управление. М.: Изд-во РАГС, 2001.
8. Закон об образовании Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (в ред. от 03.07.2016).
9. *Ковалева Г., Ростовцев П.* Анализ социологических данных с применением статистического пакета SPSS. Н.: НГУ, 2002.
10. *Мильнер Б. и др.* Управление знаниями в инновационной экономике. М: Экономика, 2009.
11. Национальное агентство развития квалификаций (НАРК). URL: http://www.nark-rspp.ru/
12. Проект профессионального стандарта руководителя образовательной организации http://www.firo.ru/
13. *Ядов В. А.* Социологическое исследование: методология, программа, методы. URL: (http://socioline.ru/pages/yadov-va-sotsiologicheskoe-issledovanie-metodologiya-programmametody
14. *Bonoma T. V., Lawler J. C.* Chutes and Ladders: Growing the General Manager // Sloan Management Review. Spring 1989. P. 27–37.
15. *Nonaka I., Teese D. J.* Managing industrial knowledge. London: SagePublications, 2001. P. 130.

К ВОПРОСУ ОСОЗНАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О КАРЬЕРЕ

М. В. Винокуров
Научный руководитель — Н. А. Заиченко

Приведены отдельные результаты исследования представлений современных старшеклассников о карьере в контексте экономической теории человеческого капитала. Представлены основания для уточнения гипотезы дальнейшего исследования о влиянии отдельных карьерных ориентаций личности старшеклассника на процесс накопления им человеческого капитала.

Ключевые слова: человеческий капитал, профессиональная ориентация, карьерные ориентации, вертикальная карьера, горизонтальная карьера, осознанность представлений, школьник.

Key words: human capital, professional orientation, career orientation, vertical career, horizontal career, mindfulness concepts, student.

Процесс очередного долгосрочного стратегирования, запущенный Правительством РФ в 2015 году, предполагает, что основным конкурентным преимуществом развития экономики страны может и должен стать человеческий капитал. В представлении экспертов и действующих чиновников экономика России в горизонте 2030 года — это уже не экономика природных ресурсов и промышленности, а в первую очередь экономика знаний и интеллекта, с принципиально иной системой потребления, в основе которой лежит потребление услуг образования [1].

Школьное образование уже сейчас ориентировано рядом действующих программных документов [6], [8] на достижение нового качества человеческого капитала, а в качестве одной из обеспечительных мер, кроме прочих, государством рассматривается совершенствование профессиональной ориентации обучающихся [7].

Для школьников профориентация является по своей сути не чем иным, как своего рода карьерным стартом. При этом неочевидная на первый взгляд взаимосвязь человеческого капитала и профориентации школьников становится более ясной, если перейти к рассмотрению феномена карьеры с позиций экономической теории человеческого капитала. Так, например, согласно определению, которое приводит руководитель Центра управления знаниями и компетенциями Института философии Национальной академии Беларуси А. Н. Мирошниченко, «Карьера — это целенаправленное увеличение и накопление человеческого капитала работника на протяжении рабочей жизни» [5]. Экстраполируя это определение на школьный уклад, с характерным для него основным видом деятельности — учебой, речь может идти о карьере как об осознанной позиции школьника и соответствующем его поведении, связанным с накоплением и использованием в учебной деятельности человеческого капитала. В этой же логике, инвестиции в человеческий капитал школьника представляют собой не что иное, как механизм управления карьерой [9] на начальном эта-

пе ее становления и являются одним из факторов, определяющих в конечном итоге карьерный успех [12].

Успешность карьеры в определенной степени зависит от различных социальных, организационных и индивидуально-личностных факторов (ситуации на рынке труда, политики государства, религии, этноса, семьи, друзей, знакомых, социально-профессиональной среды, организационной культуры, гендера, карьерного потенциала личности), однако полностью ими не определяется. Ряд исследователей отмечают важность влияния на успешность карьеры таких факторов, как карьерные ориентации личности индивида, их осознанность, а также четкость постановки карьерных целей и детализация карьерных планов [10], [11].

В логике вышеизложенного далее в статье кратко описаны выборка, методика, а также отдельные результаты исследования представлений старшеклассников о карьере, проведенного в 2015–2016 годах.

В исследовании приняло участие 937 респондентов из школ разного «статуса» и профиля, территориально расположенных в различных районах Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Старшеклассникам была предложена анкета, в основе которой — модифицированные с учетом специфики исследуемого контингента утверждения реадаптированной А. А. Жданович методики Career Orientation Inventory. В соответствии с этой методикой степень согласия или несогласия с каждым из 40 утверждений респондент отмечал на пятипозиционной шкале.

Автор оригинальной методики — Е. Г. Шейн (E. H. Schein), один из известнейших американских специалистов в области менеджмента и организационной психологии, так сгруппировал утверждения, что это позволило ему выделить 8 (позднее при различных адаптациях и реадаптациях — 9 и даже 12) различных карьерных ориентаций личности (табл. 1). При этом под карьерными ориентациями он понимал в первую очередь «ряд представлений индивида о себе, о своих способностях и талантах, а также его ключевые отношения и ценности, потребности и мотивы, навыки, определяющие выбор карьеры и способ жизни» [4], [13].

Таблица 1

Содержание карьерных ориентаций личности (по Э. Г. Шейну, в переводе и реадаптации А. А. Жданович)

Название карьерной ориентации	Описание
Ориентация на вертикальную карьеру	
Предпринимательская креативность	Стремление работать на себя, создавая что-то новое
Чистый вызов	Стремление к решению сложных профессиональных задач и межличностной конкуренции, предоставляющих возможность доказать собственное превосходство
Организаторская компетентность	Стремление к должностному росту, управлению различными сторонами деятельности организации
Ориентация на горизонтальную карьеру	
Техническая/ функциональная компетентность	Ориентация на содержание профессиональной деятельности, наличие способностей и талантов в определенной области, стремление стать мастером своего дела
Служение/преданность делу	Ориентация на гуманистические ценности в профессиональной деятельности («сделать мир лучше», «принести пользу обществу», «работа с людьми»)

Безопасность/ стабильность места жительства	Стремление к безопасности, стабильности и предсказуемости жизни
Ориентация на условия профессиональной деятельности	
Автономия/независимость	Стремление к автономному выбору типа профессиональных задач, сроков их выполнения, а также к элиминации организационных правил
Безопасность/стабильность места работы	Стремление к безопасности, стабильности и предсказуемости работы
Стиль жизни	Ориентация на сбалансированность индивидуальных потребностей, интересов семьи и профессионального продвижения

Кроме того, в структуру использованной в рамках исследования анкеты был включен один контрольный вопрос-тест открытого типа, предназначенный для определения смыслового содержания, вкладываемого респондентом в понятие «карьера», а также достаточно большая паспортичка, направленная на сбор контекстной информации о старшекласснике. В частности:

— об образовательной среде, в рамках которой происходит процесс формирования «знаниевой» компоненты его человеческого капитала;
— о личностных и социальных факторах, гипотетически оказывающих влияние на формирование его карьерных ориентаций.

Анализ содержательных ответов респондентов на открытый вопрос анкеты показал, что карьера в представлении старшеклассников — это в первую очередь «продвижение по работе» (рис. 1, 3). При этом о возможном характере и направлении этого продвижения — вертикальном (т. е. социально-должностном росте) или горизонтальном (т. е. совершенствовании профессионального мастерства), в большинстве ответов уточнений нет (рис. 4).

Рис. 1. Количественный анализ ответов респондентов на открытый вопрос анкеты о карьере

Рис. 2. Количественный анализ ответов респондентов на открытый вопрос анкеты о карьере, сформулированных в терминах теории человеческого капитала

Рассуждения о карьере в терминах теории человеческого капитала, можно встретить лишь в каждой двадцатой анкете (рис. 2). При этом старшеклассники, осознающие необходимость накопления знаний, развития умений и навыков, с целью обеспечения «продвижения по работе» и соответствия ему гораздо чаще, чем в среднем по всей обследованной выборке, указывают на горизонтальный вектор развития карьеры (рис. 5).

Рис. 3. Частотный анализ содержательных ответов респондентов на открытый вопрос анкеты о карьере (построение облака слов проведено с помощью online-сервиса Word

Рис. 4. Контент-анализ содержательных ответов респондентов на открытый вопрос анкеты о карьере

Рис. 5. Контент-анализ ответов респондентов на открытый вопрос анкеты о карьере, сформулированных в терминах теории человеческого капитала

Если непосредственно обратиться к результатам исследования карьерных ориентаций старшеклассников, мыслящих о карьере в терминах теории человеческого капитала (рис. 6), то можно заметить, что карьера для них не связана со стремлением к должностному росту на работе (карьерная ориентация «организаторская компетентность» выражена слабо) и вообще со стабильностью самого места работы. Для них в большей степени характерна карьерная ориентация на профессиональную компетентность.

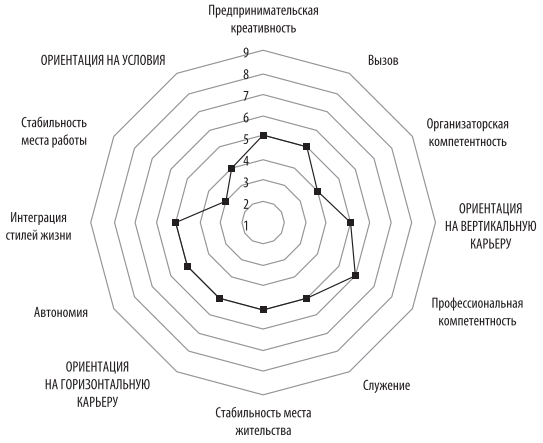

Рис. 6. Стенайны карьерных ориентаций старшеклассников, сформулировавших ответ на открытый вопрос анкеты о карьере в терминах теории человеческого капитала

В связи с этим вполне логично выглядит предположение о том, что карьерная ориентация личности старшеклассника на формирование внутренних критериев успешности профессионального продвижения, определяющих возможность дальнейшего развития личностных характеристик и способностей (т. е. фактически ориентация на горизонтальный вектор развития карьеры), должна положительно влиять на процесс накопления человеческого капитала. Однако эта гипотеза в рамках дальнейшего исследования не нашла своего подтверждения [2]. Одной из возможных причин этого может служить наличие некоторого неучтенного фактора, например, степени осознанности карьерных ориентаций.

Карьерные ориентации школьников актуализируются через серию жизненных выборов [3] при построении образовательной и профессиональной тра-

ектории, таких как выбор профиля образования, статуса организации, его реализующей, и своей будущей профессии. Однако очень часто такого рода выбор школьникам приходится совершать в ситуации неопределенности и/или под влиянием различных микро- и макросоциальных факторов. В связи с этим особую значимость для целенаправленного накопления человеческого капитала школьником приобретает та степень ответственности, самостоятельности, а значит, и осознанности, с которой он совершает карьерный выбор.

О недостаточной степени осознанности поведения старшеклассников в ситуации выбора профиля обучения на старшей ступени можно судить, в частности, по ответам респондентов, полученным в ходе исследования, на косвенный закрытый вопрос анкеты, о выборе учебных предметов для прохождения государственной итоговой аттестации (рис. 7).

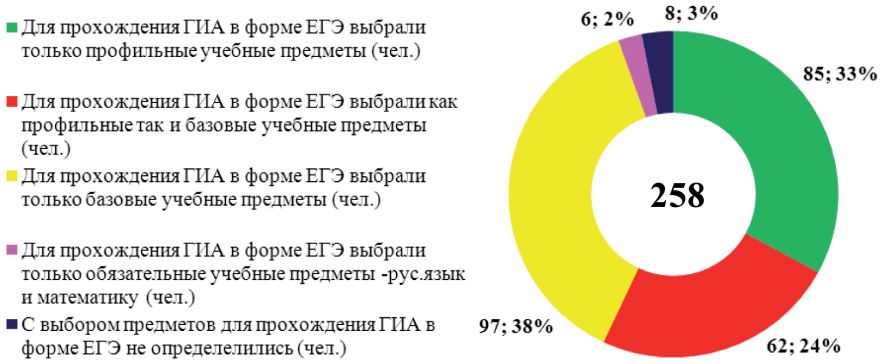

Рис. 7. Соответствие выбора старшеклассниками предметов для прохождения ГИА в форме ЕГЭ профилю полученного среднего общего образования

Кроме того, о слабой степени осознанности, самостоятельности и ответственности поведения старшеклассников при актуализации их карьерных ориентаций свидетельствуют данные, полученные в ходе анализа ответов респондентов на вопросы анкеты, связанные с ранжированием факторов, оказывающих влияние на выбор будущей профессии и информированностью старшеклассников о востребованности профессий (рис. 8, 9).

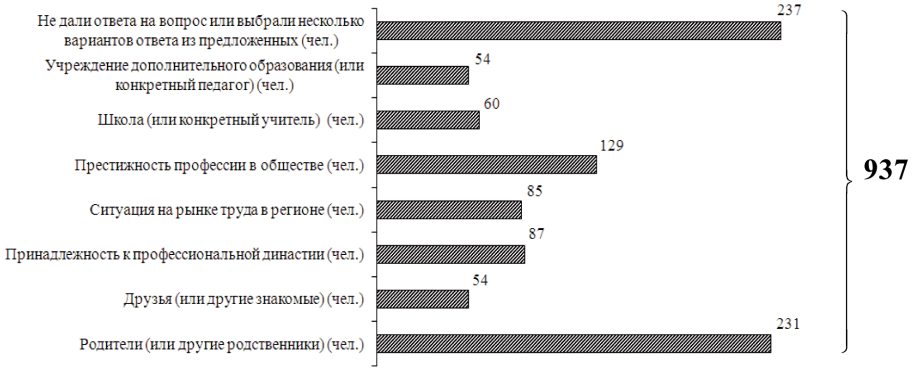

Рис. 8. Значимость социально-личностных факторов, оказывающих влияние на карьерные ориентации старшеклассников

Рис. 9. Информированность старшеклассников о востребованных в экономике региона профессиях в горизонте 5 лет

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что две трети выпускников фактически никогда не рассматривали и соответственно не использовали профильное обучение как инструмент, предлагаемый государством для инвестирования в человеческий капитал. Кроме того, выбор дальнейшей профессии в большинстве случаев совершается старшеклассниками:

— вне привязки к профилю полученного среднего общего образования;
— несамостоятельно, под влиянием родителей (имеющих собственные представления о карьерных перспективах для своих детей или вовсе пытающихся через них воплотить в жизнь свои же нереализованные мечты), а также средств массовой информации (во многом и формирующих престижность тех или иных профессий в обществе), помогающих осознать карьерные устремления;
— безответственно, причем как перед самим собой, так и перед государством (в ситуации недостаточной информации о профессиях, востребованных в экономике региона, существует риск получения профессии с серьезными проблемами при последующем трудоустройстве).

Резюмируя изложенное, по всей видимости все же можно предположить, что выраженность некоторых карьерных ориентаций личности старшеклассника может позволить ему более успешно капитализировать свои знания, если при построении образовательной траектории эти карьерные ориентации актуализировались им через серию самостоятельных, ответственных, а значит, и осознанных карьерных выборов. Однако это утверждение требует проведения дополнительного исследования.

Библиографический список

1. *Восканян Е.* «Стратегия-2030»: не повторить ошибки // Эффективное антикризисное управление. 2016. № 1(94). С. 14.
2. *Заиченко Н. А., Винокуров М. В.* Академический капитал и карьерные ориентации школьников // AKTUÁLNÍ PEDAGOGIKA. 2016. № 3. С. 11–24.
3. *Жданович А. А.* Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М.:, 2008. URL: http://www.hse.ru/data/681/929/1235/avt_Zdanovich.pdf (дата обращения: 14.02.2015).
4. *Жданович А. А.* Реадаптация опросника «Карьерные ориентации» Э. Г. Шейна и его стандартизация на студенческой выборке // Психологический журнал. 2007. № 4. С. 4–19.
5. *Мирошниченко А. Н.* Управление человеческими ресурсами организации: Планирование потребностей в персонале. М.: МИЭП, 2012.
6. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 года № 2765-р // Собрание законодательства РФ. № 2. 2015.
7. О плане мероприятий («дорожной карте») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»: распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2014 года № 722-р // Собрание законодательства Российской Федерации. № 19. 2014.
8. Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 08 декабря 2011 года № 2227-р // Собрание законодательства Российской Федерации. № 1. 2012.
9. *Сотникова С. И.* Методологические подходы к исследованию карьеры работника: возможности и ограничения // Вестник НГУЭУ. 2014. № 2. С. 142–154.

10. *Терехова Т. А.* Проявление карьерных ориентаций у студентов-психологов // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 120–126.
11. *Царицинцева О. П.* Динамика карьерных ориентаций в юношеском возрасте // Концепт. 2012. № 12 (декабрь). URL: http://www.covenok.ru /koncept/2012/12169.htm (дата обращения — 14.02.2015).
12. *Greenhaus J. H.* Career dynamics // Borman W.C., Ilgen D.R., Klimoski R.J. (Eds.). Handbook of Psychology. Hoboken, NJ: Wiley, 2003. P. 519–540.
13. *Schein E. H.* Career Anchors: Discovering Your Real Values. San Diego, CA: Pfeiffer & Company, 1990.

ПОДХОДЫ К ИЗМЕРЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Л. С. Гречищева
Научный руководитель — А. Ю. Лисовская

В статье анализируются основные подходы к диагностике организационной культуры. Проведен сравнительный анализ популярных моделей организационной культуры, представлены преимущества методики Дениэля Денисона. Особое внимание уделено аргументации о доступности метода, универсальности и достоверности его результатов.

Ключевые слова: организационная культура, образовательная организация, методика диагностики.
Key words: organizational culture, educational organization, diagnostic study.

Изучение и измерение организационной культуры приобретает значимость в контексте создания инструмента принятия важных управленческих решений. Для диагностики организационной культуры образовательного учреждения не выявлено определенной специальной методики, а тема организационной культуры в большей степени активно развивается в рамках менеджмента, социологии организаций и психологии управления.

Целью диагностики организационной культуры является систематическая интерпретация существующих культурных симптомов с помощью определенных инструментов, а результатом — визуализация существующей организационной культуры.

Анализ литературы показывает, что есть два основных подхода к проблеме диагностики и изучения организационной культуры [4]:

1. Использование качественных методов (анализ документов, клиническое интервью, обход фирмы, наблюдение, глубинные интервью).
2. Использование количественных методов (тестирование, анкетирование, шкалирование и т. п.), характеризующихся использованием стандартизированных анкет.

В среде исследователей споры вызывает вопрос о том, какие из методов измерения ОК, количественные или качественные, являются наиболее достоверными, валидными и надежными в плане оценки [1].

С помощью качественных методов можно изучить следующие аспекты:

- фольклор,
- правила, традиции, церемонии, ритуалы;
- локальные приказы, определяющие жизнедеятельность организации;
- сложившаяся практика управления.

Основные достоинства: результаты позволяют проанализировать не только внешние, но и скрытые элементы жизни организации, изучить глубинный уровень ОК, базовые ценности и представления [2].

К недостаткам можно отнести: сложность сравнений качественных исследований, зависимость результатов диагностики от субъективных установок и представлений исследователей, проблемы расшифровки символического

уровня организационной культуры (символы, знаки, традиции), временная продолжительность, проблемы валидности.

При использовании количественных методов результаты исследования могут быть представлены аналитически (описание и построение профиля организационной культуры, например, модели OCAI, Денисона) или типологически (отнесение организации к определенному типу, например, модели Хофстеде, Ханди).

Основные достоинства: экономичность, оперативность, независимость от личности интервьюера, не требуют специальной подготовки специалиста, позволяют собрать значительный объем информации и провести статистический анализ, позволяют за короткий срок провести анализ культуры на всех уровнях организации и получить объективную картину ценностей и установок персонала.

К недостаткам можно отнести сложность интерпретации полученных результатов, большое количество вопросов в анкетах, а также то, что исследование организационной культуры проводится в отдельном аспекте культуры, важном с точки зрения конкретного исследователя.

Из существующих методик количественного исследования организационной культуры методики Д. Денисона, К. Камерона и Р. Куинна (OCAI), Г. Хофстеде, Ч. Ханди позволяют изучить организационную культуру с учетом особенностей внутренней и внешней среды организации. Суть этих методов в том, что на основе различных критериев они выделяют основные типы культур и соотносят культуру своей организации и «чистые» культуры.

Инструмент OCAI К. Камерона и Р. Куинна предназначен для оценки шести ключевых измерений организационной культуры:

1) важнейшие характеристики организации;
2) общий стиль лидерства в организации;
3) управление наемными работниками;
4) связующая сущность организации;
5) стратегические цели;
6) критерии успеха.

Методика базируется на теоретической модели, получившей название «Рамочная конструкция конкурирующих ценностей» [3]. Согласно этой модели, существует два основных ценностных измерения, в которых может быть определена организационная культура.

Первое измерение — «Внутренний фокус и интеграция — Внешний фокус и дифференциация».

Второе измерение — «Гибкость и дискретность — Стабильность и контроль».

Оба измерения образуют четыре квадранта, каждому из которых соответствует четко различимый набор ценностных ориентиров и предпочтений, описывающих четыре основных типа корпоративной культуры: клановая, иерархическая, рыночная и адхократическая.

Тип организационной культуры, который можно представить графически, представляет собой профиль организационной культуры, и его составление — важный начальный этап стратегии изменения культуры. На осях каждого квадранта откладываются соответствующие значения по данным «Теперь» и «Предпочтительно» (рис. 1). Большой популярностью пользуется подход к изучению организационной культуры, разработанный голландским ученым Г. Хофстеде. Анкета содержит около 160 пунктов, 63 из которых связаны с производственными ценностями. На основе полученных данных Г. Хофстеде выявил шесть базовых параметров:

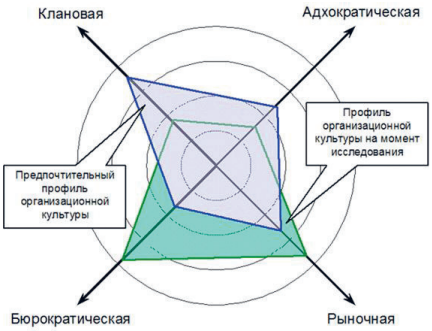

Рис. 1. Модель К. Камерона и Р. Куинна

1) дистанцированность власти: данный параметр связан с различной трактовкой фундаментальной проблемы человеческого неравенства;
2) избегание неопределенности: связано с уровнем общественного напряжения в ожидании неизвестного будущего;
3) индивидуализм/коллективизм: данный параметр связан с интеграцией индивидов в первичные группы;
4) маскулинность/фемининность: связаны с распределением эмоциональных ролей между мужчинами и женщинами;
5) долгосрочная/краткосрочная ориентированность: связаны с выбором фокуса внимания для действий человека: будущее, настоящее или прошлое;
6) потворство желаниям / сдержанность: связаны с удовлетворением базовых человеческих потребностей, относящихся к наслаждению жизнью, либо с самоконтролем [6].

Д. Денисон изучал корреляцию между чертами организационной культуры и организационной эффективностью. Среди черт организационной культуры им были выделены следующие: вовлеченность, согласованность, адаптивность, миссия [5]. Для измерения организационной культуры был составлен опросник, состоящий из 60 утверждений, которые разделялись на четыре группы в соответствии с выделенными чертами. При оценке каждого высказывания респондент может поставить от 1 до 5 баллов. После анкетирования проводится подсчет баллов по каждому индикатору и характеристике.

Целью применения этой модели являются количественное измерение, диагностика культуры и поиск мер по ее изменению. По каждому из перечисленных ниже факторов осуществляется экспертная оценка и составляется профиль культуры. Графический профиль представляется в виде круга (рис 2). По горизонтали культура делится на внешний фокус и внутренний фокус, что отсылает нас к модели организационной культуры, разработанной Р. Куинном и К. Камероном. Вовлеченность и согласованность характеризуют внутренние процессы в организации, а адаптивность и миссия — внешние.

По вертикали рисунок делится на гибкую организационную культуру и стабильную. В свою очередь, гибкость определяется вовлеченностью и адаптивностью, а стабильность можется быть измерена согласованностью. Вовлеченность и адаптивность имеют определяющее значение для организационной гибкости и изменений, и напротив, согласованность определяют способностью организации к стабильности и управляемости.

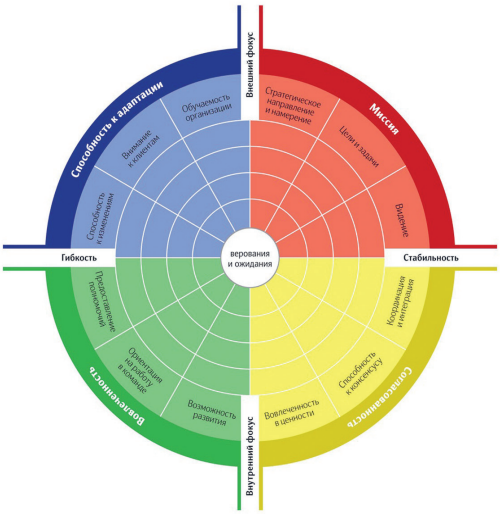

Рис. 2. Модель Д. Денисона

Представленные методы имеют неоспоримые достоинства, что обуславливает их широкое применение:

- методики Денисона и Камерона — Куинна учитывают мнения всех сотрудников организации, содержат меньше утверждений. Это дает возможность получить более объективный результат и уменьшить временные затраты на заполнение анкет и обработку. Перевод полученных результатов диагностики в графический профиль облегчает визуальное восприятие;
- в методике Г. Хофстеде уделяется внимание изучению национальной особенности сотрудников.

Выбор методики Д. Денисона для анализа организационной культуры образовательного учреждения в рамках курсового исследования обусловлен тем, что опросник, который предложено заполнить сотрудникам, охватывает практически все проявления культуры в организации и позволяет не только определить преобладающий тип культуры, но и наиболее полно описать ее. Данная модель динамична, т. е. оценка тех или иных ответов участников исследования не задана заранее, а определяется сравнением с имеющимися в базе результатами других компаний. Немаловажным фактором при изучении конкретной организации является обеспечение достоверности получаемой информации. Применимость модели Д. Денисона к российским компаниям была предметом отдельного исследования, которое подтвердило универсальное значение выделенных аспектов корпоративной культуры для успешности организаций [5].

Библиографический список

1. *Ардашкин И. Б., Карпова А. Ю.* Организационная культура и управление изменениями в фокусе измерений. Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2014. № 4 (28). С. 123–135.
2. *Горина Т. С.* Применение типологий для изучения корпоративной культуры. Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7, Филос. 2013 № 2 (20).

3. *Камерон К., Куинн Р.* Диагностика и изменение организационной культуры. СПб: Питер, 2001.
4. *Стеклова О. Е.* Организационная культура: учебное пособие. Федеральное агентство по образованию. Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования. Ульяновский государственный технический университет. Ульяновск, 2007.
5. *Фей К., Денисон Д.* Организационная культура и эффективность: российский контекст // Вопросы экономики. 2005. № 4. С. 58–74.
6. *Хофстеде Г.* Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур // Язык, коммуникация и социальная среда. 2014. № 12. С. 9–49.

КЛИЕНТООРИЕНТИРОВАННОСТЬ: ЭКСТРАПОЛЯЦИИ В СФЕРУ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Гришина
Научный руководитель — Е. В. Пискунова

В статье рассматривается понятие «клиентоориентированность» в аспекте его применимости в сфере образования с точки зрения профессионально-педагогического сообщества. Приводятся выводы по результатам исследования, направленного на изучение феномена клиентоориентированности в образовательной сфере, проведенного в трех образовательных организациях Приморского района Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: клиентоориентированность, клиент, образовательная услуга, образовательный маркетинг, удовлетворенность образованием, лояльность внутренних и внешних клиентов.

Key words: customer, client, educational services, educational marketing, satisfaction with education, loyalty internal and external customers.

Приоритетной целью образования является развитие человеческого капитала. Данная цель реализуется посредством различных векторов образовательной политики, среди которых изменение правового статуса образовательного учреждения в статус организации, внесение изменений в Федеральные государственные образовательные стандарты, совершенствование системы оценки качества образования, а именно внедрение НСОКО — независимой системы оценки качества образования, повышение информационной открытости деятельности образовательной организации, реализация инклюзивного образования. Представленные векторы затрагивают вопрос о запросах, интересах и ожиданиях ключевых клиентов образовательной организации, а также их удовлетворенности качеством предоставляемых образовательных услуг.

Современные образовательные организации все чаще рассматриваются с позиций менеджмента качества, а именно в контексте принципа ориентации на потребителя или на клиента. В данном контексте в современной семантике сферы образования стали звучать несвойственные ей менеджериальные понятия — «запросы, потребности и ожидания клиентов», «образовательный маркетинг», «удовлетворенность клиентов». Причем данный контекст звучит с высоких трибун и проникает в стратегические документы, определяющие и регулирующие направления развития российской образовательной политики.

Для образовательной организации ключевыми клиентами являются учащиеся и их родители (как внешние клиенты) и педагоги (как внутренние клиенты).

Ориентированность на клиента в сфере бизнеса получило название клиентоориентированность — это способность компании создавать дополнительный поток клиентов и дополнительную прибыль за счет **глубокого понимания и удовлетворения потребностей клиентов.**

Для образовательной организации также важно создавать дополнительный поток клиентов — новых учащихся и высокопрофессиональных педагогов и дополнительную прибыль в виде добавленной ценности предоставляе-

мых образовательных услуг для установления долгосрочных конструктивных и позитивных отношений с клиентами — учащимися, родителями и педагогами.

На сегодняшний день тема клиентоориентированности в сфере образования в исследовательской практике представлена достаточно слабо. В большей степени в исследовательской литературе рассматривается феномен клиентоориентированности в коммерческой сфере: на производственных предприятиях, в сфере услуг, в туризме, в банковской сфере, в медицине, в индустрии красоты и развлечений. В основном, клиентоориентированность как стратегия актуальна в сферах, где базовым процессом является непосредственное взаимодействие персонала и клиентов организации. Можно найти массу источников на просторах российского и зарубежного Интернета, подтверждающих это.

Клиентоориентированность — это заинтересованность и нацеленность на удовлетворение запросов клиента. Так определяет понятие клиентоориентированности Запорожцева О. В. в материале «Значение внедрения стратегии клиентоориентированности в деятельности предприятия» [2].

Более подробно описывает клиентоориентированность Константин Харский [5] в статье «Клиентоориентированность как она есть». По его мнению, клиентоориентированность — это:

- отношение к клиенту как к источнику благоденствия;
- построение бизнес-процессов с учетом понимания приоритетов «глазами клиента»;
- стратегия максимизации прибыльности компании за счет создания условий, когда клиент желает заключить сделку, затем вторую и все последующие, а также рекомендует своему кругу общения последовать его примеру;
- желание заполучить и удержать каждого подходящего клиента максимально долго на взаимовыгодных условиях;
- предугадывание желаний клиента и готовность сделать небольшой шаг навстречу.

По мнению Запорожцевой О. В., главное в определении клиентоориентированности не положительные эмоции и восторг клиента, а построение долгосрочных и взаимовыгодных отношений с клиентами на основе максимального удовлетворения их потребностей и предугадывания их ожиданий.

Клиентоориентированность в образовании рассматривается в работе Е. А. Неретиной и Т. Г. Соловьева «Предпосылки формирования клиентоориентированного подхода к управлению взаимоотношениями с потребителями образовательных услуг высшего учебного заведения» [4] в контексте содержания клиентоориентированного подхода к управлению высшим учебным заведением, базирующегося на CRM-концепции, обоснованы предпосылки, необходимые для его успешной реализации в реальной практике вузов РФ.

В контексте разработки темы клиентоориентированности в сфере образования значительный интерес представляет монография Захаровой И. А. «Маркетинг образовательных услуг» [3], в которой определен экономический смысл маркетинга образовательных услуг, рассматриваются закономерности маркетинга образовательного учреждения, социальный и коммерческий эффекты его деятельности. Захарова И. В. формулирует особенности маркетинговой деятельности различных типов образовательных учреждений, анализирует ценовые и неценовые факторы конкурентоспособности образовательной организации. Автор ссылается на исследования Г. Черчилля, который описал наиболее распространенные методы изучения отношения потребителей к товарам

и услугам: самоотчет, наблюдение за поведением, косвенные методы (методы, использующие нестандартизированные стимулы — словесно- ассоциативные тесты, тесты на завершение предложений, составление рассказов и т. д.), метод решения реальных задач и др.

И. А. Донина в статье «Образовательный маркетинг — современный этап маркетинга отношений» [1] рассматривает современные тенденции в развитии идей маркетинга отношений в сфере образования. Автор рассматривает предпосылки возникновения образовательного маркетинга как актуального направления в деятельности образовательных организаций и отмечает, что современный потребитель образовательной услуги «ставит целью не только наличие необходимого ему продукта и его качества, но также собственную удовлетворенность процессом выбора, приобретения и использования продукта. В этом случае ставится вопрос об уровне сервисной составляющей, для которой становятся характерными такие свойства, как интерактивность, индивидуальность и адресность, стабильность и продолжительность, привилегированность и партнерство», что и является характеристиками клиентоориентированности в деятельности образовательной организации.

И. А. Донина, ссылаясь на исследования Т. В. Бакун, описывает следующие этапы формирования взаимоотношений:

1) анализ (оценка текущей деятельности организации, оценку ключевых и потенциальных потребителей);
2) разработку направлений взаимоотношений (определение потребности организации, определение потребностей клиентов) — выявление ожиданий и запросов;
3) внедрение (создание базы данных потребителей, создания для каждого потребителя ценностного отношения и соответствующего профиля информации, определение канала коммуникации, использование канала коммуникации для развития осведомленности и последующих контактов, отслеживания технологии, связанной с принятием решения о покупке, предоставление возможности новой покупки, выяснение отношения к приобретенному продукту, формирование лояльности);
4) оценку результатов, что является отражением уровня удовлетворенности и лояльности клиентов.

По мнению автора, в такой трактовке основной ценностью организации становится не только нужды потребителя, но и **выстроенная система субъект-субъектного взаимодействия**, направленная на **информирование клиентов, их обучение** и **формирование мировоззрения**, **близкого к миссии организации**. В заключение автор отмечает, что новыми путями и средствами **формирования мировоззрения клиентов** выступают возможности современного образования, реализующие принципы непрерывности, интерактивности и субъект-субъектности.

Несмотря на достаточное внимание исследователей к проблемам клиентоориентированности, единого понимания данного феномена в сфере образования на данный момент не существует. Принято считать, что инерция педагогического корпуса и стереотипно мыслящие руководители проявляют сопротивление новациям в образовательной сфере, не принимая и не пытаясь понять смысл производимых изменений, что приводит к имитации инновационных процессов на различных уровнях управления. Так ли это на самом деле? Действительно ли современные педагоги и руководители разного уровня сопротивляются нововведениям и не принимают изменения в сфере образования?

Для решения задач исследования была создана оригинальная анкета для педагогов и руководителей образовательных организаций и их заместителей, вопросы которой были направлены на выявления приемлемости понятия клиентоориентированности в сфере образования с точки зрения педагогических работников на основе ассоциативного ряда и четырехуровневой шкалы. Кроме этого, в анкету включены вопросы о степени согласия педагогов с тем, что они, работая в современной образовательной организации, оказывают образовательные услуги, а также о приоритетном клиенте для руководителя образовательной организации. Исследование с использованием данной анкеты было проведено в трех образовательных организациях Приморского района Санкт-Петербурга — в исследовании приняли участие 132 педагога. Данная анкета была предложена 50 заместителям руководителей образовательных организаций Приморского района на заключительном совещании по итогам учебного года. Участникам совещания для заместителей руководителей было роздано 50 анкет, однако заполненными вернулись только 35 анкет, что составляет 68 % от ожидаемого количества. Данный факт является также диагностически информативным и говорит о том, что около трети предполагаемых респондентов отказом от участия в опросе высказали свое отношение к данной теме, скорее всего, она их не заинтересовала, показалась им неважной и незначимой. В целом, в анкетировании приняли участие 165 педагогов.

Распределение участников опроса по стажу работы в сфере образования представлено в таблицах 1–2.

Таблица 1

Распределение участников опроса по стажу работы в сфере образования (заместители руководителя)

Стаж	0–5	6–10	11–15	16–20	21–25	26–30	31–39	40 и больше
Доля, %	2,86	5,71	14,28	14,28	11,42	34,28	11,42	5,71
Стаж	0–10		11–20		21–30		Больше 31	
Доля, %	8,57		28,56		45,7		17,13	

Таблица 2

Распределение участников опроса по стажу работы в сфере образования (педагоги)

Стаж	0–5	6–10	11–15	16–20	21–25	26–30	31 и больше
Доля, %	10,6	14,4	18,94	18,94	14,4	17,42	5,3
Стаж	0–10		11–20		21–30		
Доля, %	25		37,88		31,82		

Результаты опроса показали, что для заместителей руководителя понятие «клиентоориентированность» приемлемо в большей степени, чем для группы педагогов — 82,86 % у администраторов против 56,05 % у педагогов. Абсолютно негативное отношение к данному понятию в сфере образования у администраторов в 6,7 раз меньше, чем у педагогов.

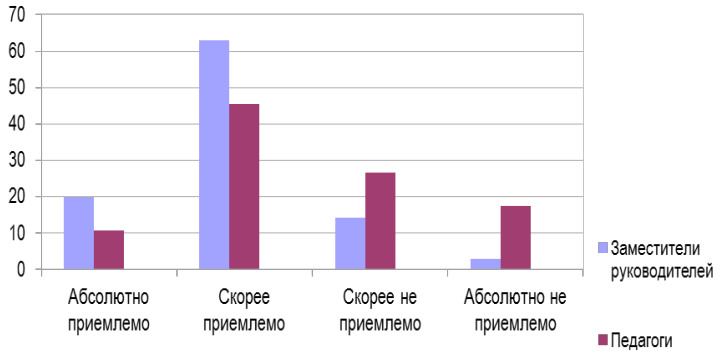

Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос «Насколько для Вас приемлемо понятие «клиентоориентированность в сфере образования?», (%)

Возможно, администраторы-завучи, находясь на передовой изменений в сфере образования, внедряют в образовательный процесс все те инновационные и не очень идеи, которые транслируются с высоких трибун. И именно они являются буфером между внешними и внутренними клиентами образовательной организации. Таким образом, можно говорить о том, что большинство администраторов принимают идеи клиентоориентированности в сфере образования.

Этот вывод подтверждается теми словами-ассоциациями, которые были приведены респондентами в качестве ответа на второй вопрос. Среди ассоциаций встречаются следующие: соответствовать запросам, учет ожиданий и поведения, государственный заказ, востребованность школы, позиционирование, открытость, гибкость, заинтересованность, актуальность, выбор, учет и удовлетворение потребностей, создание комфортных условий, доброжелательность, взаимоуважение, взаимопонимание, желание помочь, взаимодействие, интерес, выгода, польза, контингент, качество, удовлетворенность и другие.

Распределение ответов респондентов на третий вопрос «Насколько Вы согласны с тем, что современная образовательная организация оказывает услуги» представлено в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Ответы заместителей руководителя на вопрос о согласии с тем, что образовательные организации оказывают образовательные УСЛУГИ

Ответ	Абсолютно согласен	Скорее согласен	Скорее не согласен	Абсолютно не согласен
Доля выбравших данный ответ (%)	22,86	42,86	28,57	5,71
	65,72		34,28	

Таблица 4

Распределение ответов педагогов на вопрос анкеты о степени согласия с тем, что современная школа оказывает образовательные УСЛУГИ

Ответ	Абсолютно согласен	Скорее согласен	Скорее не согласен	Абсолютно не согласен
Доля выбравших данный ответ (%)	13,63	50	22,74	13,63
	63,63		36,37	

На рис. 2 представлено сравнение распределения ответов педагогов и заместителей руководителей на вопрос об образовательных услугах.

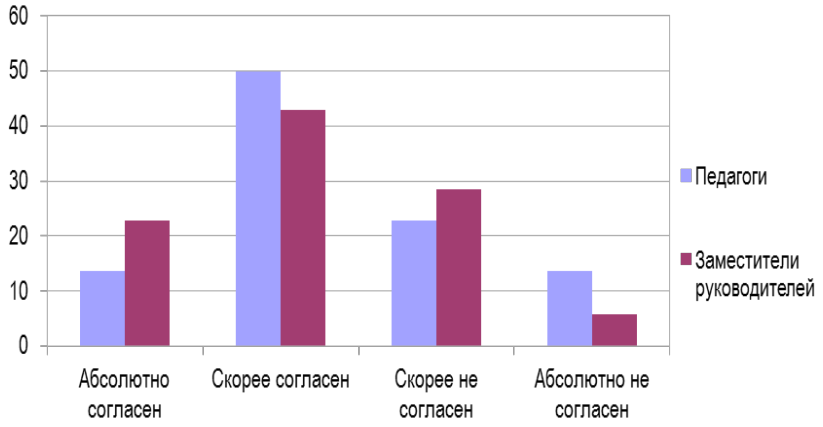

Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Насколько Вы согласны с тем, что современная образовательная организация оказывает услуги» у педагогов и администраторов, (%)

В целом, по данному вопросу ответы распределились примерно одинаково, как по педагогам, так и по заместителям: среди педагогов 63,63 % согласны с тем, что школа ***«оказывает образовательные услуги»,*** среди администраторов доля таких ответов составила 65,72 %. То есть респонденты проявляют позитивное отношение к понятию «Образовательная услуга». Среди комментариев к ответам на данный вопрос встречаются интересные высказывания завучей: «Родителям сейчас мало обучения, **они хотят получить дополнительное внимание»,** «Это услуги в системе взаимодействия человек — человек».

Распределение ответов заместителей руководителей на вопрос № 4 «Кто, на Ваш взгляд, **в наибольшей степени** является для образовательной организации клиентом?» в сравнении с распределением ответов педагогов представлены в таблице 5.

Таблица 5

Сравнение распределения ответов заместителей руководителей и педагогов на вопрос «Кто, на Ваш взгляд, в наибольшей степени является для образовательной организации клиентом?», (%)

Ответ		Учащиеся	Родители	Педагоги	Общество	Государство	Другое
Доля выбравших данный ответ, (%)	Зам. рук.	34,55	41,82	0	10,9	10,9	Все в равной степени 1,82
	Педагоги	26,12	51,35	6,32	4,5	11,71	

И для администраторов и для педагогов (табл. 5) *родители* (41,82 %–51,35 %) являются в наибольшей степени клиентами, заказчиками образовательных услуг, далее по степени приближенности к понятию «клиента» — *учащиеся* (34,55 %–26,12 %). *Государство и общество* в качестве приоритетных клиентов не рассматриваются (от 4,5 % до 11,71 % выборов). *Педагоги* как клиенты образовательной организации заместителями руководителя не рассматрива-

ются вообще, а педагоги сами себя рассматривают в качестве клиентов в 6,32 % случаев.

Интересно распределение ответов заместителей и педагогов на вопрос 5 «На интересы, запросы и ожидания кого, на Ваш взгляд, в первую очередь должны ориентироваться руководители в управлении образовательной организацией?» (таблица 6).

Таблица 6

Распределение ответов респондентов на вопрос «На интересы, запросы и ожидания кого, на Ваш взгляд, в первую очередь должны ориентироваться руководители в управлении образовательной организацией?» (%)

Ответ	Учащиеся	Родители	Педагоги	Общество	Государство	Другое
	Заместители руководителя					
Доля выбравших данный ответ, (%)	27,7	24,07	9,26	12,96	25,92	0
	Педагоги					
Доля выбравших данный ответ, (%)	17,07	26,01	29,27	10,57	14,64	2,44

По мнению педагогов, руководитель в управлении образовательной организацией должен ориентироваться прежде всего на запросы и ожидания педагогов и родителей. Запросы родителей в управлении образовательной организацией значимы и по мнению администраторов.

Интересно, что запросы учащихся, по мнению педагогов, не являются значимым ориентиром в управлении, а по мнению администраторов, запросы и ожидания учащихся — это значимый ориентир в управлении образовательной организацией. Государство (25,92 %) как значимый ориентир для администраторов сравним по значимости с запросами родителей (24,07 %).

Усредняя данные по распределению ответов на вопросы анкеты можно выстроить иерархию клиентов по их значимости в управлении образовательной организацией по мнению данного педагогического сообщества:

1) родители — 35,81 %;
2) учащиеся — 26,35 %;
3) государство — 15,79 %;
4) педагогический персонал — 10,71 %;
5) общество — 9,73 %.

В качестве предварительных выводов проведенного исследования можно предложить следующие положения:

1. Понятие клиентоориентированности в сфере образования связывается с понятиями потребностей и интересов учащихся и родителей, их ожиданий, заказов, удовлетворения потребностей и интересов, доброжелательности, внимания во взаимодействии.
2. Понятие клиентоориентированности в сфере образования более приемлемо для заместителей руководителей, рядовые же педагоги скорее не принимают данное понятие в сфере образования.
3. Приоритетными клиентами для образовательной организации, по мнению педагогов и заместителей руководителей, являются учащиеся и родители, удовлетворить интересы которых в получении образования и призвана образовательная организация.

Библиографический список

1. *Донина И. А.* Образовательный маркетинг — современный этап маркетинга отношений // Фундаментальные исследования. 2013. № 4–1. С. 158–161. URL: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31118 (дата обращения: 29.02.2016).
2. *Запорожцева О. В.* Значение внедрения стратегии клиентоориентированности в деятельности предприятия.URL: http://www.scienceforum.ru/2014/504/2456 (дата обращения 26.02.2016).
3. *Захарова И. В.* Маркетинг образовательных услуг. Ульяновск: УлГТУ, 2008. URL: http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2008/Zaharova.pdf
4. *Неретина Е. А.* Предпосылки формирования клиентоориентированного подхода к управлению взаимоотношениями с потребителями образовательных услуг высшего учебного заведения // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2011. № 2 (18). С. 161–170. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-formirovaniya-klientoorientirovannogo-podhoda-k-upravleniyu-vzaimootnosheniyami-s-potrebitelyami-obrazovatelnyh-uslug#ixzz40oqpcwep
5. *Харский К.* Клиентоориентированность как она есть. URL: http://professionali.ru/Soobschestva/marketing/konstantin_xarskij_klientoorientirovannost_kak_ona_17764408/

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. Ю. Демьянова
Научный руководитель — И. А. Писаренко

В статье отражаются результаты анализа литературы, раскрывающей содержание и теоретическое обоснование современных моделей оценки готовности педагогов к инновационной деятельности в процессе реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Основное внимание уделяется рассмотрению теоретических подходов к моделированию структуры данного вида готовности.

Ключевые слова: готовность педагогов к выполнению задач Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, компоненты готовности к инновационной деятельности, оценка готовности педагогов.

Key words: staff of educational institution's readiness for fulfillment of Federal State Educational Standard tasks, components of staff of educational institution's readiness for innovative activity, assessment of teachers' readiness.

Актуальность рассматриваемой темы проявляется в возрастающем интересе ученых и практиков к изучению проблем, связанных с разными аспектами профессиональной деятельности учителей в ситуации введения инноваций. Так, определена специфика инновационной деятельности в образовательной среде (А. И. Пригожин, В. А. Сластенин, Р. Н. Юсуфбекова), ее структура (Б. К. Джабатырова, М. Ш. Даурова, Л. С. Подымова, М. М. Поташник и др.), разрабатывается понятие «инновационная позиция педагога» (Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина, М. В. Мазурина), рассматривается содержание и выделяется уровневая структура понятия «готовность педагога к инновационной деятельности» с позиций различных методологических подходов (Е. Э. Воропаева, Н. Ф. Ильина, Г. Е. Прохорова, Е. Е. Суханова).

Однако технологиям оценки готовности в научной литературе уделяется недостаточно внимания. Основное противоречие заключается в том, что авторы экспериментальных и теоретических работ предлагают разные способы оценки готовности педагогов к работе в условиях изменений, которые не могут выступать как единая технология и не обеспечены инструментом измерения готовности, удобным одновременно и для планирования профессионального развития педагога, и для процедуры отбора кадрового состава, которую осуществляет руководитель образовательного учреждения с целью создания благоприятных условий развития вверенной ему организации.

В ходе теоретического анализа литературы нами были рассмотрены несколько определений готовности к инновационной деятельности.

Всесторонний анализ понятия «готовности к педагогической деятельности» приведен в статье З. А. Каргиной [3]. Автору удалось обобщить в своей работе результаты исследований, выполненных в течение последних сорока лет и посвященных различным аспектам этого понятия, а также дать свое определение

профессионально-педагогической готовности с позиций системного подхода. З. А. Каргина считает, что профессионально-педагогическая готовность — это «многоаспектное системное понятие», которое интегрирует в своем содержании и личностные, и профессиональные свойства субъекта педагогической деятельности. Она может проявляться в показателях мотивации, эмоционального состояния, теоретической и практической подготовки специалиста, а также учитывает способности к профессиональному развитию педагога, которое является осознанной необходимостью и отражает личностно значимый смысл его жизни и деятельности. Личностная значимость происходящего в ряду различных педагогических ситуаций порождает особое психическое состояние педагога, которое автор статьи называет «педагогическим менталитетом».

Последний показатель — наличие личностно значимого смысла — особенно важен, поскольку источники неготовности современных педагогов к инновационной деятельности многие исследователи видят в том, что инновации принимаются не как ценности образования, а как цели, заданные извне, которые не переживаются педагогами как личный профессиональный опыт или как естественная потребность в расширении своих профессиональных компетенций.

Так, например, в определении готовности к инновационной деятельности Г. Е. Прохоровой акцент делается на единство когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов. При этом под готовностью к инновационной деятельности понимается «совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего педагогического коллектива, а также его способности выявлять актуальные проблемы обучения и воспитания детей, находить и реализовать эффективные способы их решения» [4]. Психологическая готовность к инновационной деятельности понимается автором как целостный феномен, имеющий в своем содержании три компонента (рис. 1).

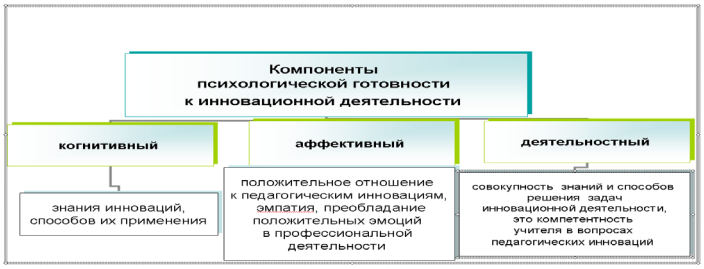

Рис. 1. Структура психологической готовности к инновационной деятельности (по Г. Е. Прохоровой)

Таким образом, инновационная деятельность как процесс реализации педагогических новшеств становится основой для формирования данного вида готовности, а уровень владения различными педагогическими новшествами и степень их принятия выступают в роли значимых индикаторов проявления готовности современных педагогов к реализации задач ФГОС.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем, что активная или пассивная позиция педагога относительно участия в реализации задач ФГОС, степень его включенности в актуальную деятельность, степень его восприимчивости к новому располагается как бы в системе координат, оси которой соотносятся с каче-

ственным своеобразием готовности педагога к инновационной деятельности и с ценностно-смысловой парадигмой новых образовательных стандартов. Это обстоятельство отражается в создаваемых теоретических моделях оценки готовности педагогов к инновационной деятельности.

Необходимо отметить, что в целом участие в инновационной деятельности, выполнение задач государственного стандарта стимулирует формирование нового типа профессионального сознания и поведения не только педагога, но и администратора образовательного учреждения. При этом нельзя не учитывать отмечаемую исследователями эмоциональную напряженность, которая часто сопровождает внедрение в практику новых стандартов. Более того, в некоторых случаях предлагаемая авторами классификация мотивации педагогов к работе в новых условиях указывает на возможное искажение основной идеи стандартов в индивидуальной педагогической практике.

Наглядной иллюстрацией вышесказанного является исследование Н. Ф. Ильиной [2]. В структуре готовности педагога к инновационной деятельности исследователь выделяет три компонента — личностный, теоретический и практический. Наиболее интересным результатом этой работы является для нас описание четырех уровней проявления готовности к работе в новых условиях в содержании личностного компонента (таблица 1).

Таблица 1

Характеристики уровней личностного компонента готовности педагога к инновационной деятельности (по Н. Ф. Ильиной)

Параметры готовности	Уровни проявления готовности через содержание личностного компонента			
	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень	4-й уровень
Педагогические ценности	Стабильность, упорядоченность	Необходимость в обновлении	Инновация — личностно значимая ценность, механизм развития системы образования	Инновация принята как личностная ценность и присвоена как качество образа жизни — инновационность
Мотив участия в инновационной деятельности	Способ избегания возможных напряжений в отношениях с руководством и коллегами по работе	Способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег	Выполнение своего профессионального долга	Способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития, высокий уровень ответственности за происходящие изменения
Отношение к творчеству	Имеет склонность к занятию творчеством	Ситуативный интерес к творчеству	Устойчивый интерес к творчеству, проявляется ответственность за результат деятельности	Творчество проявляется в деятельности педагога
Отношение к самообразованию	Занимается эпизодически самообразованием	Повышает квалификацию по проблематике, связанной с инновационной деятельностью	Участвует в образовательных мероприятиях, вработеобщественно-профессиональных сообществ	Понимает необходимость и проявляет готовность к непрерывному образованию
Качественное своеобразие педагогической культуры	Консервативно-охранительное поведение	Неопределенность поведения	Инновационное поведение	Инновационная деятельность

Резюмируя полученные результаты, Н. Ф. Ильина отмечает, что только четвертый уровень отражает полную готовность педагогов к инновационной деятельности. Готовность, соответствующая первому и второму уровням, подраз-

умевает, что для этих педагогов должны быть созданы условия, в рамках которых они смогут приобщиться к инновационной деятельности посредством индивидуальной траектории профессионального развития, в содержание которой будут включены знания, умения и компетенции, необходимые современному сотруднику образовательной организации.

Проведенный анализ литературы показал, что многие авторы, независимо от составляющих готовности педагогов к инновациям, опираются на ее уровневую структуру.

Такой же подход к исследованию готовности педагога к инновационной деятельности мы обнаружим и в работе Е. Э. Воропаевой [1]. Ее статья посвящена конкретизации содержания, структуры и выделению критериев понятия «готовность педагога к инновационной деятельности». Автор работы считает, что готовность педагога к инновационной деятельности может быть рассмотрена как «совокупность личностно-профессиональных качеств, способствующих эффективному решению задач образования в области инноватики» [1]. Структура готовности к инновационной деятельности моделируется с опорой на работу В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой, где инновационная деятельность учителя включает «мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный компоненты» [5].

Таким образом, в структуру готовности к инновационной деятельности автор включает мотивационный, когнитивный, личностный и деятельностный компоненты, обращая внимание на тот факт, что достижение инновационного уровня деятельности педагога осуществляется в процессе осознанного личностного роста специалиста. Описание уровней готовности педагогов к инновационной деятельности проводилось на основе выделенных критериев и эмпирических показателей (таблица 2).

Таблица 2

Структура готовности педагога к инновационной деятельности (по Е. Э. Воропаевой)

Компоненты готовности	**Уровни проявления готовности к инновационной деятельности**			
	Начальный уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационный	Незначительный интерес или его отсутствие у педагога к инновационной деятельности	Неустойчивый интерес к инновационной деятельности	Устойчивый интерес к инновационной деятельности	Наличие высокой мотивации
Когнитивный	Отсутствие системы знаний об инновационных технологиях в выбранной специальности	Разрозненная система знаний об инновационных технологиях в выбранной специальности	Сформированная система знаний об инновационных технологиях в выбранной специальности	Свободное владение и творческое использование знаний об инновационных технологиях
Личностный (способность к рефлексии, самопознанию)	Отсутствие системы знаний о собственном инновационном потенциале	Разрозненная система знаний о собственном инновационном потенциале	Сформированная система знаний о собственном инновационном потенциале	Сформированная система знаний о собственном инновационном потенциале
Деятельностный	Случайная, стихийная реализация инновационной деятельности или ее отсутствие, отсутствие индивидуального стиля деятельности	Недостаточно системная и продуманная реализация инновационной деятельности, но в работе присутствуют элементы индивидуального стиля деятельности	Системная реализация инновационной деятельности, индивидуальный стиль инновационной деятельности у педагога	Наличие творческой деятельности у педагога

Как мы видим из таблицы, исследователем было выделено и описано четыре уровня: начальный, низкий, средний и высокий. Согласно выделенной структуре готовности к инновационной деятельности, был создан диагностический инструментарий, позволяющий проводить оценку данного феномена с учетом объективных и субъективных показателей. При этом оценка уровня готовности педагога к инновационной деятельности проводилась посредством сравнительного анализа реального уровня готовности (он выявлялся в ходе диагностики с помощью различных методик) и «эталонной модели», созданной путем теоретического моделирования критериев готовности. По мнению автора, созданная теоретическая модель готовности и инструмент ее оценки может позволить в будущем планировать работу по эффективному формированию этого важного качества профессиональной деятельности педагогов. Утверждение исследователя справедливо. Однако, признавая безусловные преимущества предложенной модели, нельзя не отметить тот факт, что такой инструмент не сможет быть использован директором образовательного учреждения на этапе отбора сотрудников, который, как правило, проводится в достаточно сжатые сроки.

Уникальный научно-теоретический результат построения модели оценки готовности педагогов к деятельности, связанной с реализацией задач образовательных стандартов, представляет для нас работа Е. Е. Сухановой [6]. В магистерской диссертации автором была создана интегрированная модель компетенций педагога, реализующего инклюзивную практику. При разработке модели автор использовал анкеты, в которых готовность педагогов рассматривалась в двух аспектах — как профессиональная и как психологическая. В содержании первой подразумевалось наличие определенного уровня «знаний и профессионализма, позволяющего принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации», а в содержание второй включались «личностные качества педагога: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, которые обеспечивают готовность к профессиональной деятельности и способствуют успешному ее выполнению» [6].

Следуя логике компетентностного подхода, в матрицу профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию вошли три компонента готовности — ценностный, знаниевый и технологический. Их содержание формулировалось с опорой на требования к подготовке педагога, зафиксированные в таких документах, как ФГОС ВПО, ФГОС ДО и в Профессиональном стандарте педагога. Автором были выделены и уровни готовности, раскрывающие степень включенности педагога в практику инклюзивного образования: адаптивный, репродуктивный и оптимальный. Критериями для определения уровня проявления того или иного компонента в деятельности педагога стали компетенции педагога, сформулированные в профессиональном стандарте и нацеленные на достижение результатов, обозначенных в образовательном стандарте (в части, посвященной результатам инклюзивного образования детей дошкольного возраста). «Матрицу профессиональной готовности» мы представим в виде схемы (рис. 2).

По мнению автора работы, оценка готовности педагогов к реализации инклюзивного образования и управление процессом формирования данного вида готовности может осуществляться посредством смоделированной матрицы профессиональной готовности через сопоставление реальных показателей ценностных ориентаций и профессиональных компетенций с критериями (индикаторами) готовности, определяющими ее уровень.

Рис. 2. Схема «Интегрированная модель компетенций педагога, реализующего инклюзивную практику. Матрица профессиональной готовности» Е. Е. Сухановой [6]

Наиболее значимым аспектом полученных в работе Е. Е. Сухановой результатов является для нас тот факт, что автору удалось создать теоретическую модель оценки готовности сотрудников к реализации задач ФГОС на примере инклюзивного образования, представив тем самым практический инструмент измерения актуального уровня готовности педагогов. С его помощью руководитель образовательного учреждения и сам сотрудник могут осуществлять планирование и коррекцию профессионального развития педагога. Кроме того, данная матрица позволяет руководителю соотносить возможности каждого сотрудника и с требованиями к должности, на которой он находится или на которую он претендует. Таким образом, созданная матрица становится эффективным инструментом отбора сотрудников для работы в конкретном образовательном учреждении и для заключения эффективных договоров с претендентами и уже работающими сотрудниками в условиях внедрения профстандартов.

Примечательно, что в данной работе автор осуществил попытку согласования нескольких регламентов, определяющих сегодня требования и нормы к современной системе дошкольного образования, включая инклюзивное.

Как показывает обзор научных работ, современные модели готовности к инновационной деятельности (Е. Э. Воропаева, Н. Ф. Ильина, Е. Е. Суханова) раскрывают структуру, содержательно описывают критерии и уровни оценки проявления в деятельности педагога выделяемых исследователями структурных компонентов рассматриваемого понятия. Напомним, что в структуру готовности авторы включают различный набор компонентов: теоретический (знаниевый), личностный (оценивается мотивация, уровень рефлексивных способностей, ценностно-смысловая направленность педагога) и деятельностный (операциональный). Содержание уровней готовности ученые проектируют с помощью критериев, которые включают необходимые личностные качества сотрудника и требования к специалисту, зафиксированные в образовательном и профессиональном стандартах. С одной стороны, представленные модели доказали свою жизнеспособность: некоторые из них уже являются готовыми инструментами управления развитием образовательного учреждения за счет грамотного управления его персоналом. С другой — несмотря на свою теоретическую завершенность, они предполагают внешнюю и трудоемкую оценку об-

суждаемого феномена и созданы с учетом особенностей педагогической практики конкретного образовательного учреждения, где они и были применены в качестве инструмента для формирования индивидуальных маршрутов профессионального развития сотрудников и оценки их возможностей руководителем учреждения. С этой точки зрения, для теоретического моделирования инструмента оценки феномена готовности к инновационной деятельности наиболее универсальной представляется модель, предложенная Н. Ф. Ильиной [2]. В структуре данного феномена она выделяет личностный, теоретический и практический компоненты, содержание которых соответствует разным уровням готовности педагога к работе и может рассматриваться другими исследователями с помощью тех диагностических инструментов, которые они подберут для выполнения своих актуальных задач.

Сравнительный анализ современных моделей готовности к инновационной деятельности и оценки данного феномена подтверждает наличие противоречия, имеющего место в образовательной практике. В условиях большого количества документов, регламентирующих деятельность образовательного учреждения, и педагоги, и директора нуждаются в простом, легко тиражируемом инструменте выявления уровня готовности сотрудника к инновационной деятельности, по качественному своеобразию которого руководитель сможет осуществлять дифференцированный отбор специалистов и предлагать им индивидуальные маршруты профессионального развития согласно потребностям и миссии конкретного образовательного учреждения.

Таким образом, в своем исследовании мы будем опираться на уже созданные подходы к оценке готовности сотрудников образовательного учреждения к выполнению задач ФГОС и работать над созданием модели оценки готовности сотрудников к инновационной деятельности с учетом практической направленности нашего исследования, конечной целью которого является создание инструмента оценки данного феномена, в содержании которого будут отражены как формальные, объективные показатели — уровень образования и квалификации сотрудника, так и внутренняя позиция педагога по отношению к качеству своей работы и к своей роли в процессе выполнения требований новых стандартов. Нам представляется продуктивным исследование готовности педагогов на основе модели, представленной Н. Ф. Ильиной [2]. В ее работе оценка готовности предполагает, с одной стороны, уровневую структуру, с другой — именно в названном исследовании внутри личностного компонента интегрируются показатели обобщенного отношения человека к себе, к своей работе и к своей роли в процессе внедрения качественно новых стандартов образования.

Библиографический список

1. *Воропаева Е. Э.* Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-kriterii-gotovnosti-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti
2. *Ильина Н. Ф.* Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования: автореф. Красноярск, 2014. URL: http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=997._oIrRNDR4OanMyGIS-vWALeqqWugV0Sjzwkxzn5QY0y5ubEiyKLFcbRZq6u2Bba6UFmGflIvcZCBvsaO1h9g4fY4fof1i19T1N23qX-Ug5q.

3. *Каргина З. А.* Современные теоретические представления о профессионально-педагогической готовности // Сборник конференций НИЦ «Социосфера». 2012. № 27. С. 115–120. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teoreticheskie-predstavleniya-o-professionalno-pedagogicheskoy-gotovnosti
4. *Прохорова Г. Е.* К вопросу о готовности современного педагога к инновационной деятельности. URL: URL:https://clck.yandex.ru/redir/dv/*data=url%3Dhttp%253A%252F%252Fnet-edu.ru%252Fsites%252Fdefault%252Ffiles%252Ffile%252FProhorova_sec4.pdf%26ts%3D1465939961%26uid%3D767248201301139307&sign=69117cd143d9d105c2623223299ce2a4&keyno=1
5. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997.
6. *Суханова Е. Е.* Управленческое сопровождение профессиональной готовности педагогов в инклюзивной практике дошкольного образования. СПб, 2014. URL: http://www.hse.ru/edu/vkr/139182142

РЕСУРСНЫЕ ЦЕНТРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА: РЕТРОСПЕКТИВА И ПЕРСПЕКТИВА

О. И. Елпатова
Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В статье сделана попытка анализа направлений деятельности ресурсных центров профессионального образования Санкт-Петербурга за период 2010–2016 годов с перспективой до 2019 года. Выделено три этапа развития ресурсных центров, формально фиксируемых объявленными Комитетом по образованию Санкт-Петербурга конкурсами заявок от профессиональных образовательных учреждений. На период 2016 года можно констатировать, что институт ресурсных центров в Санкт-Петербурге находится в стадии формирования, не смотря на шестилетний опыт работы и развитие на перспективу до 2019 года.

Ключевые слова: ресурсный центр, потенциал, инновации в системе профессионального образования, стратегия развития системы рабочих кадров.

Key words: resource center, potential, innovation of professional educational systems.

Стратегические приоритеты социально-экономического развития Санкт-Петербурга: технологическая модернизация, развитие инновационных производств, формирование новой экономики — требуют от выпускников профессиональных образовательных организаций повышенного уровня квалификации и профессиональной мобильности, а следовательно — непрерывного опережающего развития самой системы профессионального образования.

Одним из драйверов изменений стали ресурсные центры профессионального образования (далее — РЦПО), появившиеся в системе профессионального образования Санкт-Петербурга в ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование» (далее — ПНПО).

Учреждения — победители ПНПО получили возможность создать комплексную ресурсную базу, сочетающую в себе потенциал кадрового, административного, материально-технического, информационного, финансово-экономического ресурсов, необходимый для прорывных, инновационных активностей в области среднего (и начального) профессионального образования. Так получили свои стартовые возможности первые региональные центры профессионального образования (РЦПО).

Разные исследования [1], [4] дают ретроспективную картину стагнации системы профессионального образования к середине 10-х гг. XXI века. В системе профессионального образования сложилась катастрофическая ситуация, характеризующаяся износом материально-технической базы, отсутствием бюджетного финансирования для переоснащения учреждений, снижением престижа рабочих профессий, дополнением к этому портфелю проблем было разрушение института «базового предприятия», активно использовавшегося в советский период.

Победа в ПНПО и получение гранта на реализацию инновационной образовательной программы позволило учреждениям существенно изменить облик

образовательных организаций, установить современное учебно-лабораторное оборудование и, как следствие, повысить престиж и привлекательность образовательных программ не только для обучающихся, но и для работодателей.

В ситуации дефицита современной базы для подготовки квалифицированных рабочих кадров, востребованных на рынке складывающихся высокотехнологичных производств Санкт-Петербурга [2], концентрация в РЦПО образовательных ресурсов и коллективного их использования становилась реальным механизмом преодоления сложившегося кризиса.

К 2010–2013 гг. в системе начального и среднего профессионального образования Санкт-Петербурга сложилась система РЦПО, состоявшая из12 центров, выполнявших следующие функции:

- *ресурсный центр как коллективный методист:* площадка для создания инновационных, адаптированных к потребностям региональной экономики, образовательных программ;
- *ресурсный центр как организатор стажировок:* площадка для современной подготовки рабочих кадров для образовательных учреждений профессионального образования, повышения квалификации для рабочих различных предприятий, стажировки для педагогического состава;
- *ресурсный центр как инициатор социального партнерства:* площадка для обсуждения с работодателями основной и смежных отраслей производств эффективных механизмов взаимодействия между образовательными учреждениями и предприятиями;
- *ресурсный центр как коллективная сервисная структура:* площадка, обеспечивающая информационную, аналитическую, маркетинговую, организационную поддержку профильных образовательных учреждений профессионального образования;
- *ресурсный центр как коллективный «пропагандист» рабочих профессий и специальностей:* площадка для ведения успешной профориентационной работы.

Таким образом, на первом этапе формирования РЦПО центры представляли собой единицу региональной сети учреждений профессионального образования, в которой были сконцентрированы дорогостоящие или эксклюзивные образовательные ресурсы по одному или нескольким профессиональным профилям (укрупненным группам профессий, специальностей) и обеспечено их эффективное использование другими образовательными учреждениями [3], [5].

Победители ПНПО, реализовав свою инновационную образовательную программу, смогли создать условия для внедрения накопленного опыта, стали успешной формой развития инновационной деятельности образовательных учреждений, готовой и способной оказывать ресурсную поддержку другим образовательным учреждениям по решению актуальных проблем системы профессионального образования [1]. Кроме того, удалось создать единое пространство непрерывного профессионального образования, обеспечив выход на новый уровень его качества.

В 2013–2016 гг. в режиме РЦПО осуществляли деятельность уже 14 профессиональных образовательных учреждений. На этом этапе не произошло существенного изменения в составе игроков на поле ресурсных центров: вышло из игры два участника первого этапа и добавились три новых участника. Основной целью второго этапа развития РЦПО стала активизация взаимодействия образовательных организаций для удовлетворения поступающих образовательных запросов. Если на первом этапе важно было отработать формат вза-

имодействия с потенциальными клиентами РЦПО, то на втором этапе внимание акцентировалось на разработке и реализации новых программ, позволяющих учесть их требования.

Например, при активном участии работодателей, был сформирован «Центр профессиональных (прикладных) квалификаций как инновационная образовательная среда для подготовки рабочих кадров судостроительной отрасли», в котором шла отработка образовательных программ с прямым участием работодателей.

Практику социального партнерства отрабатывали, реализуя инновационную образовательную программу «Разработка и апробация модели ресурсного центра сертификации профессиональных квалификаций на основе социального партнерства».

Основными клиентами РЦПО на втором этапе стали преподаватели образовательных организаций Санкт-Петербурга, причем не только профессионального образования, но и общего образования.

Востребованными педагогическим сообществом оказались программы:

- «Управление качеством профессионального педагогического образования на основе сетевого партнерства (модель общественно-профессиональной аккредитации)»;
- «Моделирование производственных процессов как фактор оптимизации компетентностного подхода к обучению»;
- «Формирование профессиональных компетенций педагогических кадров образовательных учреждений города в процессе реализации практико-ориентированного подхода к подготовке специалистов сферы обслуживания»;
- «Создание дистанционного практикоориентированного образовательного ресурса для повышения квалификации управленческих и педагогических кадров образовательных учреждений в области пожарной и экологической безопасности».

Таким образом, усиление корпоративных связей, упрощение коллективного доступа к ресурсам в интересах создания и развития инноваций способствовали удовлетворению социально-образовательных потребностей профессионального педагогического и других сообществ на втором этапе развития РЦПО.

В настоящее время начинается третий этап развития РЦПО. В «Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации до 2020 года» [9] перед профессиональным образованием поставлена цель: создание современной системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций рабочих (служащих) и специалистов среднего звена в соответствии с потребностями экономики и общества.

Для достижения этой цели в Санкт-Петербурге в 2016–2019 годы будут функционировать в режиме ресурсного центра 11 профессиональных образовательных учреждений [6]. Предыдущий состав учреждений — ресурсных центров изменился так же, как и после первого этапа, незначительно: вышли из игры четыре участника второго этапа и вошли в состав ресурсных центров третьего этапа развития два учреждения. Следует отметить, что новые участники дополнили содержание института ресурсных центров актуальными темами, такими как подготовка профессионалов с учетом стандартов международного движения WorldSkills и темой социального плана, связанной с адаптацией и постинтернатным сопровождением детей-сирот.

В соответствии с определенными стратегическими приоритетами развития системы профессионального образования [8] деятельность РЦПО на третьем этапе, по совокупности предложенных тем, дополнена следующими направлениями:

- созданием условий реализации инклюзивного образования, в том числе для получения среднего профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- внедрением элементов дуального обучения в образовательный процесс при подготовке рабочих кадров и специалистов среднего звена;
- разработкой и внедрением модели учреждения среднего профессионального образования как центра непрерывного основного и дополнительного профессионального образования;
- модернизацией образовательных программ подготовки высококвалифицированных рабочих с учетом требований международных профессиональных стандартов (WorldSkills).

Эволюция в содержании и целевых установках деятельности ресурсных центров может быть охарактеризована следующим образом. На первом этапе развития РЦПО их деятельность во многом носила спонтанный характер; на втором деятельность ресурсных центров отражала в большей мере содержательно-структурные изменения внутри самой системы профессионального образования без конструктивного учета необходимости взаимодействия профессионального образования и производственной сферы; третий этап сфокусирован на решении проблем, обозначенных в программных документах, и будет проходить в рамках реализации государственных программ развития экономики [7] и образования [9].

Анализ тематических направлений, заявленных ресурсными центрами на третий этап, позволяет сформулировать предварительный вывод о приоритетных направлениях развития системы профессионального образования Санкт-Петербурга, обеспечение успешности по которым лежит в области активностей ресурсных центров. Акценты на перспективу до 2019 года таковы:

— подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального обучения, интерактивных технологий, имитационных игр;
— создание многофункциональных центров прикладных квалификаций;
— совершенствование оценки качества подготовки выпускников, в т. ч. по рабочим профессиям через совместный с работодателями мониторинг качества подготовки кадров;
— социальная защищенность выпускников с особыми потребностями;
— активизация деятельности в части профессиональной готовности учащихся с учетом стандартов международного движения WorldSkills.

Библиографический список

1. *Алашеев С. Ю., Голуб Г. Б., Посталюк Н. Ю.* Нормативно-правовое и организационно-управленческое обеспечение деятельности ресурсных центров профессионального образования: Методические рекомендации для системы повышения квалификации. М.: Издательский центр НОУ ИСОМ , 2015.
2. *Заиченко Н. А.* Факторы экономики и рынка труда, формирующие спрос на рабочие профессии // Развитие экономики в нестабильной международной политической ситуации. СПб.: ГУАП, 2016. С. 95–101.

3. *Ломакина Т. Ю., Сергеева М. Г.* Инновационная деятельность в профессиональном образовании. Курск, 2011.
4. *Никитин М. В.* Ресурсный центр как функциональная модель развития непрерывного профессионального образования: Методические рекомендации для системы повышения квалификации. М.: НОУ ИСОМ, 2014.
5. *Петров Н. Н., Васина Е. В., Иванов Е. В., Веретенников Е. П.* Управление ресурсным центром профессионального образования. М.: Логос, 2006.
6. Распоряжение Комитета по образованию № 1538 от 25-05-2016 г. «О признании ПОУ ресурсными центрами подготовки специалистов Санкт-Петербурга».
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».
8. Современное состояние и перспективы развития профессионального образования в России. Отчет Российской Федерации в рамках Туринского процесса 2014. М.: ФИРО, 2015.
9. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года (одобрено Коллегией Минобрнауки России (протокол от 18 июля 2013 г. № ПК-5вн).

ПОВЕДЕНИЕ СОТРУДНИКОВ В ПЕРИОД ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: РАБОЧАЯ ТИПОЛОГИЯ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ

К. Ю. Заболотская
Научный руководитель — С. Г. Баронене

Эффективность проведения изменений во многом зависит от того, насколько руководитель может управлять степенью вовлеченности сотрудников в процессы изменений и использует разные методы и технологии по отношению к разным типам сотрудников.

Ключевые слова: персонал, организационное развитие, управление изменениями, сопротивление/вовлеченность сотрудников.
Key words: personnel, organizational development, change management, resistance/engagement.

Социально-экономическая ситуация в мире заставляет организации ускорять скорость адаптации к постоянно и быстро меняющимся условиям. Сегодня для выживания на рынке и сохранения своей конкурентоспособности организациям необходимо вносить изменения постоянно. Более того, потребность в изменениях стала возникать столь часто, что их влияние на жизненный цикл предприятия уже не рассматривается как исключительное явление. Один из фокусов внимания руководителя — поддержание организационной гибкости и адаптивности персонала. В литературе указывается, что эта задача осуществляется через побуждение сотрудников к накоплению разнообразного рабочего опыта, через поддержание и поощрение готовности и открытости сотрудников к изменениям, повышению их рабочей активности. Однако в реальности руководитель сталкивается с серьезным сопротивлением сотрудников и их нежеланием что-то менять в деятельности.

В данной статье мы покажем, какие подходы существуют к пониманию стилей поведения сотрудников в ситуации изменений, а также предложим рабочую типологию сотрудников, помогающую руководителю действовать более дифференцированно в ситуации изменений.

Отношение сотрудника к новшествам может меняться в процессе внедрения инновации. Как же мотивировать персонал? Что делать, чтобы в сложный период сотрудники сохранили и даже повысили свою продуктивность? Как поддержать боевой дух команды? Как сохранить лояльность сотрудников? Эти и многие другие вопросы возникают у руководителей. Понимая причины изменений в организации, отношение сотрудников к изменениям, а также существующие практики внедрения изменений, руководитель может спрогнозировать и подготовить высокую результативность нововведений. Чтобы понять, что происходит с сотрудниками в период изменений, как они реагируют на изменения, какое поведение они предпочитают, необходимо описать стили поведения и копинг-стратегии. Под копинг-стратегиями (от англ. *to cope with* — справляться с чем-либо, совладать) понимается осознанно используемые человеком механизмы (приемы) совладания с трудными ситуациями (в т. ч. и в сфере коммуникации), состояниями и порождающими их условиями. Под стилем реагирова-

ния на изменения мы будем понимать предпочтение определенных способов взаимодействия человека с ситуацией изменения, выражающееся в эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакциях. Именно понятие стиля поведения и его понимание в контексте взаимодействия личности и социальной среды помогает рассмотреть проблему поведения личности в условиях изменений. Рассмотрим несколько подходов к пониманию стилей поведения в ситуации изменений.

1. Э. Хейм (Heim E., 1930 г.), швейцарский психиатр и психотерапевт. Изучал медицину в университетах Берна, Вены и Парижа. Работал в клинике Бернского университета, создал, со своими коллегами (А. Блазер, Х. Рингер, М. Томмен) концепцию психотерапии, интегрирующую элементы психоанализа, гештальт-терапии, поведенческой и телесно-ориентированной терапии. Разработал методику психологической диагностики копинг-стратегий, иначе копинг-механизмов. Она адаптирована в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, под руководством д. м. н. профессора Л. И. Вассермана. Данная методика позволяет исследовать 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, распределенных в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности на когнитивный, эмоциональный и поведенческий копинг-механизмы. Э. Хейм выделил 3 варианта копинг-стратегий, которые являются основными фокусами внимания в поведении сотрудников в период организационных изменений:

— когнитивные копинг-стратегии (сотрудники знают, что происходит в их организации, и могут проявлять следующее поведение: игнорирование, сохранение самообладания, проблемный анализ, растерянность, придача смысла, установка собственной ценности);
— эмоциональные копинг-стратегии (протест, эмоциональная разрядка, оптимизм, покорность, самообвинение, агрессивность);
— поведенческие копинг-стратегии (есть или нет право и желание участвовать в происходящих изменениях: конструктивная активность, отступление, сотрудничество, альтруизм, компенсация, обращение).

Виды копинг-поведения были распределены Э. Хеймом на три основные группы степени их адаптивных возможностей: неадаптивные, относительно адаптивные и адаптивные. Адаптивные варианты копинг-поведения — это формы поведения, которые направлены на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций. Неадаптивные варианты копинг-поведения — пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей. Варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других. Относительно адаптивные варианты копинг-поведения: их конструктивность зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления. Формы поведения, направленные на оценку трудностей в сравнении с другими, придание особого смысла их преодолению, стойкость в вере при столкновении со сложными проблемами. Поведение, которое направлено либо на снятие напряжения, связанного с проблемами, эмоциональным ре-

агированием, либо на передачу ответственности по разрешению трудностей другим лицам [1].

2. Следующие группы копинг-стратегий представлены Дж. Амирханом (Amirkhan J., 1990). Методика разработана Д. Амирханом в 1990 году и предназначена для диагностики базисных копинг-стратегий. Адаптирована она для проведения исследования на русском языке Н. А. Сиротой (1994) и В. М. Ялтонским (1995). Дж. Амирхан на основе факторного анализа разнообразных конинг-ответов на стресс разработал «Индикатор копинг-стратегий». Он выделил 3 группы копинг-стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания. «Индикатор копинг-стратегий» можно считать одним из наиболее удачных инструментов исследования базисных стратегий поведения человека. Идея этого опросника заключается в том, что все поведенческие стратегии, которые формируются у человека в процессе жизни, можно подразделить на три большие группы:

— разрешение проблем (это активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы);
— поиск социальной поддержки (это активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим);
— избегание (это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем).

Автор считает, что для более эффективного результата необходимо использование всех трех поведенческих стратегий, в зависимости от ситуации [2].

Рассмотрим и другие поведенческие типологии сотрудников.

А. Л. Журавлев (1993 г.), российский психолог, специалист в области социальной, организационной и экономической психологии, исследовал вопросы типологии людей по отношению к нововведениям. Он выделил 9 социально-экономических типов личности людей в зависимости от установки к нововведениям:

— «активные реформаторы» (желают, умеют работать и активно действуют);
— «пассивные реформаторы» (желают, умеют, но не действуют);
— «пассивно-положительные» (желают, не умеют, не действуют);
— «преодолевающие себя» (умеют и действуют, но не желают изменений);
— «неэффективные» (желают и действуют, но не умеют);
— «выжидающие» (умеют, но не желают и не действуют);
— «слепые исполнители» (выраженного желания нет, не умеют, не действуют в направлении изменений с помощью других);
— «пассивные противники» (не желают, не умеют, не действуют);
— «активные противники» (не желают, не умеют, действуют против изменений).

Как указывает автор классификации, сами эти типы достаточно подвижны и их соотношение в коллективах может меняться очень быстро. В основе этих типов лежат три критерия: мотивационный компонент, психологическая готовность (желание); когнитивный компонент — знания нового, умения, навы-

ки, опыт; реальная активность в условиях нового или изменений, образы поступков и действий, продуктивность деятельности [3].

Еще одна сфера, в которой разрабатывались типологии относительно реагирования на новые товары — сфере маркетинга. Самая известная типология связана с именем Карла Рэнсома Роджерса (Carl Ransom Rogers, XIX и XX вв.), американского психолога, одного из наиболее заметных фигур XX в. Именно работами Роджерса пользуются сегодня маркетологи и рекламисты, оценивая типы потребителей по скорости принятия продукта с учетом психологических параметров личностного поведения. Сущность различных типов потребителей чрезвычайно важна для понимания, с каким рекламным сообщением обращаться к разным группам, ибо каждой из них присущи свои особенности.

Роджерс выделяет следующие типы:

- новаторы;
- быстропринимающие;
- раннее большинство;
- позднее большинство;
- консерваторы (запоздалые).

Сущность различных типов потребителей чрезвычайно важна для маркетинга. Каждой группе присущи свои особенности.

Новаторы: присутствует сильное желание что-то обновить и внедрить, сотрудники мобильны и интересуются всеми изменениями.

Быстропринимающие:

— имеют высокий социальный статус;
— являются лидерами мнения в других группах;
— моложе и мобильнее, чем большинство;
— не слишком полагаются на новаторов.

Раннее большинство:

— статус в организации средний и выше среднего;
— прежде чем самим что-то решить ждут реакций от быстропринимающих;
— смотрят на свою группу и в значительной степени подвержены влиянию лидеров мнения.

Позднее большинство:

— статус ниже среднего;
— особенно привязаны к своей группе:
— эти люди находятся под влиянием других представителей их же группы.

Консерваторы (запоздалые):

— статус ниже среднего;
— редкие социальные контакты;
— определенное сопротивление переменам;
— самая сложная аудитория;
— очень трудно оказать влияние [4].

Еще один автор — М. Уорд (XX в.), консультант по вопросам управления, специализирующийся на организационных изменениях и улучшении эффективности деятельности корпораций. Специалист в области психологии, менеджмента, финансов и развития организаций. Чтобы оценить смещение центра силы, или момент благоприятный для реализации изменений, используют метод, предложенный М. Уордом. Его метод основан на оценке соотношения групп работников, имеющих разную степень заинтересованности в проведении изменений. Среди участников изменений в зависимости от их отношения к изменениям можно выделить четыре категории лиц:

— активные сторонники изменений;
— пассивные сторонники изменений;
— пассивные противники изменений;
— активные противники изменений.

Активные сторонники изменений — это люди, которые не удовлетворены существующим порядком, осознают необходимость изменений и готовы приложить значительные усилия для их проведения. Они не просто согласны с переменами, но убеждены в необходимости преобразований и энергично содействуют их проведению.

Пассивные сторонники изменений — это люди, которые хотя и понимают, что изменения нужны, но не готовы к активным действиям и у них значительно меньше воли к осуществлению изменений.

Пассивные противники изменений — это люди, которые не хотят, чтобы изменения осуществились. На словах они могут соглашаться с необходимостью перемен, но на деле на них не приходится рассчитывать.

Активные противники изменений — это люди, которые хорошо знают, почему они против перемен, и активно противостоят им.

Активные сторонники и противники, как правило, — лидеры, за которыми следует пассивная часть участников изменений [5].

Следующую типологию сотрудников в организации представляет Л. Д. Столяренко (2005 г.), кандидат психологических наук, доктор философских наук, автор нескольких учебников и методических пособий по психологии, профессор кафедры педагогики высшей школы Южно-Российского государственного технического университета. Автор дает описание типам, их реакции и возможные стратегии поведения, реагирующие на происходящие изменения. Она указывает на следующие типы сотрудников в организации:

— генераторы идей (это люди, рождающие новые идеи, благодаря им наука движется вперед);
— активные эрудиты (люди, подхватывающие чужие идеи и активно воплощающие их в жизнь. Это очень важная категория людей, полная инициативы и оптимизма);
— ремесленники (это люди, которые ждут постоянных указаний от руководителей и делают только то, что им скажут, выполняют рутинную работу) [6].

Рассмотрев несколько подходов к созданию типологий можно выделить схожие типы людей, реагирующих на происходящие изменения в организации, а именно:

1. А. Л. Журавлев (активные реформаторы), М. Уорд (активные сторонники изменений), К. Роджерс (новаторы), Л. Д. Столяренко (генераторы идей). Данные типы можно назвать новаторами. Выражается в позитивном отношении к большинству изменений, установке на самостоятельный поиск преимуществ и выгод от изменений, которые принимаются когнитивно и эмоционально.
2. А. Л. Журавлев (активно противодействующие), М. Уорд (активные противники изменений), К. Роджерс (консервативные (запоздалые). Однако в типологии Л. Д. Столяренко такого типа не наблюдается. Выражается в общем негативном отношении к переменам, однако при этом в высказываниях не наблюдается переживание перемен, преобладают ссылки на объективное отсутствие необходимости перемен. Таким образом,

можно заключить, что характерно когнитивное отрицание необходимости перемен и эмоциональное отстранение от «навязываемых» перемен.

3. А. Л. Журавлев (пассивно противодействующие), М. Уорд (пассивные противники изменений), К. Роджерс (позднее большинство), Л. Д. Столяренко (ремесленники). Выражается в смещении акцента на индивидуальные трудности в преодолении изменений. При этом последние переживаются как стресс, как эмоционально напряженная ситуация.

Проанализировав типологии людей разных авторов и выявив схожие стили поведения сотрудников в ситуации изменений, мы делаем свой выбор в сторону «близкой по духу» типологии — типологии Роджерса. Она является основой для нашей рабочей типологии, которую мы выделяем в качестве рабочей типологии для руководителя организации.

Мы выделяем следующие типы сотрудников: новаторы, консерваторы и реактивные.

1. Новаторы (генераторы идей, — определяющий, поддерживающий фактор): умеют быть в курсе, заинтересованы в изменениях и энергичны, способны быстро разрешать конфликты, имеют интерес к саморазвитию, полностью отдают себя проекту и открыты к новшествам, ориентированы на результат и всегда готовы и открыты изменениям.
2. Консерваторы (блокирующий, сопротивляющийся фактор): явно или неявно препятствуют изменениям, отрицают необходимость перемен и принимают их только после апробации, могут проявлять недоверие к коллегам по работе и отрицательно относятся к новаторам, нарушающим принятый порядок и устои.
3. Реактивные (способствующий фактор): поддаются влиянию консерваторов и начинают обдумывать процесс, отрываясь от группы, либо открыто саботируют процесс, не ссылаясь на «нецелесообразность» («я не буду так работать», «я хочу обратно в свою команду»), сотрудники ждут постоянных указаний от руководства, не проявляют своей позиции, находятся в скрытом ожидании (это их позиция самоопределения), стараются вести себя таким образом, чтобы своими действиями никак не входить в противоречие с интересами организации. Для этих людей руководство и подчинение представляют собой осознанную необходимость, в том числе вытекающую из чувства долга.

Для большего понимания считаем необходимым изобразить типологию на схеме координат (рис. 1)

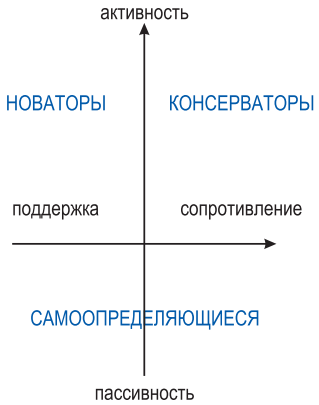

Рис. 1. Типология сотрудников

Для данной типологии считаем необходимым рассмотреть модели поведения:

1. Конструктивная (новаторы): сотрудники настроены на поиск приемлемого решения, отличаются выдержкой и самообладанием, открыты к нововведениям, стремятся уладить конфликт.
2. Деструктивная (консерваторы): стремятся к расширению и обострению конфликта, могут принижать коллег и проявлять к ним подозрительность и недоверие, принимают нововведения в организации только после того как они были апробированы.
3. Конформистская (реактивные): сотрудники могут быть пассивны, они склонны к уступкам, непоследовательны в оценках и суждениях относительно деятельности и коллег, легко соглашаются с точкой зрения своих коллег, принимают как должное изменения в организации.

Таким образом, использование различных типологий сотрудников и моделей поведенческих стратегий является важным инструментом для понимания и выстраивания процессов управления в период изменений.

Библиографический список

1. *Гвирцман А. М.* Социология Уорда и ее отношения к социологическим построениям Маркса. М.: Книжный дом «Либроком», 2012.
2. **Краткий курс лекций по дисциплине «Основы рекламы». Лекция № 6, Психологические аспекты** восприятия рекламы. Типы потребителей. URL: http://studme.org/1497110210264/marketing/tipy_potrebiteley
3. *Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В.* Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003.
4. *Почебут Л. Г.* Организационная социальная психология. СПб.: Речь, 2002.
5. *Столяренко Л. Д.* Психология делового общения и управления. Ростов н/Д: Феникс, 2005.
6. *Amirkhan J. H. A* factor analytically derived measure of coping. The coping strategy indicator. N. Y., 1988.

ПОНЯТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО СТАТУСА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Л. Зименко
Научный руководитель — О. Г. Прикот

В отечественной науке существует множество трактовок понятия «социально-правовой статус». Однако под ним необходимо понимать совокупность прав и обязанностей, в том числе закрепленных юридически, а также степень удовлетворенности педагогов собственной социальной позицией. Данное понимание является наиболее полным, но требует разработки определенных критериев для измерения и инструментов для регулирования.

Ключевые слова: педагоги дополнительного образования, социально-профессиональный статус, дополнительное образование.

Key words: teachers of additional education, socio-professional status, additional education.

В научной литературе можно найти множество различных пониманий социально-правового статуса. Для понимания данного термина необходимо определиться со смыслом, который вкладывается в два образующих его понятия: «правовой статус» и «социальный статус». И если в различных определениях правого статуса несложно найти общие черты: отмечается, что это юридически закрепленное положение субъекта в обществе, которое выражается в определенном комплексе его прав и обязанностей [1], то понимание социально статуса может значительно разниться. Распространенным является мнение, что статусом называется позиция человека в большой или малой социальной группе, определяемая его правами и обязанностями в отношении других, сопряженных социальных позиций [6]. Другие включают в него не только, права и обязанности, но и привилегии [7]. Таким образом, по сути, социальный статус включает в себя правовой статус. Однако зачастую в современной науке в название статуса выводится отдельный элемент, тем самым акцентируя внимание на каких-либо отдельных критериях выделения социального статуса субъекта (так, например, социально-профессиональный статус предполагает акцент на профессиональную позицию, игнорируя другие статусообразующие факторы, такие как демографические, религиозные, политические и др.). Соответственно, социально-правовой статус предполагает рассмотрение нормативного регулирования в обществе в качестве одного из важнейших элементов статуса личности.

Доминантой, объединяющей все понимания социального статуса, является признание понятия «статус» неприменимым к человеку, пока он находится один, сам по себе, вне связи с другими людьми. Именно поэтому в социологии понятие «статус» неразрывно связано с понятием «роль», под которой в свою очередь понимают характер поведения, ожидаемый от обладателя того или иного социального статуса.

Таким образом, социальный статус традиционно связывают отношениями и ожиданиями других людей. Однако ряд существующих в науке теорий гово-

рит о необходимости учета мнения самого носителя статуса и его собственного самоощущения. Речь идет о концепции социальной идентичности, под которой понимают совокупность отнесения человека к различным социальным категориям: расе, национальности, классу, полу и т. д.

Так, например, среди ученых постоянно идут дебаты по поводу критериев выделения среднего класса. Чаще всего в качестве основных объективных критериев называют уровень образования и доходов, стандарты потребления, владение материальной или интеллектуальной собственностью, а также способность к высококвалифицированному труду, однако отмечается, что кроме этих объективных критериев большую роль играет субъективное восприятие человеком своего положения — то есть его самоидентификация как представителя «социальной середины» [2].

Идентификация способствует социализации, то есть делает человека готовым принять социальные нормы в качестве своих внутренних установок, как руководство к действию, а также способным на объективную и дифференцированную самооценку.

Таким образом, под социально-правовым статусом педагогов дополнительного образования мы будем понимать совокупность прав и обязанностей, в том числе закрепленных юридически, а так же степень удовлетворенности педагогов собственной социальной позицией.

Также необходимо определиться с критериями, по которым можно судить о состоянии социально-правового статуса педагогов дополнительного образования, отслеживать его изменение, «измерять» его.

К таким критериям можно отнести следующее: уровень заработной платы, степень общественного признания, социальное обеспечение, перспективы карьерного роста, объем прав и обязанностей, степень удовлетворенности педагогов своим социальным статусом.

Четкое выделение данных критериев необходимо для создания условий для обеспечения высокого профессионального уровня педагогов, эффективного выполнения ими профессиональных задач; повышения социальной значимости, престижа педагогического труда.

Некоторые из этих критериев являются объективными, их оценка лишь сводится к констатации сложившейся ситуации (так, например, уровень заработной платы в сравнении со средним уровнем зарплат в регионе, зарплатой других педагогических работников и т. д. требует лишь сопоставления соответствующих статистических данных. К примеру: расходы на оплату труда педагогов дополнительного образования привязаны к средней заработной плате в субъекте РФ, но в настоящее время составляют только 85 % от нее).

Также несложно констатировать, к примеру, уровень социального обеспечения: педагогические работники имеют право на длительный отпуск сроком до одного года не реже, чем через каждые 10 лет непрерывной педагогической работы, в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти [5]. Также педагогические работники имеют право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

Однако ряд критериев является субъективным и требует соответствующего эмпирического исследования. Например, критерий «степень удовлетворенности педагогов своим социальным статусом» связан с понятиями «авторитет» и «престиж». В любом обществе существует некоторая иерархия статусов, которая представляет собой основу его стратификации. Определенные статусы яв-

ляются престижными, другие — наоборот. Престиж — это оценка обществом социальной значимости того или иного статуса, закрепленная в культуре и общественном мнении [4]. Эта иерархия формируется под влиянием двух факторов: реальной полезности тех социальных функций, которые выполняет человек, и системы ценностей, характерной для данного общества.

Ниже приведены результаты части эмпирического исследования. Целью данного опроса было вывить представления педагогов дополнительного образования о собственном социальном статусе.

В первом вопросе педагогам предлагалось самим оценить уровень престижности профессии «педагог дополнительного образования». Ответы представлены на рис 1. Более 70 % опрошенных оценили статус педагога дополнительного образования от 4 до 6 баллов по десятибалльной школе, и лишь 10 % процентов оценили статус как заслуживающий высокой оценки, что свидетельствует об их неудовлетворенности своим социально-профессиональным положением в обществе.

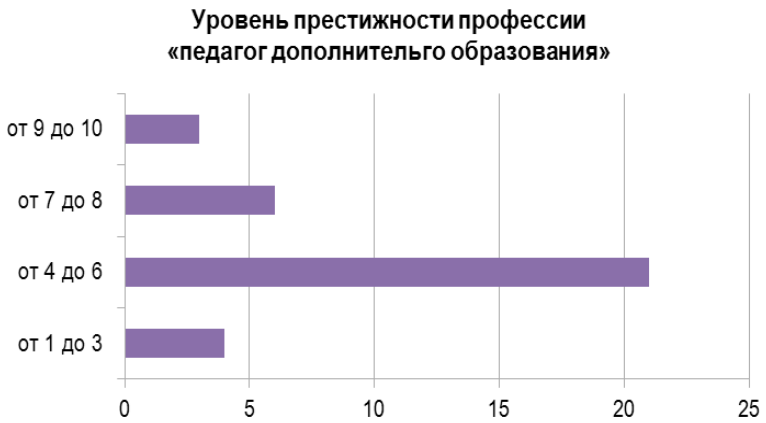

Рис. 1. Распределение ответов на вопрос об уровне престижности профессии «педагог дополнительного образования» (в баллах)

Из представленных данных можно сделать вывод о том, что педагоги дополнительного образования не удовлетворены уровнем престижности своей профессии.

Однако важно не только определиться с «лакмусовой бумажкой» социального статуса, но и выявить инструменты, способствующие регулированию социально-правового статуса.

Одним из таких инструментов является локальная нормативно-правовая база. Образовательные организации обладают самостоятельностью в разработке и принятии локальных нормативных актов в соответствии с Федеральным законом об образовании, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации и уставом. Если какой-либо из вопросов образовательной и иной деятельности образовательной организации нуждается в нормативном регулировании, т. е. требует установления правил, касающихся неопределенного круга лиц, то по такому вопросу следует принимать именно локальный нормативный акт.

Данные акты определяют (устанавливают, регламентируют, закрепляют) порядок создания, организации работы, принятия решений комиссией по урегулированию споров между участниками образовательных отношений и

исполнения принятых решений, порядок доступа педагогов к информационно-телекоммуникационным сетям и базам данных, учебным и методическим материалам, музейным фондам, материально-техническим средствам, порядок реализации права педагогов на бесплатное пользование образовательными, методическими и научными услугами образовательной организации-работодателя, нормы профессиональной этики педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, соотношение учебной (преподавательской) и другой педагогической работы педагогических работников в пределах рабочей недели или учебного года, режим рабочего времени и времени отдыха, порядок аттестации педагогических работников в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям (в пределах, установленных законодательством Российской Федерации) и т. д. Данные положения могут влиять на социально-правовой статус педагогов дополнительного образования, причем как улучшая его, так и ухудшая.

Библиографический список

1. *Волков В. Д.* Основы права. Донецк: ДонНУ, 2001.
2. *Григорьев Л. Н., Малева Т. А.* Средний класс в России на рубеже этапов трансформации. // Вопросы экономики. 2009, № 1.
3. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон РФ от 29.12.12 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/law
4. Общая социология. М.: ИНФРА-М, 2010.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 27 марта 2006 г. № 69 «Об особенностях режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и других работников образовательных учреждений». URL: http://www.consultant.ru/law/
6. *Смелзер Н.* Социология. М.: Феникс, 1994.
7. *Челдышова Н. Б.* Социальная психология, 2014.

ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ МЕЖСЕКТОРНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПАРНЕРСТВА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

О. А. Зиневич
Научный руководитель — С. А. Михеева

В статье рассмотрена модель управления организацией, основанная на межсекторном социальном партнерстве. Представлена типологизация проблем взаимодействия негосударственных некоммерческих организаций, образовательных организаций и органов управления образованием. Раскрыто их содержание для потенциальных участников взаимодействия.

Ключевые слова: НКО, образование, взаимодействие, образовательные организации, типологизация проблем, межсекторное социальное партнерство.
Key words: non-profit organization, education, cooperation, educational organization, typology of problems, cross-sectoral social partnership.

Конструктивное взаимовыгодное взаимодействие государственного сектора, в частности, образовательных организаций, органов управления образованием и организаций некоммерческого (негосударственного) сектора, является одной из форм общественно-государственного управления [5]. Такое понятие, как межсекторное социальное партнерство, сформированное в зарубежной научной литературе в восьмидесятые годы прошлого столетия, а в российской науке — во второй половине 1990-х годов, выделяется как приоритетная форма взаимодействия государственного и «третьего» некоммерческого секторов. В отечественной литературе базовой дефиницией стало определение, сформированное в работах В. Н. Якимца, определяющее межсекторное социальное партнерство как конструктивное взаимодействие организаций из двух или трех секторов (государство, бизнес, некоммерческий сектор) при решении социальных проблем, обеспечивающее синергетический эффект от «сложения» разных ресурсов и «выгодное» каждой из сторон и населению [8]. Наличие органа государственной власти в данном виде взаимодействия обязательно, ведь именно он играет роль актора, отвечающего за общую координацию взаимодействия [7].

Такая модель управления, как межсекторное социальное партнерство (далее — МСП), позволяет решать социально значимые проблемы, как на локальном уровне, так и на региональном, а в отдельных случаях — и на межрегиональных уровнях. По своим срокам МСП может быть как однократным событием, так и долгосрочным проектом, реализуемым в течение нескольких лет [3]. А. И. Плотников отмечает, что данная модель управления формируется из-за дефицита и проблем в традиционных моделях управления. Данное утверждение подтверждается ограниченностью ресурсов в государственных организациях, не отвечающих запросам современности.

На теоретическом уровне межсекторное социальное партнерство как модель управления имеет собственные понятия, механизмы, этапы. При реализации данной модели управления на практическом уровне авторы выделяют

проблемы, характерные в целом для МСП [4]. Так, Т. В. Арцер в своих работах выделяет следующие проблемы:

1. Недостаточность финансирования.
2. Отсутствие внимания к новациям со стороны государственного сектора.
3. Слабая активность в кооперационных связях.
4. Несовершенство законодательного и правоприменительного обеспечения (включая несвоевременность) [1].

Проблемы МСП для регионов в своей работе сформулировала Н. А. Киричук [2]:

1. Слабые структуры НКО.
2. Отсутствие знаний о законах, регулирующих деятельность каждого из секторов.
3. Неадекватная оценка ресурсов участников взаимодействия.
4. Неумение (нежелание) выстраивания партнерских отношений.

Барьеры, препятствующие развитию МСП, определила И. С. Лебедева:

1. Недостаточное организационное и профессиональное развитие НКО.
2. Популярность модели «добровольно-принудительной благотворительности» (когда бизнес принуждают реализовывать социальные проекты совместно с СО НКО).
3. Некачественная реализация программ корпоративной социальной ответственности бизнеса в регионах, склоняющаяся не к МСП, а к наделению непрофильных сотрудников коммерческих компаний дополнительными функциями, направленными на работу социальной направленности.
4. Нецелевое использование средств, изначально представленных для реализации социальных проектов во всех секторах.
5. Игнорирование западного опыта в контроле за качественным и целесообразным использованием ресурсов при реализации социальных программ и проектов.
6. Использования рычагов давления со стороны органов власти во взаимодействии секторов, бюрократия.
7. Отсутствие знаний работы механизмов межсекторного социального партнерства у представителей государственного, коммерческого и некоммерческого секторов, использование старых социальных технологий.

При исследовании проблемы взаимодействия государственного и некоммерческого секторов в области образования нами было разработано и проведено глубинное интервью на тему: «Взаимодействие негосударственных некоммерческих организаций и государства в сфере образования». Респондентами были сотрудники негосударственных некоммерческих организаций, которые имели одновременно опыт работы в государственных органах власти, в образовательных организациях и в негосударственных некоммерческих организациях. При этом эксперты, принявшие участие в глубинном интервью, имели опыт работы в организациях третьего сектора не менее пятнадцати лет. Респонденты имели также опыт трудовой деятельности в различных сферах социальной направленности: общее, высшее и дополнительное образование, молодежная политика, социальная защита населения и смежные направления.

Обработка результатов интервьюирования позволила определить актуальные проблемы взаимодействия организаций третьего сектора и органов государственной власти в сфере образования, а также отношения сотрудников и руководителей НКО и органов власти к тематике исследования, дать оценку нормативно-правовой базе. Эксперты поделились собственным опытом, оце-

нили перспективность развития межсекторного взаимодействия в сфере образования в рамках существующих реалий. В результате анализа полученных данных мы дифференцировали проблемы взаимодействия негосударственных НКО и государства в сфере образования на четыре типа: кадровые, правовые, финансовые и политические (табл. 1). Типология сформирована в виде матрицы: по столбцам представлены четыре типа проблем, по строкам — расшифровка их содержания для каждого из участников взаимодействия.

Таблица 1

Типология проблем взаимодействия НКО, образовательных организаций и государственных органов управления образованием

Типы / Участники	Кадровые		Правовые	Финансовые	Политические
НКО	Отсутствие опыта работы в образовании	Дефицит квалифицированных кадров	Несовершенство нормативно-правовой базы	Финансовая неустойчивость	Политическая дискриминация общественных организаций
Органы государственной власти	Имиджевые риски госслужащих при привлечении НКО для реализации государственных заданий	Ориентированность на текущий формальный результат	Несогласованность действий профильных министерств в реализации государственной социальной политики	Несовершенство налогового регулирования деятельности НКО	Незаинтересованность в развитии общественно-государственного партнерства в образовании
Образовательные организации	Закрытость, консерватизм	Конкуренция за потенциальных потребителей	Низкий уровень информированности	Отсутствие финансовых механизмов взаимодействия	Недоверие к негосударственным организациям

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Противоречия, возникающие в процессе взаимодействия государственных образовательных организаций и НКО, могут быть решены только при активном включении в этот процесс органов государственной власти, отвечающих за политику в области образования.
2. Привлечение негосударственных некоммерческих организаций и образовательных организаций к решению проблем, с которыми сталкивается государство в сфере образования, будет способствовать развитию межсекторного социального партнерства в указанной области.
3. Понимание сильных и слабых сторон межсекторного социального партнерства позволяет выстроить мероприятия для развития взаимодействия государственного и некоммерческого секторов в области образования.

В дальнейшем мы планируем расширить число методов исследования межсекторного социального партнерства, провести анкетирование потенциальных участников межсекторного социального партнерства в области образования, что позволит более конкретизировать проблемы, препятствующие развитию межсекторного взаимодействия, и предложить пути их решения.

Библиографический список

1. *Арцер Т. В.* Инновационное социальное партнерство государства, бизнеса и некоммерческих организаций: основа модернизации экономики России // Известия ТПУ. 2011. № 6. С. 16–20.

2. *Киричук Н. А.* Опыт межсекторного социального партнерства и решения социальных проблем с участием НКО в регионе. URL: http://nkort.ru/media/docs
3. *Лебедева И. С.* Барьеры развития межсекторного социального партнерства: региональный аспект // Идеи и идеалы. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2010.
4. *Михеев А. Н.* Многосторонние партнерства: определение, принципы, типология, процесс осуществления // Информационное общество. 2005. № 3. С. 18–25.
5. *Плотников А. И.* Межсекторное партнерство как социальная инновация для муниципальной власти России // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 1
6. *Обдирщиков Н. Н.* Социальное партнерство как фактор опережающего развития региональной системы образования // Вестник ВУиТ . 2011. № 7. С. 105–111.
7. *Якимец В. Н.* Межсекторное социальное партнерство: теория, механизмы, технологии, практика. М.: ТАСИС, 2004.
8. *Якимец В. Н.* Социальное партнерство в России: исследования, механизмы, опыт. СПб., 2000. С. 11–35.

О ВНУТРЕННЕЙ ОЦЕНКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

А. Л. Кармацких
Научный руководитель — А. Е. Бахмутский

Цель статьи — обосновать значимость внутренней оценки деятельности как механизма, выявляющего проблемы и ресурсы развития учреждений дополнительного образования детей.

Предлагается определение ключевых для исследования понятий: «внутренняя оценка деятельности», «цель деятельности учреждения дополнительного образования детей».

Ключевые слова: учреждения дополнительного образования детей, внутренняя оценка деятельности, цель деятельности.

Key words: additional educational institution, internal assessment activity of children additional educational institutions, purpose of activity.

Для реализации действенного управления образовательным учреждением необходима система оценки качества его деятельности, которая дает возможность определить перспективы и направления работы образовательного учреждения по повышению качества образования.

Оценить качество деятельности возможно с опорой на внутреннюю и внешнюю оценки качества образования с использованием алгоритма соотнесения результатов внутренней и внешней оценки, позволяющего получить необходимую для управления совокупную оценку.

Оценка качества образования подразумевает оценку качества образовательных достижений обучающихся и оценку качества образовательного процесса. Под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [1]. Также качество образования может быть определено как комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и эффективное формирование компетенций обучающихся [2]. В соответствии с данными определениями можно выделить две основные оценки качества образования: внешнюю и внутреннюю. Внешняя и внутренняя оценки качества образования фиксируют результативную и процессуальную стороны образования.

Внешняя оценка качества образования фиксирует преимущественно результативную сторону образования. Это оценка, осуществляемая государственными структурами, органами власти, обществом, потребителями услуг, а также их законными потребителями. При этом определять качество образования следует как социальную категорию, описывающую условия, влияющие на результативность процесса образования в обществе, указывающую на его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских и профессиональных компетенций личности.

Однако понятие качества образования, на наш взгляд, определяет не столько результат образовательной деятельности, сколько факторы формирования этого результата. Если во внешней оценке в центре внимания — результат, то во внутренней оценке — качество содержания и условия, которые обеспечивают качество процесса, важным фактором является адекватность представления субъектов образовательного процесса о цели образования, его содержании, организации учебного процесса. Внутренняя оценка — оценка, которая осуществляется субъектами ведения образовательной деятельности самостоятельно с учетом трех основных составляющих образовательного процесса: обучающихся, обучающих (педагогов), ресурсного обеспечения (организационного, материально-технического, учебно-методического, информационного, финансового). Зачастую внутренняя оценка деятельности включает в себя: самооценку обучающихся и обучающих; внутренний мониторинг качества; внутренние оценки образовательных программ; оценки индивидуальных достижений обучающихся; оценки качества деятельности обучающих [4]. Качество обретает преимущественно процессуальный динамичный характер как показатель высокой степени согласованности интересов ключевых субъектов образования [2]. Таким образом, внутренняя оценка качества образования представляется более важной.

В дополнительном образовании (в отличие от основного) образовательных стандартов, задающих общие рамки для результатов образования, формулирующих требования к выпускникам в виде компетенций, нет. Следовательно, отсутствуют критериальные описания результатов образовательной деятельности [5]. Данный вид образования обладает рядом особенностей: отсутствием единых стандартов, заданных нормативов в части образовательных результатов, вариативностью содержания, которые значительно сужают круг адекватных измерительных процедур и требований к их формату [6].

В условиях особенного статуса дополнительного образования особую значимость получает внутренняя оценка качества, позволяющая более детально и адекватно оценить условия развития обучающихся. Для того чтобы понимать, насколько важна эта оценка, необходимо определить цель деятельности учреждений дополнительного образования детей. В современном отечественном понимании такой целью можно считать обеспечение образовательной среды для развития обучающихся и создание условий для развития профессионального самоопределения детей и подростков. Из определения цели деятельности следует, что критерии оценки деятельности учреждения дополнительного образования необходимо определять в двух областях: в области среды для развития обучающихся и в области формирования их профессиональных компетенций.

При оценке среды развития следует учитывать ее доступность и комфортность, прежде всего психологическую, возможность личностного роста, свободу выбора количества посещаемых объединений и их направленности [3]. Инструментами оценки могут служить: внутренний мониторинг качества (анкетирование, самооценка педагогов и обучающихся, тестирование), отзывы, диагностика.

На сегодняшний день в системе оценки профессиональных компетенций превалирует оценка на основе анализа внешних показателей.

Приведем конкретный пример. При проведении самообследования во Дворце детского творчества Петроградского района Санкт-Петербурга за 2015/16 учебный год было выявлено 394 обучающихся — победителей в кон-

курсах и фестивалях различного уровня из 3700 общего количества воспитанников. Следует отметить, что в предложенной отчетной форме значился единственный показатель «количество обучающихся, ставших победителями», а 3306 обучающихся остались за рамками данного обследования, и, таким образом, о степени сформированности их профессиональных компетенций не было предоставлено никаких сведений. Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что незначительная доля победителей не может служить валидным показателем влияния деятельности Дворца на развитие профессиональных компетенций.

Наиболее достоверное и детальное представление о процессе развития профессиональных компетенций и степени их сформированности могут дать методы внутренней оценки, такие как наблюдения и экспертная оценка педагога. Поскольку внутренняя оценка нацелена на образовательный процесс, она позволяет выявить ресурсы, позволяющие повысить качество образования.

В поиске алгоритма оценки качества деятельности учреждения дополнительного образования детей большее значение приобретают результаты внутренней оценки.

Библиографический список

1. *Болотов В. А.* О построении общероссийской системы качества образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 5–11.
2. *Брызгалина Е. В.* Проблемы оценки качества образования: теория и практика // Естественнонаучное образование: взаимодействие средней и высшей школы. Сборник. 2012. С. 124–144.
3. *Буйлова Л. Н.* Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6–2. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-spetsifika-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 18.06.2016).
4. *Новиков Д. А., Новиков А. М.* Как оценивать качество образования? Определения критериев результативности образовательного процесса. Проблемы результативности образовательной деятельности. СПб., 1997.
5. *Попова И. Н.* Оценка качества дополнительного образования детей: подходы к определению и модели реализации // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-podhody-k-opredeleniyu-i-modeli-realizatsii
6. *Сеничева И. О., Ванина Э. В.* Оценка качества образования в учреждениях дополнительного образования детей. СПб.: РИС ГБОУ ЦО «СПб ГДТЮ», 2013.

ГЛУХИЕ ЛЮДИ КАК ЦЕЛЕВАЯ ГРУППА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

М. Е. Каспарьян
Научный руководитель — И. А. Писаренко

Проблема построения партнерских отношений с семьями воспитанников всегда остается актуальной для образовательных организаций. Целевая группа коррекционных образовательных учреждений для детей с нарушением слуха — глухие родители, которые говорят на своем языке, имеют отличительные особенности и живут в отдельном мире. Цель данной статьи осветить некоторые стороны жизни глухих, познакомить с особенностями культуры и поведения.

Ключевые слова: глухие, культура, язык, образование, общество, инвалидность, идентификация.
Key words: Deaf, cultural, language, education, society, disability, identification.

Первые учебные заведения для глухих появились в Москве и Санкт-Петербурге еще в XVIII веке. Это были воспитательные дома, где люди с нарушением слуха могли получить профессию [2]. С этого времени сурдопедагогика постоянно развивается и теперь во всех крупных городах России глухие и слабослышащие могут получить полноценное образование.

Официальная статистика говорит, что 90 % глухих детей рождается в семьях с нормой слуха [4], но наша практика связана с детьми, родившимися у родителей, которые так же, как и их дети, являются инвалидами по слуху, ведь глухота передается на генетическом уровне.

Ежедневное общение с глухими и слабослышащими людьми дает возможность увидеть их жизнь со стороны, но можем ли мы понимать друг друга? Опрос педагогов, проведенный нами в мае 2016 года в ГБДОУ детский сад № 27 Московского района, где 86 % родителей — инвалиды по слуху, показал, что желания, установки, позиции и мотивы родителей воспитанников не всегда понятны и мало изучены.

Партнерские отношения образовательного учреждения и семьи — необходимая составляющая успешного образовательного процесса. Как построить эффективное взаимодействие с теми, кого мы почти не знаем?

Все культуры, включая культуру глухих, имеют четыре компонента:
— языковой;
— поведенческие нормы;
— ценности;
— традиции [8].

В данном обзоре мы опишем основные признаки культуры глухих, опираясь на эту классификацию.

В первую очередь стоит уделить внимание основному средству коммуникации — жестовому языку. Этот язык имеет собственную историю, структуру и грамматику. Для обозначения окончаний, суффиксов, имен собственных используется дактильная азбука (побуквенная передача текста). По статистике, в

России этот язык используют, по меньшей мере, 2 млн человек, но с научной точки зрения он мало изучен и почти не структурирован [5].

Единого для всего мира жестового языка не существует. В мире зафиксирован, по меньшей мере, 121 жестовый язык [7]. В начале 50-х годов XX века Всемирной ассоциацией глухих был создан Международный жестовый язык (жестуно), который используется в системе среднего и высшего образования, на телевидении, является рабочим языком конференций. В России жестовый язык используется только для межличностного общения [5].

Классическая сурдопедагогика опирается на «чистый устный метод» обучения, где жестовый язык исключается из использования между педагогами и воспитанниками [3]. Это приводит к низкой степени владения главным средством коммуникации и затрудняет полноценное общение с глухими семьями.

Кросс-культурные конфликты также основываются на незнании базовых норм поведения глухих и слабослышащих [8]. Данные интервью со слабослышащими педагогами (май 2016 г., ГБДОУ детский сад № 27 Московского района), а также данные интернет-сайта Канадского культурного центра для глухих людей позволили выявить ряд особенностей, на которые необходимо обратить особое внимание. Прежде всего, важен зрительный контакт, так как неслышащий человек считывает слова с губ собеседника. Глухие люди активнее используют невербальную информацию, считывают нюансы мимики и тела и интерпретируют их. В своем кругу глухие люди очень откровенны, поэтому информация распространяется очень быстро. Это необходимо учитывать в работе [6]. В общении с неслышащим человеком обязательно нужно убедиться, что вас поняли правильно, получить обратную связь. Глухие чувствуют неудобства при переспрашивании, а неправильно понятая информация может неверно интерпретироваться, что, в свою очередь, может привести к недопониманию и конфликту. Во взаимодействии важно относится к неслышащему человеку как к равному и учитывать, что интеллектуальный уровень может быть разным, так же, как и у людей с нормой слуха. Глухие люди очень прямолинейны, что может быть воспринято как грубость. Эта особенность связана с жестовым языком, который не так разнообразен, как тот, на котором говорим мы.

Внутригрупповые браки между глухими доходят до 90 % от всех случаев, эта цифра заметно выше, чем в большинстве этнических групп. Именно «эндогамные» браки явились основой складывающегося сообщества глухих.

Глухой ребенок из семьи глухих и его глухой сверстник из семьи слышащих родителей по-разному относятся к факту глухоты. Для глухого ребенка из слышащей семьи быть глухим — значит иметь «болезнь», а для ребенка, родившегося у глухих родителей — это данность [1].

Если ребенок из слышащей семьи воспитывается в специальном детском саду, то он перенимает у детей глухих родителей язык жестов и естественные для глухого человека модели поведения. У глухих людей изначально имеются сильное чувство идентичности.

Глухие дети слышащих родителей вынуждены решать проблемы собственной идентичности сами. Дело в том, что педагоги обычно воспринимают глухих детей как монолингвов, членов «общества слышащих», бессознательно игнорируя роль жестового языка и специфику социальной идентификации глухих, и именно убеждения педагогов являются источником многих недоразумений, двусмысленности и амбивалентности, испытываемых глухими относительно своей персональной и социальной идентичности. В небилингвистических школах для глухих детей проблема глухоты и ее психосоциальные послед-

ствия не являются предметом психологических рефлексий, практически не рассматривается в культурно-социологическом ключе (основная цель обучения по-прежнему видится в воспитании «говорящего» индивидуума). В результате у многих глухих подростков не сформирована Я-концепция, отсутствует адекватная самооценка, трезвый взгляд на свои профессиональные и социальные перспективы.

Принятие субкультуры глухих должно помочь слышащим родителям и сурдопедагогам обратить внимание на специфику социализации глухих детей, а не фокусироваться исключительно на их коммуникативных умениях [1].

Общество пытается вылечить глухоту, глухих людей считает ущербными, фокусируется на лечении «слухового дефекта», но это не болезнь. Мы должны создавать условия для реализации способностей и возможностей глухих. Сближение «миров» возможно только при признании их полноценности и ценности обеими сторонами. Узнавая друг друга, мы можем стать партнерами в будущем наших воспитанников, детей и нас самих.

Библиографический список

1. *Базоев В. З., Паленный В. А.* Человек из мира тишины. М.: Академкнига, 2002.
2. *Басова А. Г., Егоров С. Ф.* История сурдопедагогики. М.: Просвещение, 1984.
3. *Богданова Т. Г.* Суропедагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. *Варинова О. А., Елфимова С. В.* Что вы хотели узнать о глухих. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2014.
5. *Прозорова В. П.* Российский жестовый язык как предмет лингвистического исследования // Вопросы языкознания. М., 2007. № 1. С. 44–61.
6. Canadian cultural society of deaf. URL: http://www.deafculturecentre.ca/Public/Default.aspx?l=294
7. *Gordon R.* G. Jr. Ethnologue: Languages of the World, fifteenth edition. Dallas. 2005. URL: http://www.ethnologue.com/
8. National Association of the Deaf. URL: http://nad.org/

СТИЛЬ РУКОВОДСТВА И РЕЙТИНГОВЫЙ СТАТУС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О. В. Киреева
Научный руководитель — А. Ю. Лисовская

Статья посвящена анализу степени влияния стиля руководства на рейтинговый статус образовательной организации. Проанализированы статистические и эмпирические данные, полученные в ходе опроса руководителей школ по методике Алана Роу.

Ключевые слова: стиль руководства, рейтинг, связь стиля руководства и рейтингового статуса.
Key words: leadership style, rating, relationship between leadership style and rating status.

Изучение стиля руководства как особой манеры поведения руководителя по отношению к своим подчиненным, а также связей между выбранным стилем управления и успешностью образовательной организации в последние десятилетия является предметом интереса экономистов, менеджеров, психологов и социологов.

Следует отметить, что те или иные стили руководства лишены универсальности: нередко руководителю сложно воздействовать на всех членов подчиненного ему коллектива. Понимание возможного многообразия способов управления, знание вариативности реагирования на ту или иную ситуацию позволит руководителю повысить результативность своей профессиональной деятельности и успешность вверенной организации, заняв высокое положение в рейтингах.

Существуют следующие основные теории руководства: «теория черт лидера» (Р. Манн, С. Бирт, Е. Боргатт, М. Вебер), личностно-ситуационные теории (Р. Стогдилл, С. Шартл, Х. Герт, С. Миллз), «гуманистические» теории лидерства (Д. Мак-Грегор, С. Аргирис, Р. Ликерт, Р. Блайк и Дж. Моутон), «атрибутивные» теории (Т. Парсонс, Р. Лорд, Дж. Фотис, Г. Аллигер, Р. Хьюз, Р. Джинетт и Дж. Курф), теория лидерства Т. Коно и пр. Однако при всем многообразии теорий вопросы определения оптимального стиля руководства для решения разнообразных задач, перестройка стиля руководства при меняющихся условиях, соотношения устойчивых и вариативно изменчивых стилей остаются открытыми. Не менее актуальными остаются вопросы, связанные с особенностями стиля руководства в образовательных организациях различной формы собственности и видов деятельности, связь стиля руководства и социальной и экономической эффективностью организации.

Современная образовательная организация является сложной структурой, которая должна соответствовать запросам ее стейкхолдеров, быть конкурентоспособной, несмотря на сложности окружающей среды. Нередко отражением конкурентоспособности организации является позиция в рейтинге (формальном-неформальном).

Рейтингование — один из инструментов оценки деятельности субъектов и функционирование структур, действующих в образовательном пространстве [4].

Для родителей рейтинг школ — это информация для принятия решений, для специалистов — первый шаг в выявлении сильных и слабых сторон образовательных учреждений, в анализе причин успехов и неудач [1].

В своем исследовании мы предположили, что существует связь между стилем руководства и позицией образовательной организации в формальных и неформальных рейтингах. Для проверки нашего предположения мы проанализировали статистические данные о руководителях образовательных организаций Санкт-Петербурга, находящихся в формальных и неформальных рейтингах, выявили особенности их стилей руководства.

Одним из важных компонентов стиля руководства является стиль принятия решений, то есть, как руководитель готовит и принимает решения, на что ориентирован, кого привлекает к обсуждению, с кем советуется, на основании каких данных, насколько быстро решение принимается и т. д. Все это дает возможность охарактеризовать стиль управления директора.

Для решения поставленных задач мы использовали методику Алана Роу, который выделяет четыре стиля принятия решений: директивный, аналитический, концептуальный и поведенческий, различающихся по критериям приемлемой для принимающего решения когнитивной сложности задачи и доминированию рационального или интуитивного мышления [3].

Для директивного стиля управления свойственно: ориентация на решение задач низкой когнитивной сложности, фокусировка на решение задач, получение практического решения, время и правила при принятии решения, индивидуальную форму выработки решений, малый объем информации. Руководитель с директивным стилем управления — сдержанный, властный исполнитель, стремящийся максимально быстро, самым простым способом решить поставленную задачу.

Для аналитического стиля управления свойственно: ориентация на решение задач высокой когнитивной сложности, фокусировка на индивидуальную форму выработки решений, большой объем информации, логику и выбор оптимального варианта решения. Руководитель с аналитическим стилем руководства — рациональный высококвалифицированный специалист, который следуя правилам, выполняет задачу любого уровня сложности, сотрудники организации являются для него средством решения задач.

Для концептуального стиля управления свойственно: ориентация на людей и решение задач высокой когнитивной сложности, фокусировка на групповую форму выработки решений, большой объем информации, образную форму информации, креативность и выбор оптимального варианта решения. Руководитель с концептуальным стилем управления продуцирует множество новых идей, готов к решению задач высокого уровня сложности, сотрудников для него являются соратниками в реализации идей.

Для поведенческого стиля управления свойственно: ориентация на людей и решение задач низкой когнитивной сложности, фокусировка на групповую форму выработки решений, малый объем информации, на интуицию и отношения с людьми. Руководитель с поведенческим стилем управления эмоционален и доверчив, избегает сложностей потому, что жалеет людей.

В исследовании приняло участие 78 директоров школ, занимающие высокие и низкие позиции в формальных и неформальных рейтингах Санкт-Петербурга,

из них 49 общеобразовательных учреждений, 5 школ с углубленным изучением определенных предметов, 14 лицеев, 10 гимназий.

Формальный рейтинг строился Санкт-Петербургским центром оценки качества образования и информационных технологий по итогам 2014/15 учебного года по четырем основаниям:

— результаты массового образования (однородность результатов ЕГЭ, ОГЭ);
— высокие образовательные результаты (высокие результаты ЕГЭ, ОГЭ, победители региональных и всероссийских олимпиад школьников);
— условия ведения образовательной деятельности (обеспеченность техникой, наличие инфраструктуры);
— кадровое обеспечение.

Формальные рейтинги образовательных организаций Санкт-Петербурга основывались на критериях Санкт-Петербургской региональной системы оценки качества образования и были составлены на основе анализа объективных данных, содержащихся в информационных системах Санкт-Петербурга: АИСУ «Параграф-Движение», региональной информационной системе обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, базе данных олимпиад.

Неформальный (народный) рейтинг образовательных организаций Санкт-Петербурга отражен на сайте Littleone и демонстрирует отношение населения к качеству предоставления образовательных услуг тем или иным учебным заведением.

Анализ статистических данных показал, что 100 % директоров школ имеют высшее профессиональное образование, из них 86 % — педагогического профиля, 14 % — технического профиля. Следует отметить, что только 68 % руководителей имеют дополнительное профессиональное образование по менеджменту в сфере образования.

21 % директоров имеют степень кандидата наук (педагогических, исторических, философских, психологических, физико-математических), 83,7 % — имеют государственные, ведомственные, региональные награды, грамоты и благодарности исполнительных органов государственной власти и пр.

51 % руководителей принимал участие в различных профессиональных конкурсах: «Лучший руководитель», «Лучший классный руководитель», «За нравственный подвиг учителя», конкурс педагогических достижений, конкурс инновационных продуктов, из них 26 % стали победителями, 24 % — призерами, 31,7 % — участниками.

Средний возраст руководителей школ, занимающих высокие позиции в рейтингах, составляет 51,7 года, средний стаж работы по должности «руководитель» — 11,4 года.

Средний возраст руководителей школ, занимающих низкие позиции в рейтингах, составляет 51,2 года, средний стаж работы по должности «руководитель» — 7,5 года.

Таблица 1

Информация по рейтинговым статусам школ и возрастным и стажевым характеристикам руководителей

Рейтинги	Школы, занимающие высокие позиции в рейтингах		Школы, занимающие низкие позиции в рейтингах	
	Средний возраст руководителя	Средний стаж работы руководителя	Средний возраст руководителя	Средний стаж работы руководителя
По массовым образовательным результатам	50	8,5	53,7	9,6
По высоким образовательным результатам	54,5	12,6	48,5	5,3
По кадровому обеспечению	52,6	11,6	50,7	7
«Народный рейтинг»	50	13	52	8,3

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: чем больше стаж управленческой деятельности руководителя, тем больше возможностей в достижении образовательной организацией высоких позиций в рейтингах. При этом возраст руководителя не имеет никакого значения.

Анализ полученных данных опросника А. Роу показал, что нет явного влияния стиля руководства на рейтинговые статусы образовательной организации. Интересен тот факт, что практически одинаковое количество руководителей используют тот или иной стиль принятия решений в качестве доминирующего и избегаемого.

Таблица 2

Стили принятия решений (СПР)	Доминирующий стиль принятия решений	Избегаемый стиль принятия решений
Директивный	30,8 %	29,5 %
Аналитический	24,4 %	26,9 %
Концептуальный	29,5 %	28,2 %
Поведенческий	32,1 %	30,8 %

Однако при детальном изучении и сравнении полученных данных мы видим, что большинство директоров школ (24,4 %), занимающих высокие позиции в рейтингах, в качестве доминирующего стиля управления используют концептуальный стиль принятия решений. Большинство директоров школ (23,1 %), занимающих низкие позиции в рейтингах, — поведенческий. Если 23,1 % директоров школ, занимающих высокие позиции в рейтингах, избегают поведенческого стиля принятия решений, то 17,9 % директоров школ, занимающих низкие позиции в рейтингах, — концептуального.

Таблица 3

Стили принятия решений	ОУ, занимающие высокие позиции в рейтингах		ОУ, занимающие низкие позиции в рейтингах	
	Доминирующий СПР	Избегаемый СПР	Доминирующий СПР	Избегаемый СПР
Директивный	19,2 %	19,2 %	11,5 %	10,3 %
Аналитический	15,4 %	12,8 %	9 %	14,1 %
Концептуальный	24,4 %	10,3 %	5,1 %	17,9 %
Поведенческий	9 %	23,1 %	23,1 %	7,7 %

Проанализируем стиль руководства директоров школ, занимающих высокие позиции в рейтингах.

В рейтинге образовательных организаций «по результатам массового образования» большинство директоров в качестве доминирующего стиля руководства используют директивный (58,3 %) и аналитический (33,3 %) стили принятия решений, в качестве избегаемого — поведенческий (50 %) и концептуальный (50 %).

Данные факты говорят о том, что руководители школ хотят достигать ощутимых результатов, доминируя над подчиненными. Они ориентированы на решение задач разной когнитивной сложности, предпочитают их решать, применяя как простые, так и сложные организационные схемы и опираясь на минимальное количество необходимых данных. Согласно описанию стилей по А. Роу, такие директора любят перемены, рассматривают ситуацию во всех деталях и принимают решение не торопясь, в большей степени ориентированы на решение задач, а не на людей. Данные стили руководства не имеют положительного влияния на результативность взаимодействия руководителя и педагогических работников. Современная иерархическая образовательная система способствует использованию директивного и аналитического подхода. Директора просто подстраиваются под систему, в которой они работают.

В рейтинге «по высоким образовательным результатам» доминирует концептуальный стиль руководства (75 %), а избегается поведенческий (83,3 %).

Руководители этих образовательных организаций достигают результатов, опираясь на большой объем информации. Они ориентированы на решение задач высокой когнитивной сложности (неопределенности), предпочитают их решать нетривиальными способами, основываясь на интуиции и логических суждениях. Такие директора любят перемены, зачастую являются их инициаторами, предпочитают коллективные способы принятия решений. Данный стиль руководства имеет тенденцию развития положительного взаимодействия между руководителем и учителем, являются лидерами, как в своем учреждении, так и в реализации реформаторских идей, инновационного развития образования в целом.

В рейтинге «по кадровому обеспечению» доминируют концептуальный (50 %) и аналитический (41,6 %) стили руководства, а также директивный (50 %), избегается директивный (50 %) и поведенческий (50 %).

Руководители, сочетающие концептуальный и аналитический стиль управления, вписываются в концепцию лидерства, для них продуцирование проблемной ситуации является нормой. Данные руководители решают проблемы высокой когнитивной сложности с опорой на коллектив. Полагаем, что весьма важно именно в рейтинге «по кадровому обеспечению» применять разные стили руководства, в том числе и директивный стиль, так как разные члены коллектива требуют разных подходов и стилей принятия решений в стандартных и нетипичных ситуациях. Концептуальный стиль руководства особенно актуален при проведении преобразований существующих систем.

При анализе «народного рейтинга» следует отметить, что ни одно учреждение, занявшее высокие позиции в формальных рейтингах, не вошло в число школ, имеющих высокие позиции в неформальном рейтинге. Данный факт говорит о том, что школы — лидеры по высокому качеству образования не уделяют должного внимания работе с родителями.

В «народном» рейтинге образовательных организаций большинство руководителей в качестве доминирующего стиля принятия решений используют

концептуальный (50 %) стиль руководства, а избегают аналитического (50 %) и директивного (50 %).

Руководители данных образовательных организаций — творческие люди, нуждающиеся в признании, решающие задачи с высокой когнитивной сложностью с опорой на большой объем информации и свой коллектив. Они порой не стремятся следовать правилам, при этом выбирают сложные организационные схемы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для занятия высоких позиций в формальных рейтингах необходимо придерживаться концептуального, директивного и аналитического стиля принятия решения. Для занятия высоких позиций в «народном рейтинге» необходим концептуальный стиль принятия решения.

Далее проанализируем стиль руководства директоров школ, занимающих низкие позиции в рейтингах.

Руководители данных образовательных организаций предпочитают использовать поведенческий стиль принятия решений: в рейтинге «по массовым образовательным результатам» — 25 %, в рейтинге «по высоким образовательным результатам» — 16,6 %, в рейтинге «по кадровому обеспечению» — 33,3 %, в «народном рейтинге» — 83,3 %. При этом руководители избегают концептуального стиля принятия решений (50 %), аналитического (50 %) и директивного (50 %).

Данные факты говорят о том, что директора ориентированы на людей, восприимчивы к предложениям, легки в коммуникации, дружелюбны, но не ставят в приоритеты решение задач высокой когнитивной сложности. Они эмоциональны, при решении задач опираются на чувства и инстинкты. Директора такого типа не становятся лидерами и не могут руководить организацией в режиме развития.

Интересен факт, что одна школа, занимающая высокие позиции в рейтинге «по массовым образовательным результатам», попала в «народный рейтинг» учреждений, занимающих низкие позиции. Данному руководителю свойственны аналитический и поведенческий стили принятия решений, а избегаемый стиль — директивный. С одной стороны руководитель готов решать задачи высокой когнитивной сложности, с другой стороны, он пытается избежать сложностей. По-видимому, данный директор не ставит в качестве одной из основных задач своей деятельности работу с родительской общественностью.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что низкие позиции в формальных и неформальных рейтингах занимают школы, чьи руководители имеют поведенческий стиль принятия решений, что неблагоприятно сказывается на успешности и конкурентоспособности учреждения.

Полагаем, что максимально эффективной образовательная организация может стать только при оптимальном соответствии между стилем руководства и ситуацией, при способности руководителя изменять свои стили руководства, ориентируясь на перемены во внешних условиях.

Библиографический список

1. *Агранович М. Л.* Рейтинг школ повышенного уровня: зачем он нужен и как строится //Директор школы. 2011. № 6. С. 18–22.
2. *Каспржак А. Г., Бысик Н. В.* Как директора российских школ принимают решения? //Вопросы образования. 2014. № 4. С. 96–118.

3. *Каспржак А. Г., Филинов Н. Б., Байбурин Р. Ф., Исаева Н. В., Бысик Н. В.* Директора школ как агенты реформы российской системы образования // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 122–143.
4. *Токарева С. Б., Голубь О. В.* Деформация институционального доверия в современном образовательном пространстве: причины и проявления // Вестник ВолГУ. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2015. № 4. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/deformatsiya-institutsionalnogo-doveriya-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve-prichiny-i-proyavleniya.
5. *Rowe Alan J.* et al. Strategic Management: A Methodological Approach. Addison-Wesley, 1990.

К ВОПРОСУ О СНИЖЕНИИ МОТИВАЦИИ УЧАСТНИКОВ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ

О. Ю. Лебедева
Научный руководитель — Л. С. Илюшин.

В современном мире прогрессирующей тенденцией является внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий и создание единого образовательного пространства. С ростом количества дистанционных курсов приходит проблема выхода участников из дистанционного курса до его окончания. Мы предполагаем, что наиболее емким компонентом, обусловливающим факт незавершения дистанционного курса, является недостаточная мотивация студента к выполнению его условий и требований. Целью статьи является выявление дефицитов в современных исследованиях, посвященных мотивации в онлайн-обучении, для дальнейшего конструирования дизайна исследования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, мотивация, вовлеченность, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, социальное присутствие, незавершение онлайн-курсов.

Key words: distance education, distance learning, motivation, engagement, internal motivation, external motivation, social presence, online course non-completion.

Актуальность изучения мотивации в дистанционном обучении обуславливается тремя причинами:

— **мотивация к личности к саморазвитию — движущая сила дистанционного обучения** и показатель его эффективности. В то же время можно говорить о том, что до сих пор отсутствует формализованная мера оценки внутренней и внешней мотивации личности в дистанционном обучении;
— **интерес в обучении, как один из ключевых факторов мотивации, служит** важным когнитивным и мотивационным рычагом, который позволяет управлять вниманием и способствует эффективному получению знаний [1];
— **нарастающее количество дистанционных курсов — более 3 млн студентов** всех университетов мира прошли хотя бы один.

С ростом количества дистанционных курсов приходит проблема незавершения — выхода участников из дистанционного курса до его окончания [7].

Статистика курса edX показала, что при 100 % зарегистрированных только 45 % прошли первый блок обучения, получили хотя бы балл за 1 задание — 17 %, а участвовали в экзамене — всего 7 % [3].

Проанализированные административные данные слушателей четырех экономических курсов НИУ ВШЭ, проведенных на онлайн-платформе Coursera в 2014 году, показали, что в среднем до 90 % записавшихся на элективный курс не завершают его [4].

Большое количество исследований показало, что незавершение онлайн-курсов, по статистике, более частое явление, чем незавершение традиционных курсов [7].

Наиболее емким компонентом, обусловливающим факт незавершения дистанционного курса, является мотивация студента к выполнению его условий и требований.

Для того чтобы перейти к вопросу об инструментах, позволяющих формировать устойчивую мотивацию участников дистанционных курсов, необходимо определить ключевые понятия.

Мотивация — побуждение к действию, работе, сила, влиянии, которое заставляет кого-то делать что-то [9].

Есть два типа мотивации: внутренняя и внешняя. Внутренняя мотивация идет изнутри и связана с интересом к изучаемому предмету, а не к наградам. Внешняя мотивация — побуждение делать что-либо в связи с внешними факторами, например, с внешней оценкой. Также к внешним факторам относят стратегии и условия обучения, образовательные технологии и другие элементы систем [10].

Дистанционное обучение — институциализированное формализованное обучение, где учебная группа разделена, и информационно-коммуникационные технологии используются для объединения учеников, учителей и ресурсы [14].

Мотивация может быть предпосылкой вовлеченности учащегося в онлайн-обучение. Онлайн-вовлеченность учащегося — активное участие студента в электронной учебной деятельности для достижения образовательных целей. Мотивация является важным компонентом работы с вовлеченностью студента и непосредственно влияет на учебные успехи студентов [6].

Зарубежные исследователи глубоко изучали и изучают вопросы, связанные с мотивацией и вовлеченностью студентов в дистанционные курсы.

Маки и Маки говорят о том, что студентам дистанционных курсов приходится прикладывать больше усилий к изучению материала, чем студентам традиционных занятий. В связи с этим, усвоение материал и эффективность обучения первых выше, чем вторых. Они также пришли к выводу, что обучение будет более продуктивным, если соблюдать строгую методологию при разработке инструкций к курсу, а также организовывать взаимодействие участников курса и преподавателей [12].

Согласно результатам исследования Марсии Диксон, всем участникам дистанционных курсов одинаково нравится групповое взаимодействие, дискуссионные форумы, лабораторные, а также связь с инструктором, письма, напоминания, обратная связь [8].

Пейдж Пеккет пишет о том, что один из главных вопросов дистанционного обучения — как организовать социальное присутствие в онлайне. Автор приводит деление социального присутствия на два типа: социальное присутствие как таковое, то есть наличие реальных людей, которые также проходят курс, или же его создатели [13].

Авторы из США Кэйфи, Робб и Саттон утверждают, что регулярные текстовые личные сообщения участникам курса существенно повышают их мотивацию к прохождению курса и положительно влияют на завершение курса и финальную оценку. Участники получают более высокие оценки и завершают курс чаще, если получают личные сообщения. Это также влияет на комфортность прохождения, исчезает чувство изоляции [7].

Сегодня исследователи Д. Аббакумов и Е. Кулик говорят о том, что измерение интереса в онлайн-обучении поможет совершенствовать его содержание. Вопрос, который остается открытым — в какой степени можно повлиять на внутреннюю мотивацию студента путем правильного конструирования курса и какие инструменты, помимо социального присутствия, о котором так часто пишут исследователи в области онлайн-обучения, влияют на формирование устойчивой мотивации [1].

Как отмечают Л. Илюшин и А. Азбель в статье, посвященной учебной мотивации школьников, одним из основных барьеров, стоящих перед учителем в отношении учебной мотивации, является дефицит в компетентном выборе эффективных средств ее поддержания и развития. Можно предположить, что такой дефицит существует и при выборе средств в онлайн-обучении. В соответствии с гуманистическим и бихевиористическим подходами к мотивации существует ряд позиций, которые влияют на формирование учебной мотивации [2].

Хотя одни исследователи утверждают, что мотивация в дистанционном обучении зависит от целей участников и на нее почти никак нельзя повлиять, другие в это же время говорят о том, что инструменты, используемые для конструирования онлайн-курса и размещения контента, влияют на вовлеченность участников в процесс обучения в онлайне. Противоречие, существующее на данный момент, необходимо разрешить путем исследования мнений людей касательно различных опций, доступных в дистанционном обучении. Наиболее подходящим методом исследования будет анкетирование. Причем будет не так важно, является ли курс обязательным или элективным. Более того, мнение респондентов, которые ни разу не проходили онлайн-курс, также могут быть учтены. Включение в состав респондентов разных возрастных групп, как это сделано в ряде прошлых исследований, позволит в дальнейшем сегментировать аудиторию, то есть для каждой целевой группы определить те опции, которые влияют на мотивацию.

Обращаясь к вопросу о содержании анкеты, необходимо отметить две важные позиции.

1. Зарубежные исследователи, сравнивая традиционное и дистанционное обучение, изучали те инструменты формирования мотивации, которые в полной мере присутствуют в первом случае и почти отсутствуют во втором. Особенности онлайн-обучения позволяют доставлять до пользователя информацию в разном формате и разными способами, поэтому при конструировании курса необходимо учитывать все возможности онлайн-среды, что и должно быть отражено в анкете.
2. Поскольку исследователями ранее уже мотивация типологизирована, выявлены условия ее формирования в традиционном обучении, определены инструменты, которые могут быть использованы в учебном процессе для создания и поддержания мотивации, можно предположить, что те же инструменты могут быть использованы и в онлайн-среде. В нашем случае эта информация может быть использована для опроса с целью определить условия формирования мотивации в дистанционном обучении.

Библиографический список

1. *Аббакумов Д., Кулик Е.* Измерение интереса в онлайн-обучении поможет совершенствовать контент // IQHSE. URL: https://iq.hse.ru/news/181243227.html
2. *Илюшин Л. С., Азбель А. А.* Развитие учебной мотивации подростков: современные психолого-педагогические исследования // На путях к новой школе». 2016. № 3. С. 27–34.
3. Рынок онлайн-образования в России и мире: сегмент массовых онлайн-курсов // J'son&PartnersConsulting. URL: http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-mire-segment-massovyh-onlayn-kursov-20141209065340
4. *Семенова Т. В., Рудакова Л. М.* Барьеры при прохождении массовых открытых онлайн-курсов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 3. С. 36–48.
5. *Berliner D. C.* What's all the fuss about instructional time? In Ben-Peretz, & R. Bromme (Eds.) // The nature of time in schools: Theoretical concepts, practioner perceptions. № 2. 1990. P. 3–35.
6. *Beer C., Clark K., Jones D.* Indicators of engagement // Proceedings of Ascilite Sydney. № 4. 2010. P. 78–86.
7. *Cathy A. R., Sutton J.* The Importance of Social Presence and Motivation in Distance Learning // The Journal of Technology, Management, and Applied Engineering. 2014. Volume 31. № 2. P. 2–8.
8. *Dixson M. D.* Creating effective student engagement in online courses: what do students find engaging? // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 2010. Vol. 10. № 2. P. 1–13.
9. *Gedera D., Williams J.* Noeline Wright Identifying Factors Influencing Students'Motivation and Engagement in Online Courses // Motivation, Leadership and Curriculum Design. № 2. 2015. P. 13–22.
10. *Irvin J. L., Meltzer J., Dukes M. S.* Taking action on adolescent literacy // An implementation guide for school leaders. URL: http://www.ascd.org/publications/books/107034/chapters/
11. *Johnson R., Stewart C., Bachman C.* What drives students to complete online courses? What drives faculty to teach online? Validating a measure of motivation orientation in university students and faculty // Interactive Learning Environments. 2013. Vol. 23. № 4. P. 527–543.
12. *Maki R. H., Maki W. S.* Online Courses // Handbook of applied cognition. 2007. № 2. P. 527–552.
13. *Paquette P.* Instructing the Instructors: Training Instructors to Use Social Presence Cues in Online Courses // The Journal of Educators Online. 2016. № 1. P. 80–108.
14. *Zawacki-Richter O.* The Development of Distance Education Systems in Turkey, the Russian Federation and Saudi Arabia // European Journal of Open, Distance and e-Learning. 2015. № 2. P. 113–129.

КОРПОРАТИВНЫЕ СТАНДАРТЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ХАРАКТЕРИСТИКИ И БАРЬЕРЫ

А. А. Миронова
Научный руководитель — И. А. Писаренко

В статье рассматривается исторический аспект процесса стандартизации, уточняются понятия «стандарты» и «корпоративные стандарты», проводится описание сущностных характеристик корпоративных стандартов организации и барьеры для внедрения стандартов в деятельность организации. Статья содержит описание результатов диагностики выявления запроса, связанного с корпоративными стандартами в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: стандарт, стандартизация, корпоративные стандарты, востребованность стандартов.

Key words: standart, standartization, corporate standards, relevance of standards.

Появление принципов стандартизации прежде всего связано с массовым производством и вытеснением ремесленных товаров. Впервые научное обоснование процесса разработки стандартов установил Фредерик Тейлор. Являясь инженером-механиком, Тейлор стал основоположником научного менеджмента. Ученый полагал, что «каждый работник от природы ленив и, следовательно, рост производительности труда и производства возможен только через принудительную стандартизацию орудий, условий и методов труда» [1, с. 14].

Однако идеи, разработанные Ф. Тейлором, как и многие инновации, не воспринимались рядовыми рабочими как средство облегчения труда. Компания Toyota, взяв за основу разработанные и научно обоснованные принципы, смогла прекратить их в эффективный механизм управления. Так, Джеффри Лайкер пишет: «Стандартная работа никогда не считалась в Toyota инструментом управления, который навязывается рабочим вопреки их желанию. Речь идет не о жестких стандартах, которые заставляют действовать механически и убивают вкус к работе, — напротив, стандартная работа расширяет возможности рабочих и является основой для инноваций на рабочем месте» [2, с 191]. Многие крупные японские компании успешно используют стандарты для развития персонала и позволяют совершенствовать управление. Стоит отметить, что именно совершенствование (так называемое «кайзен») является основной концепцией японского менеджмента. «Японское понимание менеджмента, — пишет Масааки Имаи, — сводится к следующему: поддерживать и повышать стандарты» [4].

Наиболее распространенным определением стандартов являет «комплекс политик, правил, директив и процедур, установленных менеджментом для всех основных операций, который позволяет всем сотрудникам успешно выполнять свою работу» [4]. Стандарт в буквальном переводе с английского — образец, эталон, модель, мерило.

В Российской Федерации стандартизация определяется в соответствии с Федеральным законом от 27.12.2002 № 184-ФЗ «О техническом регулирова-

нии». Среди целей процесса стандартизации документ указывает на «обеспечение конкурентоспособности и качества продукции (работ, услуг), <…> рационального использования ресурсов, <…> создание систем обеспечения качества продукции (работ, услуг) [7]. При этом можно выделить три составляющие стандартов: стандарты процесса, стандарт условий и стандарт результата. Так, О. Е. Лебедев отмечает, что в отличие от ФГОС, которые «фиксируют возможности достижения результатов, которые школа гарантирует; аккредитация имеют целью установление соответствия образовательной деятельности школы и ее результатов требованиям стандартов» [3, с 298].

Стандартизация в управленческой практике рассматривается как установление норм, правил, требований и характеристик к тому или иному виду деятельности в организации с целью улучшения качества услуг. Результатом деятельности стандартизации является разработка, выпуск и применение стандартов в организации.

Внедрение стандартов в любой сфере деятельности и любого качества, как и иные формы инновационной деятельности, сопровождаются рядом сложностей. Вследствие появления новой технологии или регламента организация теряет устойчивость и определенность систем деятельности и управления, «растет неопределенность, усложняются задачи управления, которое вынуждено все большее внимание уделять вопросам адаптации к инновациям. Таким образом, управление фирмой усложняется: появляются новые задачи, для решения которых недостаточен прежний опыт и навыки; увеличивается нагрузка на руководителей и на исполнителей; появляются новые, часто неожиданные ситуации, требующие креативных решений» [6, с. 58]. Перечисленные факторы вызывают отторжение у коллектива и неприятие внедрения стандартов.

Джеффри Лайкер отмечает: «Чем бы ни занимались ваши сотрудники: проектированием новых сложных устройств, дизайном изделий, подготовкой счетов к оплате, разработкой программного обеспечения или уходом за больными, — к предложению стандартизировать свою работу они, скорее всего, отнесутся примерно одинаково: «Мы занимаемся профессиональной деятельностью творческого характера, и любая задача, которую мы решаем, является единственной в своем роде»… даже рабочие на сборочной линии убеждены, что они обладают сноровкой и мастерством, которые позволяют им делать свою работу лучше других, и стандарты будут им только мешать» [2, с. 189].

В свою очередь, корпоративные стандарты, являясь частью корпоративной культуры, определяются как совокупность внутренних нормативных документов, формализующих принципы регулирования деятельности организации [5, с. 5]. Они позволяют:

- выработать технологическую основу для выполнения того или иного действия (что делать и как делать);
- реализовывать управленческие функции (планирование и контроль);
- рационализировать деятельность;
- формировать доверие внутренних и внешних потребителей услуг.

Внедрения корпоративных стандартов также сопровождается рядом сложностей. Среди них можно выделить:

- неприятие стандартизации как процесса;
- неприятие нового опыта;
- недостаток знаний о формировании корпоративной культуры.

В систему образования уже прочно влились Федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональные стандарты учителей, пе-

дагогов. Процесс стандартизации компетенций становится привычным механизмом выстраивания системы образования. Однако именно стандартизация деятельности и требований к оценке результатов становится наиболее серьезным барьером для реализации принципов нововведений.

Теоретический анализ составляющих корпоративных стандартов позволил сформулировать основные составляющие корпоративных стандартов для образовательных организаций:

- единые требования к взаимоотношениям между сотрудниками;
- единые требования по отношению к клиентам (детям, родителям);
- единые требования к внешнему виду сотрудников;
- культура речи;
- культура использования гаджетов и мобильной связи;
- внешняя атрибутика;
- требования к организации пространства;
- согласованность управленческих позиций руководителя, заместителей руководителя, руководителей отделов, коллективов;
- единые требования к работе с документами;
- общие подходы к решению конфликтов (разработан алгоритм решения конфликтных ситуаций, проблем);
- информационная политика организации;
- единые подходы (требования) к самообразованию;
- единые подходы к поведению в социальных сетях, проведению свободного времени.

Для системы образования, в том числе дополнительного, такой подход к организации деятельности не является общепринятым, поэтому в целях выявления специфики запроса сотрудников образовательных организаций дополнительного образования и условий для создания корпоративных стандартов проведено анкетирование сотрудников организаций дополнительного образования Санкт-Петербурга.

Анкетирование охватило 82 человека из 4 районов города, среди них 62 % педагогов, 27 % руководителей структурных подразделений (отделов), 9 % руководителей организаций и 2 % педагогов-психологов. 85 % опрошенных — женщины, при этом 92 % респондентов имеют высшее образование. Возрастная характеристика респондентов и стаж работы представлен в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Возраст

До 35 лет	От 36 до 45 лет	От 46 до 55 лет	Более 56 лет
24 %	35 %	30 %	11 %

Таблица 2

Стаж работы

До 5 лет	От 6 до 10 лет	Более 11 лет	Более 20 лет
10 %	30 %	17 %	43 %

Результаты опроса показали, что большинство опрошенных (37 %) склоняются к тому, что корпоративные стандарты в организации имеются («скорее да»), однако 30 % опрошенных сомневаются в их наличии. Процент опрошенных, которые смогли точно сформулировать наличие (отсутствие) стандартов

(23 % ответили «нет» и 10 % ответили «да»), позволяет сделать вывод о низком уровне сформированности стандартов в организациях дополнительного образования и отсутствия понимания у сотрудников наличия такой работы.

С помощью опроса удалось выявить перечень документов, в которых респонденты отмечают наличие корпоративных стандартов (рис. 1).

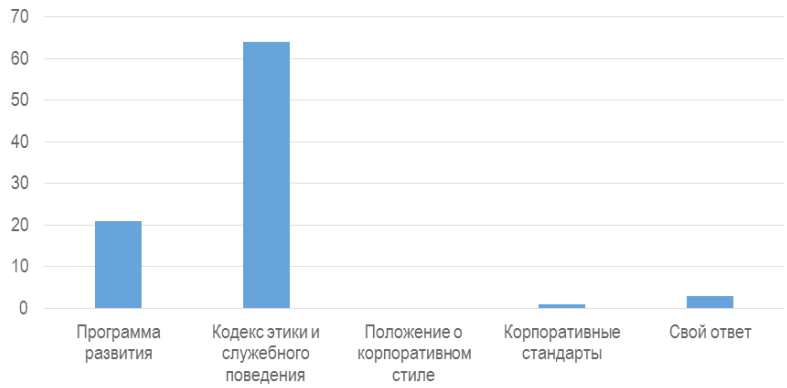

Рис. 1. Документы, отражающие наличие корпоративных стандартов

Абсолютное большинства респондентов указывают на то, что документом, содержащим корпоративные стандарты, является Кодекс этики. Среди свободных ответов 2 человека отметили наличие брендбука и Положения о поведении сотрудников, что может свидетельствовать о наличии организаций, в которых ведется работа с составляющими корпоративной идентификацией.

Ответы респондентов показывают, что большинство стандартов в организации не обсуждались, однако из них по ряду стандартов, таких как подходы к самообразованию, требования к работе с документами, отношение с клиентами и культура речи, все же сформирована позиция в коллективе. Из перечисленных в анкете стандартов лишь малая часть отмечается респондентами как зафиксированная в документах, что позволяет говорить о неразработанности корпоративной идентичности в организациях (таблица 3).

Таблица 3

Данные о позиции респондентов об элементах корпоративных стандартов

Стандарты	Обсуждали в коллективе, но не зафиксировали в документах	Обсуждали и зафиксировали в документах	Не обсуждали в коллективе, но придерживаемся единых подходов, общая позиция сформирована	Не обсуждали в коллективе, не придерживаемся единых подходов, общая позиция в коллективе не сформирована
Единые требования к взаимоотношениям между сотрудниками	40 %	11 %	34 %	15 %
Единые требования по отношению к клиентам (детям, родителям)	4 %	20 %	71 %	5 %
Единые требования к внешнему виду сотрудников (макияж, одежда, духи и т. д.)	0 %	42 %	30 %	28 %
Культура речи (в том числе мера допустимости «модных словечек»)	5 %	5 %	80 %	10 %

Культура использования гаджетов и мобильной связи	0 %	0 %	100 %	0 %
Внешняя атрибутика (разработан и используется слоган, герб, логотип, гимн, единый стиль презентаций и пр.)	90 %	3 %	7 %	0 %
Требования к организации пространства (дизайн помещений и здания, эргономика пространства, организация обеда сотрудников и т. д.)	24 %	0 %	76 %	0 %
Согласованность управленческих позиций руководителя, заместителей руководителя, руководителей отделов, коллективов	12 %	3 %	65 %	20 %
Единые требования к работе с документами	4 %	4 %	88 %	4 %
Общие подходы к решению конфликтов (разработан алгоритм решения конфликтных ситуаций, проблем)	0 %	0 %	0 %	100 %
Информационная политика организации (сайт, общение со СМИ, социальные партнеры и т. д.)	13 %	4 %	6 %	77 %
Единые подходы (требования) к самообразованию	31 %	30 %	59 %	0 %
Единые подходы к поведению в социальных сетях, проведению свободного времени	0 %	0 %	0 %	100 %

Среди причин отсутствия корпоративных стандартов в организации, большинство опрошенных (65 %) указали на то, что не задумывались, что эта работа необходима организации, 23 % респондентов отметили в качестве причины отсутствие возможности и ресурсов для создания корпоративных стандартов. Лишь для 12 % сотрудников организаций отсутствует необходимость в создании корпоративных стандартов, что позволяет говорить о востребованности разработки корпоративных стандартов.

Отношение респондентов к значению корпоративных стандартов показано на рис. 2.

Рис. 2. Функции корпоративных стандартов

100 % опрошенных отметили, что корпоративные стандарты являются средством объединения коллектива и позволяют создать комфортную атмосферу в коллективе, что является значимым в определении стандартов как средства формирования корпоративной идентичности. Только 3 % опрошенных считают разработку стандартов бесполезной.

Оценка функциональности корпоративных стандартов может также свидетельствовать об их востребованности и применимости в системе дополнительного образования.

Таким образом, внедрение корпоративных стандартов может сопровождаться конфликтом со сложившимися правилами работы, отторжением коллектива в связи с новыми обстоятельствами, которые выводят человека из зоны комфорта. Однако несмотря на объективные сложности внедрения корпоративных стандартов, они являются востребованным механизмом управления.

В связи с этим, важнейшим этапом является подготовка к внедрению стандартов: подготовка сотрудников, разъяснения им собственной пользы (выгоды) при использовании стандартов, совместное обсуждение и выявление проблем, с которыми необходимо работать для совершенствования деятельности.

Библиографический список

1. *Колокнева М. В.* Теория организации в вопросах и ответах, М.: «Велби»; «Проспект», 2004 г. С. 14.
2. *ЛайкерД.* Дао Toyota: 14 принципов менеджмента ведущей компании мира. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
3. *Лебедев О. Е.* Новый взгляд на образовательные стандарты. М.: Народное образование: НИИ школьных технологий, 2011. С. 291–305.
4. *Масааки Имаи.* Кайдзен: Ключ к успеху японских компаний. М: Альпина Бизнес Букс, 2005. URL: http://royallib.com/book/imai_masaaki/kaydzen_klyuch_k_uspehu_yaponskih_kompaniy.html
5. *Николаева С. А., Шебек С. В.* Корпоративные стандарты: от концепции до инструкции, практика разработки. М: Книжный дом, 2002. С. 5.
6. Психологические барьеры социально-экономических изменений в российском обществе: материалы научной интернет-конференции с международным участием 11–25 ноября 2013 года. Тула: Издательство ТулГУ, 2013.
7. Федеральный закон от 27.12.2002 № 184-ФЗ (ред. От 28.11.2015) «О техническом регулировании» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_40241/a2940f5641ff64b7fa7e5fc1ba1f0467ed0bc78f/

СТАЖИРОВКА СТУДЕНТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ОТБОРА ПЕРСОНАЛА

Т. Г. Паклинская
Научный руководитель — О. Г. Прикот

В условиях модернизации производства промышленные предприятия сталкиваются с проблемой обеспечения производственного плана персоналом, требования к квалификации которого могут меняться очень быстро. Часто у работодателя возникает потребность не только в сотрудниках той квалификации, которой нет на рынке труда, но и в сохранении имеющегося уникального опыта. В статье рассматривается стажировка студентов как инструмент отбора персонала, благодаря которой происходит воспроизводство рабочей силы на конкретном производстве.

Ключевые слова: дефицит кадров, профессиональное образование, стажировка, внутрифирменная система подготовки, корпоративное образование, система профессионального отбора.

Key words: shortage of staff, professional education, internship, in-hous training system, corporate education, the system of professional selection.

В условиях интенсивного роста и модернизации производства промышленные предприятия сталкиваются с проблемой обеспечения квалифицированными кадрами. Чем исторически старше организация, тем более противоречивые требования к квалификации персонала выдвигает работодатель, например, уметь работать как на новом, современном оборудовании, так и одновременно на оборудовании старого образца. Новый сотрудник, приходя на предприятие с более чем стопятидесятилетней историей, прежде чем предложить изменения в существующие процессы, сначала изучает устоявшиеся принципы и технологии работы.

«Мир многоукладный, — говорит Павел Лукша, профессор практики Московской школы управления «Сколково», — разрыв и неравенство все больше возрастает. Где-то, условно говоря, люди уже сейчас живут в 2025 году, а где-то они живут в 1815, и это происходит одновременно на нашей планете и этот разрыв все больше будет возрастать» [3].

Ситуацию «разрыва времен» можно наблюдать на Балтийском заводе, который на протяжении ста шестидесяти лет строит уникальные суда и корабли, вошедшие в историю отечественного флота. На заводе можно увидеть, как рядом сосуществуют технологии сегодняшнего и прошлого времени, производственные участки с оборудованием начала XX века и XXI. Многие технологии буквально передаются «из уст в уста», так как по некоторым профессиональным областям можно получить опыт, только работая на производстве (например, подготовка сдаточной и приемочной команды). Вместе с этим практически каждый новый заказ — это судно, не имеющее аналогов в мире. Стоимость ошибки неопытного сотрудника может обойтись заводу в миллионы евро, существенным сдвигом сроков сдачи заказа, не говоря уже о потере репутации в бизнес-сообществе. Отсюда большая осторожность руководителей подразделений в отборе персонала и нежелание брать вчерашних выпускников вузов и колледжей, что подтверждается кадровой статистикой. В 2012 году доля моло-

дых сотрудников до 30 лет на Балтийском заводе составляла менее 10 % (9,8 %), а доля сотрудников старше 50 лет — 60 %. При этом характеристика рынка труда в области судостроения показывает высокий дефицит рабочих и специалистов. «На одну вакансию в судостроении в начале 2016 года в Петербурге приходилось чуть больше трех резюме. Этот показатель свидетельствует о дефиците кадров на рынке, так как нормой считается 5–6 резюме на вакансию» [1].

В таких условиях у предприятия возникает потребность в системе отбора персонала, дающей реальные, не отсроченные во времени и проверяемые результаты. Под отбором персонала автор подразумевает системы фильтров на входе в компанию на определенную должность.

На Балтийском заводе служба управления персоналом предложила руководству рассмотреть в качестве элемента системы отбора персонала оплачиваемую стажировку на предприятии студентов старших курсов профильных специальностей. Суть проекта заключалась в создании временных рабочих мест (открытии штатных единиц) для студентов очной формы обучения. Студент оформляется на работу по срочному трудовому договору и совмещает учебу в вузе со стажировкой на предприятии по гибкому графику, согласованному с предприятием и учебным заведением, где учится студент. По окончании стажировки каждый студент должен представить результаты своего обучения на предприятии, и экспертная комиссия, в состав которой входят генеральный директор, директора по направлениям, руководители подразделений и наставники, принимает решение: принять на работу выпускника-стажера, продолжить стажировку (если студент не является выпускником вуза в текущем году) или расторгнуть трудовой договор (если результаты стажировки неудовлетворительные).

Проект был поддержан генеральным директором, однако при его реализации специалисты службы по управлению персоналом столкнулись с рядом трудностей:

- выражая внешнее согласие, один из руководителей не принимал решение о приеме студентов в подразделение (собеседования проводились, но решения о приеме не принимались);
- другой руководитель не закреплял стажеров за наставниками;
- по большей части студенты рассматривались руководителями в качестве «лишних рабочих рук», а не как стажеры, которых необходимо подготовить (обучить) с целью дальнейшего трудоустройства на завод;
- наставники не хотели разрабатывать программы стажировки студентов и вести отчетную документацию по обучению стажера;
- по окончанию стажировки руководители отказывались брать студентов на работу, несмотря на их достигнутые положительные результаты;
- негативное отношение к проекту из-за того, что «старейшие» сотрудники боялись быть уволенными.

Таким образом, возникла необходимость в разработке управленческого инструментария, способного помочь в решении возникающих сложностей при вовлечении всех участников в проект и обеспечивающего его успешную реализацию:

- предстартовый анализ ситуации, выявляющий потребность реализации проекта в конкретном подразделении и методы работы в каждом случае;
- анализ результатов проекта;
- повышение статуса наставников в проекте;

- признание вклада каждого участника проекта (студенты, наставники, руководители подразделений, учебные заведения — партнеры);
- контролирующие и корректирующие мероприятия;
- оценка результатов стажировки студентов;
- управление отношениями с участниками проекта;
- формализованные правила и неформальные санкции.

Динамика результатов проекта показывает не только успешность управленческих инструментов и использованных методических принципов, но и гибкость, легкую адаптацию к различным условиям предложенной модели стажировки студентов, цель которой осуществить отбор выпускников под конкретное рабочее место:

- за три года стажировку прошли 103 студента из 11 вузов Санкт-Петербурга по 9 профессиям, в том числе строитель кораблей, инженер-конструктор, инженер-технолог, инженер по подготовке производства, мастер производственного участка, инженер-эколог, инженер-программист, бизнес-аналитик;
- процент трудоустройства на завод, включая продолжение студентами стажировки, составляет более 70 % (2013/14 учебный год — 74 %, 2014/15 учебный год — 77 %, 2015/16 учебный год — 73 %);
- количество заводских подразделений-участников увеличилось с 4 до 12;
- разработано 24 программы стажировки;
- снизился показатель среднего возраста в ключевых подразделениях, где он был критичным (более 50 лет) до 37,5–40 лет;
- доля молодежи до 30 лет за три года увеличилась с 9,8 % до 22 %; доля сотрудников 30–50 лет увеличилась с 30 % до 35 %; доля сотрудников старше 50 лет уменьшилась с 60 % до 43 %.

Несмотря на успешность реализации проекта, можно дать некоторые рекомендации по дальнейшему развитию модели стажировки студентов как инструмента отбора персонала, например, включить в систему отбора студентов тестирование, определяющее уровень обучаемости и мыслительные способности.

Безусловно, сам по себе проект в формате стажировки студентов на предприятии не единичный в практике управления персоналом. Новизной магистерской диссертации является разработка управленческого инструментария, с четким описанием основных методических принципов и способов их применения в зависимости от различных стартовых условий.

Библиографический список

1. #закулисьепрофессий на Балтийском заводе — Судостроение. Аналитика от HH.Ru и сбор отчетов URL: http://spbblog.livejournal.com/638538.html
2. *Лукша П.* Образовательные инновации или зачем нам нужно менять образование URL: http://www.vneshtorg.biz/index.php?option=com_k2&view=item&id=1875:pavel-luksha-obrazovatelnye-innovatsii-ili-zachem-nam-nuzhno-menyat-obrazovanie
3. *Паклинская Т.* Как вовлечь в HR-проект высший менеджмент. URL: http://www.e-xecutive.ru/career/hr-management/1985457-kak-vovlech-v-hr-proekt-vysshii-menedzhment

РОЛЬ ХАОСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А. Н. Петрова
Научный руководитель — С. Г. Баронене

Признавая значимость развития и инноваций в организациях, можно столкнуться с противоречием осуществления этих изменений. Для обеспечения стабильности организация должна быть упорядоченной, структурированной, для развития же в организации должна присутствовать некая хаотичность, так как изменение неразрывно связано с формированием нового, с экспериментированием, перестройкой старого. Две крайности реакции на изменения: организация всячески подавляет в себе хаос, постепенно теряя свою эффективность, или хаос в организации проявляется всюду, постепенно дестабилизируя всю систему.

Цель статьи: рассмотреть роль хаоса в практиках работы образовательных организаций, обозначить основные механизмы работы с изменениями.

Ключевые слова: социальные системы, открытость, хаос, самоорганизация, управление.

Key words: social system, openness, chaos, self-organization, management, administration.

Образовательную организацию можно рассматривать как систему. Определение системы звучит следующим образом: система — это элементы и связи между ними. Работа в образовательной организации всегда строится на грани порядка и хаоса, некоторый беспорядок, хаос — объективное условие работы. То есть для нормального функционирования системы важен баланс порядка и хаоса, порядок направлен исключительно на сохранение стабильности, а вот новшества, которые могут изменить организацию, находятся в зоне хаоса, то есть там, где пересекаются обязанности, где возникает непредусмотренное формальной структурой взаимодействие между людьми. Таким образом, открытость и сложность организации не являются гарантией успеха, но повышают его вероятность.

«Разрушается, деградирует замкнутое государство, оставленная надолго даже в гараже машина не заведется, разрушается брошенный без присмотра дом и т. д. Также обречена на деградацию замкнутая организация» [5, с. 25].

Итак, если образовательная организация — это система и если система замкнута, т. е. образовательная организация избегает внешних связей, кроме самых необходимых, игнорирует внешние влияния, то в системе начинает нарастать энтропия, необратимое рассеивание энергии, что приводит к застою, распаду связей между элементами.

С каждой внешней «угрозой» в образовательную организацию приходит внешняя энергия, импульс, который может привести в движение организацию или ее части. Открытость организации — это постоянный дискомфорт, испытываемый в связи с необходимостью реагировать на самые разнообразные сигналы, которые приходят из внешней среды, с необходимостью адаптироваться. Когда внешняя среда меняется и система замечает, что ей тоже нужно измениться, она всегда меняется так, чтобы продолжать соответствовать самой себе.

Система выбирает такую дорогу в будущее, которая, по ее убеждению, согласуется с ее самоопределением. Когда организация знает, что она собой представляет, каковы ее сильные стороны и чего она пытается достичь, она способна умно реагировать на изменения своей среды. Реакция на изменение внешней среды, как правило, сопровождается наличием многочисленных локальных изменений и нарушений стабильности по всей системе. Но именно поддерживая их, система сохраняет общую стабильность и целостность.

Открытость для влияния внешней среды со временем укрепляет систему, делает ее менее подверженной влиянию внешних изменений. Со временем начинают доминировать не внешние влияния, а динамика самоорганизации самой системы [4].

Для управления хаосом, изменениями необходимо понимать, каких целей требуется достичь. Цели изменений на личностном уровне должны строго согласовываться с целями организационных изменений. Чтобы проводить изменения в работе сотрудников, необходимо знать, каким образом эта работа осуществляется в данный момент, какие факторы заставляют персонал выполнять работу именно таким образом, то есть иметь четкую картину работы организации на данный момент. Также необходимо планирование изменений, оно позволяет выявить преимущества изменений, возможные трудности и альтернативы для реализации задуманных организационных изменений.

Управление изменениями также не может происходить, если персонал изолирован от информации. В ходе внедрения изменений люди стараются получить как можно больше информации о том, какие изменения проводятся и к чему они должны привести. Незнание целей изменений повышает уровень тревожности персонала. Поэтому необходимо регулярно информировать сотрудников о проводимых изменениях и ожидаемых результатах. После того, как процедуры и схемы работы начинают действовать, сотрудники не нуждаются в приказах и наставлениях. Единственное, что им требуется, так это поддержка со стороны руководства и вовлечение в процесс принятия решений.

Также обязательным условием содействию изменений называется открытость учреждения: информационная, методическая, управленческая. Само понятие открытости не стандартизовано. Проблематика открытости возникает не только в научной, но и в философской литературе, спектр трактовки термина широк: от открытости как стандартизированного обмена (в открытых системах), до открытости как личной добродетели (античная философия, философия этики, антропология), эмерджентности (синергетика). Во всех случаях речь идет об открытости как о контролируемой проницаемости системы в виде обмена ресурсами, информацией, энергией, данными, флуктуацией. Принципы открытости можно разделить по четырем основаниям: открытость субъекта (системы), открытость среды, открытость контента и открытость деятельности.

В практике образовательных организаций к принципу открытой среды можно отнести следующее: дни открытых дверей, проводящиеся в ОО; существующее и развивающееся отделение дополнительного образования; проводимые плановые и внеплановые родительские собрания, семинары, конференции, консультации; существующее сотрудничество с вузами, колледжами, техникумами, наличие профориентационных мероприятий, проводимых как в стенах учреждения, так и вне их, наличие системы образовательного туризма (выездные экскурсии, программа международного обмена и т. д.), сотрудничество с учреждениями культуры: музеями, галереями, библиотеками, театрами и др.; наличие широкого круга социальных партнеров, развитие ученического са-

моуправления, существование большого количества собственных традиций, праздников, фестивалей, участие педагогов, учащихся в российских, городских акциях, мероприятиях, фестивалях и т. д.

Открытый контент образовательной организации подразумевает под собой наличие сайта организации и постоянное его обновление; использование электронной приемной для диалога с потребителями образовательных услуг, всеми заинтересованными лицами; освещение мероприятий, событий, проходящих в ОО в средствах массовой информации; существование единого информационного пространства (сервер, компьютеры с доступом к сети Интернет, блоги классов, учителей, проектов), транслирование опыта: выступления сотрудников на конкурсах профессионального мастерства, фестивалях, конференциях, а также их публикации в профессиональных журналах, изданиях.

Открытая деятельность организации — это разработка, апробация и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов; проведение научных, методических конференций и семинаров; существование системы обучения и сопровождения кадров, а также системы внутришкольного обучения, повышения квалификации. Деятельность образовательной организации также можно назвать открытой, когда сотрудниками ОО инициируются, осуществляются, курируются различные творческие образовательные проекты, создан и пополняется банк («копилка») передовых инновационных идей, технологий, разработок сотрудников, существует практика работы творческих групп.

Также открытая организация — это организация, в системе управления которой существуют коллегиальные органы управления, сотрудники и родители детей, обучающихся в ОО, могут участвовать в обсуждении вопросов, относящихся к деятельности организации. Также признаком открытости является существование практики выездных семинаров для сотрудников (в другие образовательные учреждения, регионы, города). Открытая организация проводит самодиагностику, мониторинг различных процессов деятельности.

Таким образом, роль хаоса в образовательной организации — это роль внешней энергии, некоего импульса, который может привести в движение организацию или ее части (локальные изменения), будет ли это приводить к нарастанию энтропии или перейдет в процесс развития организации — зависит от того, готова ли система работать с изменениями, открыта ли она для них.

Механизмами работы с хаосом можно назвать: самоорганизацию (навык принятия решения в условиях неопределенности, умение проявлять инициативу и нести ответственность), мотивационные механизмы (лидерство, настрой, финансовая мотивация), открытость образовательной организации: открытость информационная, открытость среды, открытость содержания деятельности, открытость к взаимодействию с внешней средой, с другими системами.

Библиографический список

1. *Гараедаги Д.* Системное мышление. Как управлять хаосом и сложными процессами. Минск: Гревцов Букс, 2010.
2. *Поппер К. Р.* Открытое общество и его враги. М.: Междунар. фонд «Культ. Инициатива» — Soros foundation Открытое о-во «Феникс», 1992.
3. *Талеб Н. Н.* Антихрупкость: как извлечь выгоду из хаоса. М.: КоЛибри, 2014.
4. *Уитли М.* Лидерство и новая наука: открывая порядок в хаотичном мире. СПб: Best business books, 2011. С. 154.
5. *Ушаков К. М.* Организация и термодинамика // Директор школы. 2013. № 4. С. 25–28.
6. *Чванова М. С., Храмова М. В.* Синергизм системы открытого образования // Гаудеамус. 2012. № 19. С. 9–21.

ДИАГНОСТИКА СТАДИЙ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ОРГАНИЗАЦИИ

Е. В. Потина
Научный руководитель — С. А. Михеева

Статья посвящена обзору основных подходов к диагностике стадий жизненного цикла организации как одному из инструментов повышения эффективности управления организацией. Рассматриваются основные показатели, характерные для различных стадий жизненного цикла, и методики их применения для определения стадии жизненного цикла организации.

Ключевые слова: жизненный цикл организации**,** стадии жизненного цикла организации, диагностика стадий ЖЦО, развитие организации, показатели диагностики.

Key word: the life cycle stages, management of the educational organization, diagnosis of the organizational life cycle stages, company development, diagnostic indicators.

Возросший интерес к проблематике жизненного цикла организаций во многом объясняется ростом конкуренции и необходимостью выявления причин выживания или краха организаций, анализа факторов их организационного развития. Использование модели жизненного цикла организации (ЖЦО) позволяет прогнозировать внутренние изменения и выбирать методы управления, соответствующие определенной стадии жизненного цикла, повышающие эффективность управления организацией. Возможность определить стадию жизненного цикла, на которой находится организация в конкретный момент, открывает перед ее руководством широкие перспективы в принятии необходимых управленческих решений. Диагностика стадий ЖЦО — один из важнейших вопросов для результативного управления любой организацией.

Цель данной статьи: рассмотреть основные подходы к диагностике стадий жизненного цикла организации как одному из инструментов повышения эффективности управления организацией.

Анализ основных публикаций показал, что исследователи не выработали единого мнения о количестве и содержании стадий жизненного цикла. Разные авторы выделяют от трех до десяти стадий жизненного цикла компании. Так, например, модель И. Адизеса включает в себя десять стадий жизненного цикла: от «рождения» до «смерти» компании. Определяющим фактором успеха организации в этой модели является способность руководителей справляться с проблемами. Автор предлагает инструменты для их решения на каждой стадии [1]. Другие исследователи, как например, Э. Доунс, ограничивались тремя стадиями жизненного цикла организации. Знаменитая модель Л. Грейнера состоит из пяти стадий [4], а модель У. Торберта содержит девять стадий.

В работах Г. В. Широковой проводится сравнительный анализ пятнадцати наиболее популярных моделей жизненных циклов организаций [9], [10]. Автор приходит к выводу, что основным отличием между моделями является не количество выделяемых этапов развития, а, скорее, организационные характеристики, которые подвергаются изменению. Так, в основе модели Торберта лежит изменение индивидуальных «менталитетов» членов организации, в то время

как в модели Грейнера описывается развитие организации через кризисы, а в модели Адизеса — через преодоление нормальных проблем и патологий [8].

При этом независимо от числа стадий в разных моделях, все исследователи практически единодушны в том, что стадии жизненного цикла организации последовательно переходят одна в другую; каждая стадия является продолжением предшествующей; для всех моделей предлагается широкий спектр организационных характеристик.

Стадию ЖЦО можно определить как некий синтез внутренних переменных. Эти переменные характеризуют состояние организации в данный момент времени и изменяются при переходе на следующую стадию развития. Решая задачи диагностики стадий ЖЦО, необходимо определить систему критериальных показателей, собрать и обработать информацию по выбранным показателям, определить тенденции развития; сформировать заключение о том, на какой стадии ЖЦО находится организация.

Для диагностики фазы жизненного цикла организации в качестве внутренних переменных, характеризующих отдельные стадии, авторы чаще всего предлагают использовать финансовые показатели. В таблице 1 приведены переменные для диагностики фазы ЖЦ, предложенные в работах: Дж. Энтони, К. Рамеша [11], В. Дикинсона [13], У. С. Брувера, У. Хаммана [12], И. В. Ивашковской [7], Н. В. Гусевой [5] и Е. Дудченко [6].

Авторы	Финансовые показатели
Дж. Энтони, К. Рамеш	Уровень дивидендных выплат, рост продаж, капитальные расходы, которые разделяются на рыночную стоимость акций с балансовой стоимостью долгосрочного долга и возраст компании
В. Дикинсон	Движение денежных средств от операционной, финансовой и инвестиционной деятельностей
У. С. Брувер, У. Хамман	Доходность; отношение денежных средств от операционной деятельности к выручке; отношение размера выплаты дивиденда к чистой прибыли; размер компании, равный общим активам; процент роста продаж; процент активов; отношение денежных средств от инвестиционной деятельности к продажам; отношение денежных средств от финансовой деятельности к продажам; отношение общего долга к общим активам
И. В. Ивашковская	Ликвидность, инвестиционный риск, подлинная стоимость активов
Н. В. Гусева	Выручка от реализации продукции, чистая прибыль, доля рынка, среднесписочная численность персонала, коэффициент загрузки оборудования
Е. Дудченко	Чистая прибыль, объем продаж, рентабельность, численность персонала, доля рынка

Е. М. Дудченко была разработана диагностическая матрица уточняющих показателей для выявления этапа жизненного цикла компании по модели И. Адизеса. Следует отметить, что кроме финансовых показателей (чистая прибыль, объем продаж, рентабельность, численность персонала, доля рынка), автор выделила также корпоративное управление и уровень формализации.

Г. В. Широкова предлагает использовать для диагностики следующие характеристики стадий ЖЦО: возраст, размер фирмы, тип организационной структуры, уровень формализации, степень централизации управления и количество иерархических уровней. Выделение этих характеристик обусловлено тем, что именно они будут меняться наиболее существенным образом при переходе организации на очередную стадию развития [8].

Определившись с набором параметров, соответствующих различным стадиям ЖЦО, необходимо разработать методику диагностики выбранных параметров. Анализ публикаций позволил нам определить три методики применения выделенных параметров.

Первая методика предложена Е. Дудченко [6]. Методика включает в себя шесть основных этапов диагностики стадии ЖЦ:

1. Сбор внешней информации о компании. Определение тенденции жизненного цикла отрасли.
2. Интервьюирование высшего менеджмента компании.
3. Анкетирование управленческого персонала на определение стадии жизненного цикла компании (анкета профессора С. А. Масютина).
4. Анализ основных показателей деятельности компании. Заполнение матрицы показателей для диагностики этапа жизненного цикла.
5. Проведение оценки качества бизнес-процессов компании.
6. Вынесение заключения о положении компании на кривой жизненного цикла.

Автор второй методики — Е. В. Будова. В качестве основных инструментов диагностики использовать уровень показателей рентабельности, уровень инновационности, динамику численности персонала, стратегию организации, состояние внешней среды, тип организационной структуры, уровень централизации, форму власти, стиль лидерства, главные мотиваторы и регуляторы мотивации персонала, основные задачи в управлении персоналом, характеристику организационной культуры, возможность проявления творческих качеств персонала [3, с. 16]. Сущность предлагаемой методики заключается в сопоставлении инструментов диагностики эталонному значению. Для этого автор предлагает использовать метод экспертных оценок, анализа, дедукции, классификации, наблюдения, обобщения и опроса.

Третья методика описана Т. И. Борноваловой. Автор предложила подход для диагностики стадий жизненного цикла, включающий два взаимодополняющих метода: анкетирование и экспертных оценок. Исследователь разработала анкету для оценки наличия и характера проблем управления, а также систему количественных и качественных критериев для определения стадии жизненного цикла. Анкета включает в себя утверждения, которые объединены в четыре группы в зависимости от стадии: детство, юность, зрелость, старение [2, с. 15].

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в основе диагностики стадий жизненного цикла организации в большинстве случаев лежит фиксация различий определенных показателей состояния организации в соответствии с разработанными специалистами матрицами.

Полученные результаты мы планируем использовать для разработки системы показателей диагностики стадий жизненного цикла образовательной организации. В современных условиях реформирования образования, внедрения Федеральных образовательных стандартов изменяются требования к целям и результатам общего образования, к организации образовательного процесса. Это возможно только на основе реализации новых подходов к управлению школой, изменению характера взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса. Для повышения эффективности деятельности школы необходимо изучать современные теории менеджмента, выявлять эффективные инструменты диагностики развития организации и методы управления изменениями.

Библиографический список

1. *Адизес И.* Управление жизненным циклом корпорации. СПб.: Питер, 2007.
2. *Борновалова Т. И.* Методы управления деловыми организациями на различных стадиях жизненного цикла. Автореферат на соискание ученой степени кандидата экономических наук. М.: ГУУ, 2008.
3. *Будова Е. В.* Проблемы диагностики стадии жизненного цикла организации // Устойчивое развитие экономики: международные и национальные аспекты: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 20-летию финансово-экономического фак. ПГУ, Новополоцк, 25–26 окт. 2012 г. Новополоцк, 2012. Ч. 2. С. 14–17.
4. *Грейнер Л. Е.* Эволюция и революция в процессе роста организаций // Вестник Санкт- Петербургского ун-та. Сер. Менеджмент (4). 2002. С. 76–92.
5. *Гусева Н. В.* Совершенствование методики диагностики этапов жизненного цикла предприятия // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 24. Экономика. Вып. 39. С. 128–134.
6. *Дудченко Е. М.* Особенности управления бизнес-процессами в компаниях, находящихся на этапе зрелости // Профессия — директор. 2014. № 3. С. 23–28.
7. *Ивашковская И. В.* Устойчивый рост компании: финансовый подход // Российское предпринимательство. 2008. № 3 (107). С. 100–104.
8. *Широкова Г. В.* Жизненные циклы российских предпринимательских фирм: методология исследования и основные стадии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора экономических наук. СПб.: СПбГУ, 2010. С. 45.
9. *Широкова Г. В.* Жизненный цикл организации: эмпирические исследования и теоретические подходы // Российский журнал менеджмента. 2007. № 3, Т. № 5. С. 85–90.
10. *Широкова Г. В., Серова О. Ю.* Модели жизненных циклов организаций: теоретический анализ и эмпирические исследования // Российский журнал менеджмента. 2006. Сер. 8. Вып. 1. С. 3–27.
11. *Anthony J. H., Ramesh K.* Asssociation between accounting performance measures and stock price: a test of the life-cycle hypothesis // Journal of accounting and economics. 1992. P. 203–227.
12. *Bruwer W. S., Hamman W.* How can cash-flow patterns assist analysts in investigating a company's financial health? // Corporate culture. 2008. February. P. 21–24.
13. *Dickinson V.* Cash flow as proxy for firm life cycle. PhD; CPA: Fisher school of accounting Warrington; College of Business; University of Florida, 2007. P. 1–35.

РОЛЬ ЗАПРОСОВ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Рыбакова
Научный руководитель — А. Е. Бахмутский

В статье описаны основания для планирования образовательной деятельности УДО в практике, определены проблемы существующего планирования, обоснована необходимость учета запросов потребителей при планировании содержания образовательной деятельности УДО, а также рассмотрены возможности учета запросов потребителей на примере проводимого исследования в Василеостровском районе.

Ключевые слова: дополнительное образование, учреждения дополнительного образования, планирование.
Key words: additional education, Institutes of additional education, planning.

Согласно Федеральному закону Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образовательная деятельность — это деятельность по реализации образовательных программ [7]. Планирование образовательной деятельности в учреждениях дополнительного образования (далее — УДО) предполагает деятельность по формированию такого перечня образовательных услуг, который будет соответствовать запросам потребителей, а соответственно создаст приток обучающихся. Увеличение контингента обучающихся в УДО позволяет решить не только локальную задачу обеспечения результативности работы учреждения дополнительного образования, но и задачу воспитания, развития, обучения и самореализации детей и подростков, которая стоит перед государством. Таким образом, встает вопрос о том, каким образом в УДО сформировать перечень образовательных услуг, который будет интересен потребителю?

Рис. 1. Основания для планирования образовательной деятельности УДО в практике

Дополнительное образование является неформальным образованием — перечни образовательных услуг, предоставляемых в УДО, не являются стандартизированными, а процедура их составления не имеет четкого алгоритма. Результаты интервьюирования директоров УДО в Василеостровском районе в

2016 году показали, что в УДО основой для определения содержания образовательной деятельности являются исключительно нормативно-правовая и ресурсная базы. Ресурсная база определяет возможности УДО, а нормативно-правовая база определяет направление и задает границы использования этих возможностей; составляет концептуальную основу дополнительного образования детей; намечает вектор развития для дополнительного образования (рис. 1).

Если не происходит изменений нормативно-правовой базы и ресурсной базы, то в УДО поддерживается привычный перечень услуг, который дублируется из года в год.

Вызовы современности и научно-технический прогресс меняют запросы и потребности детей и подростков в частности, а также общества в целом. Эти запросы и потребности касаются и дополнительного образования, однако на сегодняшний день в УДО отсутствует ориентация на потребности и запросы детей и подростков, ввиду отсутствия процедуры их учета. Сложившаяся ситуация негативно влияет на реализацию данными учреждениями функций, возложенных на дополнительное образование и создает неверный вектор развития дополнительного образования. Составление перечня предоставляемых образовательных услуг на основе нормативно-правовой и ресурсной баз можно назвать традиционно-формальным, построенным без учета запросов, желаний и потребностей тех, кому данные образовательные услуги адресованы. Данная практика обусловлена отсутствием научно-методологического обоснования и методических рекомендаций по данному вопросу, которые могли бы стать основаниями для планирования образовательной деятельности в УДО. Отсюда можно сделать вывод, что существует потребность в разработке методики формирования перечня образовательных услуг УДО с учетом запросов потребителей, а также ресурсов и возможностей УДО.

О необходимости модернизации содержания образовательной деятельности УДО и перехода от стратегии «выживания» к стратегии «развития» говорится в работах А. В. Мудрика, А. В. Павлова, Л. Н. Буйловой, А. В. Бояринцевой, А. Д. Семенцова. Целесообразное и наименее затратное изменение перечня образовательных услуг с учетом как запросов потребителей, так и ресурсов УДО — это возможность для развития УДО, которая обеспечит качество образовательной деятельности УДО и реализацию функций, возложенных на дополнительное образование.

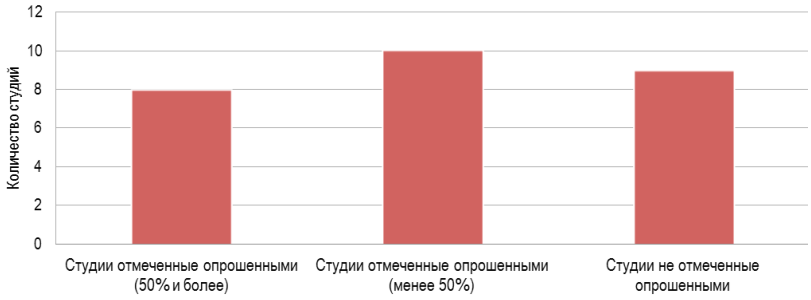

Рис. 2. Запросы потребителей относительно образовательных услуг предлагаемых ГБУ ДО ДДТ «На 9-й линии»

Среди пяти школ Василеостровского района в 2016 году было запущено исследование, целью которого было выявить запрос потребителей относительно образовательных услуг предлагаемых ГБУ ДО ДДТ «На 9-й линии». Исследо-

вание включало анкетирование среди учеников средних и старших классов и среди родителей учеников младших классов отобранных школ; анализ результатов анкетирования и их учет в методике оценки перечня образовательных услуг УДО. Всего опрошено 375 обучающихся и родителей (ГБОУ СОШ № 21, ГБОУ СОШ № 5, ГБОУ СОШ № 11, ГБОУ СОШ № 700, ГБОУ гимназия № 24). Проведенное анкетирование позволило определить запросы потребителей к содержанию образовательной деятельности УДО на примере ГБУ ДО ДДТ «На 9-й линии». Результаты исследования позволили ранжировать образовательные услуги с учетом выявленных запросов (интереса потребителей к студиям, которые им предложено оценить в анкете). Таким образом, были выявлены студии наиболее интересные для посещения, а также студии, в которых потребители не испытывают потребности (рис. 2).

Данные, полученные по результатам исследования, являются одним из необходимых оснований для оценки имеющегося перечня образовательных услуг, оказываемых в ДДТ «На 9-й линии», и формирования нового. Также полученные результаты будут использованы для разработки методики оценки перечня образовательных услуг УДО, в которой учтены как запросы потребителей, так и ресурсы УДО. Такая методика позволит руководителю понять, какие именно изменения и относительно каких образовательных услуг целесообразно внести в перечень образовательных услуг УДО для обеспечения удовлетворенности потребителей и результативности работы учреждения дополнительного образования. Проведенное исследование имеет прикладной характер и может быть использовано в практике учреждений дополнительного образования.

В заключение еще раз отметим, что одним из главных оснований для планирования образовательной деятельности в УДО являются запросы потребителей. Результатом такого планирования должно стать изменение перечня образовательных услуг УДО, обеспечивающее удовлетворенность потребителей и результативность функционирования УДО.

Библиографический список

1. *Бояринцева А. В.* Дополнительное образование сегодня. URL: http://dopedu.ru/stati/dopolnitelnoe-obrazovanie-segodnya
2. Дом Детского Творчества «На 9-й линии». URL: http://ddtna9line.ru/
3. *Мудрик А. В.* Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования. М.: Академия, 2004.
4. Ожидания и поведение семей в сфере дополнительного образования детей. Информационный бюллетень. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2015.
5. *Павлов А. В.* Дополнительное образование детей: от стратегии выживания к стратегии развития // Дополнительное образование: информационный портал дополнительного образования детей. URL: http://dopedu.ru/stati/dopolnitelnoe-obrazovanie-detey-ot-strategii-vizhivaniya-k-strategii-razvitiya
6. *Семенцов А. Д.* Анализ и оценка запроса семьи в развитии предоставления услуг дополнительного образования детей. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: http://www.hse.ru/data/2014/01/09/1340136681/Semencov_A._Magisterskaya_dissertaciya_2013-12-13.pdf
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974

СЕТЕВЫЕ СЕРВИСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОТКРЫТОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е. А. Рыдаева
Научный руководитель — И. А. Писаренко

В статье представлен обзор сетевых сервисов, обеспечивающих информационную открытость образовательных организаций.

Ключевые слова: сайт образовательной организации, информационная открытость образовательной организации, сетевые сервисы, независимая оценка качества деятельности организации.

Key words: site educational organization, information transparency of educational organizations, network services, independent assessment of the quality of the organization.

В 2015 году в Санкт-Петербурге Региональным центром оценки качества образования и информационных технологий (РЦОКО и ИТ) была разработана методика расчета показателей независимой оценки качества образовательной деятельности образовательных организаций Санкт-Петербурга [1]. Перечень показателей и их значение рассчитывается в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 05.12.2014 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [2]. В соответствии с данной методикой официальные сайты образовательных организаций становятся одним из основных информационных источников, а вся процедура независимой оценки качества образовательной деятельности строится на анализе открытой и общедоступной информации.

В этой связи образовательные организации (ОО) должны полностью изменить подход к созданию сайтов. Чтобы эксперт смог объективно и в полной мере оценить деятельность образовательной организации, сайт должен стать внешней проекцией информационного поля ОО, обладать не статистической, а динамической функциональностью, обеспечить посетителю не только получение конкретной информации, которая зачастую редко обновляется или не обновляется вообще, но и дать возможность почувствовать себя в центре событий: быть в курсе последних новостей, иметь возможность знакомиться с достижениями сотрудников и обучающихся, принимать участие в обсуждении проблемных вопросов и интересных тем, участвовать в конкурсах и проектах, своевременно получать ответы на интересующие его вопросы, взаимодействовать со специалистами и социальными партнерами.

Возможности динамического сайта в плане предоставления информации и обеспечения доступа к информационным ресурсам ограничиваются исключительно особенностями сетевых сервисов.

Сетевые сервисы (службы), представляющие собой web-приложения (программное обеспечение, расположенное в сети), являются основным инструментов для организации взаимодействия пользователей (групп пользователей) в сети Интернет и обеспечения доступа к тем или иным информационным

ресурсам. Классификация сетевых сервисов условна. Их можно разделить на сервисы, обеспечивающие размещение, хранение и обработку информации, и сервисы социального взаимодействия. Если же рассматривать сетевые сервисы с позиции расширения функциональности сайта образовательной организации, то их можно классифицировать по функциональным особенностям (рис. 1).

Рис. 1. Классификация сетевых сервисов по функциональным особенностям

Рассмотрим каждую группу сервисов.

Информационные сетевые сервисы

Web-страница — сервис, посредствам которого организуется доступ к информации. Web-страницы являются основой сайта и могут хранить информацию в виде текстов, таблиц, изображений и ссылок на другие внутренние и внешние информационные ресурсы. ***Геоинформационные системы*** предоставляют посетителю сайта справочную информацию о месте расположения образовательной организации, ее адресах и телефонах. Данный сервис содержит целый набор инструментов для работы с картографическими и справочными данными. ***RSS (Really Simple Syndication) канал*** — регулярно обновляемая сводка содержимого сайта. Обеспечивает эффективное распространение информации среди пользователей, «подписавшихся на обновления». ***Баннер —*** красочное изображение, созданное с целью привлечения внимания. Посредствам баннеров посетители сайта могут оперативно получать информацию о том или ином событии (на сайтах школ и детских садов чаще всего размещаются баннеры организаций-партнеров или вышестоящих организаций). ***Новостная лента*** и ***Доска объявлений —*** сервисы, позволяющие оперативно доносить до посетителей сайта часто обновляемую информацию о тех или иных событиях, происходящих в организации. Принципиальное различие данных сервисов заключается в том, что по содержимому Новостной ленты можно восстановить хронологию событий (сервис имеет в своей структуре «архив новостей»), Доска объявлений же автоматически скрывает устаревшую информацию. ***Каталоги статей, файлов, сайтов, видео материалов и фотогалерея*** позволяют систематизировать информацию по форме ее представления: файлы (электронные документы), статьи в электронном виде, подборки интересных

сайтов, фото- и видеоматериалы. Более того за счет функции сортировки (по дате добавления материалов, по категориям каталогов, по названию, по популярности и т. д.) обеспечивается быстрый доступ к информации. ***Статистика сайта —*** сервис, формирующий отчеты о популярности Интернет-ресурса среди пользователей глобальной сети Интернет. С помощью данного сервиса можно не только установить количество посетителей сайта за определенный промежуток времени, но и определить, какие страницы сайта наиболее интересны пользователям.

Коммуникационные сетевые сервисы

Сервис ***Гостевая книга*** обеспечивает посетителю сайта возможность сформировать и опубликовать в глобальной сети Интернет свое мнение о деятельности образовательной организации. Все сообщения в Гостевой книге публикуются в открытом доступе, и любой желающий может с ними ознакомиться. ***Обратная связь,*** в отличие от Гостевой книги, организует взаимодействие образовательной организации и посетителей сайта посредствам электронной почты. Все сообщения, отправленные через форму обратной связи, преобразуются в электронное письмо и доступны для чтения только владельцам почтового ящика. Сервис ***Опросы*** является хорошим инструментом для выявления общественного мнения, но только тогда, когда образовательную организацию не интересует состав респондентов. Результат опроса — количество ответивших. Сервисы ***Форум*** и ***Чат*** организуют открытое взаимодействие посетителей сайта. Отличием форума является его выдержанность во времени, т. е. человек может долго думать, прежде, чем ответить, тогда как чат предполагает общение в режиме реального времени.

Навигационные сетевые сервисы

Меню сайта является одним из важнейших функциональных элементов интернет-ресурса. Содержит набор ссылок на различные web-страницы. Структура меню должна быть интуитивно понятна посетителю, иначе вероятность ухода посетителя с сайта возрастает. ***Карта сайта***, являясь элементом навигации, по своей структуре напоминает оглавление книги. Использование данного сервиса в значительной мере сокращает количество кликов пользователя в процессе выбора нужного ему раздела и обеспечивает более быстрый доступ к информации. ***Поисковые системы*** организуют поиск информации на страницах сайта образовательной организации или за его пределами. Назначение данного сервиса также заключается в сокращении времени доступа к информации, размещенной на сайте.

Персонификационные сетевые сервисы расширяют права посетителей сайтов относительно доступа к информационным ресурсам и использованию других сетевых сервисов.

Из описания функциональных возможностей сетевых сервисов следует, что сайт образовательной организации (при условии использования вышеперечисленных сервисов) в полной мере может быть открытым информационным ресурсом для всех участников образовательных отношений. Чем больше сетевых сервисов используется на сайте, тем больше действий могут выполнять посетители, в том числе и эксперты, если речь идет об оценке качества деятельности ОО. Так, посредством информационных и навигационных сервисов,

эксперт может оценить степень открытости и доступности информации, а посредством коммуникационных — степень удовлетворенности целевых групп, для которых проводится процедура независимой оценки качества деятельности организации.

Библиографический список

1. Методика расчета показателей независимой оценки качества образовательной деятельности образовательных организаций Санкт-Петербурга (Приложение № 1 ПРОТОКОЛУ от 18.05.2016 № 2 Заседания Общественного совета по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, расположенных на территории Санкт-Петербурга).
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» зарегистрирован 2 февраля 2014 года № 1547.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: БАРЬЕРЫ И СТРАТЕГИИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Н. Н. Сабинина
Научный руководитель — Л. С. Илюшин

В статье представлены результаты исследования проблемы образования взрослых в учреждении дополнительного образования детей. Приведены выявленные институциональные барьеры для реализации дополнительных общеразвивающих программ для взрослых в данном сегменте непрерывного образования. Полученные данные станут основой для моделирования выигрышных управленческих стратегий управления образованием взрослых в учреждении дополнительного образования детей.

Ключевые слова: образование взрослых, институциональные барьеры, управленческие стратегии.
Key words: adult education, institutional barriers, management strategies.

Социально-экономический и технологический прогресс современного общества во многом связан с качеством образования взрослых. Ярким примером служит период информационной революции — возросшие темпы социальных и экономических трансформаций повлекли за собой повышение интереса к сущности непрерывного образования взрослых. В этот период американский исследователь Б. Гласс обозначает проблему необходимости образования взрослых людей: «Человек, еще вчера считавшийся образованным, по сегодняшним меркам уже необразован и плохо приспособлен к жизни, а завтра будет абсолютно непригоден вследствие безграмотности с точки зрения новой культуры» [10]. Интенсивная подготовка программ и учреждений для образования взрослых началась в середине XX века в западных странах. За период 1967–1978 гг. число учебных заведений, в которых могли обучаться взрослые, увеличилось с 1102 до 2375. Численность обучающихся возросла в 2 раза. К началу XXI века увеличилось количество учреждений повышения квалификации как в западных странах, так и в России.

Современная система дополнительного образования взрослых представлена различными по типу организациями, такими как:

— самостоятельные организации дополнительного профессионального образования;
— подразделения дополнительного образования в учреждениях профессионального образования разного уровня (ВПО, СПО, НПО);
— внутрифирменные структуры дополнительного образования (корпоративные учебные центры, внутрифирменные курсы и др.);
— профессиональные курсы (языковые, компьютерные, автомобильные и т. п.).

Государственная политика непрерывного образования взрослых в настоящее время реализуется на основе нескольких нормативно-правовых документов федерального уровня:

— Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р);
— Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р);
— Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
— Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (постановление Правительства РФ от 15 апреля 2015 г. № 295).

В 2015 году разработан проект Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года, и Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [3], [4], [5], [7], [8], [9].

По данным, представленным в Информационном бюллетене «Организация дополнительного образования взрослых на рынке образовательных услуг: стратегии руководителей» (2014 г.) [6], образование взрослых осуществляется в различных по форме собственности организациях: государственных, негосударственных, со смешанной формой собственности. Более 80 % современных образовательных программ для взрослых направлены на совершенствование имеющихся компетенций и повышение профессионального уровня. Общеразвивающие программы присутствуют в 18 % корпоративных подразделений, в 15 % самостоятельных организаций дополнительного образования взрослых и в 28 % подразделений дополнительного образования учреждений профессионального образования различного уровня. В обозначенных сегментах дополнительного образования взрослых отмечается снижение количества общеразвивающих программ.

С момента вступления Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» новым сегментом образования взрослых становятся учреждения дополнительного образования детей. Однако опыт реализации дополнительных общеразвивающих программ для взрослых в учреждениях дополнительного образования детей в настоящее время отсутствует, что подтверждается результатами проведенного нами контент-анализа сайтов учреждений дополнительного образования Санкт-Петербурга. В 2015/16 учебном году из 48 учреждений дополнительного образования Санкт-Петербурга только в 7 предлагаются образовательные услуги для взрослых (в форме курсов и мастер-классов по различным направленностям дополнительного образования).

Изучение спроса взрослых на обучение по дополнительным общеразвивающим программам в учреждении дополнительного образования детей проведено нами в 2015 году. В опросе приняли участие 332 человека (168 человек — из Санкт-Петербурга и 164 человека — из Петрозаводска). Респондентам предлагалось ответить на шесть вопросов смешанного характера. Участники опроса — члены семей воспитанников, обучающихся в коллективах учреждений. В настоящее время в этих учреждениях не организовано обучение взрослых. Результаты опроса представлены на диаграммах 1–6.

Среди респондентов 92 % (316 человек) — женщины от 30 до 40 лет, 8 % (16 человек) — мужчины. Такое состояние половой принадлежности взрослых, проявляющих интерес к дополнительному образованию, коррелирует с дан-

ными, полученными нами в ходе изучения литературных источников (Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский и др.) [1], [2].

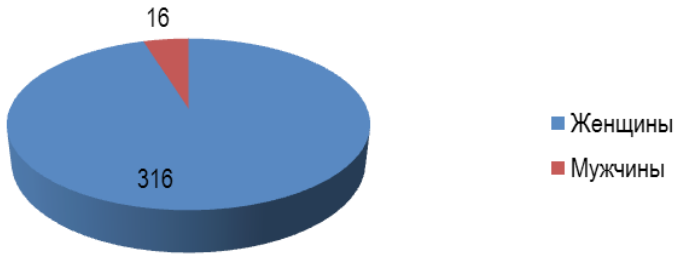

Рис. 1. Половая принадлежность респондентов (чел.)

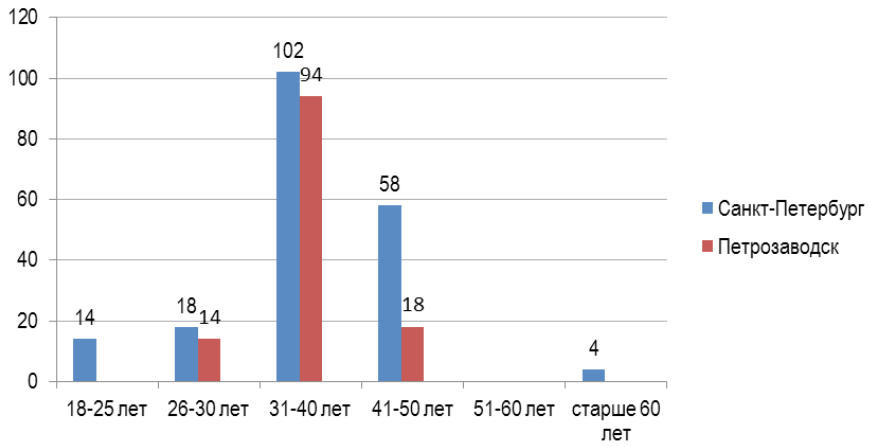

Рис. 2. Возрастной состав респондентов в разрезе территорий (чел.)

Надо заметить, что опрос проводился среди взрослых, чьи дети посещают занятия в учреждениях дополнительного образования. Можно предполагать, что представленная в своем большинстве возрастная группа взрослых — это родители детей младшего и среднего школьного возраста. Чаще всего именно эта группа родителей принимает более активное участие во взаимодействии с педагогами детских коллективов и совместной деятельности педагога, ребенка и родителей. Из приведенных результатов опроса можно сделать вывод, что для данной группы родителей предложение об образовательных услугах будут наиболее привлекательным, поскольку они в достаточной степени осведомлены о возможностях учреждения.

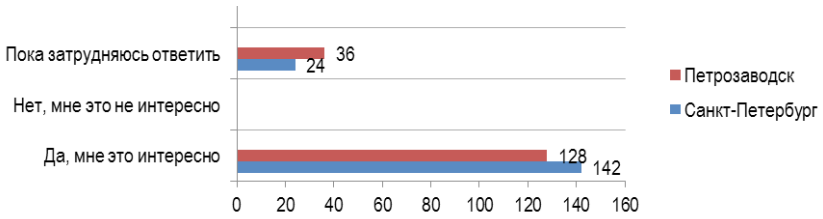

Рис. 3. Мнения респондентов о привлекательности предложения образовательных услуг в разрезе территорий (чел.)

Данные опросов подтверждают, что образовательные услуги в учреждении дополнительного образования востребованы взрослыми. Незначительная часть респондентов (около 10 %) выбрала вариант ответа «Пока затрудняюсь ответить» и, тем не менее, отрицательные ответы о привлекательности обучения в данных опроса отсутствуют.

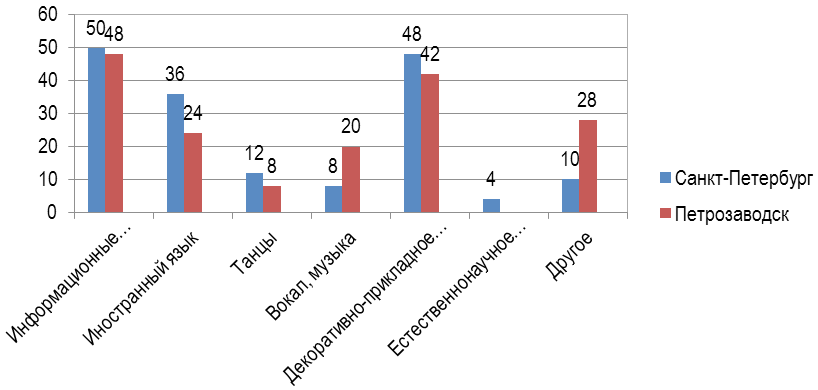

Рис. 4. Выбор направлений обучения (чел.)

При выборе направлений обучения респонденты могли выбрать любое количество предложенных вариантов, а также дополнить ответ своими личными предпочтениями. Из диаграммы видно, что наиболее привлекательными направлениями являются информационные технологии, декоративно-прикладное творчество и иностранный язык. Чуть меньшее количество выборов в направлении вокала и музыки. При ответе на открытый вопрос «Другое» взрослые предлагали просветительские занятия в области психологи воспитания, здоровьесберегающие занятия (дыхательная гимнастика, спортивные занятия). При выборе двух и более вариантов ответов практически во всех случаях обязательным направлением являлись информационные технологии.

При сравнении данных, полученных в опросе взрослых Санкт-Петербурга и Петрозаводска, значительной разницы не наблюдается.

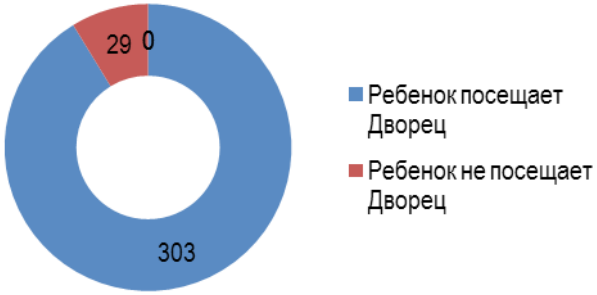

Рис. 5. Распределение респондентов по факту посещения занятий в учреждении дополнительного образования (чел.)

Из диаграммы (рис. 5) понятно, что практически все респонденты являются родителями детей, посещающих УДОД. Менее 10 % респондентов не являются родителями, но можно предположить, что эти взрослые — родственни-

ки или друзья, которые знакомы со спецификой учреждения дополнительного образования.

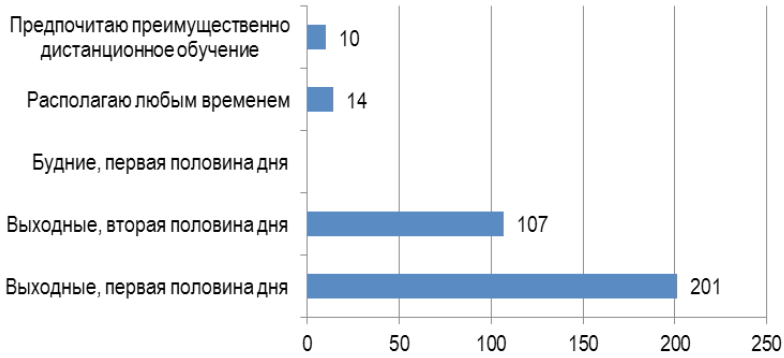

Рис. 6. Выбор режима занятий (чел.)

Подавляющее большинство опрошенных взрослых (рис. 6) выбирает очную форму обучения, причем, в основном, в выходные дни. Вариант «Будние дни, вторая половина дня» не был задан намеренно, в связи с высокой занятостью помещений учреждений во второй половине дня. Дистанционная форма обучения как альтернатива менее привлекательна для взрослых, что может быть связано, с одной стороны, с таким основным мотивом непрерывного образования для них, как удовлетворение потребностей в коммуникации и взаимодействии в коллективе, а с другой стороны — может быть объяснено спецификой направлений дополнительного образования.

Для *изучения мнений педагогов дополнительного образования о работе со взрослыми* нами также проведен опрос, результаты которого позволяют сделать вывод, что для большинства специалистов учреждений дополнительного образования идея работы со взрослыми является привлекательной.

В связи с выявленным противоречием между наличием интереса к образованию потенциальных обучаемых и потенциальных обучающихся и отсутствием опыта реализации программ для взрослых в учреждениях дополнительного образования детей, мы предполагаем, что существуют институциональные барьеры, препятствующие реализации дополнительных общеразвивающих программ для взрослых в учреждениях дополнительного образования детей.

С целью выявления таких барьеров и способов их преодоления в рамках нашего исследования в 2016 году организовано открытое интервью с руководителями и специалистами методических служб учреждений дополнительного образования Санкт-Петербурга, а также анкетирование педагогов дополнительного образования «Готовность педагогов к образованию взрослых».

Руководители организаций дополнительного образования детей Санкт-Петербурга отмечают, что действительно существуют барьеры, препятствующие образованию взрослых в их учреждениях. Анализ мнений руководителей, полученных в ходе открытого интервью, позволил выделить несколько таких барьеров:

— отсутствие механизма лицензирования дополнительных общеразвивающих программ для взрослых в учреждении дополнительного образования детей;

— недостаточная готовность педагогических кадров к осуществлению образовательной деятельности со взрослыми;
— ресурсные ограничения учреждения дополнительного образования детей (плотная занятость учебных помещений, дефицит материально-технического и информационного обеспечения);
— ограничения, связанные с коммерческим характером предоставления образовательных услуг для взрослых.

Интервью со специалистами методических служб учреждений дополнительного образования детей Санкт-Петербурга (заместители директора по методической работе, заведующие методическими отделами, опытные методисты) построено по нескольким вопросам:

✓ Считаете ли Вы перспективным работу со взрослыми в учреждении дополнительного образования? Почему?
✓ Какими характеристиками должен обладать педагог, работающий со взрослыми?
✓ Основными затруднениями педагогов в работе со взрослыми могут быть….
✓ Готовы ли Вы оказать методическую помощь педагогам в работе со взрослыми? Какую?

Анализ ответов респондентов свидетельствует о том, что отношение специалистов методических служб к образованию взрослых лояльное. Методисты готовы расширить область своей профессиональной деятельности, осуществляя методическое сопровождение педагогов, реализующих дополнительные общеразвивающие программы для взрослых. Тем не менее, 35 % опрошенных отмечают собственную недостаточную компетентность в данном вопросе и считают, что им самим, в первую очередь, необходимо повышение квалификации.

Среди необходимых профессиональных характеристик педагога, работающего со взрослыми, методисты называют: высокий профессионализм в своей предметной области, высокий уровень коммуникативной компетентности, владение технологиями обучения взрослых (в частности, технологиями отслеживания результатов обучения).

Анализ результатов *анкетирования педагогов «Готовность педагогов к образованию взрослых»* показал, что практически у всех педагогов высокая мотивация на работу со взрослыми. Дефицит наблюдается в сформированности когнитивного и деятельностного компонентов профессиональной деятельности. Значительная часть респондентов отмечает недостаточность знаний в области технологий обучения взрослых, проектирования дополнительных общеразвивающих программ для взрослых, затруднения в использовании технологий работы со взрослыми обучающимися.

Сравнение результатов проведенных нами исследований (2015–2016 гг.) и опроса руководителей организаций, реализующих программы дополнительного образования взрослых (2014 г.) [6], обнаруживает сходство в представлениях о проблемах и актуальных направлениях развития образования взрослых. Например, среди требований к педагогу основными являются: опыт практической работы, не связанной непосредственно с преподаванием, умение заинтересовать слушателя, откликнуться на его запрос, увлечь обучением.

Мнения руководителей организаций дополнительного образования взрослых о способах преодоления трудностей будут учтены при моделировании рекомендаций по использованию таких управленческих стратегий, которые будут способствовать снижению институциональных барьеров учреждения до-

полнительного образования детей на входе на рынок образовательных услуг для взрослых.

Так, для решения проблемы ресурсных ограничений учреждения из-за высокой занятости помещений, руководители предлагают организацию дистанционного обучения, совместных занятий детей и взрослых, изменение режима работы учреждения и др. Для преодоления затруднений педагогов в работе со взрослыми, кроме организации курсов повышения квалификации и методического сопровождения, руководители отмечают целесообразность использования сетевого взаимодействия с организациями различных сегментов образования взрослых.

Руководители высказывают мнения о факторах, которые влияют на привлечение потребителей образовательных услуг. В первую очередь, это актуализация содержания предлагаемых программ в соответствии с запросами взрослых. Значимым фактором для привлечения взрослых является наличие информации об услугах на сайте учреждения, а также — ценовая политика (система скидок).

В настоящее время в рамках нашего исследования осуществляется поиск выигрышных управленческих стратегий для преодоления выявленных институциональных барьеров учреждения дополнительного образования детей на входе на рынок образования взрослых. Гипотетически такими стратегиями могут стать:

— бенчмаркинг (как метод использования чужого опыта, передовых достижений лучших компаний для повышения эффективности работы);
— изменение организационной структуры учреждения с линейно-функциональной на матричную;
— реализация персонифицированной модели обучения и сопровождения педагогов в соответствии с выявленными кадровыми дефицитами;
— организация сетевого взаимодействия со специалистами различных сегментов дополнительного образования взрослых.

Библиографический список

1. *Браже Т. Г.* Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема. СПб.: СПбАППО, 2008.
2. *Вершловский С. Г.* Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена. СПб, 2008.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2015 г. № 295.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
5. Методические рекомендации по стимулированию и поддержке непрерывного образования в субъектах Российской Федерации. Письмо Минобрнауки России от 26.12.2013 № АК-3076/06.
6. Организация дополнительного образования взрослых на рынке образовательных услуг: стратегии руководителей // Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ. Мониторинг экономики образования; № 7 (81). 2014.
7. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р.
8. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 613н.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
10. *Shane T.* Education for a New Millenium. Bloomington, 1981. P. 47.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ НОРМА И ВЗГЛЯД СПЕЦИАЛИСТОВ

И. В. Сапунова
Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В статье описывается фрагмент исследования, задачей которого было получение информации о представлениях специалистов (учителей-логопедов, педагогов-психологов) об инклюзии, их профессиональной готовности к работе в данном формате.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, развитие, барьеры.
Key words: inclusive education, children with disabilities, development, barriers.

Если объединить определения инклюзивного образования, данные Юнеско и сформулированные в Законе об образовании Российской Федерации, инклюзивное образование можно рассматривать как динамически развивающийся процесс, при котором ведущим является позитивное отношение к разнообразию учеников, а индивидуальные особенности воспринимаются не как проблема, а как возможность обогащения процесса обучения (т. е. как ресурс) [7].

Переосмысление прав лиц с ограниченными возможностями здоровья приводит к законодательному (на международном и государственном уровнях) закреплению права инвалидов на образование [3], [7], [8], [1]. Разработаны и обсуждаются проекты Федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые рассматриваются как неотъемлемая часть Федеральных государственных стандартов общего образования [2]. Законодательные нормы российского законодательства должны находить отражение в правовом поле каждого субъекта Российской Федерации. В Санкт-Петербурге это Государственная программа Санкт-Петербурга «Развитие образования в Санкт-Петербурге» на 2015–2020 [5], «Петербургская школа 2020» («Равные и разные»).

В ходе реализации государственных программ любая школа должна быть готова принять детей с ограниченными возможностями здоровья. В основу инклюзивного образования заложена идея, исключающая любую дискриминацию, обеспечивающая равное отношение ко всем людям, но одновременно создающая особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. В первую очередь это повлечет изменения во взглядах специалистов, привыкших рассматривать свою работу только как раздельное обучение.

По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, количество детей-инвалидов увеличивается. В России на 2014 год — 540 837 детей-инвалидов. Это на 9,2 % больше, чем в 2010 году, и на 3,7 % больше, чем в 2013 году. Несмотря на такую динамику, можно говорить о недостаточном количестве педагогических практик введения инклюзии в образовательные организации. Инклюзивное направление в образовательной политике не находит широкого отклика на уровнях районов и отдельных школ.

Надо отметить, что в данном вопросе важно мнение *всех участников* образовательного процесса. Принятие идеи инклюзии педагогами/специалистами, родительским сообществом, руководителями образовательных организаций определяет успех продвижения инклюзивного образования.

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов, представляющих различные модели, подходы к введению инклюзии (Мартин Раузе и Кейт Лапхам, Виктория Шмидт, Карел Панчоха, Г. Вахтель, Н. Н. Малофеев) [4], [6] позволяет выявить барьеры, мешающие широкомасштабному введению подлинной инклюзии.

Многие исследователи говорят о барьерах, создаваемых самими специалистами.

По словам Мартина Раузе, «специалисты не научены быть ресурсами ни для учащихся, когда те переходят из специальных школ в обычные, ни для учителей обычных школ в их повседневной работе, ни для родителей, которые должны соучаствовать в процессе обучения своих детей» [6].

Мнение специалистов как экспертов в области инклюзии не представлены в отечественных исследованиях в достаточном для выводов количестве. Под специалистами в этом случае в соответствии с единым квалификационным справочником должностей руководителей и специалистов следует понимать учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов. В статье Мартина Раузе описывается исследование, проведенное в странах Средней Азии. Своим исследованием мы дополняем представление о роли специалистов в развитии инклюзии. Нами проведено анкетирование в ряде дошкольных образовательных организаций компенсирующего и комбинированного вида, и в общеобразовательных школах (логопункты) Санкт-Петербурга.

Опрос был проведен с целью изучения уровня компетентности специалистов в сфере инклюзивного образования, а также определения факторов, предположительно влияющих на ключевые установки по отношению к введению инклюзии.

В опросе приняли участие 28 учителей-логопедов, 12 педагогов-психологов. Некоторые характеристики выборки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Возраст	25–36 лет	36–50 лет	Более 50 лет
	25 %	50 %	25 %
Стаж работы в образовании	5–15 лет	15–30 лет	Более 30 лет
	25 %	50 %	25 %

Из таблицы 1 видно, что половина опрошенных — специалисты в возрасте 36–50 лет, со стажем работы в образовании 15–30 лет; каждый четвертый респондент находится в возрасте старше 50 лет и со стажем более 30 лет; еще 25% — специалисты в возрасте от 26 до 35 лет и стажем работы до 15 лет.

Почти каждый второй (40 %) респондент имеет высшее и среднее *специальное педагогическое* образование. Каждый третий из опрошенных имеют опыт работы с типично развивающимися детьми более 5 лет.

Из таблицы 2 видно, что 60 % опрошенных работали с детьми ОВЗ более 20 лет, 15 % — более 30 лет, 25 % — менее 20 лет.

Таблица 2

Опыт работы	С типично развивающимися детьми	С детьми с особенностями развития		
Стаж работы	30 %	60 %	15 %	25 %
	Более 5 лет	Более 20 лет	Более 30 лет	Менее 20 лет

Таким образом, можно составить *среднестатистический портрет специалиста*, отвечающего на вопросы анкеты: это женщина в возрасте 36–50 лет с высшим и средним специальным педагогическим образованием, стажем работы в образовании в среднем немногим более 20 лет и опытом работы с детьми с особенностями развития более 20 лет, у нее есть опыт работы с типично развивающимися детьми.

Информационная осведомленность педагогов об основных положениях инклюзивного образования является основой для их профессиональной позиции.

На вопрос: «Знакомы ли Вы с основными положениями инклюзивного образования?» 75 % опрашиваемых педагогов ответили, что «хорошо знакомы», 25 % специалистов «испытывают недостаток информации об инклюзии».

В ответе на вопрос: «Какой смысл лично Вы вкладываете в понятие *инклюзивное образование*?» 75 % респондентов выделили только совместное обучение детей нормы и детей с особенностями развития. И лишь 25 % отметили и одаренных детей, и детей-мигрантов.

Такое несоответствие можно объяснить не полным пониманием проблемы и недостатком информации об инклюзивном образовании.

95 % опрошенных специалистов посоветовали бы отдать типично развивающегося ребенка в обычный класс, а ребенка с особенностями развития — в специализированный компенсирующей направленности.

Этот вопрос анкеты был индикатором готовности специалистов к работе в инклюзивной среде. И, как оказалось, подавляющее большинство участников опроса не разделяют инклюзивные подходы в образовании.

В определении дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых педагогу, работающему в инклюзивном классе/группе, мнения разделились таким образом (рис. 1):

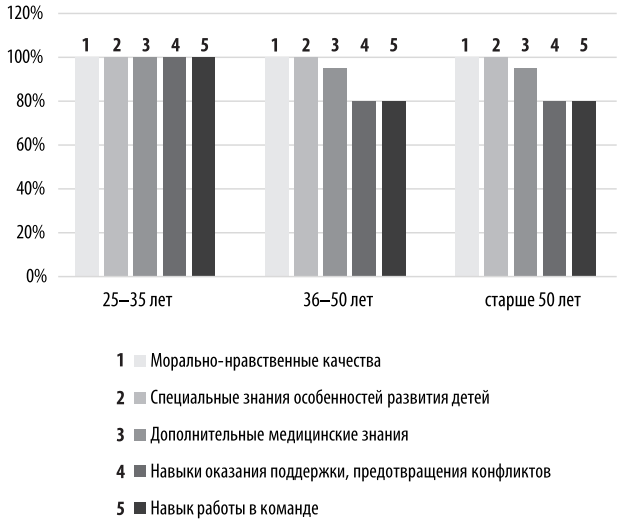

Рис. 1. Представления респондентов о необходимых навыках для работы в инклюзивном классе/группе (%)

20 % педагогов не сочли необходимыми навыки оказания поддержки, предотвращения конфликтов и навык работы в команде. Возможно, здесь сыграла роль специфика работы в компенсирующих группах, когда результат деятельности в большей степени зависит исключительно от специалиста, его собственной компетентности.

5 % респондентов посчитали лишними дополнительные медицинские знания. Это можно объяснить тем, что специалисты считают имеющиеся медицинские знания достаточными для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Исходя из среднестатистического портрета специалиста, можно сделать вывод, что большинство респондентов получили специальное образование в «советском и постсоветском вузе», когда блок медицинских дисциплин был широко представлен и этому направлению обучения будущих дефектологов предавалось большое значение.

Из предложенных вариантов для совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушения опорно-двигательного аппарата, тяжелое нарушение речи, нарушения слуха, нарушения зрения, нарушения поведения и коммуникации, нарушения интеллекта и сложная структура дефекта) респонденты выделили только 4 категории детей: дети с нарушениями слуха, зрения, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с тяжелым нарушением зрения (рис. 2).

Рис. 2. Представления респондентов о возможности совместного обучения детей нормы с детьми с разными типами нарушения здоровья (% ответивших)

При этом специалисты отмечали, что совместное обучение детей нормы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата возможно только в случае сохранного интеллекта у последних. А при нарушении слуха обязателен большой процент сохранного слуха у ребенка. Так же и при нарушении зрения — частичная, а не полная потеря зрения.

Выделяя условия, при которых функционирование инклюзивной группы/класса будет наиболее эффективным, практически 40 % педагогов отметили крайне необходимым специальное образование для всех, работающих в этих классах.

Специалисты выделили три основных негативных фактора, влияющие на развитие инклюзии:

— недостаток финансирования для обеспечения специальной поддержки ученика с особыми образовательными потребностями (оборудование, дополнительные кадры, методические разработки);
— некомпетентность педагогов (недостаток знаний и умений в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья);
— стереотипы общества (дети с ограниченными возможностями здоровья — это больные дети, дети-инвалиды должны обучаться отдельно, так как могут навредить типично развивающимся детям (вызывать отторжение внешним видом, отвлечь внимание педагога от других детей).

Анализируя существующие законодательные нормы на федеральном, региональном уровне и полученные результаты опроса специалистов как ключевых участников образовательного процесса можно сделать вывод:

1. Законодательство на федеральном уровне подготовлено для введения инклюзии в образовании, региональным законодательством поддерживается заданная стратегия. Но реальные представления педагогов сигнализируют о неготовности к инклюзии.
2. Традиционная «медицинская модель», в которой к ребенку с ограниченными возможностями здоровья относились как к больному, требующему медицинского ухода с лечением в специальном учреждении, и сегодня во многом определяет практику помощи детям с ограниченными возможностями. Оказываемая помощь по-прежнему фокусируется на «коррекции». Безусловно, существуют тяжелейшие нарушения, при которых компенсирующие группы и классы — это единственный выход, но родители должны иметь выбор образовательного маршрута для своего ребенка.
3. Участвовавшие в опросе педагоги — это та категория специалистов, которая наиболее полно понимает особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. При разработке инклюзивных программ необходимо учитывать их мнение, которое указывает на выбор категорий ОВЗ для совместного обучения при формировании инклюзивных групп/ классов.
4. При условии выбора категорий детей с ограниченными возможностями здоровья при разработке инклюзивных программ сохраняется риск сегрегации.

В контексте исследования можно говорить о недостаточном уровне компетенции специалистов в сфере инклюзивного образования, что влияет на принятие ими данного инновационного направления. Таким образом, знания и опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья из возможного ресурса становятся барьером в развитии инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020. URL: http://government.ru
2. *Гусева С. В.* Противоречия, ограничения, риски инклюзивного обучения детей с ОВЗ. М: Школьная книга, 2010.
3. Конституция Российской Федерации. URL: http//constitution.kremlin.ru
4. *Малофеев Н. Н.* Проблемы инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья. Семинар: Новая школа 12.04.2011 URL: http://CyberLeninka.ru>Научные статьи.
5. Постановление правительства Санкт-Петербурга от 4 июня 2014 года, № 453 о государственной программе Санкт-Петербурга «Развитие образования в Санкт- Петербурге» на 2015–2020 годы / с изменениями на 24 марта 2015 года. UPL: http://gov.spb.ru>Новые документы>?nd=8224
6. *Раузе М, Лапхам К.* Долгий путь навстречу инклюзии // Журнал исследований социальной политики. 2013. Т. 11. № 14. С. 439–456.
7. Федеральный Закон об образовании в Российской Федерации ФЗ № 273 от 29.12.2012,URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html
8. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы. Постановление правительства Российской Федерации от 23.05.2015 № 497. UPL: http://government.ru

ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛОЙ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Ю. А. Свинцицкая
Научный руководитель — С. А. Михеева

В статье проводится анализ сущности понятия «преемственность» с позиции разных наук: философии, психологии, педагогики, социологии и менеджмента. Выявляются противоречия в развитии преемственности в образовании, определяющие актуальность темы. Предлагается использование системного подхода, обеспечивающего согласованное взаимодействие различных образовательных учреждений и органов управления образованием.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольная образовательная организация, начальная школа, преемственность образования.

Key words: preschool education, preschool educational organization, primary school, succession of education.

В последние годы на государственном уровне принят целый ряд важных мер, направленных на повышение степени преемственности дошкольного и начального образования:

— осуществлен переход к четырехлетнему обучению в начальной школе;
— утверждены Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного и начального образования (ФГОС ДО, ФГОС НОО);
— дошкольное образование стало первым уровнем общего образования.

Однако анализ научных публикаций и практик показывает, что в настоящее время существуют противоречия: 1) между декларируемой преемственностью в образовании на официальном (формальном) уровне и ее недостаточной реализацией на практике; 2) между традиционным пониманием преемственности в образовании на уровне учебных программ и стандартов и необходимостью ее рассмотрения в рамках системного подхода. Указанные противоречия свидетельствуют об актуальности изучения преемственности на теоретическом и практическом уровнях.

Проблема преемственности в образовании не является новой, однако в ее анализе преобладает психолого-педагогический подход, представители которого акцентируют внимание прежде всего на учебном процессе. При этом само понятие «преемственность» является междисциплинарным, его можно рассматривать с позиции разных наук: философии, психологии, педагогики, социологии и менеджмента. Как философская категория, «преемственность» отражает важнейший тип связи между различными качественными состояниями развивающейся действительности. Философы рассматривают преемственность как объективную необходимую связь между новым и старым в процессе развития. Сущность этого понятия «состоит в единстве сохранения, воспроизведения и модификации определенного содержания из отрицаемой системы» [3, с. 21].

Принцип преемственности широко используется в менеджменте, в частности, в управлении персоналом организации. Планирование преемственности — процесс определения и развития сотрудников внутри компании, отли-

чающихся значительным потенциалом, для заполнения главных руководящих должностей. Нарушение этого принципа может отрицательно сказаться на выработке политики, на всей практической деятельности по руководству предприятиями [8].

В психологической науке интерес к феномену преемственности проявляется, прежде всего, в возрастной психологии и психологии развития. Преемственность определяется здесь как атрибутивное свойство развития личности, где периоды ее становления последовательно сменяют друг друга. По словам автора теории периодизации психического развития Д. Б. Эльконина, дошкольный и младший школьный возраст — это одна эпоха человеческого развития, именуемая детством. По его мнению, дети 3–10 лет должны жить общей жизнью, развиваясь и обучаясь в едином образовательном пространстве [9].

С социологической точки зрения, преемственность является частью социального развития, включена в его контекст. Под преемственностью в социологии понимается последовательная смена стадий развития, которая одновременно обеспечивает стабильность и изменение общества, а также взаимодействие различных социальных структур, систем, институтов друг с другом. Преемственность предстает как объективная необходимость, условие и закономерность процесса существования и развития природы, общества, личности [1, с. 11].

В научно-педагогических исследованиях преемственность рассматривается на двух уровнях: «горизонтальном» — в условиях одного и того же учебного учреждения (преемственность между компонентами общей системы учебно-воспитательного процесса) и «вертикальном» — в условиях различных учреждений (преемственность в работе дошкольного учреждения и школы; преемственность средней и высшей школы и т. д.). Преемственность в педагогике традиционно рассматривается как принцип. А. Г. Мороз отмечает, что преемственность — это общепедагогический принцип, который по отношению к обучению требует постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и внутри них; расширения и углубления знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения; поступательно-восходящего развертывания всего процесса в соответствии с содержанием, формами и методами работы при обязательном учете качественных изменений, которые совершаются в личности учащихся и студентов [6, с. 10].

В ряде работ исследователи рассматривают преемственность как процесс. Так, В. Я. Лыкова указывает, что преемственность — это целостный процесс, обеспечивающий полноценное личностное развитие ребенка, его физиологическое и психологическое благополучие в переходный период от дошкольного образования к воспитанию и обучению в начальной школе, направленный на перспективное формирование личности ребенка с опорой на его предыдущий опыт и накопленные знания» [5].

Ряд отечественных исследователей рассматривает преемственность как совокупность целевого, содержательного, технологического, психологического, управленческого и структурно-организационного элементов образовательного процесса (рис. 1).

Целевая преемственность обеспечивается согласованием целей воспитания, обучения и развития на уровне детского сада и начальной школы, т. е. подчиненность всего образовательного процесса общей идее становления лично-

сти ребенка, развитию его интеллектуальных умений, инициативности, любознательности, самосознания и самооценки.

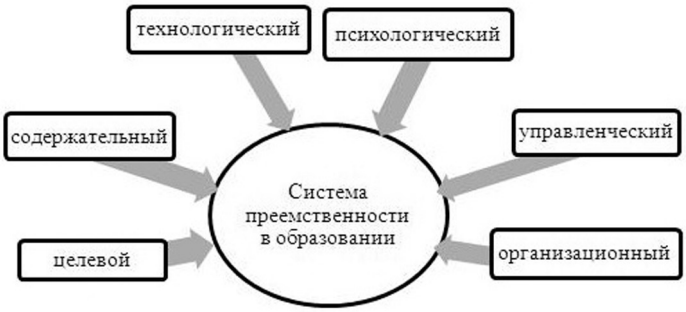

Рис. 1. Компоненты преемственности в образовании

Содержательная преемственность — созданием сопряженных учебных планов и программ, их согласованием по отдельным образовательным областям с учетом ведущей деятельности и возросшей компетентности воспитанников. Технологическая преемственность может быть обеспечена выработкой общих подходов к организации образовательного процесса в подготовительных и старших группах детского сада и начальных классах. Психологическая преемственность обеспечивается совершенствованием форм и методов образовательной деятельности в детском саду и в школе с учетом общих возрастных особенностей, характерных для детей младшего школьного возраста в целом. Управленческая и структурно-организационная преемственность должна быть обеспечена через реализацию общих подходов к управлению и организацией работы по осуществлению преемственных связей, которые вырабатываются участниками процесса в ходе проведения совместных мероприятий [4].

Обобщая различные подходы, мы предлагаем рассматривать преемственность между уровнями дошкольного и начального образования как многокомпонентную систему, в которой реализуется не только последовательность и согласованность образовательных программ разных уровней образования, но и согласованное взаимодействие различных образовательных учреждений и органов управления образованием.

Осуществление преемственности уровней образования — сложный процесс, который требует тщательной организации совместных действий педагогических коллективов начальной школы и дошкольных образовательных учреждений. Разобщенность и бессистемность общего руководства образовательным процессом в дошкольном и начальном образовании определяет необходимость установления рациональных вертикальных и горизонтальных связей, принятия новых управленческих решений. Организация тесного сотрудничества между разными уровнями образования должна быть обеспечена методически, опираться на региональные и локальные нормативно-правовые документы. Поэтому перспективным направлением исследований является разработка модели эффективного взаимодействия учреждений дошкольного и начального образования.

Библиографический список

1. *Архипова С. В.* Преемственность в образовании: социологический подход. Автореф. канд. дисс. Екатеринбург. 2009.
2. *Гришина Г. Н.* Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. 2012. № 2. С. 7–11.
3. *Зеленков А. И.* Философско-методологический анализ проблемы преемственности в научном познании: автореф. дис. Минск, 1986.
4. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Начальная школа. 2000. № 4. С. 3–20.
5. *Лыкова В. Я.* Педагогические основы преемственности воспитательной работы детского сада и школы: дис. д-ра пед. наук. М., 1992.
6. *Мороз А. Г.* Пути обеспечения преемственности в самостоятельной учебной работе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза. Автореф. канд. дис. Киев, 1972.
7. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53.
8. Преемственность в российском бизнесе // Talent Equity Newsletter, 2014, № 7.
9. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

ДЕФИНИЦИЯ «ЗДОРОВЬЕ» В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ

А. А. Сергушичева
Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В статье представлен фрагмент исследования детерминированности культуры здоровьесбережения педагогов. Дефиниция термина «здоровье» рассматривается в зависимости от внешних и внутренних детерминант ее формирования. Рассматриваются результаты контент-анализа по итогам проведенного среди сотрудников образовательных организаций анкетирования, позволяющие сделать выводы о влиянии различных факторов на представления респондентов о здоровье.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, дефиниция, детерминанты, учителя.
Key words: health, healthcare, definition, determinants, teachers.

Теория и практика вопроса, включенного в дефиницию «здоровье», являются частым объектом для исследования. При этом каждый исследователь пытается разнообразить смысл этого понятия. Однако любое понимание широко употребляемого термина «здоровье» является относительным, носит выраженный исторический и социокультурный характер. Как правило, интерпретация термина «здоровье» является отражением картины мира, действующей в настоящий момент в обществе.

Для того чтобы понять, какой концепцией здоровья руководствуются педагоги и руководители современной школы, нами было проведено анкетирование в двенадцати образовательных организациях Санкт-Петербурга. В выборке представлено два района, противоположных по культурному потенциалу, географическому расположению и деловому предназначению в границах города: это Приморский район — один из самых крупных и быстроразвивающихся районов города, и Центральный район — исторический центр Санкт-Петербурга.

Одна из наших частных гипотез состояла в том, что представления педагогов о дефиниции «здоровье» из школ, реализующих здоровьесберегающие технологии, будут отражать реальную суть и понимание значимости здоровья для жизни, успешности, развития личности. В этой связи мы классифицировали школы по уровню интереса к теме здоровьесбережения и выделили три «класса» респондентов:

1) респонденты из «здоровьесберегающих» школ, т. е. из школ, которые имеют некий локальный интерес к теме здоровьесбережения (например, являются опытно-экспериментальными площадками по данной теме);
2) респонденты из школ, которые заявляют о своем интересе к теме здоровьесбережения в неформальном порядке (не имеют статуса экспериментальной площадки, но участвуют в мониторингах здоровья, организовывают активную работу по пропаганде здорового образа жизни, принимают участие в конкурсах на тему здоровья в школе и т. д.);
3) респонденты из школ, которые не заявляют о своем интересе к проблеме здоровьесбережения ни формально, ни неформально.

Итак, мы получили респондентов, соответственно: 1 — профильные; 2 — интересанты; 3 — нейтральные.

Всего в анкетировании приняло участие по 4 школы в каждой из трех групп, 162 человека (руководящих работников, педагогических и прочих специалистов образовательных организаций).

Для проведения анкетирования за основу был взят апробированный опросник Р. А. Березовской на тему отношения к здоровью. Модифицированная анкета диагностики учительской культуры здоровьесбережения содержит 39 вопросов, касающихся образа жизни респондентов, отношения к здоровью, поведенческих предпосылок здоровьесбережения.

Анкета была размещена в сети Интернет посредством Google-форм.

Одним из вопросов был открытый вопрос *«Как бы Вы в нескольких словах определили, что такое «здоровье»?»*. Для интерпретации полученных данных мы использовали метод контент-анализа. Также были использованы референтные группы ответов, представленные в оригинальном опроснике Р. А. Березовской, а именно:

1. Хорошее самочувствие (ощущение комфорта, благополучие, спокойствие, уверенность).
2. Когда оно есть, не замечаешь.
3. Отсутствие болезненных ощущений.
4. Гармония физического и психического.
5. Гарантия (залог, ключ) успеха во всех делах.
6. Это жизнь (полная и активная), вкус к жизни.
7. Основа (базис) всей деятельности человека.
8. Когда не задумываешься, что это такое.
9. Радость, счастье.

В процессе обработки данных нами был отклонен вариант ответа № 7 (в связи с отсутствием таких ответов респондентов), а также объединены варианты № 2 и № 8, в связи с их смысловой схожестью. Кроме того, мы выделили дополнительные группы наиболее часто встречающихся ответов:

1. Определение Всемирной организации здравоохранения (состояние полного физического, душевного и социального благополучия).
2. Определенное состояние.
3. Ценность (богатство, дар).
4. Другое.

Общий свод ответов всех респондентов представлен ниже (рис. 1).

Рис. 1. Общее распределение ответов респондентов на вопрос «*Как бы Вы в нескольких словах определили, что такое здоровье?*» (%)

Вторая частная гипотеза состояла в том, что представления респондентов из разных районов города (из школ старой застройки в историческом районе и школ в «спальной новостройке») окажут влияние на представления о здоровье работающих в них педагогов о здоровье. Однако существенных различий мы не обнаружили и дальнейшее исследование проводили, объединив группы районов. В итоге мы сосредоточились на выявлении различий между группами респондентов, которых ранее поименовали как «профильные», «интересанты», «нейтральные».

Ответы «профильных» респондентов (самой многочисленной в опросе группы № 1) соотносятся со среднестатистическими совокупными ответами всей выборки (рис. 1). Наиболее популярные ответы профильных респондентов — это «гармония физического и психического» (21 %), «это определенное состояние» (14,5 %). Среди ответов, отнесенных к группе «другое» (14,5 %), встречаются такие термины, как «инструмент», «готовность», «правильный образ жизни», «органы», «функции». Вероятно, можно говорить о сформированности некой понятийной базы у профильных респондентов. Кроме того, профильные респонденты чаще других использует расшифровку термина «здоровье» от Всемирной организации здравоохранения (состояние полного физического, душевного и социального благополучия — 8,1 %).

Ответы респондентов-интересантов из группы № 2 (из школ с неформальным интересом к теме здоровьесбережения) оказались самыми оригинальными, отличными от ответов всей совокупности и предлагаемых вариантов готовых ответов: каждый четвертый респондент–интересант (25,5 %) дает свою собственную дефиницию понятию «здоровье», отличную от большинства. Мы интерпретируем данное обстоятельство как сигнал о личностном отношении и интересе респондентов к теме здоровья. Среди ответов из опции «другие» «интересанты» предлагают: «здоровый образ жизни», «обязательное условие полноценной жизни», «правильное питание и спорт», «способность человека выполнять намеченные цели», «полноценный человек, работоспособный и успешный», «здоровье — это, когда любишь ты и любят тебя», «здоровье — это когда вся система органов работает правильно и без сбоев», «здоровье — это неотъемлемая часть духовной составляющей человека», «это жизнь» (16,4 %), «отсутствие болезней» (14,5 %). При этом «интересанты» абсолютно не связывают здоровье с понятием успешности.

В ответах «нейтральных» респондентов из группы № 3 (не проявляющих интереса к теме здоровьесбережения) прослеживается динамика общей диаграммы. Так, каждый третий «нейтральный» относится к здоровью как «гармонии физического и психического» (30,8 % при 17,95 % в общей диаграмме), «отсутствию болезней» (15,4 % при 13,46 % в общей диаграмме), «хорошему самочувствию» (10,3 % при 8,33 % в общей диаграмме). Характерно, группа «нейтральных» реже всего имеют собственную точку зрения на определение «здоровья» (7,7 %).

Следующий акцент нашего исследовательского интереса связан с возрастом респондентов и выявлением различий в представлениях о здоровье в зависимости от возраста. Мы выделили 5 возрастных групп: до 30 лет (16 %), от 31 до 40 лет (26,3 %), от 41 до 50 лет (26,9 %), от 51 до 60 лет (24,4 %), старше 60 лет (6,4 %).

Так как наиболее популярное представление о здоровье в сводной группе ответов (рис. 2) представлено как «гармония физического и психического», мы обратили внимание на распределение ответов именно на этот вопрос, и ока-

залось, что с возрастом «важность гармонии» снижается с 24 % у самых молодых респондентов (до 30 лет) до 10 % у респондентов старше 60 лет (рис. 2).

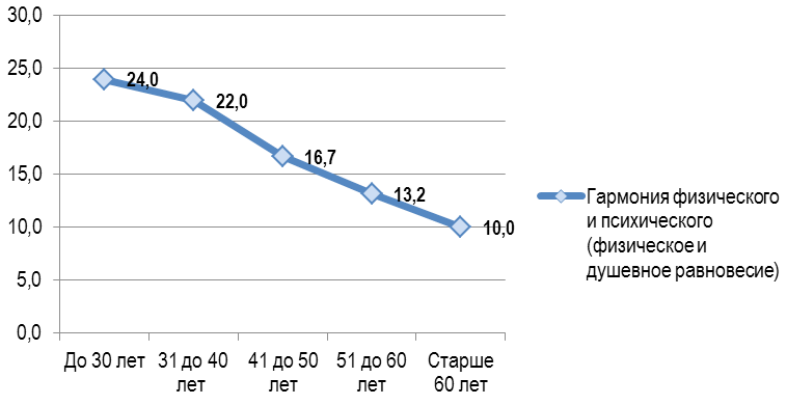

Рис. 2. Распределение респондентов, ответивших, что здоровье — это «*гармония физического и психического*», в зависимости от возраста, %

Оказалось, что респонденты самой возрастной когорты в большей степени склонны определять здоровье как «*когда не задумываешься, что это такое*», а вот среди респондентов в возрасте до 51 года данный вариант ответа вообще не встречался.

С возрастом у респондентов складывается представление о здоровье как непосредственно о «*самой жизни, вкуса к жизни*»: такое отношение выражает почти каждый десятый респондент в возрасте до 30 лет и каждый третий в возрасте старше 60 лет. Представления о здоровье как *«отсутствии болезней»* также с возрастом «набирают вес» — от 8 % у респондентов в возрасте до 30 лет к 20 % респондентов старше 60 лет.

Следует отметить, что только респонденты возрастной группы от 31 года до 40 лет рассматривают здоровье как *«гарантию успеха»*, респонденты старше 41 года рассматривают здоровье с точки зрения положительных эмоций — *«радость, счастье»*, а респонденты старше 60 лет не готовы представить свою собственную дефиницию понятия «здоровье».

Следующие различия, представляющие для нас исследовательский интерес, — это различия, связанные с доходом семьи респондентов (средний ежемесячный доход в расчете на каждого члена семьи) в связи с их представлениями о здоровье. Первоначально было выделено 5 групп респондентов: с доходом до 15 тыс. руб. на каждого члена семьи (16 %), от 15 до 30 тыс. руб. (39,7 %), от 31 до 50 тыс. руб. (38,5 %), от 51 до 100 тыс. руб. (5,8 %), свыше 100 тыс. руб. (0 %) В итоге мы получили результаты по четырем группам педагогов.

Доход влияет на представление о здоровье в его связи с гармонией или болезнью. С увеличением дохода респондента наблюдается увеличение числа представлений о здоровье как о *«гармонии физического и психического»:* от 8,0 % среди респондентов с доходом до 15 тыс. руб. к 22,2 % респондентов с доходом более 51 тыс. руб. Респонденты с доходом менее 15 тыс. руб. на каждого члена семьи склонны определять здоровье, в первую очередь, исходя из физиологических категорий, для них это *«отсутствие болезней»* — 32 %.

Примечательно, что сильный эмоциональный окрас определению здоровья *(«радость, счастье, хорошее настроение»)* в большей степени присущ ли-

цам, относящимся к группам с самым низким (8 %) и самым высоким (11,1 %) уровнем доходов.

Контент-анализ позволил определить, что педагоги с наибольшим уровнем семейного дохода склонны чаще других формулировать свое определение здоровью (44,4 %), а именно: «образ жизни», «инструмент», «здорово жить!» (рис. 3).

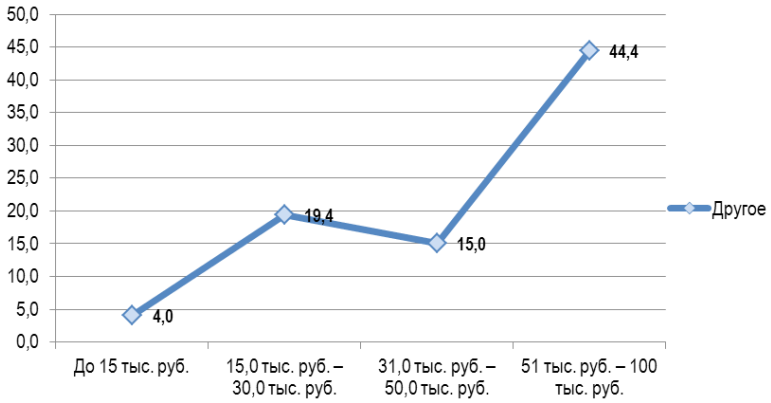

Рис. 3. Распределение ответов респондентов, давших свое определение термину «здоровье», в зависимости от уровня дохода, %

Следующее предположение состояло в том, что различия в суждениях респондентов о здоровье связаны с их представлениями (знаниями) о собственном здоровье. Мы выделили четыре группы «состояния здоровья» и получили следующую структуру ответов респондентов: слабое (3,2 %), удовлетворительное (49,4 %), хорошее (44,2 %), отличное (3,2 %). Однако нам не удалось выделить очевидной зависимости между самочувствием (мнением или знанием о своем здоровье) респондентов и их представлениями о дефиниции «здоровье».

Все вышеперечисленное позволило сделать следующие предварительные выводы:

1. Местоположение школы (спальный или центральный районы Санкт-Петербурга) не влияет на представления педагогов о здоровье.
2. Неформализованный, инициативный интерес школы к проблеме здоровья и здоровьесбережения дает наиболее богатый спектр представлений педагогов о том, что такое здоровье.
3. Формализованный интерес школы (наличие статуса экспериментальной площадки по данной тематике) обогащает понятийный словарь педагогов по данной теме и одновременно формирует стандартные (выученные), не отличающиеся разнообразием представления о том, что такое здоровье.
4. Возраст респондентов оказывает влияние на их представления о понятии «здоровье». Чем старше респонденты, тем «экзистенциальнее» их взгляд на проблему, и они склонны приравнивать тему здоровья с темой «вкуса к самой жизни».
5. Неочевидное отношение к здоровью как необходимому условию жизненной успешности: практически никакая возрастная группа (кроме когорты от 31 до 40 лет, около 4,0 %) не связывает жизненный успех со здоровьем.

6. Уровень дохода детерминирует то или иное представление у респондентов-педагогов о здоровье: респонденты с меньшими доходами определяют здоровье, в первую очередь, исходя из физиологических категорий. Сильный эмоциональный окрас определению здоровья присущ педагогам, относящимся к группам с самым низким и самым высоким уровнем доходов. Педагоги с самым высоким уровнем семейного дохода склонны чаще других формулировать определение «здоровья» в связке с «*гармонией физического и психического*».

Библиографический список

1. *Березовская Р. А.* Отношение к здоровью // Практикум по психологии. СПб.: Питер, 2005. С. 100–110.
2. *Васильева О. С., Филатов Ф. Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 162–163.
3. *Вишневский В. А.* Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии). М.: Изд. «Теория и практика физической культуры», 2002.
4. *Гольман Е. А.* Новое понимание здоровья в политике и повседневности: истоки, актуальные направления проблематизации // Журнал исследований социальной политики. НИУ ВШЭ. 2014. Том 12. № 4. С. 512.
5. *Журавлева И. В.* Отношение к здоровью индивида и общества. Ин-т социологии РАН. М.: Наука, 2006. С. 125.
6. *Заиченко Н. А., Сергушичева А. А.* Поведенческие предпосылки здоровьесбережения школьников // Sciences of Europe. 2016. Т. 2. № 3. С. 97–104.
7. *Калью П. И.* Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: Обзорная информация. М, 1998. С. 33–35.
8. *Назарова И. Б.* Субъективные и объективные оценки здоровья населения // Социологический журнал. 1998. № 3/4. С. 246.
9. *Науменко Ю. В.* Социально-культурные феномены «здоровье» и «здоровый образ жизни»: сущность и стратегия формирования // Проблемы современного образования. 2012. № 6. С. 151–176.
10. *Смирнов Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ, 2006.

СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ИМИДЖА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Е. Сковородникова
Научный руководитель — И. А. Писаренко

В статье выделяются структурные элементы имиджа учреждения дополнительного образования: образ руководителя, образ персонала, образ организации, услуги организации, визуальная презентация организации, отзывы об организации. В результате изучения мнений потребителей образовательных услуг определяются имиджевые доминанты в оценке структурных элементов имиджа учреждения дополнительного образования различными целевыми группами.

Ключевые слова: имидж, структурные элементы, учреждение дополнительного образования, образовательная организация, имиджевая доминанта, образ руководителя, образ персонала, образ организации, услуги организации, визуальная презентация организации, отзывы об организации.

Key words: image, structural elements, additional education institution, educational organization, image dominant, image of the head, image of personnel, image of the organization, services of the organization, visual presentation of the organization, reviews of the organization.

Имидж учреждений дополнительного образования — достаточно новая сфера для исследований. Большой интерес к проблематике имиджа образовательных организаций подтверждается растущим числом научных публикаций, посвященных этой теме. Вместе с тем, проблема создания имиджа образовательных учреждений остается недостаточно изученной [6]. Это касается не только технологических аспектов (например, принципов и способов формирования имиджа), но и базового вопроса — его сущностных характеристик (структуры и компонентов). Актуальность данного исследования определяется рядом противоречий:

— между активной деятельностью по формированию имиджа организаций, работающих в различных сферах, и практическим отсутствием такой деятельности среди образовательных организаций;
— между имеющимися в науке и практике представлениями об имидже и отсутствием его четких характеристик (структурных элементов, специфике для разных образовательных организаций и т. д.);
— между стремлением организаций выстраивать позитивный имидж и отсутствием сведений о том, на что конкретно можно (нужно) воздействовать.

Как самостоятельная научно-прикладная область знания имиджелогия в нашей стране сформировалась в 1990-е годы. Большой вклад в ее развитие внес В. М. Шепель, который трактует имидж как «непосредственно или преднамеренно создаваемое визуальное впечатление о личности или социальной структуре» [3]. Сегодня исследователи выделяют два вида имиджа: корпоративный и индивидуальный. В научной литературе большое внимание уделяется иссле-

дованию имиджа организации (корпоративного имиджа). Проблематике имиджа образовательной организации посвящены работы Т. Н. Пискуновой, И. А. Хоменко, Е. А. Измайловой, Н. А. Кадочникова, Л. В. Даниленко, И. Ф. Симоновой и др. В. И. Николаева в своем обзоре диссертационных исследований, посвященных имиджу образовательной организации, выделяет следующие подходы:

— с точки зрения педагогической науки: имидж руководителя образовательного учреждения, имидж педагога и имидж студентов;
— с точки зрения психологии: имидж руководителя образовательной организации, педагога (начальной, средней и высшей школы), а также условия и факторы формирования позитивного имиджа ОУ;
— с точки зрения экономики: формирование и оценка бренда образовательной организации как одного из факторов конкурентного преимущества, связанного с имиджем, маркетинговая политика вуза; связь имиджа с конкурентоспособностью вуза;
— с точки зрения социологии: имидж педагога и его трансформация в современной России;
— с точки зрения филологии: роль корпоративных изданий в процессе формирования имиджа вуза.

Обзор публикаций по теме имиджа позволяет заключить, что имидж — многостороннее понятие, которое рассматривается под разным фокусом: и с точки зрения услуги (товар), и с точки зрения субъектов системы образования (руководитель, группы общественности, студенты), и с точки зрения корпорации (школа, вуз) [7]. Следует отметить, что в большинстве работ мы встречаем такие понятия как: «рукотворно» (З. Фрейд), «преднамеренно» (В. М. Шепель), «формируемое посредством усилий» (Е. Б. Перелыгина), «целенаправленно» (Т. Н. Пискунова), «сознательно» (М. С. Пискунов), «сформированный» (Л. В. Даниленко). Это позволяет сделать вывод о том, что имидж образовательной организации является инструментом воздействия на различные целевые группы и поэтому им имиджем можно управлять (формировать его, менять, улучшать и т. д.). Кроме того, во многих определениях имиджа явно выделяется его психологическая составляющая («эмоциональное отношение», «образ», «психологическое влияние» и т. д.). Проведенный анализ позволил уточнить базовое понятие нашего исследования: имидж образовательной организации — это целенаправленно формируемый образ, призванный оказывать эмоционально-психологическое воздействие на потребителей образовательных услуг.

Собирательный образ организации складывается из представлений о его отдельных составляющих (элементах). Определение структуры имиджа может стать действенным средством в формировании позитивного имиджа образовательной организации. В этом случае у организации будет возможность прицельной работы в тех областях, которые важны для конкретных потребителей ее образовательных услуг. На основе анализа существующих научных позиций были определены *структурные элементы имиджа образовательной организации:* образ руководителя, образ персонала, образ организации, услуги организации, визуальная презентация организации, отзывы об организации. В свою очередь, в содержание выделенных структурных элементов имиджа образовательной организации мы включили позиции, раскрывающие тот или иной структурный элемент (рис. 1).

Рис. 1. Модель имиджа учреждения дополнительного образования

Для выявления имиджевых доминант в оценке структурных элементов имиджа учреждения дополнительного образования различными целевыми группами был проведен опрос. Анкета включала один вопрос для всех категорий респондентов: «*Что, на Ваш взгляд, влияет на имидж организации?*» Важность каждой позиции было необходимо оценить в баллах от 1 до 6, где 1 — означает «совершенно не влияет», а 6 — «максимально влияет». Мы предложили респондентам оценить шесть обязательных блоков: 1) образ руководителя организации, 2) образ персонала организации, 3) образ организации, 4) услуги организации, 5) визуальная презентация организации, 6) отзывы об организации. Каждый блок представлен несколькими позициями, которые подробно раскрывают смысл названия каждого блока.

Было проведено групповое очное анкетирование и интернет-анкетирование (посредством Google-форм) среди респондентов: обучающиеся 9–11-х классов общеобразовательных организаций; родители, чьи дети посещают занятия в учреждениях дополнительного образования; сотрудники учреждений дополнительного образования; сотрудники общеобразовательных организаций, высших учебных заведений; жители Санкт-Петербурга и Ленинградской области, чья работа не имеет отношения к работе в системе образования. В оценке группами респондентов структурных элементов имиджа учреждения дополнительного образования представлена высокая степень согласованности мнений почти по всем позициям.

В первом блоке «Образ руководителя» у всех без исключения групп респондентов лидирующие места занимают позиции «Культура поведения руководителя» (89–97 %) и «Профессиональная компетентность руководителя» (91–98 %) (рис. 2).

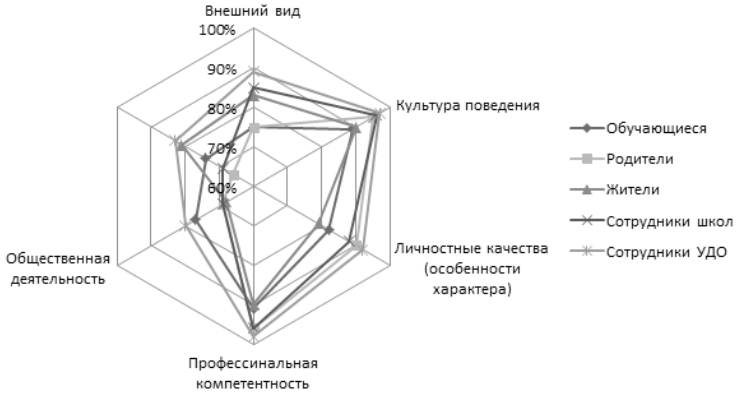

Рис. 2. Мнение респондентов об образе *руководителя* организации

Наименьшие позиции у большинства групп: «Общественная деятельность руководителя» (68–80 %) и «Презентационная деятельность руководителя» (66–83 %). Среди всех групп респондентов выше всего оценивают категорию «Образ руководителя» сотрудники УДО, все остальные группы — чуть менее, хотя, в целом, оценки высокие во всех группах.

Мнения анкетируемых о лидирующих позициях в блоке «Образ персонала» полностью совпадают с их мнениями в блоке «Образе руководителя» (рис. 3).

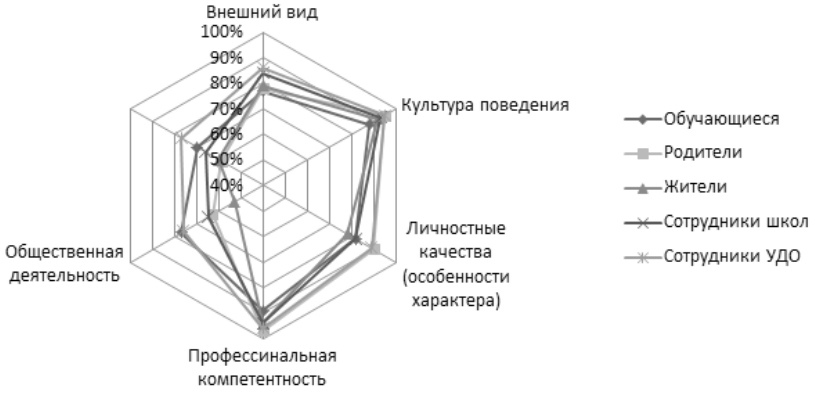

Рис. 3. Мнение респондентов об образе *персонала* организации

Лидируют те же позиции: «Культура поведения руководителя» (88–95 %) и «Профессиональная компетентность руководителя» (89–97 %). Отстают, соответственно, позиции: «Общественная деятельность персонала» (53–77 %) и «Презентационная деятельность персонала» (59–77 %), при этом оценки респондентов значительно ниже. Небольшие расхождения в группах о значимости общественной и презентационной деятельности персонала.

В «Образе организации» явного лидера нет, можно выделить тройку: «Достижения организации» (82–92 %), «Открытость (инновационная, информационная)» (76–89 %) и «Активность» (78–91 %) (рис. 4).

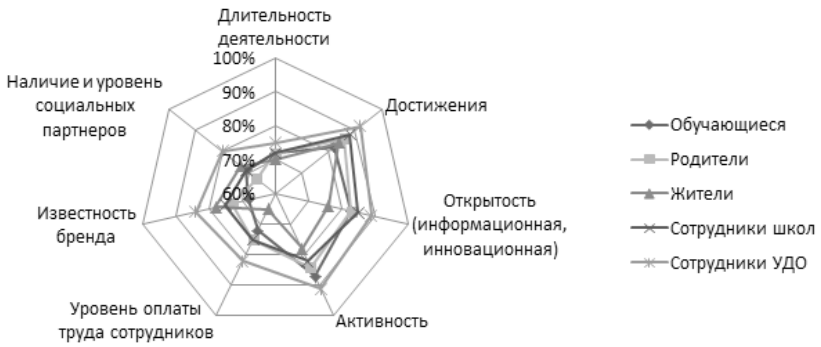

Рис. 4. Мнение респондентов об *образе организации*

Группа «Жители», помимо позиции «Открытость» предлагает еще «Известность бренда». Меньше всего, по мнению респондентов, оказывают влияние на имидж УДО «Длительность деятельности организации» (от 70–75 % все группы) и «Наличие и уровень социальных партнеров» (67–80 %). Среди всех групп респондентов наиболее высоко оценивают категорию «Образ организации» сотрудники УДО, все остальные группы — чуть ниже. Мнения в этой категории имеют наибольшие расхождения. Группа «Жители», в отличие от всех других, выше всего оценивает известность, а также наличие и уровень социальных партнеров. В последнем их поддерживает группа «Сотрудники УДО», которые напрямую с партнерами работают, от качества работы с ними зависят поездки обучающихся, приобретение формы и т. д. Большие расхождения также в мнениях об уровне оплаты труда сотрудников.

В блоке «Услуги организации» явно лидирует позиция «Качество услуг» (92–98 %) (рис. 5). Это мнение всех групп респондентов. Наименее значима позиция «Стоимость услуг» (у всех групп, кроме «Жителей»).

Рис. 5. Мнение респондентов об *услугах организации*

В этом блоке все респонденты низко оценили также «Уникальность услуг» и «Ассортимент услуг». Можно предположить, что респонденты не сильно заинтересованы в изменениях и хотят получать «привычные» услуги, проверенные временем.

Заметно снижаются показатели в двух следующих категориях: «Визуальная презентация организации» и «Отзывы об организации». В категории «Визуаль-

ная презентация организации» высокий показатель у «Корпоративного сайта» (74–88 %), все остальные позиции не очень значимы (рис. 6).

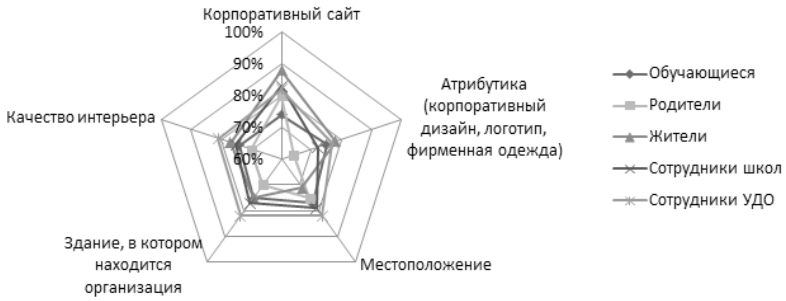

Рис. 6. Мнение респондентов о *визуальной презентации организации*

Самые низкие оценки, в целом, у позиции «Атрибутика» (64–78 %). Низкие оценки этой категории говорят о том, что внешний имидж организации потребители рассматривают ниже внутреннего.

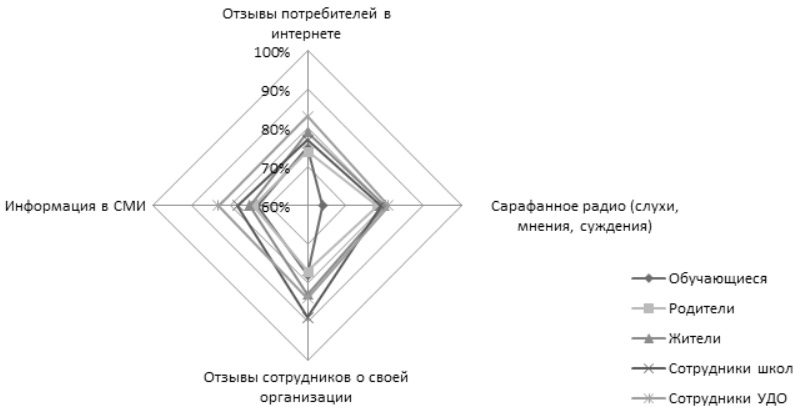

Рис. 7. Мнение респондентов об *отзывах об организации*

Категория «Отзывы об организации» (рис. 7) оценена респондентами еще ниже (от 73 % до 83 %). Наибольшие расхождения здесь в позиции «Сарафанное радио»: группа «Обучающиеся» категорически отвергает данный вариант отзывов об организации, предпочитая, видимо, получать информацию от сверстников и педагогов. Категория «Отзывы об организации» демонстрирует, что педагогический состав (как школ, так и УДО) более чувствительно относится к отзывам, чем остальные.

Таким образом, имиджевыми доминантами в оценке целевых групп имиджа учреждения дополнительного образования в категории «Образ руководителя» можно назвать следующие позиции: культура поведения руководителя, профессиональная компетентность руководителя. В блоке «Образ персонала» — культура поведения персонала, профессиональная компетентность персонала. В блоке «Образ организации» — достижения организации, открытость и активность организации. В блоке «Услуги организации» — качество

услуг организации. В блоке «Визуальная презентация организации» — корпоративный сайт, а в блоке «Отзывы об организации» — отзывы сотрудников о своей организации. Наивысшие оценки почти по всем категориям мы встречаем в группе «Сотрудники УДО», что может быть связано с тем, что у этой группы респондентов более полное представление о деятельности учреждений дополнительного образования. Низкие оценки встречаются у разных групп приблизительно поровну.

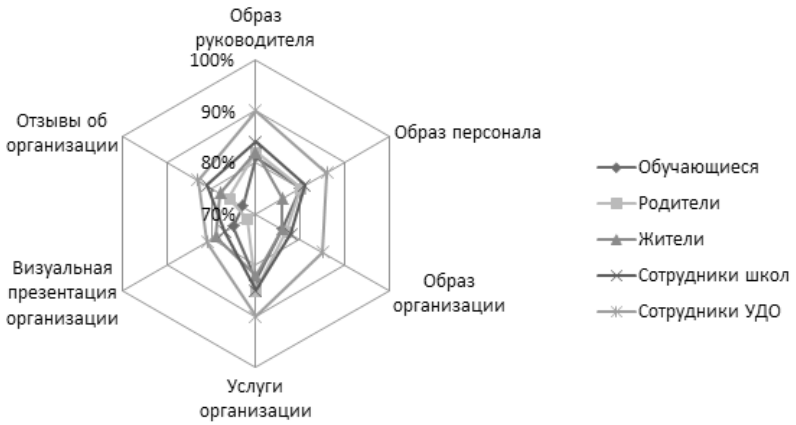

Рис. 8. Оценка имиджа УДО респондентами

Данные, представленные на рис. 8, свидетельствуют о достаточно высокой степени согласованности мнений всех целевых групп респондентов.

Проведенный анализ показал, что наибольшее влияние на имидж учреждения дополнительного образования оказывают персонифицированные факторы: услуги организации, образ руководителя организации и образ персонала организации (максимальные значения). В целом степень согласованности мнений различных целевых групп в оценке имиджевых доминант учреждения дополнительного образования находится на достаточно высоком уровне.

Выявление имиджевых доминант в оценке различными целевыми группами структурных элементов имиджа учреждения дополнительного образования дает возможность определить, что, по мнению респондентов, максимально влияет на имидж учреждения дополнительного образования. Дальнейшее изучение имиджа учреждения дополнительного образования поможет спрогнозировать функционирование самого учреждения в будущем, выстроить стратегию его развития, сформировать позитивный имидж образовательной организации.

Библиографический список

1. *Алешина И. В.* Поведение потребителей. М.: Экономистъ, 2006.
2. *Горчакова Р. Р.* Особенности формирования корпоративного имиджа // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2012. № 2(22). С. 185–192.
3. Имиджелогия. Как нравиться людям. М.: Народное образование, 2002. URL: http://evartist.narod.ru/text9/17.htm

4. *Метаева В. А.* Имидж первого лица школы: внешность, одухотворенная внутренней красотой // Директор школы. 2005. № 9. С. 41–45.
5. *Наумова С. А.* Имиджелогия. Томск: Том. Политехн. Ун-т. 2004.
6. *Николаева В. И.* Изучение имиджа образовательных учреждений. Интернет-проект «Энциклопедия маркетинга». URL: http://www.marketing.spb.ru/mr/education/ei_image.html
7. *Почепцов Г. Г.* Имиджелогия. М.: Рефл-бук, 2000.
8. *Ученова В. В., Старуш М. И.* «Философский камешек» рекламного творчества. М.: Максима, 1999. С. 44.
9. *Herbst D.* Wenn Personlichkeitenwirken: das Image // Der Mensch als Marke. Hrsg. Dieter Herbst, Gottingen: Business Village, 2003.

РЕГУЛИРОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ С УЧЕТОМ ИХ ТИПОВ

Д. М. Трушин
Научный руководитель — А. Е. Бахмутский

В статье рассматриваются вопросы эффективной передачи информации, влияния коммуникации на эффективное управление. Рассматривается классификация информационных потоков. Анализируются индивидуальные стили управления и используемые типы информационных потоков.

Ключевые слова: информационные потоки, классификация информационных потоков, индивидуальный стиль управления.
Key words: information flows, classification of information flows, the individual style of management.

Современные условия характерны заметным увеличением информационных потоков (ИП) внутри организаций вследствие перманентных процессов разрастания и усложнения их структуры. Осуществление коммуникаций — это связующий процесс, без которого не может обойтись управленческое действие. Коммуникация — это обмен информацией. Посредством информации осуществляются циклически повторяющиеся стадии процесса управления — получения, переработки сведений о состоянии управляемого объекта и передачи ему управляющих команд. Следовательно, с помощью информации реализуется связь между субъектом и объектом и между управляющей и управляемой частями общей системы управления. Это объясняет повышение интереса к проблеме повышения эффективности обмена информацией для обеспечения руководителю возможности принятия решений, доведения их до сотрудников, своевременного получения обратной связи, минимизации документооборота.

Целью коммуникационного процесса в организации является понимание передаваемой информации, однако, на наш взгляд, при решении задачи оптимизации коммуникационного процесса можно принять следующее определение: целью коммуникационного процесса в организации является обеспечение неискаженной передачи информации, необходимой и достаточной для управления деятельностью организации. Эффективные коммуникации — обмен информацией, на основе которого руководитель получает возможность принятия эффективных решений и доводит до сотрудников принятые решения.

Множество реализуемых отдельных коммуникаций формируются в ИП организации. Под потоком информации понимается целенаправленное движение информации от источников до потребителей. Управление информацией в потоках имеет цель исключить дублирование информации, минимизировать маршруты ее прохождения, использовать оптимальную форму передачи и обеспечить рациональный обмен информацией в организации. Считается, что критериями качества потоков являются выполнение условий выбора оптимальной формы передачи информации и выбора оптимальной технологии передачи информации. Эффективное регулирование ИП на практике являются основным необходимым условием успеха в достижении стоящих перед организаци-

ей целей. Однако на данный момент не существует единого подхода к регулированию ИП.

Объектом нашего исследования является процесс обмена информацией при управлении организацией. Предметом — стиль принятия управленческих решений и их реализации в деятельности организации.

Благодаря исследованиям Т. Г. Мансуровой, С. С. Гордеева, Н. А. Морозовой и др., в настоящее время сложилась база для решения проблемы оптимизации регулирования ИП в организации. Тем не менее, до сих пор не сформулировано единого понятия «ИП». Так, А. М. Гаджинский дает определение ИП как совокупности циркулирующих в логистической системе, между логистической системой и внешней средой сообщений, необходимых для управления и контроля логистических операций. Отмечается, что ИП может существовать в виде бумажных и электронных документов. В. Д. Сербин полагает, что ИП — это перемещение в некоторой среде данных, выраженных в структурированном виде. Ф. А. Кузин считает, что ИП — это процессы передачи информации для обеспечения взаимосвязи всех звеньев социальной системы. Ю. М. Ельдештейн рассматривает ИП как информацию, находящуюся в упорядоченном движении по заданным направлениям с фиксированными начальными, промежуточными и конечными точками. Сформулируем рабочее понятие «информационного потока». Информационный поток — множество реализуемых отдельных коммуникаций, характеризующиеся направлением и каналом передачи.

В работах упомянутых авторов описаны теоретические подходы к определению и управлению коммуникациями и ИП. Анализ их исследований показал, что не существует универсальной модели управления ИП, но можно выделить несколько характеристик ИП в организации, на основе которых можно сформировать типологию ИП в организации.

Нам удалось выделить следующие характеристики ИП: содержание, канал передачи, скорость кодирования и передачи сообщения, форма обмена, назначение, периодичность использования, компетентность отправителя и получателя, вид связываемых систем, место прохождения. На основе полученных характеристик получена полная классификация, но можно обратить внимание на следующие признаки как наиболее существенно влияющие: содержание, канал передачи, форма обмена, назначение, периодичность. Тогда классификация будет выглядеть так:

1) по содержанию:
   a) полные;
   b) адаптированные;
   c) ограниченные;
   d) переполненные;
2) по выбору канала:
   a) устные;
   b) письменные;
   c) электронные;
3) по форме обмена;
   a) человек — человек;
   b) человек — подразделение;
   c) поздразделение — человек;
4) по назначению:
   a) директивные;
   b) нормативно-справочные;

c) учебно-аналитические;
d) вспомогательные;

5) по периодичности использования:
a) регулярные;
b) периодические;
c) оперативные.

Задача руководителя организации заключается в том, чтобы на основе знаний о технологии деятельности, структуре управления, разграничении функций и задач сформировать свои требования к информационному обеспечению.

В нашем исследовании затрагивается аспект управленческой деятельности и в связи с этим мы анализируем действия руководителя с позиции стиля принятия им решений. Существует несколько подходов к понятию индивидуального стиля. Мы рассмотрим классификацию А. Роу. Согласно этой классификации, выделятся четыре базовых стиля принятия решений, различающихся по критериям приемлемой для принимающего решения когнитивной сложности задачи и доминировании рационального, или интуитивного мышления: директивный, аналитический, концептуальный, поведенческий. Автор предлагает методику определения стиля на основе результатов анкетирования. Именно наличие измерительного инструмента является главным достоинством методики А. Роу. На основе методики А. Роу мы разработали свою анкету, первая часть которой посвящена идентификации стиля, а вторая — определению преимущественно используемого типа ИП. Для оценки используемых типов ИП составлен опрос на основе выявленной классификации. Вторая часть анкеты является авторской, по каждому признаку классификации определяется тип потока и соотносится с выявленным у респондента стилем принятия решений. Специфика анкеты позволяет рассмотреть каждого конкретного респондента и выявлять особенности, связанные со стилем принятия решений.

Наблюдение проводилось на базе Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Центр детского и юношеского музыкально-хореографического искусства «Эдельвейс» Приморского района Санкт-Петербурга среди административно-управленческого персонала 2-го и 3-го уровней. Опрос проводился и использованием Google-форм и обрабатывался автоматически.

По данным, полученным в ходе опроса, мы выявили, что в рассматриваемой организации опрашиваемые сотрудники преимущественно используют директивный стиль принятия решений и менее всего используют концептуальный стиль принятия решений. В то же время, руководители данного учреждения используют ИП, характеризующиеся как полные, устные, директивные, оперативные, и осуществляющиеся от человека к человеку.

Первичный анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что данная методика позволяет соотнести стиль принятия управленческих решений с типом используемых ИП для каждого респондента. Пример рассматриваемой выше организации иллюстрирует связь директивного стиля управления с характеристиками ИП, используемыми в данной организации. В связи с этим мы можем делать выводы не только об особенностях использования определенного типа ИП для руководителей с одинаковым стилем принятия решений (при условии достаточного количества статистических данных), также мы можем получить информационный профиль каждого сотрудника и делать выводы о совместимости и эффективности рабочего процесса двух коллег, работающих вместе.

Таким образом, результаты исследования могут являться инструментарием для диагностики процесса информационного обмена в организации, позволяют увидеть проблемы, связанные с обменом информации. Связь между используемыми в организации типами ИП и индивидуальным стилем управления позволяет дать рекомендации по оптимизации ИП для управления организацией.

Библиографический список

1. *Каспржак А. Г., Бысик Н. В* // Как директора российских школ принимают решения? 2014. № 4. С. 96–118.
2. *Каспржак А. Г., Филинов Н. Б., Байбурин Р. Ф., Исаева Н. В., Бысик Н. В.* Директора школ как агенты реформы российской системы образования // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 122–143.
3. *Мансурова Т. Г.* Особенности формирования информационных потребностей субъектов управления // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2014. № 5 (24). URL: http://naukovedenie.ru/PDF/34EVN514.pdf
4. *Морозова Н. А.* Коммуникации в организации: комплексный подход // Современные технологии управления. 2011. № 4 (04). URL: http://sovman.ru/all-numbers/archive-2011/september2011/item/31-communications-in-the-organization-the-complex-approach.html
5. *Плотников М. В.* Эффективные коммуникации в организации. URL: http://www.elitarium.ru/2008/11/26/kommunikacii_organizacija.html

АВТОНОМИЯ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ: НОРМЫ ЗАКОНА И ПРИЗНАКИ

Т. В. Чекина
Научный руководитель — Н. А. Заиченко

Статья предоставляет детализированный анализ законодательных актов, администрирующих образовательный процесс в системе среднего образования, с целью определения нормативной степени самостоятельности образовательных организаций, а также рассматривает феномен автономии в подходах отечественных и зарубежных исследователей от начала XXI века. По итогам анализа нормативных документом и теоретических подходов автором сформулировано и описано пять признаков автономии школы.

Ключевые слова: автономия школы, управление, ответственность, федеральный закон, законность, ответственность, свобода выбора, эффективность и открытость.

Key words: autonomy of the school, management, responsibility, Federal Act, legality, responsibility, freedom of choice, efficiency and openness.

Проблема автономии в общем образовании в последнее десятилетие является предметом широкого обсуждения как на уровне экспертов и консультантов в области образовательной политики, так и в среде практиков школьного управления.

После вступления в силу в ноябре 2006 года закона ФЗ-174 «Об автономных учреждениях» для организаций был открыт вход в автономию на законодательном уровне, который предполагал массовый переход бюджетных учреждений в статус автономных [6]. Однако к 2009 году на федеральном уровне в статус автономного не перешло ни одно бюджетное учреждение. По мнению экспертов, это было обусловлено несформированной подзаконной базой по переходу в автономию, сама процедура перехода была затруднена необходимостью выделения и оценки особо ценного движимого имущества (в тот момент к нему относилось все, чья балансовая стоимость больше 50 тыс. рублей); не определен порядок формирования государственного задания на оказание услуг, выполнение работ; не определены нормативы финансового обеспечения государственного задания и пр.

В 2010 году государство предлагает дополнительный законодательный «бонус» для перехода в автономию. В целях совершенствования правового положения государственных учреждений, предоставления им большей организационно-экономической самостоятельности, возможности более гибко распоряжаться имеющимися ресурсами в 2010 году вступает в силу ФЗ-83 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» [7]. Данным законом внесены изменения в 29 законодательных актов, у образовательных организаций появляется реальная возможность перейти на автономию. Более того, в некоторых регионах этот переход поощряется органами исполнительной власти (Тюменская область, Татар-

стан и др.), что ускоряет выход образовательных учреждений на новые условия функционирования. Однако эти региональные активности имели локальный характер, и вторая попытка нормативно-правового «переворота» не привела к формированию массового тренда на переход бюджетных учреждений в автономные. По статистическим данным в статус автономных учреждений к 2015 году перешли не более 6,0 % образовательных организаций.

Таким образом, и на уровне законодательной реакции правовой статус автономии закреплен, но в реальной практике этот статус не имеет спроса со стороны образовательных организаций. Возможно, школам не нужна эта объявленная «свобода» и ей вполне достаточно того уровня автономии, которая есть сегодня. Возникает следующая актуальная проблема — понимания и конкретизации автономии школы в более широком аспекте, чем строго нормативно-правовые основания автономии. Что именно вкладывается в понятие «автономия», как его расшифровывают исследователи?

В рамках статьи мы ограничиваем временной отрезок и рассматриваем феномен автономии в подходах отечественных и зарубежных исследователей от начала XXI века.

Е. А. Руднев так определяет автономию: «Это в первую очередь организация, в которой учителя совместно с администрацией выбирают учебники, строят учебный план, организуют образовательный процесс так, как считают нужным». Иными словами, автономная школа — это уникальная школа со своими традициями, подходами к оцениванию учащихся, секретами мотивации персонала, авторскими подходами к отбору и расстановке персонала [5]. А. К. Омарбекова под автономностью образовательных организаций понимает самостоятельность в принятии решений, касающихся образовательного процесса, административного и финансового управления учебным заведением [4]. К. Финниган, описывая концепцию независимой и самостоятельной школы, представляет автономию как получение школой большей степени свободы в обмен на повышение ответственности и подотчетности [10]. П. Вольстеттер с соавторами рассматривает независимость как «отсутствие барьеров и самостоятельное управление» [13]. Автономность школ предполагает усиление влияния учителей и школьной администрации на принятие решений во всех сферах деятельности учебного заведения: непосредственно вовлеченные в образовательный процесс сотрудники лучше представляют себе источники возникших проблем и пути их решения [11]. Польза и практическая значимость автономии, согласно К. Финниган [10], состоит в том, что свобода позволяет школам реализовать те варианты действий, которые они не могли осуществить прежде или в которых были ограничены. От школ, получивших независимость, ожидают повышения качества обучения и, как следствие, улучшения результатов и достижений учащихся.

Нормативно-правовой подход, в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ под автономией образовательной организации дает расшифровку, связанную с самостоятельностью в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов [8].

В психологии под автономией понимается способность быть независимым, отсутствие боязни противопоставление своего мнения мнению большинства, способность к нестандартному мышлению и поведению [3]. В философии вопросы автономии изучаются с начала XX века. Автономия личности имеет долгую историю в области философии. Согласно Стивену Уоллу, например, концеп-

ция свободы личности должна быть основана на идее автономии как характеристике отдельно взятых жизней: «Автономная жизнь — та, в которой человек строит свой собственный жизненный курс, создавая его характер, выбирая проекты и принимая обязательства со стороны широкого диапазона имеющихся альтернатив и формируя свою жизнь согласно своему собственному пониманию того, что ценно и что стоит делать. Описанная таким образом автономия — это отличительный идеал, который относится к целой жизни человека или к большим отрезкам его жизни» [12].

По мнению Е. Л. Болотовой, автономия преподавания ближайшим образом связана с понятием свободы. Свобода преподавания является выражением способности преподавателя самостоятельно, в соответствии со своим мировоззрением, определять свои поступки, действовать на основании принятого им решения. Она всегда связана со свободой выбора, который может быть оправданным или неоправданным. Свобода преподавания во многом зависит от законов, регламентирующих нормы педагогической практики, от традиций реализации образовательного процесса, от статуса педагога. При этом все эти взаимозависимости находятся в рамках конкретной модели образования [2].

На основании проведенного обзора научной литературы и нормативных документов, мы даем рабочее определение автономии и понимаем под автономией «самостоятельность в принятии решений по направлениям деятельности образовательной организации, ограниченную рамками формальных и неформальных правил в деятельности организации».

При этом формальные рамки автономии рассматривается в контексте государственной образовательной политики, воплощенной в законодательных актах.

Неформальные рамки автономии — это традиции, установки, привычные нормы взаимодействия между участниками образовательных отношений.

В контексте формальных рамок автономии мы выделяем пять признаков автономии: 1) признак законности; 2) признак самостоятельности и ответственности; 3) признак свободы выбора; 4) признак эффективности (экономической, образовательной, социальной); 5) признак открытости.

Что мы понимаем под каждым из этих признаков?

Признак законности. Правительство РФ в последние десятилетие расширяет возможности автономии образовательных учреждений. В 2006 году вступил в силу ФЗ-174 «Об автономных учреждениях» [6]. В целях совершенствования правового положения государственных учреждений, предоставления им большей организационно-экономической самостоятельности, возможности более гибко распоряжаться имеющимися ресурсами в 2010 году вступает в силу ФЗ-83 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» [7]. ФЗ-174 и 83-ФЗ создали определенную нормативную базу для свободного автономного «плавания». Эти правовые акты определили и предоставили правовые возможности, без которых автономия невозможна. В 2012 году вступает в силу ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которым под автономией *понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов* [8].

Признак самостоятельности. Школы самостоятельны в планировании бюджета в рамках предусмотренных законодательством (ФЗ-83, ст. 41), уста-

новлении штатного расписания (ФЗ-273, ст. 28). Школы обладают самостоятельностью в разработке и принятии локальных нормативных актов, формировании коллегиальных органов управления, приеме работников на работу, приеме обучающихся, организации научно-методической работы, создании и ведении сайта, а также в определении и содержании образования, выборе учебно-методического обеспечения, разработке и утверждении образовательных программ, определении списка учебников (ФЗ-273, ст. 28). Таким образом, нормативные документы дают возможность школам проявлять самостоятельность в трех основных видах деятельности: финансовой, административной и содержательной.

Признак ответственности. Школы несут ответственность за обеспечение доступности и открытости учредительных, локальных и финансовых документов (ФЗ-83, ст. 32), а также, в соответствии со статьей 28 ФЗ-273, школы несут ответственность за установление штатного расписания, разработку и принятие локальных актов, оформление трудовых отношений с работниками, организацию научно-методической работы, создание и ведение сайта, выбор учебно-методического обеспечения, разработку и утверждение образовательных программ, определении списка учебников. Педагогические работники несут ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение возложенных на них обязанностей (ФЗ-273, ст. 48).

Признак свободы выбора. Образовательные организации вправе осуществлять деятельность, которая приносит доход постольку, поскольку это служит достижению целей, ради которых они созданы (ФЗ-83, ст. 41). Образовательные организации свободны в формировании органов управления (ФЗ-273, ст. 26). В соответствии статьей 28 (ФЗ-273), образовательные организации имеют достаточно широкие возможности выбора и свободу действий в организации учебно-воспитательного процесса.

Признак эффективности. С точки зрения образовательной политики к факторам, ограничивающим эффективность школы, специалисты относят: отсутствие видения перспективы развития школы; нецеленаправленное руководство; дисфункциональные отношения между учителями; неэффективные методики преподавания [1].

С точки зрения нормы закона, признак эффективности воплощается в реальную практику через некоторые нормативные акты. В 2014 году вступило в силу Распоряжение Правительства РФ от 30 апреля 2014 г. № 722-р, О плане мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки».

Согласно «дорожной карте», изменения в общем образовании направлены на **повышение эффективности и качества услуг в сфере образования, соотнесенные с этапами перехода к эффективному контракту. Показателями которой являются:**

— показатели эффективности школьников, сфокусированные на достижение новых образовательных результатов (введение ФГОС, корректировка основных образовательных программ с учетом ФГОС, реализация мероприятий направленных на совершенствование профессиональной ориентации обучающихся, мониторинг уровня подготовки школьников);

— **показатели, сфокусированные на эффективной деятельности педагогического персонала** (разработка и реализация комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников, совершенствование действующих моделей аттестации педаго-

гических работников с последующим их переводом на эффективный контракт);

— **показатели, сфокусированные на обеспечение равного доступа к качественному образованию** (развитие системы независимой оценки качества общего образования, реализация мероприятий по поддержке общеобразовательных организаций и учителей, работающих в сложных социальных условиях, реализацию мероприятий, направленных на обеспечение доступности общего образования в соответствии с современными стандартами для всех категорий граждан) [9]. Отраженные показатели характеризуют результаты мероприятий по повышению образовательной, экономической и социальной эффективности.

Признак открытости. В соответствии с ФЗ-83, образовательные организации обязаны обеспечивать открытость и доступность учредительных, нормативных и финансовых документов (статья 19). Образовательные организации обеспечивают информационную открытость, открыто публикуют информацию о структуре, органах управления, руководителе, о составе педагогических работников, численности обучающихся, образовательных программах и количестве вакантных мест (ФЗ-273, ст. 29).

Все выделенные признаки автономии включают четыре области деятельности образовательной организации, в которых может проявляться автономность школ: административная, материально-техническая, финансовая и содержательная. Финансовая область включает бюджетирование, планирование и исполнение расходов школами. Материально-техническая связана с оформлением образовательного пространства — здание, учебное оборудование, оформление классов, форма обучающихся и пр. Содержательная охватывает систему оценивания, принятые в учебном заведении педагогические подходы и содержание учебных программ. К административной области отнесены наем персонала, прием учащихся и нормы коллегиального управления.

Анализ законодательных актов и подходов к изучению феномена автономии позволяет сделать вывод о том, что государство создало правые основания (условия) для реализации автономии в школе применительно к четырем областям деятельности (административная, материально-техническая, финансовая и содержательная). Но каким образом и в какой степени созданные нормативно-правые условия автономии используются в образовательной (управленческой) практике, необходимо проверять в отдельном исследовании.

Библиографический список

1. *Барбер М.* «Преимущества системы ответственности и отчетности» // Вопросы образования. 2005. № 1.
2. *Болотова Е. Л.* Свобода преподавания в условиях модернизации законодательства об образовании // Экономика образования. 2014. № 1.
3. *Григоренко Е. Ю.* Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. 2009. № 2.
4. *Омарбекова А. К.* Автономия в системе среднего образования: самостоятельность и подотчетность общеобразовательных школ в Казахстане // Вопросы образования. 2015. № 2.
5. *Руднев Е. А.* Профессиональное развитие руководителя в процессе повышения квалификации // Педагогика развития. Движущие силы и практики развития: мат-лы Всерос. конф., Красноярск, 2011. Красноярск: Сибирский Фед. ун-т, 2011.

6. Федеральный закон № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях» от 03 ноября 2006 г.
7. Федеральный закон № 83 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» от 08 мая 2010 г.
8. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г.
9. Распоряжение Правительства РФ № 722-р «О плане мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» от 30 апреля 2014 г.
10. *Finnigan K. S.* Charter School Autonomy: The Mismatch between Theory and Practice // Educational Policy. 2007. Vol. 21. № 3. P. 503–526.
11. *King E. M., Ozler B.* What's Decentralization Got to Do With Learning? School Autonomy and Student Performance // Working Paper. 2005. Kyoto: Kyoto University. № 54.
12. *Wall S.* Freedom as a political ideal // Autonomy Cambridge. 2003. P. 307–334.
13. *Wohlstetter P., Wenning R., Briggs K. L.* Charter Schools in the United States: The Question of Autonomy // Educational Policy. 1995. Vol. 9. NN№ 4. P. 331–358.

УНИВЕРСИТЕТЫ В СВЕТЕ ПЕРЕМЕН: О ЧЕМ ГОВОРИТ ОПРОС ОТВЕТСТВЕННЫХ СЕКРЕТАРЕЙ ПРИЕМНЫХ КОМИССИЙ

Я. Д. Ширяева
Научный руководитель — А. А. Вейхер

В статье представлены некоторые результаты анкетирования ответственных секретарей приемных комиссий вузов. В итоге выявлены мнения респондентов относительно наиболее значимых изменениях в направлениях работы вузов и их собственной профессиональной деятельности. Получена и обобщена информация об испытываемых ими проблемах с профессиональной компетенцией и предпочитаемых программах повышения квалификации.

Ключевые слова: высшее образование, профессорско-преподавательский состав, ответственный секретарь приемной комиссии, изменения в управлении, профессиональные компетенции, повышение квалификации.

Key words: university education, faculty, executive secretary of the selection commissions, changes in management, professional competence, training programmes.

С 2008 г. происходит сокращение как количества вузов, а также профессорско-преподавательского состава (ППС) и студентов. Максимальное количество вузов наблюдалось в начале 2008/09 уч. г. (1134 вуза, в которых обучалось 7 млн 513 тыс. студентов) [8, с. 251–256]. При этом численность ППС достигла 404,5 тыс. В стране на 10 000 человек населения приходилось 529 студентов, в то время как на начало 1993/94 уч. г. их было только 176 [9, с. 227]. Таким образом, за 15 лет этот показатель увеличился в три раза.

На начало 2015/16 уч. г. высшее образование характеризуется следующими показателями: 896 вузов (на 21 % меньше, чем при максимуме в 2008/09 уч. г.), 4 млн 766 тыс. студентов (на 37 % меньше), 325 студентов на 10 000 человек населения (на 38 % меньше), численность ППС составила 279,7 тыс. человек (на 31 % меньше) [10, с. 147–148]. После стремительного роста на протяжении 1990–2000-х гг. в высшем образовании, начиная с 2008 г., происходит ежегодное сокращение количества вузов, студентов и ППС (рис 1).

Как видно из рис. 1, кривые, описывающие количество вузов и количество студентов на 10 000 человек населения, ведут себя практически одинаково, и вторая кривая повторяет направление первой практически без лага. То есть при увеличении (или уменьшении) количества вузов, увеличивается (или уменьшается) количество студентов на 10 000 человек населения.

Согласно прогнозам Института социологии РАН и Центра социального прогнозирования и маркетинга, ежегодное сокращение продолжится до 2018 г., а незначительный рост начнется с 2019/20 уч. г. [14, с. 165–186].

Отмеченные количественные изменения сопровождаются переменами в управлении вузами. Различные аспекты этих перемен затрагиваются в ряде исследований [1–7], [11–13]. Однако некоторые стороны управления вузами и категории управленческих работников остаются без должного внимания. В данной статье ставится задача обратить внимание на перемены в сфере управле-

ния вузами посредством обращения к ответственным секретарям приемных комиссий (ОСПК) и выявления их социальных и профессиональных качеств.

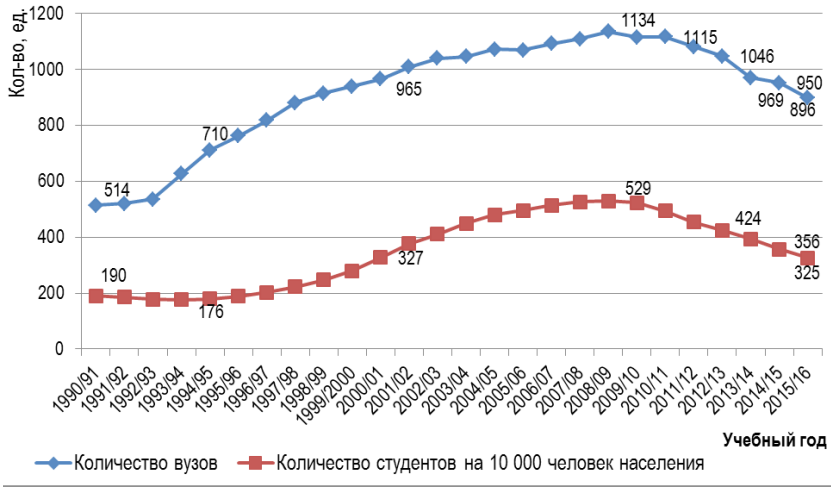

Рис. 1. Официальная статистика российского высшего образования с 1990/91 по 2015/16 уч. гг., на начало учебного года

Источники: Российский статистический ежегодник. 2015: Стат. сб./Росстат. М., 2015. С. 207; Российский статистический ежегодник. 2003: Стат. сб./Госкомстат России. М., 2003. С. 229; Российский статистический ежегодник. 2007: Стат. сб./Росстат. М., 2007. С. 255; Российский статистический ежегодник. 2011: Стат. сб./Росстат. М., 2011. С. 237; Россия в цифрах. 2016: Краткий статистический сборник/Росстат. М., 2016. С 147.

В статье представлены некоторые результаты опроса ответственных секретарей приемных комиссий (ОСПК), проведенного с 17 по 19 марта 2016 г.[3] Анкетирование проводилось в Учебном центре подготовки руководителей НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург). На вопросы анкеты ответило 65,1 % присутствовавших на семинаре. Всего опрошено 69 ОСПК.

Треть представителей приемных комиссий из технических вузов (33,4 %), еще пятая часть из многопрофильных вузов (20,4 %). Распределение респондентов по типам должностей показано на рис. 2.

К топ-менеджменту мы относили высшее руководство вуза (среди наших респондентов было 5 проректоров). Средний менеджмент (ответственные секретари приемных комиссий, заместители проректоров, помощники ректора, деканы и заместители деканов и пр.) составляет большинство в нашем опросе, таковых 61 %. То есть среди опрошенных нами 68,2 % относятся к топ-менеджменту или к среднему менеджменту.

[3] Под ОСПК в рамках настоящей статьи понимаются сотрудники вузов, которые были направлены на семинар, проводившийся в Учебном центре подготовки руководителей НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург) с 17 по 19 марта 2016 г, и заполнившие нашу анкету.

На семинаре присутствовало 106 человек, которые по должности не всегда являются ОСПК, поскольку название должности зависит от штатного расписания вуза и конкретных условий его работы.

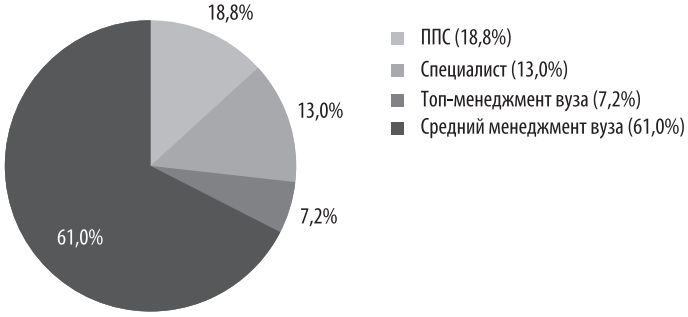

Рис. 2. Тип должности респондента, %

Преподаватели составляют 18,8 % среди членов приемных комиссий. К специалистам мы относили, в том числе и заместителей ответственных секретарей приемных комиссий (13 %). Большинство наших респондентов являются начальниками или их заместителями (81,8 %). Более половины опрошенных ОСПК работают в своем вузе более 12 лет (52,2 %) (рис. 3).

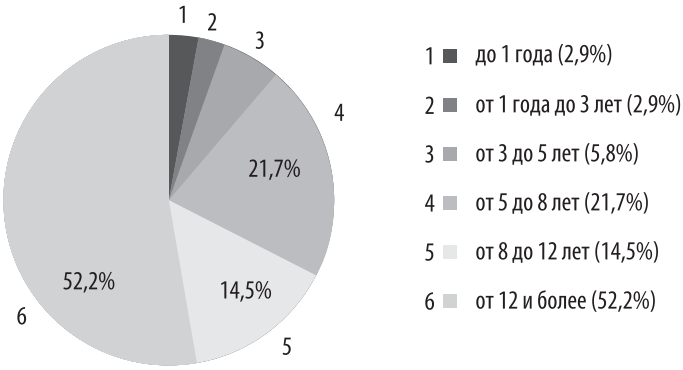

Рис. 3. Распределение респондентов по стажу работы в вузе, %

При этом существенно, что 82,6 % респондентов кроме работы в приемных комиссиях преподают в своем вузе, то есть, как правило, подбираются из профессорско-преподавательского состава, а не являются профессиональными менеджерами.

Таким образом, наши респонденты очень хорошо представляют положение дел в своем вузе и являются именно теми людьми, которые могут со знанием дела судить об изменениях в управлении высшим образованием.

Чуть более половины респондентов — женщины (50,7 %), мужчины составляют 49,3 %.

Респондентов просили написать два-три изменения в управлении вузом, наиболее существенно повлиявшее на требования к компетенции персонала, изменившие условия его работы[4]. Не указали никаких изменений только 21,7 % анкетируемых. Об одном изменении написали 27,5 % респондентов, о двух — 32 %, о трех — 18,8 % респондентов.

[4] Под компетенциями понимаются профессиональные качества в сферах ответственности персонала. Термин «компетенции» использовался в вопросах анкет, распространяемых среди респондентов.

Среди наиболее частных изменений в управлении вузом, наиболее существенно повлиявших на требования к компетенции персонала, называют смену ректора или руководства (это самый популярный ответ). Далее отмечают: реорганизацию вуза, объединение нескольких вузов в один, изменение структуры вуза, сокращение филиалов, ППС или ставок, уменьшение отведенных на преподавание часов, переход на новые стандарты, внедрение «эффективного» контракта или изменение/внедрение системы материального стимулирования, введение дистанционных технологий обучения, электронного документооборота.

Распределение ответов членов приемных комиссий на вопросы об изменениях в профессиональной деятельности в вузе представлено в табл. 1.

Таблица 1

Изменения в профессиональной деятельности в вузе в последние годы (по мнению членов приемных комиссий, %)

Изменения в профессиональной деятельности в вузе	Не изменилось	Стало больше	Стало меньше	Этим не занимается	Итого
1. Отчетность внешняя	9	**89,5**	–	1,5	100
2. Отчетность внутренняя	23,5	**70,6**	4,4	1,5	100
3. Работа организационная вне вуза	22,2	**55,6**	1,6	20,6	100
4. Работа организационная в вузе	12,1	**81,9**	1,5	4,5	100
5. Роль при принятии решений координации по вертикали («связи подчинения»)	37,9	45,4	6,1	10,6	100
6. Роль при принятии решений координации по горизонтали («сетевое взаимодействие»)	27	54	7,9	11,1	100

По мнению членов приемных комиссий, больше всего изменений произошло во внешней отчетности (так считают 89,5 % респондентов), в организационной работе в вузе (81,9 %), во внутренней отчетности вуза (70,6 %) и в организационной работе вне вуза (55,6 %).

Распределение ответов о том насколько в последние годы в вузе изменились требования к квалификации, компетенциям различных категорий работников приведено в табл. 2.

Таблица 2

Изменения требований в последние годы к квалификации, компетенциям различных категорий работников вузов, %

Требования к квалификации	Не изменилось	Не сильно	Очень заметно	Мне трудно оценить	Итого
Руководителей (ректорат)	17,2	23,4	23,4	**36**	100
Управленцев среднего звена	16,2	**36,8**	**39,6**	7,4	100
Специалистов	16,4	**37,7**	**34,4**	11,5	100

Поскольку меньшинство опрошенных нами членов приемных комиссий принадлежит к топ-менеджменту вузов (7,2 %), то это затруднило ответ о требованиях к квалификации руководителей (ректората) вуза (написали, что трудно оценить данную категорию 36 % респондентов).

Легче всего нашим респондентам, среди которых 61 % принадлежит к управленцам среднего звена, оказалось оценить изменения требований к квалификации именно этой категории сотрудников. На отсутствие изменений или не

сильные изменения указали 53 % респондентов, на очень заметные изменения требований к компетенциям указали 39,6 % респондентов. Большинство респондентов указало и на произошедшие изменения требований к квалификации специалистов (72,1 % респондентов).

Выявлялись и произошедшие изменения в направлениях работы вузов (табл. 3).

Таблица 3

Направления работы вуза, в которых произошли изменения (по мнению членов приемных комиссий, %)

	Не изменилось	Не сильно	Очень заметно	Мне трудно оценить	Итого
1. Работа со студентами	9,4	**46,9**	35,9	7,8	100
2. Международная деятельность	7,7	**49,2**	32,3	10,8	100
3. Программно-методическая работа	3,1	29,2	**61,5**	6,2	100
4. Работа с персоналом	15,4	38,4	35,4	10,8	100
5. Финансово-хозяйственная деятельность	7,5	25,4	35,8	**31,3**	100
6. Научно-исследовательская деятельность	7,5	**47,8**	31,3	13,4	100
7. Учебная деятельность	5,9	44,1	**44,1**	5,9	100
8. Маркетинговая деятельность	14,3	27,0	34,9	23,8	100

Члены приемных комиссий отмечают, что больше всего изменений в вузе произошли в направлении программно-методической работы (61,5 %) и учебной деятельности (44,1 %). Не сильно изменились международная (49,2 %), научно-исследовательская деятельность (47,8 %) и работа со студентами (46,9 %). Трети респондентов сложнее всего было оценить финансово-хозяйственную деятельность (31,3 %).

Интересны данные ОСПК оценки нехватки профессиональных навыков и знаний у управленческого персонала вузов (табл. 4).

Реже всего дефицит профессиональных навыков и знаний у управленцев вуза ответственные секретари приемных комиссий ощущают в области профессиональной коммуникации (42,6 % респондентов) и в подготовке отчетов (42,2 %). Чаще всего их дефицит проявляется в управлении рабочим временем (так считают 40,6 % респондентов), в принятии управленческих решений (39,3 %), в аналитике и представлении информации (38 %), в выборе управленческих стратегий (37,9 %) и осуществлении мониторинга процессов функционирования и развития (33,3 %). Нередко респонденты сталкиваются и с недостатком навыков и знаний в психологии и конфликтологии (40,6 %) и управлении изменениями (39,7 %).

Таблица 4

Дефициты профессиональных навыков и знаний у управленцев вуза, ощущаемые членами приемных комиссий, %

Навыки и знания в области	Редко	Нередко	Часто	Не сведущ в этом	Итого
Профессиональной коммуникации	42,6	30,9	22,1	4,4	100
Психологии и конфликтологии	29,7	**40,6**	23,4	6,3	100
Управлении рабочим временем	21,9	34,4	**40,6**	3,1	100
Выборе управленческих стратегий	19,7	30,3	**37,9**	12,1	100

Принятии управленческих решений	16,7	36,4	**39,3**	7,6	100
Управлении изменениями	20,6	**39,7**	30,2	9,5	100
Осуществления мониторинга процессов функционирования и развития	19,7	31,8	**33,3**	15,2	100
Аналитики и представлении информации	22,7	34,8	**38,0**	4,5	100
Подготовки отчетов	**42,2**	28,1	25,0	4,7	100

ОСПК задавался вопрос о том, с какими пробелами как руководители они сталкиваются у постоянных сотрудников подразделений по приему студентов. Дали ответ на этот вопрос 63,8 % респондентов. Чаще всего они сталкиваются с незнанием правил приема, нормативных актов и внутренних документов, реже отмечают плохое знание компьютерных технологий и техники, проблемы с делопроизводством, с управлением рабочим временем, а также процесс принятия решения.

Меньшее количество респондентов отметило пробелы в квалификации сотрудников, привлекаемых на приемную кампанию (59,4 %). Как и у постоянных сотрудников подразделений по приему студентов, у временных сотрудников чаще всего отмечается незнание правил приема, нормативных документов.

Встречается отсутствие мотивации, недостаточная заинтересованность в конечном результате, отсутствие ответственности. Так, один из сотрудников вуза на углубленном интервью рассказал нам, что временным сотрудником на приемную комиссию была отправлена только что прошедшая по конкурсу на место доцента молодая сотрудница[5]. Преподаватели департамента единогласно отправили новоиспеченного доцента помогать бесплатно в приемную комиссию, напутствовав ее тем, что она должна «отработать» высокую честь, оказанную ей преподавателями, проголосовавшими за ее избрание по конкурсу.

Кроме того респонденты отмечают у временных сотрудников проблемы в области психологии и конфликтологии, коммуникации, невнимательность, в управлении рабочим временем, недостаток технических знаний (компьютер и пр.), отсутствие опыта работы в приемных компаниях.

Члены приемных комиссий выбирали темы учебных программ для себя и своих сотрудников (табл. 5).

Таблица 5

В ситуации направления на учебные мероприятия не узкоцелевого содержания, какое наполнение программы предпочли бы члены приемных комиссий, %

Тема	Нет	Для себя	Для подчиненного	И для себя, и для подчиненного	Итого
Оценка эффективности рекламных акций	16	**52**	20	12	100
Компьютерное делопроизводство	7,4	18,5	44,5	29,6	100
Психология конфликтов и их разрешения	12,5	**50**	16,1	**21,4**	100
Анализ опросов абитуриентов	12,5	31,3	37,4	18,8	100

[5] Интервью с профессором НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург в феврале 2016 г. Высказался по поводу выбора в июне 2015 г. сотрудника департамента на приемную кампанию.

Профориентация разных возрастов	12,3	**33,3**	28,1	**26,3**	100
Навыки деловых коммуникаций	7	**42,1**	26,3	**24,6**	100
Использование социальных сетей	14	22	46	18	100
Межэтнические отношения в вузе	**40,6**	24,3	27	8,1	100

Примечание: можно было выбрать не более пяти тем.

Более половины членов приемных комиссий предпочли для себя следующие темы программ: психология конфликтов и их разрешения (ее выбрали 71,4 % респондентов), навыки деловых коммуникаций (66,7 %), оценка эффективности рекламных акций (64 %), профориентация разных возрастов (59,6 %) и анализ опросов абитуриентов (50,1 %).

Для подчиненных отметили следующие темы учебных программ: компьютерное делопроизводство (74,1 % респондентов), использование социальных сетей (64 %), анализ опросов абитуриентов (56,2 %), профориентацию разных возрастов (54,4 %) и навыки деловых коммуникаций (50,9 %).

То есть респонденты считают, что ответственные секретари и обычные сотрудники приемных комиссий должны направляться на различные учебные программы. Только на программы по двум темам, по мнению респондентов, следует направлять и руководство приемных комиссий, и обычных сотрудников: программы профориентации разных возрастов и на обучение навыкам деловых коммуникаций.

Меньше всего интересует респондентов тема межэтнических отношений в вузе (по ней не направили бы никого учиться 40,6 % опрошенных).

Таким образом, опросы позволили выявить оценки дефицитов компетенций сотрудников, с которыми сталкиваются разные категории управленческого персонала. Эта информация имеет практическое значение для работы по повышению квалификации отдельных категорий вузовского персонала.

В итоге проведенного исследования были выявлены мнения ОСПК:

а) относительно наиболее значимых изменений в направлениях работы вузов и их собственной профессиональной деятельности;

б) о проблемах профессиональной компетенции ОСПК и предпочтительных программах повышения их квалификации.

Библиографический список

1. *Белов В. Г., Парфенов Ю. А., Косинова Е. П., Гибова И. М.* Мотивационные характеристики профессорского-преподавательского состава высшего учебного заведения // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 6 (112). С. 24–28.
2. *Давыдова А. В.* Взаимодействие руководителей и преподавателей высших учебных заведений как результат сложившейся управленческой культуры // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 7 (15). URL: http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/7/davydova.pdf
3. *Козьмина Я. Я.* Предпочтения преподавателей вузов относительно научной деятельности и преподавания // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 135–151.

4. *Назарова И. Б.* Преподаватели экономических дисциплин: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации. М.: МАКС Пресс, 2005.
5. *Ловаков А. В.* Приверженность вузу и приверженность профессии у преподавателей российских вузов // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 109–128.
6. *Нехвядович Э. А., Косинова Е. П., Белов В. Г., Парфенов Ю. А., Коротенкова Р. Г.* Мотивационные характеристики и ценностные ориентации профессорско-преподавательского состава вуза // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2015. № 5 (123). С. 236–241.
7. *Нехвядович Э. А., Косинова Е. П., Парфенов Ю. А., Белов В. Г., Гибова И. М.* Сравнительная характеристика ведущих компонентов эффективности педагогической деятельности различных категорий профессорско-преподавательского состава гуманитарного вуза // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (21). С. 4765–4769.
8. Российский статистический ежегодник. 2010: Статистический сборник. Росстат. М., 2010.
9. Российский статистический ежегодник: Статистический сборник. Госкомстат России. М., 2001.
10. Россия в цифрах. 2016: Краткий статистический сборник. Росстат. М., 2016.
11. *Сивак Е. В., Юдкевич М. М.* Академическая профессия в сравнительной перспективе: 1992–2012 // Форсайт. 2013. Т. 7. № 3. С. 38–47.
12. *Сивак Е. В., Юдкевич М. М.* «Закрытая» академическая среда и локальные академические конвеции // Форсайт. 2008. № 4(8). С. 32–41.
13. Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации. (Прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). М.: Институт социологии РАН, Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2015. С. 165–186.
14. *Эфендиев А. Г., Решетникова К. В.* Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 87–119.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск пятый

Ответственный за выпуск *О. Александрова*
Корректор *Т. Велижанина*

Подписано в печать 21.12.2016. Формат 60×90 $^{1}/_{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Усл. печ. л. 6,5. Тираж 70 экз. Заказ № 2526.

Подготовлено к печати
Отделом оперативной полиграфии
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург
198099, Санкт-Петербург, ул. Промышленная, д. 17а
Тел./факс: (812) 786-58-95