

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

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск четвертый



Санкт-Петербург
2015

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:

*И. В. Андреева, С. Г. Баронене, А. А. Бахмутский, А. А. Вейхер, Л. С. Илюшин,
Н. А. Заиченко, О. Е. Лебедев, С. А. Михеева, И. А. Писаренко, О. Г. Прикот*

Ответственный за выпуск: *О. В. Александрова*

Управление образованием : сборник статей. Вып. 4 [Текст] / под общей
У 67 ред. Н. А. Заиченко; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая
школа экономики». — СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ —
Санкт-Петербург, 2015. — 112 с. — 70 экз. — ISBN 978-5-00055-025-0 (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

ПРЕДИСЛОВИЕ

Выпуск сборника статей для каждого нового состава магистрантов — традиция программы «Управление образованием». И мы предлагаем читателям четвертый выпуск. Сборник статей представляет собой, прежде всего, презентацию навыков магистрантов по написанию исследовательских текстов.

Магистранты программы — персоны состоявшиеся, вполне самостоятельные. Что привело их на программу? Думаем, это и карьерные амбиции, и элементарное любопытство к знаниям. И то и другое очень приветствуется в Высшей школе экономики.

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 исследования (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, 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 четвертый 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

<i>Ачкасова Юлия Ивановна</i>	Директор ОУ № 21 Санкт-Петербурга, <i>e-mail: julia.achkasova26@gmail.com</i>
<i>Дмитриева Елена Викторовна</i>	Педагог-психолог детского сада комбинированного вида № 21, г. Ломоносов, <i>e-mail: ele8977@bk.ru</i>
<i>Козлова Елена Александровна</i>	Заместитель директора лицея № 590 Санкт-Петербурга, <i>e-mail: school590k@mail.ru</i>
<i>Сачава Ольга Сергеевна</i>	Заместитель директора ОУ № 21 Санкт-Петербурга, <i>e-mail: olpochta@rambler.ru</i>

Магистранты 2-го курса

<i>Барташевич Татьяна Юрьевна</i>	Заместитель начальника учебного отдела Санкт-Петербургского государственного университета, <i>e-mail: t.bartashevich@spbu.ru</i>
<i>Винокуров Максим Владимирович</i>	Заместитель директора школы № 2, г. Никольское, Тосненский р-н, Ленинградская область, <i>e-mail: vmaxv81@mail.ru</i>
<i>Гришина Елена Вячеславовна</i>	Заместитель директора школы № 55 «Белогорье» Санкт-Петербурга, <i>e-mail: elen_g@mail.ru</i>
<i>Зименко Любовь Леонидовна</i>	Педагог дополнительного образования Санкт-Петербургского Дворца творчества юных, <i>e-mail: liubov.zimenko@gmail.com</i>
<i>Зиневич Олеся Александровна</i>	Специалист по социальной работе НКО Фонд профилактики социального сиротства «Укрепление семьи», <i>e-mail: zinevich.olesya@yandex.ru</i>
<i>Киреева Ольга Владимировна</i>	Специалист 1-й категории отдела аттестации и повышения квалификации Комитета по образованию Санкт-Петербурга, <i>e-mail: kireeva17@mail.ru</i>
<i>Костомясова Анастасия Валерьевна</i>	Начальник группы развития персонала ООО «Балтийский завод — Судостроение», <i>e-mail: stasiakov@list.ru</i>
<i>Ломов Александр Андреевич</i>	Учитель истории и обществознания школы № 106 Санкт-Петербурга, <i>e-mail: xthompson@yandex.ru</i>

<i>Мамиконян Елена Евгеньевна</i>	Заместитель директора школы № 579 Санкт-Петербурга, <i>e-mail: mamikonyan_elen@bk.ru</i>
<i>Миронова Анастасия Андреевна</i>	Заведующая методическим отделом центра внешкольной работы Фрунзенского района Санкт-Петербурга, <i>e-mail: an.an.semenova@gmail.com</i>
<i>Паклинская Татьяна Геннадьевна</i>	Начальник отдела подбора и развития персонала ООО «Балтийский завод — Судостроение», <i>e-mail: tatiana-trener@ya.ru</i>
<i>Петрова Александра Николаевна</i>	Заведующая библиотекой лицея № 590 Санкт-Петербурга, <i>e-mail: aleksandranenar@mail.ru</i>
<i>Рыдаева Елена Александровна</i>	Заместитель директора Центра повышения квалифика- ции сотрудников Центрального района Санкт-Петербурга, <i>e-mail: ear@center-edu.spb.ru</i>
<i>Сабинина Нина Николаевна</i>	Заместитель директора Дворца детского (юношеского) творчества Фрунзенского района Санкт-Петербурга, <i>e-mail: nina_sabinina@mail.ru</i>
<i>Сергушичева Анастасия Александровна</i>	Специалист первой категории отдела образования администрации Приморского района Санкт-Петербурга, <i>e-mail: svistunovaanastasia@gmail.com</i>
<i>Сковородникова Виолетта Евгеньевна</i>	Заведующая отделом оргмассовой работы Санкт- Петербургского Дворца творчества юных, <i>e-mail: vio-sk@yandex.ru</i>
<i>Трушин Дмитрий Михайлович</i>	Заместитель директора по культурно-просветительной работе Центра искусств «Эдельвейс» Приморского р-на, <i>e-mail: dmitrii.trushin@gmail.com</i>

СОДЕРЖАНИЕ

Ачкасова Ю. И. ВЕБ-САЙТ КАК ВИРТУАЛЬНАЯ ПРОЕКЦИЯ И КОМПОНЕНТ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ	8
Барташевич Т. Ю. ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ АНАЛИЗА СОБЫТИЯ	16
Винокуров М. В. ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ ШКОЛЬНИКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ.....	20
Гришина Е. В. ОЖИДАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ НА «ШКОЛЬНОМ СТАРТЕ».....	24
Дмитриева Е. В. СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	29
Зименко Л. Л. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАТУСА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	37
Зиневич О. А. РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВА И НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	41
Киреева О. В. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	46
Козлова Е. А. СОБЫТИЙНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	51
Костомясова А. В. САМООЦЕНКА ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	54
Ломов А. А. КТО И КАК ОЦЕНИВАЕТ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ?	57
Мамиконян Е. Е. СКОЛЬКО СТОИТ ЧАС ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ	61
Миронова А. А. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЫНКА УСЛУГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ.....	66

Паклинская Т. Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ПРОИЗВОДСТВЕ В РОССИИ: ГОСУДАРСТВЕННЫЕ МЕРЫ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА	72
Петрова А. Н. НУЖНО ЛИ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ САМООРГАНИЗУЮЩИЕСЯ СИСТЕМЫ?	75
Рыдаева Е. А. ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ЦИФРОВЫХ ЗОН В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ	79
Сабина Н. Н. РАБОТА СО ВЗРОСЛЫМИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОТЕНЦИАЛ И ПРОГНОЗ РАЗВИТИЯ	85
Сачава О. С. СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО ШКОЛЬНИКОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО КОМПЕНСАЦИИ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА.....	90
Сергушичева А. А. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ.....	95
Сковородникова В. Е. ДИНАМИКА КОНТИНГЕНТА И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ УСЛУГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....	101
Трушин Д. М. ПОДХОДЫ К РЕГУЛИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ.....	108

ВЕБ-САЙТ КАК ВИРТУАЛЬНАЯ ПРОЕКЦИЯ И КОМПОНЕНТ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Ачкасова Ю. И.

Научный руководитель — Н. А. Заиченко

«Виртуальные проекции» организационных культур школ (веб-сайты школ) отражают разные аспекты организационных культур школ с разной степенью объективности. Веб-сайты школ и организационных культур школ могут характеризоваться системными и частными противоречиями, что характеризует сами организационные культуры школ и влияет на функциональность и востребованность веб-сайтов школ. Статья посвящена проблеме выявления характера связей и противоречий между веб-сайтами и организационными культурами школ.

Ключевые слова: веб-сайт, организационная культура школ, параметры организационных культур, метод культурных моделей, рейтинг сайтов, дизайн сайтов.

Key words: website, organizational culture of schools, dimensions of organizational cultures, method of cultural models, rating sites, site design.

Веб-сайт организации не только выполняет набор функций, которые могут быть наиболее эффективно реализованы в режиме интернет-коммуникации (имиджевая, маркетинговая, информационная и др.), но и является каналом и способом выражения его организационной культуры. В этом аспекте веб-сайт называют «**виртуальной проекцией организационной культуры**», «**виртуальным лицом**» организации (*virtual face of the organization*) [43], **первичным представлением** организации (*website provides the earliest exposure to an organization*) [30] и веб-ориентированной корпоративной культурой (*net-centric corporate culture*) [5]. Исследование характера взаимосвязи организационной культуры и ее виртуального воплощения требует сочетания методов, используемых как при изучении собственно организационных культур, так и методов анализа веб-сайтов.

Организационная культура не монолитна. Существует множество вариантов выделения уровней, структур, компонентов и элементов организационных культур. Традиционным стал наиболее общий подход к выделению в организационной культуре трех уровней — поверхностного, внутреннего и глубинного. Этот подход, предложенный Е. Шейном, основан на уровнях культуры согласно которому организационная культура проявляется на уровнях артефактов и поведения (*artifacts and behaviours*), то есть на уровне внешних проявлений ОК, на уровне провозглашаемых ценностей (*espoused values*), которые осознанно и эксплицитно выражены и разделяются членами ОК, и на уровне базовых представлений (*assumptions*), — глубинных неосознаваемых убеждений членов ОК, которые и являются основой ОК.

Каждый из уровней проявляется в наборе конкретных элементов. На внешнем уровне артефактов ОК выражается в символах, ритуалах, стиле и образцах поведения, одежде, технологиях, дизайне офисов и т. д. Уровень провозглаша-

емых ценностей представляет собой совокупность осознанных компонентов идеологии и философии организации, ее этических и мировоззренческих ценностей, ее цели, миссию и т. д. Уровень базовых представлений включает «Подсознательные, представляющиеся чем-то самоочевидным убеждения, особенности восприятия, мысли и чувства (первичный источник ценностей и поступков)» [25, с. 36]. Существуют разные варианты деления ОК на уровни, подобные уровням, предложенным Е. Шейном, а перечни конкретных элементов, репрезентирующих эти уровни, являются потенциально открытыми и могут включать до нескольких десятков компонентов.

Указанный подход не является единственным. Элементы или компоненты, репрезентирующие ОК, не обязательно выделяются для разных уровней ОК. Так, Ф. Харрис и Р. Моран выделяют десять базовых характеристик ОК, которые охватывают как внешние, так и внутренние аспекты ОК:

- 1) идентичность членов коллектива и осознание своего места в организации;
- 2) система коммуникации и язык общения;
- 3) внешний вид, одежда и позиционирование члена ОК в коллективе;
- 4) привычки и традиции, связанные с приемом и ассортиментом пищи;
- 5) отношение ко времени;
- 6) характер взаимоотношений между людьми;
- 7) ценности и нормы;
- 8) мировоззрение;
- 9) развитие и самореализация работника;
- 10) трудовая этика.

Стивен Макгуайер выделяет восемь элементов ОК, охватывающих уровни практики и ценностей [39].

Существуют подходы к выделению элементов ОК, характеризующиеся эклектичностью. Так, О. Е. Стеклова выделяет «элементы организационной культуры», «структуры организационной культуры» и «компоненты организационной культуры». Элементы организационной культуры, согласно автору исследования, включают «ценности, нормы поведения и процедуры, поддерживающие воспроизводство господствующих ценностей организации, средства, с помощью которых передаются ценности и нормы другим поколениям работников — эмоциональный информационно-исторический фон и система информирования в организации, социально-психологический климат» [24]. Структуры организационной культуры представлены ценностно-нормативной и организационной структурами, структурой коммуникаций, структурой социально-психологических отношений, игровой (мифологической) структурой и структурой внешней идентификации (фирменного стиля). В качестве основных компонентов организационной культуры автор выделяет «культуру управления, культуру производства, культуру внешних отношений, предпринимательскую культуру, экологическую, культуру отношений с акционерами» [24, с. 29].

Можно сказать, что в конечном итоге ОК репрезентируется практически всеми элементами организации и на разных уровнях, начиная от внешних, материальных проявлений и конкретных практик, до глубинных, неосознаваемых представлений и убеждений.

Не существует работ, целостно рассматривающих вопросы отражения разных характеристик и компонентов организационной культуры на сайтах организаций, оценки качества сайтов в указанном аспекте, имиджевых и экономи-

ческих последствий неадекватной репрезентации организационной культуры на веб-сайте. Тем не менее, отдельные аспекты указанных проблем уже становились предметом внимания.

В этом отношении можно упомянуть ряд работ, в которых идет речь о роли первого впечатления, которое производит веб-сайт на потенциального клиента или работника. Речь может идти о репрезентации на веб-сайте «уникальных характеристик организации» или организационной культуры, как для создания позитивного имиджа, так и для привлечения наиболее соответствующих культуре организации работников (Applicant-Organization Fit) [30].

В работе Де Год, Ван Вианен и У. Клехе исследован вопрос о том, может ли веб-сайт организации изменить стереотипные представления об организационной культуре [32]. Посетитель сайта, в частности, в поисках потенциальных работодателей, уже имеет определенные ожидания и стереотипные представления о конкретной организации или индустрии, которую конкретная организация представляет. Хотя **«организации не могут изменить продукт или услугу, которую они предоставляют, для того чтобы повлиять на свой имидж»**, они могут «убедить потенциальных работников, что их организационная культура уникальна и может отличаться от организаций, представляющих ту же индустрию» [32, с. 27]. Этот вопрос рассматривается и в статье П. Брэдди, А. Миде и К. Кроусталис **«Влияние рекрутингового сайта организации на восприятие посетителями организационной культуры»** [27]. **Предметом внимания становилось влияние дизайна и контента на восприятие организационной культуры.** В частности, релевантные изображения и отзывы работников могут являться сигналами своеобразия организации, внимания к деталям, взаимной поддержке (supportiveness) и командном духе организации [28]. В этом отношении можно упомянуть работу К. Лин, посвященную вопросам влияния характера организационной коммуникации на дизайн веб-сайтов [38]. Формированию позитивного имиджа компании через корпоративный веб-сайт и официальные страницы в социальных сетях посвящена статья Д. С. Лифинцева [15].

В статье Ч. Ч. Чен, М. Лин и Ч. М. Чен рассмотрены «механизмы взаимосвязи между характеристиками веб-сайтов и привлекательностью организации» [29]. В том числе в статье идет речь о роли репрезентации организационной культуры на веб-сайте организации. Роль «отражения организационной культуры» (portrayal of organizational culture) в интернет-рекрутинге посвящена диссертация К. Кроусталис [36]. В ряде работ рассматриваются частные вопросы соотношения веб-сайтов и организационных культур, в частности, гендерные вопросы репрезентации организационной культуры на сайтах шведских вооруженных сил [41], и лингвистические аспекты репрезентации организационной культуры на корпоративных сайтах [43].

Подтверждением того, что веб-сайт отражает ряд существенных характеристик организационной культуры, является тот факт, что веб-сайты активно используются при анализе организационных культур [36], [40]. В статье Е. Ю. Муцанова вопросы формирования организационной культуры рассматриваются преимущественно на материалах веб-сайтов [18].

Вопросы взаимосвязи элементов организационной культуры школ и веб-сайтов рассматриваются в серии статей С. Н. Вачковой [6], [7], [8], [9], оперирующей понятием «уклад школы», которое в значительной степени пересекается с понятием «организационная культура» в статье Е. А. Руднева [23].

Следует также упомянуть, что вопросы репрезентации организационной культуры на веб-сайтах организаций рассматриваются в литературе, посвя-

щенной созданию веб-сайтов в веб-дизайну. Авторы этих работ предпочитают использовать термин «корпоративная культура», так как речь в них чаще всего идет о корпоративных сайтах. Однако этот аспект создания и наполнения веб-сайтов организаций имеет непосредственное отношение к отражению на веб-сайтах именно элементов организационной культуры, ее имиджевой и маркетинговой функций — миссии и «**философии**» **организации, способах** представления профессиональных и мировоззренческих основах деятельности организации, способах рекламы услуг и товаров как воплощении ценностей организации, о роли символики организации и т. д.

Речь может в целом идти об общих принципах оптимизации сайта, которые являются «частью организационной культуры» [2, с. 21], о создании веб-ориентированной корпоративной культуры (net-centric corporate culture) [5, с. 10], о влиянии Интернета на корпоративную культуру [26], «**организационной отзывчивости**» (organizational responsiveness) веб-дизайна [35] и т. д. При этом предметом внимания специалистов по созданию веб-сайтов, интернет-маркетингу, способах создания имиджа компании или бренда в виртуальной среде являются, по сути, отдельные характеристики и компоненты организационных культур.

Таким образом, сайт организации, являясь ее виртуальной проекцией, репрезентирует ряд существенных характеристик организационной культуры. Однако эта проекция не является точной «**виртуальной копией**» организационной культуры. Это связано с тем, что веб-сайт не может в полном объеме репрезентировать все характеристики организационной культуры. Ряд компонентов организационной культуры остается за рамками веб-сайтов, другие компоненты выражаются более полно и емко. Такие компоненты внешнего, материального уровня проявления организационной культуры, как стиль поведения, одежды, язык общения выражены на веб-сайте в меньшей степени, чем символы, или цвета организации. Едва ли веб-сайт может эффективно транслировать элементы базовых неосознаваемых представлений. Если рассматривать веб-сайт как проекцию базовых характеристик организационной культуры Ф. Харриса и Р. Морана, то едва ли в полном объеме он может репрезентировать позиционирование членов организационной культуры в коллективе, отношение ко времени или характер взаимоотношений между людьми. Однако веб-сайт может целостно и выражено репрезентировать уровень провозглашаемых ценностей [25], то есть совокупность осознанных компонентов идеологии и философии организации, ее этических и мировоззренческих ценностей, ее цели, миссию и т. д. Более выражено, чем в «**рабочей среде**» **организации**, на веб-сайте могут быть представлены символы, ценности, нормы, профессиональные и этические ценности, традиции и история организации. Иными словами, веб-сайт может дать потенциальному клиенту, работнику или просто заинтересованному лицу более сжатое и вместе с тем более интенсивно выраженное представление об организационной культуре, чем, например, непосредственно посещение организации.

Представляется возможным установить прямые соответствия между рядом характеристик или компонентов организационной культуры и компонентов веб-сайтов. Так, например, на веб-сайте организации могут быть непосредственно представлены символы организации, ее миссия, сформулированы ее профессиональные и корпоративные ценности. С другой стороны, веб-сайт как особый способ репрезентации организационной культуры может выражать ее характеристики опосредованно, через общий дизайн и структуру сайта

(эстетические принципы оформления, приоритетность информации), отношение к деталям, стилистическое оформление текстового контента (формальный-неформальный характер коммуникации), характер периодичности и характер обновлений (отношение организации к политическим и экономическим событиям, отношение к конкурентам), ссылки на другие веб-ресурсы (что важно для организации, что организация рекомендует и не рекомендует посетителям). Все указанные характеристики также опосредованно репрезентируют разные уровни организационной культуры.

Немаловажно, что веб-сайт является контролируемым ресурсом — его дизайн и контент формируются целенаправленно, он не содержит (или не должен содержать) лишней или случайной информации. При непосредственном посещении организации представление об организационной культуре формируется лишь на основе ее фрагментов, при этом посетитель не может отличить случайное от типичного, частный случай от общей практики и т. д. Следует также отметить, что веб-сайт организации не всегда призван объективно отражать все характеристики организационной культуры. Манипулятивные стратегии привлечения потенциальных работников путем формирования на сайте привлекательного имиджа организации были упомянуты выше. Намеренное опущение на веб-сайте ряда непривлекательных или непопулярных характеристик организационной культуры и акцентирование других является одной из распространенных стратегий формирования имиджа, способом разрушения стереотипных представлений о конкретной индустрии, пусть и на уровне виртуальной проекции организации.

Можно сделать вывод, что веб-сайт организации является проекцией существенных характеристик организационной культуры, но не является ее виртуальной копией. С одной стороны, веб-сайт репрезентирует компоненты организационной культуры селективно, делая акцент на наиболее привлекательных, имиджевых и организационно значимых компонентах, с другой — веб-сайт располагает особыми средствами репрезентации характеристик организационной культуры, которые можно определить как язык веб-дизайна и веб-маркетинга.

Являясь селективным и контролируемым способом репрезентации организационной культуры в виртуальной среде, веб-сайт организации как особый способ ее репрезентации и трансляции широкому кругу заинтересованных лиц одновременно представляет собой самостоятельный компонент организационной культуры. Это обусловлено тем, что способы отбора, вербального и визуального оформления контента сайта, использование манипулятивных стратегий, стратегии формирования имиджа организации в виртуальной среде также являются характеристикой организационной культуры. Веб-сайт как виртуальная проекция организационной культуры существует в контексте организации как ее самостоятельный и самодостаточный элемент.

Особой характеристикой организационной культуры можно считать и характер соотношения ее реального и виртуального воплощений. Противоречия или степень разрыва между этими воплощениями говорят о таких характеристиках организационной культуры, как стиль руководства, отношение к потенциальному клиенту, отношение к имиджевым характеристикам организации. Разрыв между декларируемыми на сайте миссией и ценностями организации и их воплощением в реальной деятельности организации также является характеристикой организационной культуры.

Организационная культура и веб-сайты школ

Организационная культура школ неоднократно становилась предметом внимания в аспектах взаимодействия персонала и администрации [10], [18], [21], управления развитием организационной культуры и взаимодействия с родителями [19], формирования корпоративной культуры [16], повышения эффективности организационной структуры, роли руководителя в формировании организационной культуры [23].

Существует значительное число работ, посвященных сайтам школ как инструменту информационного сопровождения деятельности школы [3], управленческому ресурсу [13] и средству продвижения школы [20]. Есть работы, посвященные вопросам создания и развития [4], проектированию и поддержке [14] сайтов школ. Отдельно рассматриваются вопросы нормативно закрепленных требований к размещению информации на сайтах школ [12], [22].

Вопросы взаимосвязи организационной культуры и сайтов школ непосредственно рассматриваются в статье Е. А. Руднева [23]. Автор статьи дает критический очерк сайтов школ и дает рекомендации по их информационному наполнению с учетом характеристик организационной культуры школ: «Что может предложить ученику школа: клубы по интересам, Дни школы, встречи с интересными и известными людьми, обучение у авторов учебников, зимние и летние лагеря, школьное радио, телевидение, занятия в учебных лабораториях, стажировки на предприятиях и в компаниях города или села. Становится ли ребенок в школе взрослым? Развивается ли социально? Об этом и нужно писать на сайте школы, для того чтобы показать конкурентные преимущества, результаты работы и достижения педагогической деятельности, уровень организационной культуры» [23]. Статья по жанру является скорее очерком-размышлением, чем научным исследованием.

Более подробно и предметно взаимосвязь организационной культуры и веб-сайтов рассматривается в серии статей С. Н. Вачковой, которая, как уже упоминалось, оперирует понятием «**уклад школы**», которое по содержанию близко понятию «**организационная культура**». Согласно С. Н. Вачковой, «**уклад школы** — устоявшиеся, седиментированные структуры интересубъектной реальности образовательного учреждения» [6, с. 78]. В структуре уклада школы она выделяет ценностную составляющую («**это наиболее устойчивая часть ценностей, разделяемых учащимися и педагогами и поддерживаемых в повседневных отношениях и поведении**»), субъектно-средовую составляющую («**наиболее устойчивые и привычные характеристики образовательной среды школы**») и структурно-деятельностную составляющую («**устоявшиеся формы организации повседневной жизнедеятельности в школе, определенные паттерны поведения (преимущественно коллективного), имеющие пространственные и временные характеристики**») [6].

Очевидно, что эти составляющие отчасти пересекаются с уровнями организационной культуры Е. Шейна или другими интерпретациями уровневого подхода к организационной культуре. Сайт школы, по мнению С. Н. Вачковой, является основой «**виртуальной проекции школы**», которая «с одной стороны, выступает как самостоятельный структурный элемент уклада школы, а с другой — позволяет реализовывать особые информационные технологии управления (например, коррекция отображения события в информационном поле и на этой основе наполнение события символическим смыслом, и, таким образом, закрепление его в символической структуре уклада школы)» [6].

Библиографический список

1. *Адамович В. В.* Организационная культура как фактор управления развитием образовательной организации. Выпускная квалификационная работа. НИУ ВШЭ, 2013.
2. *Айзенберг Д., Айзенберг Б.* Добавьте в корзину. Ключевые принципы повышения конверсии веб-сайтов. 2011.
3. *Аницына Т. М.* Веб-сайт — ресурс эффективного информационного библиотечно-библиографического сопровождения педагогов и учащихся // Методист. 2009. № 3. С. 26–27.
4. *Баландин Д. Л.* Технология создания и поддержки школьного сайта // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2007. № 4. С. 68–74.
5. *Бердышев С. Н.* Искусство оформления сайта. Практическое пособие. 2010. URL: <http://muff.kiev.ua/files/books/Theartof website design Berdyshev.pdf>
6. *Вачкова С. Н. (1).* Проблемы эмпирического изучения уклада современной массовой школы и его отражения в информационно-коммуникационной среде образовательного учреждения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 77–88.
7. *Вачкова С. Н. (2).* Виртуальная проекция уклада школы как феномен информационного пространства // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2013. № 3. С. 87–93.
8. *Вачкова С. Н. (3).* Экспериментальное исследование динамики виртуальной проекции уклада школы в информационно-коммуникационной среде // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 230.
9. *Вачкова С. Н. (4).* Влияние глобальной информационной среды на образовательное пространство и уклад школы // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2002. С. 114–122.
10. *Гайнутдинов Р. М.* Вовлеченность персонала при перепроектировании оргструктуры и деятельности административной команды школы // Педагогическая диагностика. 2013. № 2. С. 55–64.
11. *Жугин Д. С.* Сайт как средство управления, информирования, коммуникации и организации учебной и внеучебной деятельности // Педагогическое образование на Алтае. 2012. № 1. С. 475–476.
12. *Егоров Б. Б.* Примерное положение об информационном узле (сайте) ОУ // Практика административной работы в школе. 2009. № 3. С. 59–60.
13. *Калужская М.* Школьный сайт как управленческий ресурс // Народное образование. 2008. № 2. С. 170–174.
14. *Карпенко И.* Рекомендации по проектированию и поддержке школьных сайтов // Директор школы. 2010. № 8. С. 68–74.
15. *Лифинцев Д. С.* Трансляция ценностей корпоративной культуры как инструмент формирования имиджа компании // Бизнес информ. № 12. 2014. С. 440–443.
16. *Лошакова Т.* Способы формирования корпоративной культуры школы // Методическая работа в школе. 2011. № 4. С. 24–25.
17. *Мудрик А. В.* Три культуры в школе — симфония или дисгармония? // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. 2010. № 5. С. 15–18.
18. *Мушанов Е. Ю.* Формирование элементов классической организационной культуры в органах внутренних дел: контент-анализ сайта управления на транспорте МВД России по уральскому федеральному округу // Государственное и муниципальное управление в XXI веке: теория, методология, практика. № 17, 2015. С. 197–200.
19. *Нечаев М. П.* Управление развитием организационной культуры взаимодействия с родителями обучающихся в деятельности заместителя директора школы по воспитательной работе // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. 2013. № 6. С. 88–101.

20. Первин Ю. Школьный сайт — это и управленческий, и образовательный инструмент // Директор школы. 2008. № 1. С. 50–54.
21. Поташник М. М. Сообщество педагогов школы: коллектив или команда? // Народное образование. 2012. № 5. С. 167–174.
22. Рахметов Р. Школьный сайт: новые правила размещения информации // Директор школы. 2012. № 7. С. 98–101.
23. Руднев Е. А. Организационная культура и сайт: как реализовать образовательный заказ на основе конкурентных преимуществ // Народное образование. 2010. № 1. С. 116–122.
24. Стеклова О. Е. Организационная культура. Ульяновск: УлГТУ, 2007.
25. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб., 2002.
26. Art Kleiner. Corporate Culture in Internet Time. The foundation of the company is no longer the company: It's the team // <http://www.strategy-business.com/article/10374?gko=48515>
27. Braddy P. W., Meade A. W. & Kroustalis C. M. Organizational recruitment website effects on viewers' perceptions of organizational culture // Journal of Business and Psychology. 2006. № 20. P. 525–543.
28. Braddy P. W., Meade A. W., Michael J. J. & Fleenor J. W. Internet recruiting: Effects of website features on organizational culture. Paper presented at the 23rd annual conference society of industrial and organizational psychology, San Francisco, CA., 2008.
29. Chien-Cheng Chen, Mei-Mei Lin, Chang-Ming Chen. Exploring the mechanisms of the relationship between website characteristics and organizational attraction // The international journal of human resource management. 2012. Vol. 23, № 4. P. 867–885.
30. Cober R. T., Brown D. J., Levy P. E., Keeping L. M. & Cober A. B. Organizational web sites: Web site content and style as determinants of organizational attraction // International Journal of Selection and Assessment. 2003. № 11(2/3). P. 158–169.
31. Cober R. T., Brown D. J., Blumental A. J., Doverspike D. and Levy P. E. The Quest for the Qualified Job Surfer: It's Time the Public Sector Catches the Wave // Public Personnel Management. 2000. № 29(4). P. 479–495.
32. De Goede M. E. E., Van Vianen A. E. M. & Klehe U. C. Attracting applicants on the web: PO fit, industry culture stereotypes, and website design // International Journal of Selection and Assessment. 2011. № 19. P. 51–61.
33. Jusuf Šehanović, Darko Etinger. Impact of information technologies on elements of organisational culture // Management and organization development. Collection of papers from 22th International Scientific Conference on Development of Organizational Sciences.
34. Kranj 2003. (<https://bib.irb.hr/datoteka/698491.118949-Jus-Eting-engleski.pdf>).
35. Kent M. L., Taylor M. & White W. J. The relationship between web site design and organizational responsiveness to stakeholders // Public Relations Review. 2003. № 29. P. 63–77.
36. Keyton J. Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 2011.
37. Kroustalis Ch. Investigating the Portrayal of Organizational Culture in Internet Recruitment: Can Applicants Gain a Sense of Person-Organization Fit Through a Recruitment Website? Master Thesis Raleigh, 2006.
38. Lin C. Organizational website design as a rhetorical situation // IEEE Transactions on Professional Communication. 2007. № 50. P. 35–44.
39. McGuire Stephen J. J. Entrepreneurial Organizational Culture: Construct Definition and Instrument Development and Validation, Ph.D. Dissertation, The George Washington University, Washington, DC, 2003.
40. Nguyen Doan Kien. Organizational culture. A case study of Standard Chartered Bank (Vietnam) Ltd. Turku, 2014.
41. Nilsson J., Nyberg R. Equals yet portrayed differently. A qualitative content analysis of the Swedish Armed Forces website from a gender — and organisational culture perspective. Jönköping University, 2014. URL: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:794424/FULLTEXT01.pdf>.
42. Tine Arhøj. A Linguistic Study on the Communication of the Corporate Identity based on Corporate Websites in Germany and Denmark: Is Congruity Possible? Aarhus University, 2011.

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ АНАЛИЗА СОБЫТИЯ

Т. Ю. Барташевич

Научный руководитель — С. Г. Баронене

Терминологическая разноплановость и методологическая неопределенность в исследовании «события» обуславливают необходимость проведения феноменологического анализа данного социокультурного явления. С учетом специфики «жизненного события» как объекта анализа автор обосновывает целесообразность применения феноменологических методов событийного анализа как наиболее эффективной методологической исследовательской стратегии. В статье рассмотрены возможности и ограничения биографического метода, метода каузометрии и метода концептуальных карт.

Ключевые слова: жизненное событие, важное жизненное событие, событийная среда, событийные группы, мотивационный статус события, биографический метод, метод каузометрии, метод концептуальных карт.

Key words: life event, important life event, event environment, event groups, motivational status of the event, biographical method, kauzometrija, concept mapping.

Исследователи в области образования сегодня все чаще задаются вопросами: как событийная среда образовательного учреждения влияет на образовательный процесс и воспитание, как можно сформировать эффективную событийную среду, как можно управлять событиями. Свидетельством тому являются работы, посвященные концептуальному осмыслению образовательной событийности (Волкова Н. В.), событийному подходу как образовательной и воспитательной стратегии (Соловьев Г. Е., Троицкий Ю. Л.), образовательному событию как тьюторской практике (Жилина М. Ю., Ковалева Т. М., Миккерс М. М., Муха Н. В.). В поиске ответов на поставленные вопросы авторы часто сталкиваются с проблемой терминологической и методологической неразработанности данной темы. Каковы критерии события? Какому явлению и на каком основании присваивается статус событийности? Какие методы исследования рассматриваемого социокультурного феномена являются наиболее релевантными?

Целью данной статьи является обоснование целесообразности применения феноменологических методов для определения ключевых признаков феноменов «событие» и «событийность», в качестве инструментов анализа роли событий в профессиональной практике и в повседневной жизни. В качестве наиболее эффективных методов событийного анализа в работе рассматриваются биографический метод, метод каузометрии, метод концептуальных карт.

Прежде чем говорить о возможностях и ограничениях обозначенных методов, следует остановиться на особенностях самого объекта анализа (жизненного события как особого социокультурного феномена), которые во многом и определяют методологическую исследовательскую тактику.

Так, С. Г. Баронене, рассматривая специфику гуманитарного исследования, выделяет следующие особенности социокультурных объектов и соответствующие методологические ориентации [1, с. 232–237]:

- во-первых, рефлексивность и включение в структуру объекта знания о самом объекте, в связи с чем происходит переход от описаний реальности к биографическому конструированию. От исследователя требуется переориентация на биографический метод, опирающийся в качестве эмпирического материала на автоисточники;
- во-вторых, экземплифицированный (штучный) характер, сложность в обобщении ряда объектов. В качестве возможной исследовательской тактики рассматривается прием типологизации (построение идеального представления об объекте), позволяющей выстраивать относительно обобщенные суждения об объекте с учетом заданного контекста;
- в-третьих, свойство изменяться в процессе исследования, в связи с чем исследователю необходимо постоянно для фиксации изменений создавать новые методологические инструменты в дополнение к существующим. С. Г. Баронене указывает на разработку категорий «значение», «смысл», «событие», задача которых «уловить непосредственно-жизненное взаимодействие человека с действительностью и зафиксировать, удержать форму этого взаимодействия» [1, с. 236].

Учитывая обозначенные особенности социокультурных феноменов и опираясь на проведенные Д. А. Зуевым теоретическое исследование понятия «важное жизненное событие» и эмпирическое исследование структуры субъективных репрезентаций важного жизненного события [3], [4], остановимся на следующем определении жизненного события — пространственно-временная характеристика жизненного пути (life course), отрефлексированное изменение в жизни человека, оставляющее эмоциональный след, обогащающее его опыт, определяющее активность дальнейшей жизнедеятельности.

1. Биографический метод

Методологическим откликом на актуализацию проблематики жизненного пути и возрастание социальной значимости индивидуализации стало развитие биографического метода. Появилось большое число биографических исследований, в которых «делается попытка встать на точку зрения действующего субъекта и воссоздать тот мир, в котором он живет, и который когнитивно конструирует» [7, с. 64]. Биографический метод позволяет выявить «связь между биографией как субъективной конструкцией и биографией как социальной действительностью» [2], что представляет особый интерес в связи с исследованием роли событий в профессиональной практике и в повседневной жизни.

Сложность, с которой сталкиваются исследователи, и что является ограничением метода — то, каким образом из отдельно взятой биографии можно извлекать «конституирующие социальную типичу моменты» [2].

При обращении к биографическому методу необходимо учитывать его трудоемкость и значительные временные затраты на подобное исследование. Однако полученные результаты могут того стоить. В качестве подтверждения этого суждения приведем результаты исследования жизненных событий в автобиографическом дискурсе, выполненного Л. В. Лебедевой и А. Ф. Слободенюк на основе анализа 44 автобиографических интервью четырех поколений отечественных социологов XX века (проект Б. З. Докторова «Беседы с социологами четырех поколений») [6]. Авторы отмечают, что исследование прошлого через автобиографический дискурс позволяет определить типы событий, их место

и роль в жизненном и профессиональном опыте и понять, как в индивидуальных биографиях преломляется история страны и науки. В ходе исследования выявлено, что в автобиографическом дискурсе встречаются значимые жизненные события, связанные с социокультурной динамикой, как внешней по отношению к индивидуальной истории субъекта, так и связанные с индивидуальной историей субъекта.

2. Метод каузометрии

Каузометрия — метод психологического анализа и проектирования субъективной картины жизненного пути, позволяющий измерить субъективные причинно-следственные и целе-средственные связи между событиями жизни и наглядно изобразить эти связи в виде графов-каузограмм.

Каузометрический опрос проводится в индивидуальной форме и состоит из 11 этапов: 1) биографическая разминка; 2) формирование списка событий; 3) датировка событий; 4) ранжировка событий по важности «для себя»; 5) ранжировка событий по важности «для значимых других»; 6) цветовые ассоциации событий; 7) анализ событий по шкале «приятное — безразличное — неприятное»; 8) причинный анализ межсобытийных отношений; 9) целевой анализ межсобытийных отношений; 10) обозначение сфер принадлежности; 11) определение «личного временного центра» [5].

Биографическая разминка является первым этапом каузометрического опроса, однако она не заменяет в полной мере биографический анализ. Одна из особенностей каузометрии состоит в том, что, давая возможность исследовать жизненный путь, она не предполагает в качестве обязательного условия снятие защиты биографии и достижение полной откровенности опрашиваемого [5, с. 93].

Отмечая достоинства метода, надо отметить, что каузометрический опрос облегчает процесс объективации, позволяет человеку глубже осознать мотивационные связи в своей жизни, определить мотивационный статус события, то есть «степень включенности данного события в межсобытийную сеть» [5, с. 109], установить причинно-следственные и целе-средственные связи между реализованными, актуальными и потенциальными событиями, увидеть целостную картину как единство прошлого, настоящего и будущего.

В качестве ограничений метода можно отметить его зависимость от заинтересованности опрашиваемого, от уровня его когнитивных способностей и способности осмысливать свой жизненный путь, находить взаимосвязи между событиями, обобщать опыт и намечать линию развития (биографическая рефлексия), от опыта интервьюера.

3. Метод концептуальных карт

Применение метода концептуальных карт позволяет строить сложные понятийные модели, с учетом взаимосвязи их структурных элементов, при этом единицей анализа выступают не отдельные составляющие модели, а целостные понятийные схемы. Применение метода обеспечивает понимание как природы взаимодействия элементов понятийной модели, так и понимание значения концепта в его целостности. Концептуальная карта представляет собой граф, отражающий выводы и идеи, сформированные в ходе группового обсуждения заданной темы/проблемы, а также наглядно демонстрирующий качество связей между суждениями.

Построение концептуальной карты проводится в групповой форме и включает в себя шесть этапов: 1) подготовка — отбор участников и выбор фокусов анализа; 2) выработка утверждений; 3) структурирование утверждений; 4) пре-

зентация утверждений в виде концептуальных карт; 5) интерпретация карт; б) применение карт [8]. В ходе исследования возможно проведение фокус-групп с различными целевыми аудиториями, что позволит выявить, какое понимание того, что есть событие, доминирует в сознании той или иной социальной группы, определить место и роль жизненных событий в профессиональной практике, понять, какие события необходимы для формирования эффективной событийной среды.

Достоинствами метода являются возможность обобщения, стандартизации и структурирования большого количества мнений при небольших временных затратах, а также наглядное представление результатов.

В качестве недостатка метода можно отметить его громоздкость, а также зависимость результатов исследования от субъективной исследовательской позиции. Последнее замечание относится ко всем рассмотренным выше методам.

Специфика объекта исследования (событие, в том числе образовательное событие и событийная среда как особый социокультурный феномен) определяет целесообразность применения феноменологических методов как инструментов анализа события. Рассмотренные методы позволяют связывать теорию с эмпирикой и строить целостные концептуальные модели социокультурных феноменов.

Библиографический список

1. Баронене С. Г. Особенности объекта и исследовательской позиции в гуманитарном исследовании / Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы: Коллективная монография. Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2002. С. 232–244.
2. Биографический метод: история, методология, практика / под ред. Е. Ю. Мещеркиной, В. В. Семеновой. М.: ИС РАН, 1994. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/11/14/1214796518/Биографический%20метод.pdf>.
3. Зуев Д. А. Психологическое исследование структуры субъективных репрезентаций важного жизненного события // Вестник Волгоградского государственного университета. Естественные науки. 2014. № 2. С. 64–70.
4. Зуев Д. А. Структура важного жизненного события как психологического феномена // Вестник Волгоградского государственного университета. 2012. № 2. С. 85–90.
5. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 2008.
6. Лебедева Л. В., Слободенюк А. Ф. Жизненные события в автобиографическом дискурсе // Вестник Тюменского государственного университета. 2014. № 9. С. 181–188.
7. Мещеркина Е. Ю. Жизненный путь и биография: преемственность социологических категорий // Социс. 2002. № 7. С. 61–67.
8. Trochim W. An introduction to concept mapping for planning and evaluation. A Special Issue of Evaluation and Program Planning. 1989. V. 12. P. 1–16. URL: <http://socialresearchmethods.net/research/epp1/epp1.htm>.

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ ШКОЛЬНИКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

М. В. Винокуров

Научный руководитель — Н. А. Заиченко

Цель статьи — обозначить исследовательский подход в выявлении степени влияния карьерных ориентаций школьников на уровень «знаниевой» составляющей человеческого капитала старшеклассников. Сформулированы гипотезы, устанавливающие зависимости между типами карьерных ориентаций выпускников и «знаниевой» составляющей человеческого капитала, заявлены возможности эмпирической проверки этих зависимостей.

Ключевые слова: человеческий капитал, школьник, профильное обучение, карьерные ориентации, предпринимательская креативность, организаторская компетентность, техническая/функциональная компетентность, служение/преданность делу, безопасность/стабильность, автономность/независимость, стиль жизни, вертикальная карьера, горизонтальная карьера

Key words: human capital, student, profile education, career orientation, entrepreneurial creativity, general managerial, technical/functional, service/dedication to a cause, security/stability, autonomy/independence, lifestyle, vertical career, horizontal career.

Современное состояние российской экономики ориентировано на стратегию развития, драйвером которого выступает человеческий капитал. В широком смысле речь идет о накапливаемом каждым человеком запасе нематериальных ресурсов (общих и специальных знаний, информации о рынке труда и возможностях трудовой и географической миграции, врожденных и приобретенных навыков и способностей, квалификаций, личностных качеств, мировоззренческих установок, ценностных ориентаций, энергии, психического и физического здоровья, культуры, связей с другими людьми), который может быть увеличен за счет целенаправленных инвестиций и использован в профессиональной деятельности с целью обеспечения возможности приносить доход [1], [5], [15], [17], [20], [21].

Программные документы Правительства РФ на период до 2020 года ориентируют развитие школьного образования на достижение нового качества человеческого капитала, воспитание инновационного человека, а обновлять содержание образования предлагается, в том числе, за счет поддержки распространения профильного обучения [13].

Профиль получаемого образования и статус образовательной организации относятся, наряду с семьей, к одним из наиболее значимых социальных факторов, определяющих содержание и выраженность карьерных ориентаций школьников (представлений о своих способностях, ценностных ориентирах, мотивах, смыслах и потребностях, относящихся к профессиональной деятельности) [14]. Их актуализация происходит в ситуациях выбора, таких как выбор образовательной или профессиональной траектории. Государство как генеральный заказчик на продукт школы — выпускника, определяет необходи-

мый уровень его готовности к выбору дальнейшей трудовой деятельности в профессии (специальности, направлении) через задание, определенное в плане мероприятий («дорожной карте») по повышению эффективности и качества услуг в общем образовании на 2013–2018 гг.

Можно предположить, что государство намеревается в ближайшие годы увеличить инвестиции в человеческий капитал школьников путем более ранней актуализации их карьерных ориентаций, что зафиксировано в «дорожной карте» как «разработка и реализация региональных комплексов мер, направленных на совершенствование профессиональной ориентации обучающихся в общеобразовательных организациях» [12]. Это решение не противоречит практике большинства стран Европы, где уже к седьмому году обучения ученик должен определиться с выбором своего дальнейшего пути («академический», открывающий путь к высшему образованию и «профессиональный», в котором обучаются по учебному плану, содержащему преимущественно прикладные и профильные дисциплины). При этом необходимо учитывать, что целый ряд отечественных [3], [4], [7], [9], [11] и зарубежных [10], [19] исследователей, ставит под сомнение целесообразность ранней профилизации обучения, считая ее причиной углубляющейся диспропорции когнитивных способностей и некоторых личностных характеристик учеников. Было бы логично, во избежание дихотомии «профильное образование vs когнитивные способности», если бы региональные власти, при разработке комплекса мер по профилизации, задействовали принципиально новые возможности и подходы к профильному обучению, чтобы это стало реальными инвестициями в человеческий капитал школьников.

Гипотетически, на скорость формирования человеческого капитала и его качество может оказывать влияние уровень осознанности школьниками своих намерений к моменту окончания основной школы в отношении будущей профессиональной карьеры (карьерных ориентаций) и выбора своей дальнейшей образовательной траектории.

Карьерные ориентации наиболее подробно изучались во второй половине XX века американским психологом Э. Г. Шейном. В рамках лонгитюдного исследования, с использованием опросников ценностей, установок, а также интервью, рассматривались хронологические события большого числа респондентов, их ключевые выборы относительно своего профессионального продвижения и эмоциональное отношение к ним [23]. В результате было выделено несколько направлений профессионального продвижения личности (см. табл.), которые могут быть реализованы в любой профессиональной деятельности («якоря карьеры», карьерные ориентации) [6].

Содержание карьерных ориентаций личности (по Э. Г. Шейну, в переводе и реадaptации 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

Вопрос о том, какие карьерные ориентации и как могут влиять на процесс накопления человеческого капитала школьниками, пока остается открытым — это предмет для дальнейшего эмпирического исследования. Однако, на основе проведенного теоретического анализа научной литературы, можно сделать некоторые предположения.

Описание большей части карьерных ориентаций личности вполне соотносится с широким толкованием исследователями сущности самого понятия «человеческий капитал» [2], [8], [16], [18], [22], [24]. Выраженность у старшего школьника карьерных ориентаций на продвижение по должностной лестнице и социальной иерархии, вероятно, может свидетельствовать о готовности к более быстрому накоплению качественного человеческого капитала, в первую очередь за счет его «знаниемой» составляющей (интеллектуального капитала). То же самое можно предположить и относительно влияния карьерных ориентаций на формирование внутренних критериев успешности профессионального продвижения, определяющих возможность дальнейшего развития личностных характеристик и способностей школьника. В свою очередь, преобладание у школьника карьерных ориентаций на стабильные, гибкие условия будущей работы, позволяющие учитывать личные и семейные интересы при нейтральном отношении к своему профессиональному продвижению, по всей видимости, будет свидетельствовать об обратном.

Проведение такого рода исследования будет подразумевать не только использование ретрадирированного для старшеклассников опросника «Якоря карьеры» Э. Г. Шейна, но и получение некоторой оценки их человеческого капитала. Предполагается, что при всей сложности этой задачи одним из индикаторов качества человеческого капитала школьников может являться результат независимой экспертной оценки сформированности у них предметных, метапредметных и основных (ключевых) компетенций, представленный средним тестовым баллом ЕГЭ.

Таким образом, в случае подтверждения гипотезы результатами исследования, можно будет сделать вывод о том, что ориентация школьников на дальнейшую вертикальную или горизонтальную профессиональную карьеру, в отличие от ориентации на условия профессиональной деятельности, является одним из скрытых ресурсов формирования человеческого капитала.

Библиографический список

1. *Абалкин Л. И.* Парадоксы измерения человеческого капитала // Вопросы экономики. 2009. № 9. С. 51–70.
2. *Беляева С. С.* Роль человеческого капитала в развитии предприятия // Креативная экономика. 2008. № 10(22). С. 120–127.
3. *Грабовский А. И.* Проектирование образовательного учреждения, развивающего профессиональные направленности молодежи на основе типологической диагностики психической работоспособности. М., 2009.
4. *Гузев В.* Содержание образования и профильное обучение в старшей школе // Народное образование. 2002. № 9.
5. *Добрынин А. И., Дятлов С. А., Концов В. А., Курганский С. А.* Производительные силы человека: структура и формы проявления. СПб.: Изд.-во СПбУЭФ, 1993.
6. *Жданович А. А.* Реадаптация опросника «Карьерные ориентации» Э. Г. Шейна и его стандартизация на студенческой выборке // Психологический журнал. 2007. № 4. С. 4–19.
7. *Заславская О., Мошкевич В., Гончарова Е.* Школа индивидуального выбора // Народное образование, 1997. № 10.
8. *Корчагин Ю. А.* Широкое понятие человеческого капитала. Воронеж: ЦИРЭ, 2009.
9. *Лернер П. С.* Профорентация школьников как фактор подготовки кадров для перспективной экономики России // Мир образования — образование в мире. 2009. № 3. С. 3–13.
10. *Ливехуд Б.* Кризисы жизни — шансы жизни. Калуга, 1994.
11. *Новиков А. М.* Методология образования. М.: «Эгвес», 2006.
12. **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. 2014. № 19.**
13. 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. 2012. № 1.
14. *Почебут Л. Г., Чикер В. А.* Организационная социальная психология. СПб.: Питер, 2000.
15. *Римашевская Н.* Человеческий потенциал России и проблемы «сбережения населения» // Российский экономический журнал. 2004. № 9–10.
16. *Смирнов В. Т., Сошников И. В., Романчин В. И., Скоблякова И. В.* Человеческий капитал: содержание и виды, оценка и стимулирование: монография. М.: Машиностроение-1, Орел: ОрелГТУ, 2005.
17. *Соболева И. В.* Парадоксы измерения человеческого капитала. Научный доклад. М.: Институт экономики РАН, 2009.
18. *Фиценс Ж.* Человеческий капитал: как измерить и увеличить его стоимость. URL: http://www.iteam.ru/publications/human/section_44/article_3000.
19. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. Издательская группа «Прогресс», 1996.
20. *Becker G. S.* Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis; with a Special Reference to Education. NY, 1975.
21. *Bovenberg A. L.* The Life-course perspective and social policies: An overview of the issues // CESifo Economic Studies. 2008. Vol. 54. № 4.
22. *Gratton L., Ghoshal S.* Managing Personal Human Capital: New Ethos for the 'Volunteer' Employee // European Management Journal. 2003. Vol. 21. № 1. P. 1–10.
23. *Schein E. H.* Career Anchors: Discovering Your Real Values. San Diego, CA: Pfeiffer & Company, 1990.
24. *Schultz T. W.* Investments in Human Capital: The Role of Education and of Research. New York: Macmillan Co., 1971.

ОЖИДАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ НА «ШКОЛЬНОМ СТАРТЕ»

Е. В. Гришина

Научный руководитель — Е. В. Пискунова

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования ожиданий родителей, дети которых готовятся к поступлению в школу или уже учатся в 1–2-м классах. Ожидания рассматриваются как позитивные, так и негативные — опасения родителей на «школьном старте». В заключение статьи приводятся предположения о том, кому, когда и как можно использовать результаты подобных исследований.

Ключевые слова: родители как потребители образовательных услуг, запрос родителей, ожидания родителей, опасения родителей, зона депривации, условия комфортной школы.

Key words: parents as consumers of educational services, the request of parents, the expectations of parents, concerns of parents, area deprivation, comfortable conditions of the school, leading management, management decisions.

Управление современной образовательной организацией предполагает реализацию принципа ориентации на потребителя, на его нужды и запросы. Потребитель в контексте образовательного процесса становится на субъектные позиции, и тогда можно говорить о ключевых субъектах образовательного процесса — родителях (законных представителях), учащихся и педагогах.

Руководителю образовательной организации для эффективного управления необходимо владеть информацией о структуре или типологии ожиданий — запросов, потребностей — родителей как основных потребителей образовательных услуг. Мониторинг ожиданий или запросов родителей также позволит руководителю проектировать образовательный процесс в перспективе в том случае, если у него существует возможность узнать об ожиданиях основных заказчиков задолго до вступления с ними в формальные образовательные отношения [1].

У родителей как субъектов образовательного процесса уже сформировались определенные ожидания относительно будущего взаимодействия, его условий и результатов до вступления в образовательные отношения со школой. Ожидания рассматриваются здесь как оценка данной личностью вероятности определенного события, что основывается на идеях теории ожиданий, приписываемой Виктору Вруму [2]. Ожидания как позитивные, так и негативные, в форме опасений субъекта, тесно связаны с его мотивацией. Положительная мотивация родителей сегодня приобретает очень большое значение, так как родители выбирают школу «ногами» [4].

В процессе взаимодействия ключевых субъектов образовательного процесса нередко возникают ситуации столкновения интересов, целей, ценностей, возникают конфликтные ситуации и затруднения, которые требуют принятия определенных управленческих решений со стороны руководителей. Хорошо, если решения принимаются своевременно, тогда обеспечивается удовлетворение ожиданий и потребностей всех субъектов образовательного процесса. В противном случае это может привести к негативным последствиям (недо-

вольство, конфликты, уход из образовательной организации, жалобы в вышестоящие органы власти).

Владея информацией об ожиданиях и, в том числе, опасениях родителей, руководитель будет своевременно реагировать на возникающие вызовы принятием соответствующих управленческих решений на разных уровнях и этапах образовательного процесса. Наибольшую значимость для руководителя приобретает знание об ожиданиях родителей будущих первоклассников и учащихся 1–2-го классов, так как они находятся в состоянии выбора образовательной организации и являются наиболее заинтересованными в «правильном выборе». По словам И. А. Хоменко в статье «Школа и родители: этапы социального партнерства», школа должна знать запрос семьи и быть к нему готовой, что раскрывает, отчасти, суть «опережающего менеджмента» в образовательной организации [7].

В настоящее время во многих образовательных организациях становится актуальным проведение мониторинга ожиданий родителей как субъектов образовательного процесса, создается соответствующий локальный акт, в котором прописываются цели и задачи мониторинга, его механизмы и сроки, а также основные пользователи полученной информации. Интересно, что сопутствующим эффектом подобного мониторинга является возможность для образовательной организации учитывать семью как ресурс для совместного развития [5].

Для выявления ожиданий родителей относительно обучения ребенка было проведено исследование с использованием анкеты для родителей будущих первоклассников и родителей учащихся 1–2-го классов в начале учебного года в одной из школ Приморского района Санкт-Петербурга. В этой школе реализуется программа с углубленным изучением английского языка, с 5-го класса вводится изучение второго иностранного языка на выбор: французского, немецкого и/или испанского языков. Контингент учащихся по ступеням образования составил в начальной школе — 382 учащихся, в основной школе — 354 учащихся, и в старшей — 86 учащихся.

Проведенное исследование приобретает дополнительную значимость, в связи с тем, что проводилось в период смены руководителя начальной ступени школы, и вступившему в должность завучу необходимо было иметь представление о контингенте родителей, с которым придется взаимодействовать в ближайшем будущем. Ожидания в позитивном и в негативном аспекте — опасения — родителей служат для коллектива и руководителя как ориентирами, так и ограничителями в управлении организацией.

В анкетировании приняли участие 139 родителей учащихся будущих первоклассников и учащихся 1–2-го классов (68,13 % от всего количества учащихся этих классов). Анкета содержала открытые вопросы, касающиеся их взаимодействия с учителем как самым важным субъектом образовательного процесса в начальной школе и школой в целом:

1. Что для Вас образование Вашего ребенка?
2. Что Вы ожидаете от учителя Вашего ребенка?
3. Чего Вы опасаетесь во взаимодействии с учителем?
4. Каковы приоритетные условия комфортной школы для Вашего ребенка?
5. С какими чувствами Вы вспоминаете свои школьные годы?

В результате исследования предполагалось выявить структуру и типологию ожиданий родителей, как в положительном, так и в отрицательном аспекте, а в перспективе — создать более структурированный опросник по выявлению

ожиданий, а также инструмент для оценки удовлетворенности родителей образовательным процессом, т. е. насколько их ожидания оправдались. Необходимо отметить, что в данном опросе при ответе на 1–4-й вопросы родителям предлагалось дать от 1 до 3 ответов, что повлекло за собой при обработке результатов по каждому вопросу выход за пределы 100 %.

В ходе проведения анкетирования наблюдалась явная заинтересованность родителей, и лишь незначительная часть опрашиваемых родителей (5,7 %), отнеслась к опросу формально (они ответили только на 1–2 вопроса).

Проведя анализ ответов родителей на вопрос «**Что для Вас главное в образовании Вашего ребенка?**», можно говорить о специфике ценностного отношения родителей к образованию их детей, которое можно условно разделить на следующие группы.

К первой группе (67,0 % ответов) родителей можно отнести ценностное отношение родителей к образованию их детей, связанное с «**уверенностью в будущем**». Для этих родителей образование является основой будущего их ребенка, залогом его успеха и благосостояния, карьерного роста и достойного положения в обществе, что, по мнению некоторых родителей, станет в некотором роде «страховкой» их (родительской) старости. Условный слоган для данной позиции родителей может звучать как «**Образование — это карьера и благосостояние**».

Ко второй группе (51,0 % ответов) родителей можно отнести ценностное отношение к образованию, связанное с интеллектуальной, творческой, личностной, коммуникативной самореализацией ребенка в процессе образования; образование, по мнению этой части родителей, тесно связано с воспитанием и развитием личности ребенка. Условный слоган для этого типа ожиданий: «**Образование — это самореализация и развитие**».

К третьей группе (34,0 % ответов) родителей можно отнести ценностное отношение к образованию, связанное с вполне прагматичными целеустановками — приобретением конкретных предметных знаний, умений и навыков, достаточных для поступления в вуз и получения профессии, условно говоря «**Образование в школе — для выбора профессии**».

Можно отметить некоторые единичные ответы-суждения родителей: «**Образование для моего ребенка — это способность искать и находить решения**»; «**Образование — это умение адекватно реагировать на происходящее**»; «**Образование не даст ему собой манипулировать**». В этих ответах родителей скрыты приоритетные для них ценности образования, что послужит для педагогов и администрации ориентирами в построении эффективного взаимодействия с родителями.

Ответы родителей на главные вопросы исследования, связанные с ожиданиями и опасениями относительно взаимодействия с учителем, можно условно разделить на две большие группы — позитивные и негативные, которые включают в себя подгруппы ответов родителей (по мере убывания количества выборов).

Позитивные ожидания, которые следует рассматривать в данном случае как образовательный запрос родителей школе и учителю, включают в себя следующие группы ответов: около 75 % родителей ожидают от учителя эмоционально-психологического принятия ребенка, уважения, понимания, доброты, терпения; около 45 % (45,32 %) родителей ожидают высокого уровня профессионализма в передаче знаний; чуть более 20 % (20,14 %) родителей ожидают поддержания учебной мотивации и интереса к учебной деятельности; 15 % роди-

телей ожидают психологического комфорта ребенка от общения со сверстниками; каждый десятый родитель ожидает, что ребенка «воспитают», привьют ему необходимые социальные навыки, подготовят к жизни.

В качестве основных негативных ожиданий (опасений) были выделены следующие группы: чуть более 45 % (45,32 %) родителей опасаются физической и эмоциональной утомляемости детей и считают, что их ребенок не справится с программой (в данной школе реализуется образовательная программа с углубленным изучением иностранных языков — английского, немецкого, французского и испанского); около 36 % ответов родителей говорят об опасении негативного влияния сверстников, а также что ребенка не примет детский коллектив; чуть более 15 % ответов родителей связаны с ожиданием формализма в подходе к детям, неприязни и грубости учителя и обслуживающего персонала; а каждый десятый родитель опасается, что ребенку будет учиться неинтересно, так как их ребенок намного обгоняет в развитии своих сверстников.

Среди единичных ответов родителей есть опасения, связанные с «национальным вопросом» и «ненужной толерантностью», «экспериментами» над детьми, «унижением ребенка».

Небольшая часть родителей (12,23 %) ответили, что они ничего не опасаются; полностью доверяют учителю и школе 0,8 % родителей; есть и такие, которые ничего не ожидают (1,6 %) и «не думают на эту тему».

Анализ ответов родителей на вопрос о ключевых характеристиках комфортной школы для их ребенка дает следующий перечень по приоритетности (по мере убывания приоритетности):

- 1-е место — «теплое, человеческое отношение учителей к детям (25,2 % родителей);
- 2-е место — «близость к дому, приличная внешне, чистая школа, наличие дополнительных занятий на базе школы» (19,42 % родителей);
- 3-е место — «хороший педагогический коллектив, учителя с высокой квалификацией» (15,10 % родителей);
- 4–5-е места поделили «безопасность нахождения ребенка в школе» (10,79 %); «хорошая столовая» (10,07 %);
- 6-е место и далее — 10 % (по 3–4 выбора) составили условия следующего содержания — дружья из детского сада в одном классе, желание ребенка находиться в школе, школьная форма, группа продленного дня, малая наполняемость класса.

Постановка родителями на первое место «теплого человеческого отношения учителей к учащимся» характеризует ожидания родителей от учителя эмоционально-теплого, психологически-позитивного принятия ребенка, уважения, понимания, доброты, терпения, а также подтверждает родительское опасение формализма в подходе к детям, неприязни и грубости учителя и обслуживающего персонала.

Можно отметить, что приоритетным в образовательном взаимодействии со школой и учителем для данной выборки родителей будущих первоклассников и родителей учащихся 1–2-го классов является психологический аспект образовательного процесса. Респонденты (родители) предъявляют высокие требования не столько к профессионально-педагогической, методической компетентности педагога, сколько к его психологической компетентности, воспитательному и коммуникативному мастерству, уровню его личностного развития.

В заключение родителям был предложен вопрос о чувствах, с которыми они вспоминают свои школьные годы. Ответы распределились следующим обра-

зом: школу вспоминают позитивно («с трепетом, с нежностью, с радостью, благодарностью, с ностальгией») — 71 % родителей; вспоминают «с разочарованием» — 10 % родителей; оставили без ответа этот вопрос — 19 % родителей.

В данном исследовании мы не выявляли корреляцию между чувствами — воспоминаниями родителей о собственном опыте школьной жизни и ожиданиями, связанными со школьной жизнью их ребенка.

Результаты проведенного исследования в обобщенном виде можно представить в виде таблицы.

Классификатор ожиданий родителей на «школьном старте»

Ожидания родителей на «школьном старте»	
Позитивные ожидания	Негативные ожидания — опасения
Ожидание от учителя эмоционально-психологического принятия ребенка, уважения, понимания, добродушия, терпения	Опасение физической и эмоциональной утомляемости детей, что их ребенок не справится с программой
Ожидание высокого уровня профессионализма в передаче знаний	Опасение негативного влияния сверстников, а также что ребенка не примет детский коллектив
Ожидание поддержания учебной мотивации и интереса к учебной деятельности	Опасение формализма в подходе к детям
Ожидание психологического комфорта нахождения ребенка именно в коллективе сверстников	Опасение неприязни и грубости учителя и обслуживающего персонала
Ожидание, что ребенка воспитают, привьют ему необходимые социальные навыки, школа и педагоги окажут помощь в воспитании их ребенка	Опасение, что ребенку будет неинтересно учиться

Библиографический список

1. Аксенова Т. Н., Очир-Гаряева Т. Б. Образовательный маркетинг: особенности и роль в развитии образовательного учреждения // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 3 (15), URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-marketing-osobennosti-i-rol-v-razviti-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-1>.
2. Динамика запросов участников образовательного процесса в начальном общем образовании. Аналитический отчет. 2008. URL: http://troizkschool.edu22.info/data/documents/potreb_sem.pdf.
3. Михайлова Т. М. Удовлетворенность субъектов образовательного процесса как критерий качества образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-subektov-obrazovatel'nogo-protsesta-kak-kriteriy-kachestva-obrazovaniya>.
4. Муляр Е. С. Притязания родителей как условие формирования положительного отношения школьников к учению. Известия РГПУ им. А. И. Герцена 2007. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/prityazaniya-roditeley-kak-uslovie-formirovaniya-polozhitelnogo-otnosheniya-shkolnikov-k-ucheniyu>.
5. Положение об изучении образовательных потребностей и запросов обучающихся и родителей МБОУ «Веселовская СОШ». URL: www.veseloe.gvarono.ru.
6. Семенцов А. Д. Проблемы изучения образовательного запроса семьи к учреждению дополнительного образования / Управление образованием: сборник статей магистрантов, выпуск первый. СПб.: НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2012. URL: http://www.hse.spb.ru/newsfiles/news-magistr-Sbornik_Zaichenko.pdf.
7. Хоменко И. А. Семья как образовательная система и партнер школы // Народное образование. 2009. № 8. С. 37–41.

СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Дмитриева

Научный руководитель — Андреева И. В.

Если вы не верите в сотрудничество, посмотрите, что происходит с повозкой, потерявшей одно колесо.

Наполеон Хилл. «Думай и богатей»

В статье рассматривается сотрудничество как наиболее эффективный стиль взаимодействия педагогов и родителей в ДОУ, который способствует повышению удовлетворенности родителей образовательным учреждением и представляет собой качественно новый уровень взаимодействия, достижение которого выступает одной из стратегических задач современного детского сада. Представлены основные проблемы социально-педагогического взаимодействия родителей и педагогов России в дошкольных образовательных организациях. Обсуждаются внешние и внутренние организационные условия успешного взаимодействия родителей и педагогов. Обосновывается, что от успешной совместной работы педагогов ДОУ и родителей во многом зависит качество семейного воспитания, и, следовательно, дальнейшее развитие ребенка.

Ключевые слова: семья, родители, детский сад, педагоги, система образования, сотрудничество, удовлетворенность, стиль взаимодействия.

Key words: family, parents, kindergarten, teachers, education, cooperation, satisfaction, style of interaction.

В связи с вступлением в силу Федерального Закона «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года, дошкольное образование становится уровнем общего образования наряду с начальным, основным и средним общим образованием (ст. 10, ч. 4). Именно поэтому сейчас наиболее важна преемственность в воспитании и образовании детей не только в детском саду и школе, но и в семье. Основной результат образования сегодня — это развитие, а не знания, умения, навыки. Об этом говорится в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), который был принят в 2013 году. В настоящее время государство предъявляет высокие требования к качеству предоставляемых образовательных услуг, основу которых составляет разностороннее развитие личности детей: раскрытие потенциала каждого ребенка, формирование ключевых компетенций, среди которых важным является «научить учиться», добывать знания самостоятельно. В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, отличием которого является то, что знания не даются детям в готовом виде, как это было раньше, а создаются такие ситуации, условия для совместной (самостоятельной) деятельности педагога с детьми, при которых ребенок сам может узнавать что-то новое для себя, делать выводы, обобщать уже имеющиеся знания и опыт. Знания не навязываются педагогом, а добываются в совместной деятельности взрослого с детьми. Немаловажную роль играет и работа с родителями, поиск новых

форм и методов, ориентируясь на запросы нового поколения родителей, т. к. Стандарт — это общественный договор, в котором представлены требования к образованию семьей, обществом, государством, выражающие равноценную ответственность за результат образования.

В ФЗ «Об образовании в РФ» говорится, что «...взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечение их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи» [4].

Всестороннее развитие детской личности требует единства, согласованности всей системы воспитательно-образовательных воздействий взрослых на ребенка. Роль семьи в создании такой согласованности трудно переоценить. Семья как первый институт социализации имеет решающее влияние на развитие основных черт личности ребенка, на формирование у него нравственно-положительного потенциала.

Поэтому одним из главных направлений работы ДОУ является поиск эффективных форм взаимодействия с семьей, построение новых отношений между родителями и образовательным учреждением, где семья выступает основным потребителем, а детский сад — поставщиком образовательных услуг. От родителей требуется включенность в процесс, понимание меры ответственности семьи за результат образования. Для развития полноценных партнерских отношений необходимо определить взаимные требования и ожидания, что позволит повысить удовлетворенность результатом со стороны всех участников образовательного процесса и избежать многих конфликтных ситуаций. От стиля взаимодействия педагогов и родителей зависит и удовлетворенность родителей детским садом, а значит, повышается и его конкурентоспособность. И наиболее эффективным стилем взаимодействия, по результатам исследования десяти ДОУ в одном из районов Санкт-Петербурга, является сотрудничество (рис. 1).

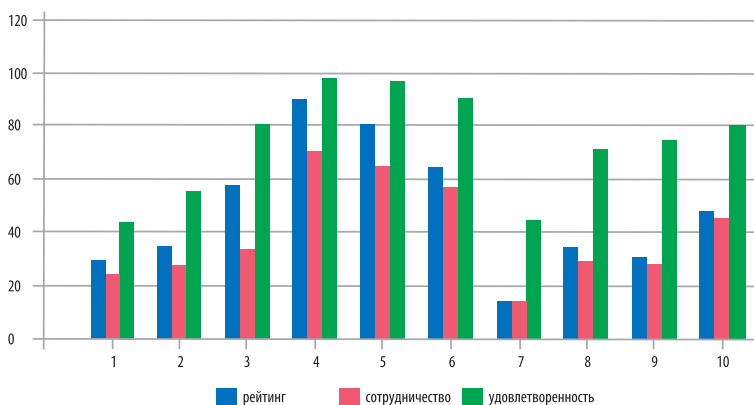


Рис. 1. Взаимосвязь рейтинга, сотрудничества и удовлетворенности родителей (по результатам 10 ДОУ)

В исследовании приняли участие 175 педагогов и 1099 родителей. Из диаграммы мы видим, что в тех садах, где большинство педагогов применяют стиль взаимодействия — сотрудничество (по К. Томасу [2]), наибольший процент удовлетворенности родителей ДОО (анкета «Удовлетворенность ДОО»), и более высокий рейтинг учреждения (по поданным заявлениям в районный отдел образования) выше.

Объединение усилий педагога и родителей в процессе воспитания детей — непростая в организационном и психолого-педагогическом плане задача, т. к.:

- воспитатели не всегда учитывают интересы и пожелания родителей при организации различных мероприятий;
- в процессе общения с воспитателями родители получают недостаточно знаний о способах воспитания ребенка, и эти знания не всегда применимы в жизни;
- отсутствует четкое представление о системе совместной работы родителей и педагогов;
- актуальна и проблема столкновения интересов и взглядов разных поколений. Средний возраст педагогического состава сейчас составляет в основном 35–50 лет (рис. 2), а поколение родителей более молодое (рис. 3), и их взгляды существенно меняются в связи с модернизацией современного общества.

Приемы и методы взаимодействия педагогов с родителями не всегда оказываются достаточно эффективными, что сказывается на удовлетворенности родителей ДОО. Процессы открытости в системе образования, его вариативность, внедрение инновационных программ, обусловили необходимость поиска решения проблем взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей, создания условий для повышения педагогической культуры родителей.

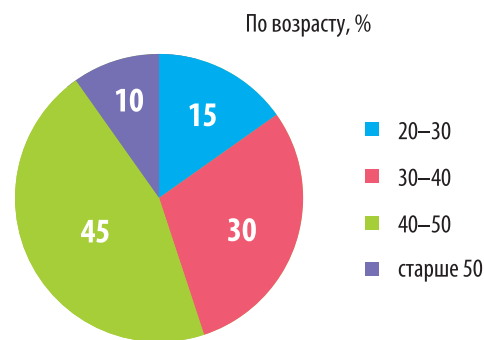


Рис. 2. Возраст педагогов

Представления современных родителей о системе образования сформировались в условиях относительной дихотомии. С одной стороны, образовательное учреждение выступало исключительно поставщиком образовательных услуг, а воспитание оставалось исключительно в ведении семьи. Но, с другой стороны, многие педагоги и сами родители были убеждены, что именно образовательное учреждение призвано осуществить основной вклад в дело формирования личности ребенка. В связи с такой постановкой вопроса многие педагоги видели свою миссию в том, чтобы учить (даже поучать), контролировать действия родителей, указывать на их ошибки и недостатки в воспитании детей.

Именно поэтому основной формой работы педагога с родителями были родительские собрания с обязательным монологом педагога. При этом опыт родителей полностью игнорировался.

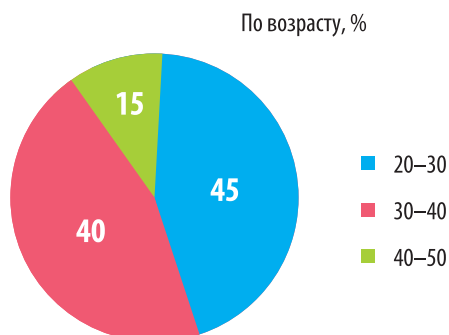


Рис. 3. Возраст родителей

Результаты исследования подтверждают, что многие педагоги не считают нужным вовлекать родителей в образовательный процесс. Исследование потребности педагогов во взаимодействии с родителями проходило в виде беседы с воспитателями и изучении документации (планы работы с родителями, ежедневное планирование, просмотр сайтов группы, оформление родительского уголка и т. д.).

В ходе беседы воспитателям задавались вопросы: «Какие формы работы с родителями вы предпочитаете? Какие считаете наиболее эффективными? Нужно ли привлекать родителей к участию в образовательной деятельности ОУ? Какие сложности есть при взаимодействии с родителями? Как их, на ваш взгляд, можно преодолеть (решить)?».

По ответам воспитателей и по итогам просмотра документации выявилось три группы (рис. 4). Это педагоги, которые предпочитают привлекать родителей к участию в мероприятиях группы: участие в праздниках в роли персонажей, экскурсии по городу, прогулки в парк, помощь в изготовлении костюмов и пособий к занятиям, посиделки, создан клуб выходного дня, проводятся нетрадиционные формы проведения родительских собраний в виде мастер-класса, семинара-практикума, круглого стола и т. д. У них хорошие взаимоотношения с родителями, не возникает трудностей в общении с ними, а если и возникают, то они быстро решают их сами. Педагоги относятся к родителям как к партнерам и равноправным участникам в образовательном процессе (25 %).

Вторая группа педагогов (45 %), менее активна и привлекает родителей к сотрудничеству только по необходимости: родительские собрания, которые проходят в традиционной форме, консультации на сайте в группе, в информационном уголке, информирование о конкурсах внутри ДОУ, реже привлекают родителей к участию в праздниках и изготовлению пособий. Значительно меньше практикуют активные формы взаимодействия, мотивируя тем, что родители и так занятые люди, что быстрее сделать или организовать все самим, а вдруг сделают что-то не так. Особых проблем с родителями они не испытывают, так как стараются их избегать и не провоцировать родителей.

И наконец, третья группа педагогов (30 %), которые предпочитают вообще не взаимодействовать с родителями, считая, что они и сами со всем прекрас-

но справляются, а с родителями возникает больше трудностей. Они не знают, как нужно, а еще и указывать начинают. Поэтому они используют только традиционные формы работы, такие как родительское собрание, которое носит в основном констатирующий, назидательный характер. У этой группы педагогов чаще возникают конфликтные ситуации с родителями, которые они объясняют тем, что родители некомпетентны в вопросах педагогики и психологии, сами детьми не занимаются, а требования предъявляют.



Рис. 4. Потребность педагогов во взаимодействии с родителями

В настоящее время в связи с переходом на личностно-ориентированную модель взаимодействия с ребенком признается приоритет семейного воспитания над общественным. «Культура и богатство страны могут быть измерены простым критерием: в какой мере семья занимается воспитанием своих детей. Так, в Америке, Франции, Германии, в других развитых странах функции воспитания берет на себя семья. Она отвечает за ребенка перед законом и перед требованиями общественной морали, а школа решает те же проблемы лишь в учебном процессе...» [1, с. 33]. Поскольку индивидуальность ребенка изначально формируется в семье, воспитательная работа в образовательном учреждении не может строиться без учета этого фактора. Однако существует мнение, что работа с родителями необходима прежде всего педагогам.

На самом же деле необходимость организовать взаимодействие педагога с родителями вызвана не столько потребностью в оказании какой-либо помощи детскому саду или школе со стороны мам и пап, сколько заботой об индивидуальном развитии ребенка.

Именно поэтому в настоящее время приходится заново выстраивать совместную работу образовательного учреждения с семьей. При этом следует понимать, что степень взаимного доверия очень мала, и ее росту не способствует ситуация, сложившаяся в СМИ — обилие критических статей в прессе и телепередач в адрес системы образования. От того, как сложатся отношения педагогов и родителей, зависит очень многое и в судьбе ребенка, и в деятельности педагогического коллектива.

Без построения партнерских отношений семья — детский сад невозможно дальнейшее развитие всей системы образования. Создание единой воспитательной среды необходимо для раскрытия потенциальных возможностей каждого дошкольника или школьника. А игнорирование образовательных запросов семьи может привести к тому, что доля родителей, ищущих альтернативные пути обучения детей, будет расти. Именно поэтому необходимо сотрудни-

чество, общение на равных — такое взаимодействие педагогов и родителей, где ни одна сторона не обладает правом указывать и контролировать.

Сотрудничество, по К. Томасу, является самым трудным, но и самым эффективным стилем взаимодействия, при котором участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. Этот стиль требует более продолжительных затрат времени, чем другие, так как сначала выдвигаются нужды, заботы и интересы обеих сторон, а затем идет их обсуждение. Это хороший способ удовлетворения интересов обеих сторон, который требует понимания причин конфликта и совместно поиска новых альтернатив его решения.

В своей двухмерной модели регулирования конфликтов К. Томас говорит о кооперации, связанной с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористости, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет еще 4 способа регулирования конфликтов, помимо сотрудничества, о котором было сказано выше:

- соперничество (соревнование, конкуренция) как стремление добиться своих интересов в ущерб другому;
- приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- компромисс;
- избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

Изучив стиль взаимодействия педагогов с родителями (по тесту К. Томаса) можно выделить 3 группы педагогов (рис. 5):

1-я группа — это сотрудничество, где педагоги стремятся сделать родителей равноправными партнерами.

2-я группа — сюда вошли три типа взаимодействия: компромисс, избегание и приспособление. Когда педагоги готовы сотрудничать с родителями, но только по необходимости.

3-я группа — соперничество. Педагоги считают, что они сами справятся и не стоит задействовать родителей.

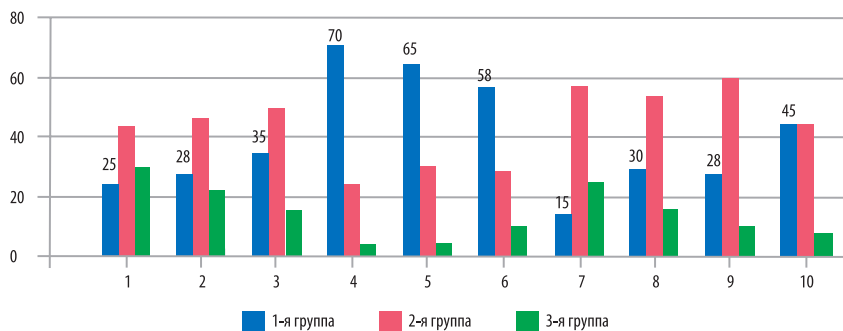


Рис. 5. Тип взаимодействия педагогов с родителями в ДОУ района (тест Томаса)

При сотрудничестве наблюдается и более высокий уровень потребности воспитателей в общении с родителями и привлечении их как равноправных партнеров в воспитании и обучении детей. А при соперничестве возникают

конфликтные ситуации, где педагоги предпочитают действовать самостоятельно, не привлекать родителей. Как уже говорилось выше (диаграмма № 1) существует зависимость удовлетворенности родителей образовательной услугой от типа взаимодействия педагогов и наиболее эффективным является на сегодняшний день сотрудничество. При таком стиле взаимодействия родители чувствуют себя комфортно, они хорошо осведомлены о деятельности педагогов и детей в ДОО, могут получить квалифицированную консультационную помощь по вопросам воспитания и образования детей, активно участвуют во всех мероприятиях детского сада, воспитатели пользуются доверием и родители оказывают им поддержку и взаимопонимание.

Формирование сотрудничества детей, родителей и педагогов зависит прежде всего от того, как складывается взаимодействие взрослых в этом процессе. Результат воспитания может быть успешным только при условии, если педагоги и родители станут равноправными партнерами, так как они воспитывают одних и тех же детей. В основу этого союза должно быть положено единство стремлений, взглядов на образовательный процесс, выработанные совместно общие цели и образовательные задачи, а также пути достижения намеченных результатов.

Проведенная диагностика и анализ полученных результатов на констатирующем этапе исследования показал, что 75 % педагогов испытывают трудности во взаимоотношениях с родителями (из них 30 % показали тип поведения «соперничество» и 45 % — такие типы взаимодействия, как компромисс, избегание и приспособление). И только 25 % педагогов готовы к партнерским взаимоотношениям с родителями.

Были обнаружены следующие социально-педагогические проблемы:

- конфликтность педагогов, неспособность строить диалог с родителями по вопросам воспитания детей (соперничество);
- установление педагогами границ взаимодействия, сдерживающих развитие субъект-субъектных отношений с родителями (соперничество, избегание, приспособление, компромисс).

Проведенная опытно-экспериментальная работа свидетельствует о том, что тип взаимоотношений педагогов с родителями является одним из главных компонентов, влияющих на удовлетворенность родителей образовательной услугой в ДОО. Сотрудничество педагогов с родителями представляет собой качественно новый уровень взаимодействия, достижение которого выступает одной из стратегических задач современного детского сада. Согласно проявляющимся в образовании тенденциям обновляются и меняются задачи, которые ставят перед собой менеджеры детского сада (старший воспитатель, заведующий). Одной из таких задач является поиск путей развития сотрудничества педагогов и родителей.

Родители должны стать нашими партнерами и союзниками. А педагогам необходимо найти новые формы и методы взаимодействия с родителями, переходя от традиционных к более интерактивным. Ведь человек так устроен, как сказал Конфуций: «Я слышу и я забываю, я вижу и я узнаю, я делаю и я понимаю». Такими формами работы могут стать:

- Проектная деятельность, где родители учатся взаимодействовать со своим ребенком, создавая порой уникальные творения и узнавая много нового.

- Мастер-классы, в которых могут участвовать не только родители, но и родители вместе с детьми, вместе с педагогами, учиться чему-то новому друг у друга.
- Семинары-практикумы и не только для родителей, но и вместе с детьми, где у родителей будет возможность узнать то, чем занимается ребенок в детском саду, как проходит то или иное занятие, потренироваться вместе с ребенком и проверить не только способности своего ребенка, но и свои.
- Интерактивные игры-путешествия, игры-квесты, в которых родителям предоставляется возможность участвовать вместе с детьми, быть в роли организатора, исполнять какую-либо роль, нести ответственность. В процессе таких игр родители не только узнают что-то новое, но и учатся новым формам и приемам взаимодействия со своими детьми, они на какое-то мгновение становятся единым целым, и им представляется уникальная возможность взглянуть на мир глазами своих детей. А дети начинают чувствовать внимание и понимание от своих родителей, повышается уверенность в себе, что тоже немаловажно.

Когда родители будут понимать, чем занимается ребенок в детском саду, как познает мир, как учится добывать новые знания, что значит подготовка ребенка к школе, вот тогда возникает единое образовательное пространство, доверительные отношения — семья и детский сад, родители и педагоги. И в таких условиях каждый ребенок будет чувствовать себя успешным и уверенным. Он будет гармонично развиваться, открыто смотреть вперед и шагать в новую для него школьную жизнь.

Библиографический список

1. *Возчиков В.* Возрождение духовности. М.: Педагогика, 1995.
2. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008.
3. *Давыдова О. И., Богославец Л. Г., Майер А. А.* Работа с родителями // Приложение к журналу «Управление ДОУ». М., 2005.
4. *Зверева О. Л., Кротова Т. В.* «Общение педагога с родителями в ДОУ» / Творческий Центр, 2010.
5. *Монина Г. Б., Лютова-Робертс Е. К.* Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). СПб.: Педагогическая библиотека.
6. ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 № 1155.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАТУСА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Л. Зименко

Научный руководитель — О. Г. Прикот

В связи с возрастающей ролью дополнительного образования в жизни современного общества актуальным представляется выявление особенностей педагогов дополнительного образования как социально-профессиональной группы и их проблем на основании существующих эмпирических исследований, а также определение основных векторов исследования для разрешения данных проблем.

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

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

В условиях развития современного государства, общество сталкивается с новыми многообразными вызовами, своевременный и успешный ответ на которые позволит выйти на качественно новый уровень жизни и развития человека. Реализовать миссию образования для человека, государства и общества в современном мире позволяет дополнительное образование. В условиях стандартизации каждой ступени общего образования, возрастает роль дополнительного образования, которое ориентировано на свободный выбор образовательных программ, индивидуальную логику их освоения с множеством уровней образовательного результата, развитие мотивации к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению [5]. При таких условиях исполнителем социальной миссии государства является педагог дополнительного образования. Именно он способствует творческому и профессиональному становлению личности, реализует образовательные программы.

Для повышения эффективности системы дополнительного образования в целом необходимо добиться повышения эффективности работы педагогов дополнительного образования путем принятия ряда мер по улучшению их социально-профессионального статуса, что создаст более благоприятные условия для реализации творческого потенциала педагогов, поощрит их мотивацию к профессиональной деятельности. Разработка и принятие подобных мер должны основываться на данных современных исследований их актуального положения, в том числе мотивов, установок, условий деятельности и профессионального развития [6]. Важность проблематики педагогических кадров отмечалась рядом исследователей: И. В. Чендеевой, В. В. Федотовой, Б. В. Куприяновым. Однако число исследований социально-профессионального статуса педагогов дополнительного образования остается незначительным, что сужает информационную базу для принятия управленческих решений и выстраивания образовательной политики в данной сфере.

Теоретические основы проблематики социально-профессионального статуса рассматривали такие классиками социологии, как Э. Дюркгейм, М. Вебер, П. А. Сорокин, Т. Парсонс, Р. Мертон и др. Обобщая различные подходы к пониманию социально-профессионального статуса, его оценивание необходимо рассматривать как идентификацию специалиста относительно социальной системы, определяющую его место и роль в ней. Внешний аспект деятельности педагога дополнительного образования отражает специфичность профессии, которая обеспечивается в первую очередь профессиональной квалификацией работника и его профессионально значимыми личностными особенностями [1].

Профессиональная составляющая социально-профессионального статуса является отражением представления о профессиональной квалификации в социальной сфере. Другими словами, этот аспект отражает факт, насколько важными для социальной сферы являются продукты, созданные педагогом дополнительного образования в профессиональной деятельности. Понятием «социальный аспект профессионального статуса» фиксируется мера соответствия оценки профессиональной квалификации педагога дополнительного образования оценке социальной значимости продуктов, созданных в процессе его деятельности [4].

Социально-профессиональный статус характеризует результаты оценивания соответствия требованиям к профессиональной деятельности внутри профессиональной сферы и соответствия требованиям со стороны социальной системы. Говоря об объективированных показателях социально-профессионального статуса, можно говорить в первую очередь о результативности и эффективности работы педагога дополнительного образования, уровне оплаты труда, популярности данной профессии среди молодых специалистов.

Таким образом, становится очевидной необходимость современных эмпирических исследований для понимания специфики работы педагогов дополнительного образования и принятия эффективных мер по совершенствованию их статуса, а значит и результативности в профессиональной деятельности.

При выстраивании политики в отношении педагогов дополнительного образования нельзя отождествлять их с другими группами педагогических работников, не учитывая специфику их статуса. Особенности педагогов дополнительного образования как социально-профессиональной группы обусловлены в первую очередь особенностями условий их труда. Важными характеристиками условий труда этой социально-профессиональной группы являются: учебная нагрузка в размере одной ставки и более; преобладание в структуре трудовой деятельности непосредственной работы с детьми; значительно меньшие, чем у школьных учителей, затраты времени на подготовку к занятиям; заметная доля занятий трудовой, творческой, производственной, спортивной деятельностью.

Данный перечень особенностей не является исчерпывающим и охватывает лишь некоторые аспекты, которые позволяют сделать вывод об отличии деятельности и мотивации педагогов дополнительного образования от, например, школьных учителей. Однако данные особенности обусловили ряд проблем. На основании существующих исследований социально-профессионального статуса педагогов дополнительного образования можно выделить следующие проблемы.

Во-первых, непривлекательность данной профессии для перспективных молодых специалистов. Данный факт не раз отмечался различными авторами, подтверждался результатами социологических исследований, а также нашел закрепление на нормативном уровне. Во-вторых, из-за низкой заработной платы, по статистическим данным, многие штатные работники зависят от дополнительных заработков, что снижает концентрацию на деятельности по основному месту работы, и соответственно ведет к снижению эффективности педагогической деятельности [2]. По этой же причине затруднено привлечение квалифицированных работников из числа совместителей для перехода в штатные работники.

Многочисленные исследования подтверждают необходимость дальнейшей работы по совершенствованию системы оплаты труда педагогов учреждений дополнительного образования. Несмотря на то что государство взяло вектор на изменение системы оплаты труда педагогов дополнительного образования, повышение заработной платы педагогических работников и наблюдается тенденция реального роста заработной платы, динамика роста не обеспечивает перспектив перехода на эффективный контракт. Необходимо предпринимать более решительные шаги, в первую очередь в части стимулирования эффективности труда и расчета базовой ставки.

В соответствии с концепцией эффективного контракта, предложенной Я. И. Кузьминовым, для создания продуктивных трудовых взаимоотношений между образовательными организациями и работающими в них педагогами, важно обеспечить такое денежное и прочее материальное вознаграждение, при котором преподаватель не испытывал бы недостатка в материальных и культурных благах, и мог бы обеспечивать свою семью на желательном для него уровне [7].

Размер заработной платы выступает ведущим фактором, ограничивающим приток молодых педагогов, обуславливающим дефицит кадров по программам отдельных направленностей. Анализ эмпирических исследований позволяет выявить иные отдельные проблемы социально-профессионального статуса педагогов дополнительного образования.

На социально-профессиональный статус влияет не только размер заработной платы. Меры по его повышению необходимо осуществлять на всех уровнях: федеральном, региональном, муниципальном, а также на уровне отдельного учреждения. В связи с этим логичным видится внедрить в учреждения дополнительного образования механизмы диагностики и анализа деятельности педагогического коллектива с целью выявления ведущих проблем как индивидуальных, так и характерных для всего учреждения и мешающих полностью реализовать потенциал образовательного учреждения.

Еще одной необходимой мерой по улучшению профессионального статуса педагогов дополнительного образования, неразрывно связанной с предыдущими, видится разработка и введение профессионального стандарта педагога дополнительного образования, выступающего основанием для оценки результатов и качества его работы и выстраивания траекторий профессионального развития и карьерного роста, которые также будут учитываться при совершенствовании системы оплаты труда [3].

Безусловно, создание некоего унифицированного стандарта затруднительно из-за многообразия программ дополнительного образования, творческого характера деятельности педагогов, неоднородности педагогического сообщества с точки зрения образования (педагогическое или предметное), но необхо-

димось в нем становится все более ощутимой по мере усиления роли дополнительного образования в обществе.

В связи с этим логично предположить, что введение вышеперечисленных мер наиболее эффективно при дифференциации сообщества педагогов дополнительного образования на определенные группы (в зависимости от формы собственности, ведомственной принадлежности, типа территории образовательного учреждения и т. д.).

Для принятия эффективных управленческих решений и обеспечения непротиворечивой и результативной образовательной и кадровой политики в данной сфере необходимо систематизировать и проанализировать существующие эмпирические исследования в этой области, провести дополнительные исследования на примере конкретного образовательного учреждения дополнительного образования для выявления наиболее острых проблем социально-правового статуса, а также уровня готовности руководителей образовательных учреждений и непосредственно педагогов, учащихся и их родителей как потребителей образовательных услуг, к принятию изменений, внедряемых государством на всех уровнях. Также необходимо проанализировать существующие теоретические положения и нормативно-правовые акты с целью формулирования понятий для целей дальнейшего исследования проблем социально-правового статуса педагогов дополнительного образования и поиска оптимальных путей их решения.

Библиографический список

1. Бессуднов А. Р. Социально-профессиональный статус в современной России // Мир России. 2009. № 2.
2. Гуров В. А. Развитие мотивации педагогической деятельности педагогов дополнительного образования детей: автореф. дис. канд. пед. наук. Калининград: Калинингр. гос. ун-т, 2005.
3. Иванова Л. В. Оптимизация профессиональной деятельности педагога системы дополнительного образования/ дис. канд. пед. наук. М., 2005.
4. Исмаилова Б. Х. Профессиональная компетентность как объект оценки // Молодой ученый №11, 2011.
5. Куприянов Б. В., Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Семенов Т. В. Политика учреждений дополнительного образования детей по результатам опроса их руководителей // Информационный бюллетень. № 5 (68). М.: НИУ ВШЭ, 2013.
6. Педагоги учреждений дополнительного образования детей как социально-профессиональная группа: мотивации, структура и условия труда (по результатам опроса руководителей и педагогов учреждений дополнительного образования детей) // Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ. 2014. № 6 (80).
7. Родина Н. В. Межрегиональные различия в заработной плате педагогов до и после принятия указов о повышении оплаты труда // Вопросы образования. 2014. № 1.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВА И НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

О. А. Зиневич

Научный руководитель — С. А. Михеева

В статье рассмотрены региональные практики взаимодействия органов государственной власти, негосударственных некоммерческих организаций и образовательных организаций. Выявлены причины, препятствующие развитию активного взаимодействия НКО и государства в сфере образования.

Ключевые слова: НКО, образование, взаимодействие, школа, регионы, практики, образовательные организации.

Key words: non-profit organization, education, cooperation, school, regions, practice, educational organization.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», образовательные организации переходят на федеральный государственный образовательный стандарт (далее — ФГОС) второго поколения. Новый стандарт дает возможность школам стать более открытыми, готовыми налаживать взаимодействие с местным сообществом, в том числе с негосударственными некоммерческими организациями (далее — НКО).

НКО как организации, активно отвечающие на запросы общества, способны мобильно реагировать на изменения в различных общественных системах. Благодаря накопленному опыту проектной деятельности, а также имея опыт построения партнерских отношений с государством по различным направлениям, НКО готовы включаться в работу с учащимися в зависимости от запроса определенного региона [12].

В настоящее время нет единой модели взаимодействия НКО и государства в области образования. В своих работах Л. Я. Якобсон, В. Б. Беневоленский, И. В. Мерсиянова, Н. Л. Хананашвили отмечали различные формы взаимодействия государства и неправительственных организаций.

В последние годы государство активно поддерживает социально-ориентированные НКО, работающие в таких направлениях, как защита материнства и детства, помощь пожилым, предоставление услуг людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию. При этом общественно-государственное партнерство в образовании развивается медленнее, чем в других областях социальной сферы. Практика показывает, что в обществе существует определенное недоверие к НКО. По данным мониторинга состояния гражданского общества, проведенного Центром исследований гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ (далее — Центр) в 2014 году, свое недоверие к негосударственным некоммерческим организациям отмечает каждый третий респондент, участвующий в опросе [7]. При этом степень доверия (недоверия) во многом определяется направлением деятельности организации. Так, например, низкая степень доверия выявлена для следующих типов организаций: молодежные объединения неформального характера; молодежные политические объединения; движения национально-патриотического толка; землячества, эт-

нические общины, национальные диаспоры. Общими чертами выделенных типов организаций является высокий уровень политизированности участников такого рода объединений, организация в формальные группы меньшинств, узкая направленность цели объединения. Высокая степень доверия отмечается к профсоюзам, обществу защиты прав потребителей, обществу инвалидов и ветеранским объединениям. Это объясняется тем, что перечисленные организации помогают людям защищать их права, проводят мероприятия по гражданскому образованию и работают в рамках защиты уязвимых слоев населения.

Следует отметить, что по результатам исследования «Доверие населения к НКО», проведенного тоже в 2014 году, выявлено, что отношение к НКО различается в зависимости от федерального округа и региона. При этом отличий по гендерному признаку не выявлено, возраст также не является существенным признаком при распределении ответов на вопросы о доверии к НКО. При этом исследователями отмечено, что наличие высшего образования показывает тенденцию роста доверия к НКО [7]. Данные исследования подтверждаются практикой реализации ряда проектов в сфере образования НКО и образовательными организациями.

Неправительственные организации, заинтересованные в совместной работе с образовательными организациями, вынуждены обращаться за поддержкой в органы государственной власти. Только имея рекомендации от учреждений, отвечающих за координацию деятельности в области образования, НКО получают возможность реализовывать проекты вместе с сотрудниками образовательных организаций. Несмотря на определенное недоверие к НКО, образовательные организации формируют культуру взаимодействия с неправительственными организациями. Примеры такого взаимодействия можно найти во многих регионах страны. Рассмотрим некоторые из них.

Кемеровская региональная общественная организация Общероссийской общественной организации «Российский Союз Молодежи» (далее — Союз молодежи Кузбасса) осуществляет свою деятельность в нескольких городах округа [4]. Союз молодежи Кузбасса с 1999 года по настоящее время реализует проект «Визит кота Леопольда» для младших школьников при поддержке Управления культуры, спорта и молодежной политики администрации города Кемерово. Основной целью проекта является профилактика детского дорожного травматизма. Проект реализуют школьники, студенты и работающая молодежь на добровольной основе. Социальными партнерами проекта стали отделы образования Кемеровской области, Кемеровская Госавтоинспекция, районные библиотеки, высшие учебные заведения, Отдел пропаганды ГИБДД, некоммерческие негосударственные организации и иные организации региона [5]. В результате реализации проекта количество дорожно-транспортных происшествий с участниками школ региона значительно сократилось. Данный проект вошел в перечень приоритетных молодежных проектов для бюджетного финансирования в 2007 году. Специалисты районных отделений образования г. Кемерово были обучены технологиям вовлечения школьников в общественно-полезную деятельность [3]. Технология реализации данного проекта стала победителем в номинации «Развитие дополнительного образования, научно-технического и художественного творчества, массового спорта, краеведческой и экологической деятельности детей и молодежи» во Всероссийском Фестивале социальных программ «Содействие» в 2011 году. Программа стала победителем федерального этапа конкурса [9].

Отличительной чертой описанной практики взаимодействия является взаимодействие большого числа партнеров из государственных и негосударственных объединений. В реализацию проекта были включены все субъекты, влияющие на изменение ситуации дорожного травматизма в регионе. Молодые люди, участвующие в проекте на добровольных основах, смогли так же получить социальный опыт, как и бенефициары. Описание проекта представлено в методическом пособии **«Лучшие практики СО НКО — участников конкурса «Содействие»** и может быть принято в качестве основы для разработки собственных программ по данной тематике в иных регионах [8]. Несмотря на всю социальную значимость проекта и достижения на региональном уровне, дальнейшей трансляции проекта на другие регионы не состоялась.

Примером взаимодействия государственного и некоммерческого секторов в Республике Карелия может служить проект работы НКО и школ с учащимися от 3-го до 7-го класса включительно. Данный опыт транслировался как один из лучших в рамках российско-американской программы «Обмен социальным опытом и знаниями» в области **«Молодежь и образование»** [12]. Проект включает в себя две программы: 1) «Первый шаг в общество» для учащихся 3–4-го классов; 2) «Мы и общество» для учащихся 5–7-го классов [6].

Основная цель проекта — развитие общественной активности школьников. Проект поддержало Управление по делам молодежи Администрации г. Петрозаводска. Программы были реализованы Петрозаводской городской детской общественной организацией Юниорский союз **«Дорога»** [11]. Средства на реализацию программы поступали из муниципального учреждения дополнительного образования **«Детско-юношеский центр»** (далее — ДЮЦ) г. Петрозаводска [13]. Финансовая поддержка проекта осуществлялась также в рамках реализации государственной субсидии **«Молодежь Карелии»**. Учителя школ, участвующих в проекте, а также родители учащихся считают, что реализованный проект позволил школьникам получить новый социальный опыт. Следует отметить, что данные программы включены в планы школ и используются как часть воспитательной программы в рамках требований ФГОС [12].

Еще одним интересным примером включения в социально активную деятельность и обучению жизненно важных навыков старших школьников является проект **«НКО-инкубатор» в Приволжском федеральном округе**. Данный проект реализуется Самарской городской молодежной общественной организацией **«Педагогический клуб «Радуга»** на базе школ и при поддержке вузов [3]. Проект **«НКО-Инкубатор»** стал победителем областного конкурса социальных проектов социально ориентированных некоммерческих организаций, который проводился Министерством экономического развития, инвестиций и торговли Самарской области и Комитетом по делам молодежи мэрии Тольятти [1]. Основная цель проекта — ознакомить старшеклассников с принципами работы третьего **«некоммерческого» сектора**. Молодые активисты при помощи наставников прошли путь от регистрации НКО до момента его ликвидации. Часть НКО продолжило функционировать после завершения проекта. Проект активно развивается и привлекает новых участников из различных населенных пунктов Самарской области [10].

В трех рассмотренных выше примерах взаимодействие НКО с образовательными организациями осуществлялось за счет государственного финансирования по инициативе НКО при активной поддержке региональных органов государственной власти. Можно выделить практики, когда сами НКО становятся финансовыми донорами инициатив, предложенным органами власти. Так,

например, по инициативе Департамента природопользования и охраны окружающей среды Москвы в школе № 14 проводятся уроки по экологической политике, проходят акции по разделному сбору отходов. Позднее данный проект получил грант от Фонда им. Генриха Белля и в настоящее время реализуется в ряде образовательных организаций Москвы и Московской области [2].

Анализ существующих практик межсекторного взаимодействия в образовании, часть из которых представлена в работе, позволяет сделать следующие выводы:

- некоммерческие организации финансово зависимы от государственных субсидий, грантов и пожертвований;
- в процессе решения проблемы недоверия образовательных организаций к НКО необходима поддержка взаимодействия региональными органами государственной власти;
- основными направлениями взаимодействия могут быть программы, направленные на социальную адаптацию школьников и проекты вовлечения школьников в общественно-полезную деятельность;
- в регионах существует большое число НКО, обладающих необходимым потенциалом для разработки и реализации социально значимых проектов для школьников на основе новых, интерактивных форм воспитательной работы;
- актуальность сотрудничества образовательных организаций с НКО особенно возрастает в условиях внедрения ФГОС второго поколения общего образования, необходимости расширения форм и методов воспитательной работы и ограниченности ресурсов общеобразовательных организаций.

Для успешного развития межсекторного взаимодействия в сфере образования необходимо изучать региональные практики сотрудничества образовательных организаций, НКО и государственных органов власти, выявлять наиболее успешные и способствовать их распространению на другие регионы России. Эффективное взаимодействие НКО и образовательных организаций при активной поддержке государства и бизнеса будет способствовать повышению качества воспитательной работы и образования в целом.

Библиографический список

1. Авторское агентство. Новые социальные и педагогические технологии. НКО-инкубатор. URL: <http://nspt.ru/projects/2013-12-23-0>.
2. Агентство социальной информации. Информационная поддержка гражданских инициатив. Регионы. Дети установили в школе компостеры. URL: <http://www.asi.org.ru/news/deti-ustanovili-v-shkole-kompostery-dlya-pishhevyh-othodov>.
3. Все вместе. Сеть ресурсных центров СО НКО Приволжского федерального округа. URL: <http://nko-pfo.ru/4718>.
4. Кемеровская региональная общественная организация Общероссийской общественной организации «Российский Союз Молодежи» Союз молодежи Кузбасса. URL: <http://smkrsm.ru/smk/>.
5. Лучшие практики социально ориентированных НКО — участников конкурса «Содействие». Методическое пособие. М.: АНО «Центр информационных стратегий», 2012.
6. Молодежный портал «Молодежь Петрозаводска». Юниорский союз. URL: <http://youth.karelia.ru/index.php/putevod/youthorgs/187>.

7. Отношение населения к НКО: экспертная оценка // Информационно-аналитический бюллетень о развитии гражданского общества и некоммерческого сектора в РФ. 2014. № 4.
8. Российский союз молодежи Новосибирской области. Визит kota Леопольда. URL: <http://rsmnso.ru/programs/vizit-kota-leopolda>.
9. Социальная карта Российской Федерации. Отчеты конкурсов НКО. URL: http://sockart.ru/nonprofit_organizations/projects_and_programs/.
10. Социально ориентированные некоммерческие организации и органы власти Самарской области. После школы с НКО — инкубатором. URL: <http://sonko.samregion.ru/news/catalog>.
11. Что может самоуправление? Право на участие в управлении школой. Петрозаводск. Юниорский союз «Дорога», 2004.
12. Школа и общество: сотрудничество в контексте новых образовательных стандартов. Опыт России и США. Рабочая группа «Образование и молодежь» российско-американской программы «Обмен социальным опытом и знаниями». Петрозаводск, 2014.
13. Школьное ученическое самоуправление. О проекте. URL: <http://doroga.karelia.ru/samo/index.htm>.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О. В. Киреева

Научный руководитель И. В. Андреева

Статья посвящена анализу основных подходов к моделированию профессиональной деятельности руководителя образовательной организации. Проанализировано и уточнено понятие «**профессиональная компетентность**», раскрыты требования стейкхолдеров к руководителю образовательной организации, подчеркнута важность роли модели профессиональной компетентности руководителя для повышения эффективности работы организации.

Ключевые слова: менеджер, профессиональная компетентность, модель профессиональной компетентности руководителя образовательной организации.

Key words: manager, professional competence, a model of a professional competence of the head of an educational organization.

В последние годы российская система образования стремительно развивается. Глобализация, интенсивный технологический прогресс, переход на новую образовательную парадигму — компетентностный подход, педагогические инновации вынуждают современные образовательные организации постоянно изменяться. На первый план выдвигается проблема эффективности деятельности руководителя образовательной организации, его управленческого профессионализма. Именно уровень профессионализма и личностного развития руководителей образовательных организаций определяет характер и эффективность модернизации системы образования, необходимой для его соответствия требованиям общества.

В настоящее время наблюдается существенное изменение функциональной роли руководителя образовательной организации в сторону менеджерских обязанностей. Современный руководитель должен быть профессионалом как в педагогической сфере, так и в административно-хозяйственной. Наставник, топ-менеджер, предприниматель, инноватор, руководитель команды профессионалов, коуч-тренер — это роли, которые должен освоить каждый современный руководитель образовательной организации.

Российское законодательство предъявляет к руководителю образовательной организации серьезные требования. В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 21.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Закон об образовании в РФ) кандидаты на должность руководителя должны иметь высшее образование и соответствовать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках. Согласно квалификационным требованиям, руководитель должен обладать высшим образованием по направлению подготовки «Менеджмент», «Государственное и муниципальное управление», опытом работы на управленческих должностях не менее 5 лет. Кроме того, в соответствии с Законом об образовании в РФ руко-

водитель, а также кандидаты на должность руководителя проходят обязательную аттестацию. Данное требование регулируется региональным нормативным актом, постановлением Правительства Санкт-Петербурга от 20.02.2007 № 168 «О порядке назначения на должность и освобождения от должности руководителей государственных унитарных предприятий и государственных учреждений, подведомственных исполнительным органам государственной власти Санкт-Петербурга». В указанном постановлении прописано, что на должность руководителя образовательной организации Санкт-Петербурга назначаются кандидаты, выигравшие конкурс на замещение вакантной должности руководителя, обладающие деловой репутацией и соответствующим опытом работы.

Помимо требований к уровню образования, квалификации и опыту работы, различные стейкхолдеры предъявляют к личности руководителя такие требования, как гибкость, умение управлять коллективом и способность вести за собой, коммуникабельность, понимание людей, умение вдохновить подчиненных, самодисциплина, способность принимать на себя решение ответственных задач, умение рационально распределять личное время, гибкость ума и взглядов.

В настоящее время существует противоречие между повышением требований к современному руководителю и отсутствием объективных параметров оценки управленческого персонала и эффективных процедур подбора и подготовки руководителей.

В этой связи мы считаем актуальной работу по разработке модели профессиональной компетентности руководителя образовательной организации. Прежде всего рассмотрим понятие «профессиональная компетентность».

Понятие «**профессиональная компетентность**» применительно к руководителю образовательной организации рассматривается многими учеными, исследователями и трактуется неоднозначно. Так, Н. И. Запрудский, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской определяют профессиональную компетентность как систему знаний и умений, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня [3], [4], [7].

А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий в своих работах рассматривают понятие профессиональной компетентности достаточно узко и считают, что руководитель должен обладать знаниями о современных проблемах педагогики и психологии, о научных основах управления школой и уметь применять эти знания в практической деятельности [1]. Т. И. Шамова делает акцент на том, что руководитель должен владеть знанием новейших достижений в области психологии, педагогики, теории управления, права, социологии, школьной гигиены; уметь творчески использовать эти знания, с уважением относиться к чужому мнению, тактично и доказательно вести диалог, дискуссию [8].

Е. П. Тонконогая, И. В. Гришина видят в содержании понятия «**профессиональная компетентность** руководителя образовательного учреждения» разные личностные качества, характеризующие отношение к профессии. Е. П. Тонконогая определяет профессиональную компетентность руководителя образовательного учреждения как сплав его опыта, знаний, умений и навыков, как показатель готовности к руководящей работе, способности принимать обоснованные управленческие решения. И. В. Гришина — как многоаспектное личностное образование [2].

По мнению Ю. В. Подзюбановой, В. С. Сапрыкина, В. П. Топоровского, основной характеристикой рассматриваемого понятия является готовность к вы-

полнению управленческих функций, к решению управленческих задач разных уровней сложности. Содержание понятия «профессиональная компетентность руководителя образовательной организации» рассматривается с позиции деятельности подхода, так как основной его характеристикой является деятельность по осуществлению конкретных функций.

Исследователи Т. Н. Пильщикова и Е. Г. Пьяных рассматривают профессиональную компетентность руководителя образовательной организации с позиции комплексного подхода:

- степень владения совокупностью знаний, умений и навыков в области педагогического менеджмента, экономики, предпринимательства;
- способность и готовность к профессиональным видам деятельности (управленческой, маркетинговой, экономической, информационно-аналитической, проектно-исследовательской, диагностической, инновационной, методической, консультационной, образовательной);
- способность и готовность к анализу и выбору оптимальных путей решения проблем;
- готовность разрабатывать, принимать и реализовывать эффективные управленческие решения; сформированность значимых личностных качеств, экономического мышления и мотивационно-ценностных ориентаций.

О. И. Сторожева под профессиональной компетенцией понимает круг профессиональных вопросов, в которых руководитель хорошо осведомлен; общую способность, которая позволяет руководителю установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить систему действий для успешного решения профессиональных управленческих проблем [5].

В данной работе под профессиональной компетентностью руководителя образовательной организации будем понимать интегрированную характеристику, включающую в себя степень владения совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков в области педагогического менеджмента, готовность к профессиональным видам деятельности (управленческой, маркетинговой, экономической, проектно-исследовательской, диагностической, инновационной, методической, консультационной, образовательной), сформированность значимых личностных качеств и мотивационно-ценностных ориентаций.

В Санкт-Петербурге работодателями руководителей государственных образовательных организаций являются исполнительные органы государственной власти, которые проводят большую работу по формированию профессиональной компетентности руководителей, вкладывая немалые средства. Но проводимые тренинги, семинары, программы повышения квалификации, стажировки далеко не всегда позволяют достичь нужного результата. Мы считаем, что прежде чем развивать ключевые компетенции руководителя, необходимо провести качественную оценку навыков и личных качеств руководителя, кандидата на руководящую должность. Правильная оценка даст возможность развить именно те качества, которые находятся на низком уровне, или, наоборот, отказаться от выбранной кандидатуры. Для реализации такого подхода необходима модель профессиональной компетентности руководителя.

Исследователями разработаны различные педагогические модели профессиональной компетентности работников образования: уровневая (Б. С. Гершунский и др.), системная (Т. Б. Браже, Н. И. Запрудский и др.), акмеологическая (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина и др.), культурологическая (Е. В. Бондаревская,

А. И. Пискунов и др.), гуманитарно-личностная (И. А. Колесникова, В. В. Сериков и др.) и др.

В соответствии с разработанной Хинтерхубером и Поппом «**моделью компетентности в стратегическом управлении**» компетентность руководства является суммой следующих компонентов: функциональной компетентности, ситуативной, интеллектуальной и социальной компетентности.

В. И. Шуванов, автор ролевой модели деятельности руководителя, выделяет профессиональную, психологическую и организаторскую состоятельность. Под организаторской состоятельностью он понимает три управленческих роли: интегратора-координатора (эффективная интеграция ресурсов и организация совместной трудовой деятельности персонала, формирование управленческой команды), коммуникатора (организация эффективных деловых и межличностных коммуникаций, обеспечение сбора и переработки информации для обоснования управленческих решений) и социального контролера (организация внешнего и внутреннего контроля за исполнением управленческих решений, обеспечение систематической оценки труда каждого сотрудника) [9].

Модель Р. Марра отражает все аспекты профессиональной деятельности менеджера. Марр подразделяет все умения и качества на три блока: профессиональная компетентность (специфические знания, умения и навыки в определенной области); методическая компетентность (способность к восприятию и интерпретации информации, к системному мышлению); социальная компетентность (способность к общению, сотрудничеству, разрешению конфликтов, то есть способность к руководству) [6].

Считаем, что модель профессиональной компетентности руководителя зависит от типа и вида образовательной организации, специфики ее функционирования. При разработке модели компетенций необходимо опираться на структурно-деятельностный подход, предполагающий системный психолого-педагогический анализ деятельности руководителя. Кроме того, важно привлекать к разработке модели всех заинтересованных стейкхолдеров: сотрудников, учащихся, родителей, административный состав. Это позволит создать работающую модель профессиональной компетентности руководителя той или иной образовательной организации.

Таким образом, система образования сегодня остро нуждается в руководителях-менеджерах, обладающих гибким нетривиальным умом, владеющих коммуникативными методиками, способных стать лидерами в коллективе, умеющих принимать решения и брать на себя ответственность.

Анализ научной литературы показал, что подходы и трактовка понятия профессиональной компетентности руководителя неоднозначны. Полагаем, что модель профессиональной компетентности руководителя образовательной организации, разработанная с учетом мнения всех заинтересованных стейкхолдеров, окажет значительное влияние как на качество подбора кадров на должность руководителя, так и на эффективность деятельности действующих руководителей.

Библиографический список

1. *Вертохвостова Г. А.* Управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения: анализ понятия // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 2(39). С. 95–98.

2. *Гришина И. В.* Изучение профессионального самосознания руководителей школ: методические рекомендации. СПб., 1999.
3. *Запрудский Н. И.* Научно-педагогическое обеспечение повышения квалификации учителей естественно-математических предметов: дис. д. пед. наук. Минск, 1993.
4. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4.
5. *Сторожева О. И.* Развитие профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения // Образование и наука. 2010. № 6 (74).
6. Управление персоналом в условиях социальной рыночной экономики. М.: Изд. МГУ, 1997.
7. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.
8. *Шамова Т. И.* Подготовка директора школы. Опыт, перспективы // Советская педагогика. 1990. № 3.
9. *Шуванов В. И.* Организационное поведение руководителя в условиях рынка: новая парадигма управления и ролевая модель // Управление персоналом. 1997. 3.

СОБЫТИЙНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Е. А. Козлова

Научный руководитель — С. Г. Баронене

Современные вызовы, стоящие перед системой образования в целом и перед конкретным образовательным учреждением в частности, ставят руководителей в ситуацию необходимости перехода на инновационный путь развития, поиска новых средств, форм, методов управления. В статье рассматривается возможность применения событийного подхода в управлении образовательной организацией.

Ключевые слова: управление образовательной организацией, воспитательный процесс, событие, событийный подход.

Key words: management of the educational organization, educational process, event, event approach.

Современная школа стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями, с другой стороны, по возможности гибко реагировать на социокультурные потребности среды. Главным итогом такой двусторонней деятельности является адаптация детей всех ступеней обучения к быстро меняющимся условиям учебно-воспитательного (образовательного) процесса с учетом социальных запросов населения и требований государства, обязательных образовательных стандартах. Значимость обозначенных подходов подчеркивают в своих исследованиях В. А. Ясвин, Г. Н. Прозументова, А. М. Каменский, Г. Н. Генике, Н. Б. Крылова [2], [4], [5], [9], [14].

В педагогической науке и практике господствующей остается точка зрения о конструктивной технологизации воспитательного процесса в образовательной организации, а многие педагоги в своем сознании остаются на позициях субъект-объектных отношений с учащимися. Однако в вопросах образования часто упоминается о педагогических эффектах. По мнению И. Д. Фрумина, автора книги «Тайны школы», **в жизни взрослых и детей имеются не слишком заметные, но чрезвычайно важные реальности образовательного процесса. Особенностью скрытой реальности является то, что она явно оказывает образовательное воздействие и практически не поддается технологизации** [12]. В. И. Тюпа выделяет в личности человека идею внутренней социальности: «**Личность, обладающая ядром самобытности, ... может быть адекватно понята, рассмотрена, проанализирована лишь в их весьма ограниченных пределах, в каких сама раскрывается навстречу познающему**» [11]. Отсюда возникает запрет на тотальную технологизацию личностно-ориентированного воспитания.

И. Д. Фрумин считает, что современная педагогика отождествляет образовательный эффект с реакцией, а знание (ценность) становится частью капитала личности, которое переносится на инициативные действия в разных ситуациях [12]. Такое реактивное и инициативное действие участника «события», становится реальным проявлением эффектов воспитания. Так как приоритетами Федеральных государственных образовательных стандартов являются

требования в создании комфортной развивающей образовательной среды, доступности, открытости и привлекательности для обучающихся, их родителей, то возникает вопрос организации таких пространств в школе, где бы могла бы создаваться событийная среда. Сегодня перед педагогическим сообществом стоит задача: утверждение преимущества индивидуальности ребенка. При решении этой задачи необходим переход от привычных режимов педагогической деятельности к альтернативному режиму педагогических событий, наряду с которым инициативное действие могло бы проявиться и стать индикатором событийности, при котором осуществляются эффекты воспитания. Под «событийностью» **будет пониматься такая форма жизненных ситуаций, при которой участник «события» будет действовать самостоятельно, проявляя собственные основания и ценности.**

По мнению Д. Г. Григорьева, образовательное событие — это встреча личностей взрослого и ребенка. Воспитание в современных условиях может и должно быть понято как взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их со-бытия [3]. Как отмечает В. И. Слободчиков, основная функция совместного бытия — развивающая. «Со-бытие есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъективности» [10]. При таких связях и отношениях между участниками образовательного процесса возможно проектирование инструментов воспитательной работы, при которых школьные мероприятия будут реализованы с эффектами событийности.

Для формирования событийности, способной разрешать противоречия между сложившимися за долгие годы стереотипами мышления и деятельности и новыми условиями жизни общества, должны быть объединены все имеющиеся интеллектуальные, человеческие, материальные, технологические ресурсы, полученные путем расширения границ образовательного пространства за счет вовлечения социально-культурного окружения в образовательную деятельность. Проблеме разработки философско-культурологической концепции развития событийной педагогики посвящены работы В. М. Видгорфа, Д. Е. Муза, Т. В. Щитцовой [1], [7], [13]. До настоящего времени в практике образовательных организаций остается недостаточно разработанной методика организации мероприятий в ориентации на событийный формат. Однако в последние 15 лет система образования России активно осваивает управленческие инструменты менеджмента и маркетинга, а школа понимается как «социально значимая открытая система». Ивент-маркетинговые технологии могут стать реальными инструментами при организации различных мероприятий с эффектами событий в образовательных организациях.

Несмотря на определенную интенсивность исследований, проблема развития технологических знаний и умений педагогов для проектирования событийной среды в школе остается актуальной, так как опыт практической реализации эпизодичен. Исходя из проанализированного материала, можно сделать вывод о том, что управление школой через управление системой событий — это достаточно продуктивная форма организации образовательного процесса.

Событийный подход занимает важное место в системе форм и методов образования. Он позволяет установить тесные связи между реальной жизнью и учебным содержанием, жизненными процессами, происходящими в человеке или группе, и их педагогическим значением. Событие в школе — способ инициирования образовательной активности участников образовательного процесса (учеников, педагогов, родителей), деятельностного включения в различ-

ные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и образовательной деятельности [8].

Таким образом, событийный подход является практической альтернативой традиционному использованию мероприятий, поскольку ориентирован не на «событие ради события», предполагающий смысл самого мероприятия, а на «событие ради со-бытия», то есть на преобразование реальности повседневного взаимодействия и общения детей и взрослых. Образовательная среда при таком событийном подходе выступает в качестве теоретического объекта педагогики воспитания, предлагая, по сути, новую исследовательскую программу [3].

Библиографический список

1. Видгоф В. М. Школа как со-бытие (философско-культурологическая концепция развития) // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. 1995. № 3. С. 154.
2. Генке Е. А. Профессиональная компетентность педагога. Библиотека журнала «Директор школы». М.: Сентябрь, 2008. № 5.
3. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как со-бытие // Право и образование. 2007. № 1. С. 90–99.
4. Каменский А. М. Стратегические ориентиры в управлении современной школой. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007.
5. Крылова Н. Б. Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Серия научно-методических изданий «Новые ценности в образовании». 2010. Выпуск 1 (43).
6. Крылова Н. Б. Школьный уклад: повышение качества школьной жизни. Библиотека журнала «Директор школы». М.: Сентябрь, 2010. № 6.
7. Муза Д. Е. Методологический анализ события в философии истории. Автореферат. дис. Симферополь, 2002. С. 22.
8. Назарова Т. Н. «Мы уже другие...» тезисы доклада на региональном семинаре «Событийное образовательное пространство как ресурс эффективного вхождения во ФГОС второго поколения» 28 октября 2010 г. URL: <http://www.pandia.ru/text/79/002/12929.php>.
9. Прозументова Г. Н. Типологизация образовательной реальности инноваций: стратегия и методика гуманитарного исследования // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч.2: Типологизация образовательных. Томск: Томский государственный университет, 2009. С. 37–41.
10. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000.
11. Тюпа В. И. Бахтин как парадигма мышления. URL: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=15895>.
12. Фрумун И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск 1999. С. 37–49.
13. Щитцова Т. В. Отношение к другому в «Бытие и времени» Хайдеггера и философии события Бахтина // Топос. 2001. № 1(4).
14. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию М.: Смысл, 2001.

САМООЦЕНКА ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

А. В. Костомясова

Научный руководитель — О. Е. Лебедев

В статье рассматривается инструмент самооценки организации дополнительного профессионального образования взрослых как механизм управления качеством образовательного процесса.

Ключевые слова: самооценка, система менеджмента качества, дополнительное профессиональное образование.

Key words: self-concept, quality management system, further vocational education.

В настоящее время дополнительное профессиональное образование приобретает самостоятельную ценность как один из способов получения конкурентных преимуществ на рынке труда для инженерно-технических кадров. В системе дополнительного профессионального образования происходит поэтапное формирование компонентов профессиональной компетентности специалиста. Компетенции, сформированные при получении основного профессионального образования, актуализируются, развиваются и индивидуализируются на основе программ дополнительного профессионального образования.

При этом стратегическое развитие организации дополнительного профессионального образования невозможно без опыта оценивания своей деятельности. Оценивание здесь выступает в качестве инструмента управления качеством образования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» отменил государственную аккредитацию дополнительных профессиональных программ и организаций ДПО, возложив ответственность за оценку качества данного вида образования на потребителей.

Улучшению качества всех процессов деятельности образовательной организации способствует внедрение системы менеджмента качества организации, которую необходимо рассматривать не только как средство, обеспечивающее устойчивое положение организации дополнительного профессионального образования на рынке образовательных услуг, но и как средство непрерывного развития и улучшения его деятельности.

В целях систематического анализа имеющегося потенциала и достигнутых результатов в организации обучения можно применять такой инструмент, как самооценка. «Принципы менеджмента качества заложены в систему показателей самооценки, которая предусмотрена для провайдеров ДПО новым законом» [1].

Главными особенностями самооценки как механизма управления качеством являются:

- обращение к установленным правилам или стандартам, применение определенного набора критериев или методов измерений,

- проверка соответствия хорошо отлаженных областей деятельности и характеристик системы менеджмента качества (СМК), которые можно измерить или оценить с достаточной степенью объективности,
- вынесение заключений по всем объектам проверки на основе статистических оценок и выборок.

В то же время механизм самооценки имеет собственные отличительные признаки и черты: 1) для нее характерна более широкая область применения с охватом всей деятельности организации и привлечением всех ее работников; 2) она характеризуется выраженным диагностическим характером и особым вниманием к бизнес-процессам. «**Результаты самооценки становятся с одной стороны механизмом постоянного внутреннего улучшения СМК, а с другой — могут представляться внешним проверяющим для их выборочной проверки**» [4].

Цель самооценки заключается в выработке рекомендаций, основанных на фактах и данных, касающихся областей применения ресурсов для улучшения деятельности организации.

Самооценка может использоваться образовательными организациями (подразделениями) для сравнения своей деятельности с лучшими в определенном классе достижениями других или показателями мирового уровня в данной области (технология бенчмаркинга), а также может быть полезной при сравнении с поставленными ранее целями при повторных оценках степени достижения этих целей [4].

Инструмент самооценки будет наиболее адекватным, если результаты самооценки будут использованы для совершенствования деятельности организации дополнительного профессионального образования.

Модель совершенствования деятельности образовательной организации в первую очередь ориентирована на принципы Всеобщего менеджмента качества (TQM) и подразумевает определенную совокупность критериев, характеризующих основные компоненты деятельности образовательной организации. Ввиду этого самооценка образовательной организации может проводиться по девяти критериям, сформированным в две группы: критерии группы «возможности» и критерии группы «результаты».

Группу критериев «возможности» **включают следующие критерии: лидирующая роль руководства; политика и стратегия; менеджмент персонала; ресурсы и партнеры; менеджмент процессов.** В группу критериев «результаты» **входят: удовлетворенность потребителей; удовлетворенность персонала; результаты деятельности организации.**

Критерий «лидирующая роль руководства» показывает, как руководство на исследуемом уровне организации проявляет личное лидерство в своем поведении, в вопросах качества и принятии решений. Основными его элементами являются личное участие руководства в определении миссии, видения, политики и стратегии образовательной организации, обеспечение разработки и внедрения системы качества и др.

Критерий «политика и стратегия» касается целей и стратегических планов образовательной организации, используемых для реализации этих целей. Политика затрагивает различные аспекты деятельности образовательной организации. Этот критерий характеризует, как учебное заведение реализует свое предназначение посредством четко сформулированной, нацеленной на соблюдение всех заинтересованных сторон стратегии, поддерживаемой соответствующими технической политикой, планами, целями, задачами и производственными процессами.

Критерий «менеджмент персонала» касается как количественного, так и качественного аспекта управления персоналом образовательной организации. Этот критерий характеризует, как учебное заведение управляет персоналом, способствует повышению уровня знаний, квалификации и полному раскрытию потенциала своих сотрудников на индивидуальном, групповом и организационном уровнях, как осуществляет планирование своей деятельности в этих областях в интересах поддержания политики и стратегии, эффективного протекания процессов.

Критерий «ресурсы и партнеры» характеризует, как образовательная организация планирует отношения с внешними партнерами и управляет внутренними ресурсами в целях поддержания политики и стратегии, а также обеспечения эффективности своих процессов.

Критерий «менеджмент процессов» характеризует, как образовательная организация планирует, проектирует и совершенствует свои процессы и управляет ими с целью реализации политики и стратегии и наиболее полного удовлетворения потребностей всех заинтересованных сторон.

Критерий «удовлетворенность потребителей» включает механизмы сбора и анализа информации об удовлетворенности слушателей, работодателей и персонала.

Критерий «результаты деятельности организации (учебного подразделения)» включает финансовые и другие социально-экономические результаты деятельности.

Следует отметить, что в настоящее время одной из тенденций обеспечения качества образовательного процесса является перенос акцентов с процедур внешнего контроля качества образовательного процесса и его результатов на основе национальных систем аттестации и аккредитации на внутреннюю самооценку деятельности образовательных организаций. В этом случае ответственность за качество осуществляемой самооценки полностью возлагается на саму организацию (или подразделение), что позволяет существенно экономить ресурсы, выделяемые на проведение внешней экспертизы. Процесс самооценки становится особо актуальным для дополнительного профессионального образования, так как его жизнеспособность и результативность в первую очередь зависит от собственных критериев оценки качества. В свою очередь, такие критерии самооценки должны быть ориентированы на того клиента (слушателя), который приходит в организацию дополнительного образования для получения не общих, а специфических, заточенных под определенные потребности, знаний и формирующих необходимых компетенций.

Библиографический список

1. Аниськина Н. Н. Формирование единых требований для оценки качества ДПО // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. Ярославль. 2013. № 6. С. 1–5.
2. Астахова Ю. В., Демченко А. И. Показатели процесса в системе менеджмента качества // Менеджмент в России и за рубежом. 2005. № 1. С. 86–97.
3. Еленева Ю. А., Просвирина М. Е. Теоретические основы создания методов оценки систем менеджмента качества организации // Качество, инновации, образование. 2003. № 3. С. 9–16.
4. Методические рекомендации по организации и проведению самооценки вуза (ссуза) в соответствии с Моделью совершенствования деятельности вуза. Санкт-Петербург, ЛЭТИ, 2005.

КТО И КАК ОЦЕНИВАЕТ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ?

А. А. Ломов

Научный руководитель — О. Е. Лебедев

В статье предпринята попытка ответить на вопрос: кто и как оценивает молодого учителя, показаны некоторые особенности профессиональной деятельности начинающего педагога.

Ключевые слова: оценка, молодой педагог, особенности деятельности и оценки.

Key words: evaluation, young teacher, especially up and evaluation.

Оценивание деятельности учителя представляет собой «систематический процесс определения уровня профессиональной деятельности педагога и ее результатов по установленным стандартам» [1, с. 30]. Исходя из данного определения, в процессе работы были поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Существует ли потребность молодого учителя в оценке его деятельности? И если да, то какого рода оценку он ожидает?
2. Какова реальная практика оценивания деятельности?
3. Каково влияние оценки на молодого учителя? Как оценка формирует его деятельность и что она в ней меняет?
4. Какие особенности деятельности молодого учителя следует учитывать при оценке его профессиональной деятельности?

С точки зрения управления, конечная цель любой оценки персонала — улучшение качества работы организации. Если говорить о деятельности учителя как об объекте оценивания, то в современной практике существует достаточное большое количество универсальных оценочных матриц, которые позволяют работать почти со всеми составляющими работы педагога. От непосредственно ведения урока, до инновационной деятельности в рамках учреждения или района [7].

Одно из главных чувств, которое характеризует психологическое состояние молодого педагога и сам процесс обучения — неуверенность. Начинающий специалист не уверен, играет ли он хоть какую-то роль в жизни учеников, в жизни школьного коллектива вообще [6, с. 124]. Неуверенность является ключевым фактором, доказывающим, что молодой педагог нуждается в сторонней оценке (кроме самооценки) своей профессиональной деятельности. Это может быть оценка со стороны администрации учреждения, коллег, учащихся и их родителей.

Главная особенность педагогической профессии, которую следует учитывать, — это практическая невозможность оценить деятельность учителя по результату. Результат работы учителя практически всегда отложен. Даже если речь идет о предметных результатах, в особенности о его знанием компоненте, объективная картина редко предстает сразу по итогам урока или итогам четверти.

Одним из наиболее распространенных методов анализа качества образовательных процессов в школе является наблюдение за уроком [4]. Наблюдение

может быть открытым или проводиться на основе структурированных матриц. Его могут проводить различные лица: директор школы, инспектор, коллега учителя. При наблюдении урока как способе оценки трудно достичь валидности и согласованности оценки различными наблюдателями. Также остается неясным, сколько уроков необходимо посетить, чтобы сформировать комплексную оценку деятельности педагога. Поэтому наблюдение за уроком как метод оценки мало подходит в качестве итоговой оценки.

Если говорить о реальной практике оценивания, например, администрации, то она сводится к посещению уроков и проверке соответствия их стандарту преподавания и выполнения программы. За первые два года моей работы в одной из школ города Кирова Кировской области, при нагрузке тридцать четыре часа в неделю, я провел около двух тысяч уроков, из которых заместителем директора по учебной работе было посещено четыре. Директором был посещен всего один урок. Все посещения состоялись в первые два месяца работы. После каждого из подобных мероприятий мне подавался отчет для ознакомления с обязательной подписью, где в балловом выражении оценивался ход проведения урока, письменно описывались недостатки и недочеты.

Для преподавателя гуманитарных дисциплин важно понимать, что его предмет (его деятельность) влияет на внутренний мир учеников, помогают сформировать точку зрения по некоторым особо сложным с позиции морали вопросам.

На наш взгляд, главная проблема, связанная с оценкой деятельности молодого педагога, — это несоответствие целей оценивания и средств, которыми оценка реализуется. В результате оценка не решает главной задачи — помочь начинающему педагогу выявить свой потенциал, расставить приоритеты в своей деятельности. Действительно, многие стандарты оценивания не учитывают отсутствие опыта начинающего педагога, что, в конечном итоге, перерастает в отрицание им какой-либо оценки своей деятельности вообще [5].

В большинстве школ учитель фактически работает в изолированном пространстве. Имея нагрузку в среднем по пять-шесть уроков в день, он проводит наедине с детьми около шести часов, редко имея возможность проконсультироваться с коллегами относительно тех или иных вопросов, связанных с профессиональной деятельностью [10, с. 114–115].

В сентябре молодой учитель (который был студентом еще в июне) принимает на себя такую же ответственность, что и педагог с многолетним стажем. Для обоих начинающийся учебный год связан с решением двух типов задач: профессиональных и личностных. Оба начинают трудиться над их реализацией, и оба начинают оцениваться различными участниками образовательного процесса. При этом опытный педагог находится в более выигрышной позиции. Его стаж позволяет пользоваться заранее подготовленными наработками, использовать удачные находки прошлых лет. Соответственно, количество сил, затраченных на решение профессиональных задач, будет значительно меньше, что позволит ему более основательно подойти к формированию и решению личностных задач.

Конечно, отказаться от оценки деятельности молодого педагога полностью невозможно. Хотя бы потому, что всегда существует риск неадекватной оценки педагогом своих возможностей. Учитель, начав преподавание с постановки перед собой завышенных задач, рискует быстро «перегореть», **потерять контроль** над процессом обучения. Это весьма распространенная проблема среди молодых педагогов, так как они еще не представляют себе разницы между

преподаванием в теории (тем, чему их учили в вузе) и преподаванием на практике. Зажатый в строгие рамки программы и стандарта, в преподавательской деятельности начинающий учитель испытывает внутренний диссонанс, ведь еще не так давно его оценивали по совсем иным критериям: глубокое знание материала, историографии вопроса.

Немаловажен тот факт, что начинающий педагог не способен правильно интерпретировать для себя результаты оценивания. В большинстве случаев после получения результатов он просто растерян. Значат ли результаты, что он не справился со своей деятельностью? Или они значат, что в целом администрация его работой удовлетворена, но имеются некоторые недочеты? Почему оценивали именно эти аспекты, а не те, с которыми, как ему кажется, он справился лучше?

Анализ статистических данных показывает, что за 2005–2010 годы доля учителей пенсионного возраста в Санкт-Петербурге выросла с 11 % до 18 %, а доля педагогов до 30 лет — только до 13 %. В то же время наблюдается тенденция увеличения количества учащихся в школах Санкт-Петербурга [2]. Возникает вопрос: кто будет работать в школах, если педагогические кадры стремительно стареют?

Нам не единожды приходилось бывать на различных форумах и мероприятиях, посвященных проблемам омоложения школьных кадров. Подробно эти проблемы рассматривались на II Всероссийском форуме молодых педагогов «Таир», республика Марий Эл, а также на второй сессии Всероссийской педагогической школы профсоюза в 2013 году. Текст данной статьи был выслан в Центральные советы молодых педагогов Тюменской области, Забайкальского края, Ульяновской области, республики Марий Эл. Многие коллеги после ознакомления подтвердили типичность описываемых ситуаций и схожесть поставленных проблем, что говорит об актуальности этой темы для современной педагогической практики.

Ни о какой оценке деятельности учителя со стороны учеников или со стороны родителей обучающихся чаще всего речь вообще не идет. А ведь они являются важнейшими участниками образовательного процесса, мнение которых часто дает возможность педагогу раскрыться с новой стороны, освоить новые формы педагогической деятельности.

Неоцененность со стороны коллег и администрации толкает учителя на неправильное целеполагание, что в свою очередь формирует неправильное представление о профессии педагога в целом. На наш взгляд, большая часть молодых педагогов совершает в первый год своей работы серьезную ошибку: вместо того, чтобы осмысливать непосредственно свою педагогическую деятельность, они начинают **«зарабатывать авторитет» у администрации учебного заведения.**

Показательными примерами может быть вынужденное участие в конкурсах профессионального мастерства (без какого-либо осмысленного и структурированного опыта), курсы повышения квалификации (чаще всего по принудительному принципу) и т. п.

В условиях изоляции молодой педагог так или иначе будет совершать ошибки, которые могут привести к негативной оценке его профессиональной деятельности со стороны администрации.

Проблема оценки молодого учителя не может быть решена только путем разработки и внедрения подходящих для этого инструментов и методов, учитывающих специфику отсутствия (или недостаточность) профессионального опы-

та. Сначала в системе управления и в школах должна быть создана и утверждена в качестве постоянной и естественной практики особая культура отношений. Суть этой культуры — в создании атмосферы, благодаря которой оценка работы учителя будет способствовать реальному профессиональному развитию и улучшению практики преподавания.

Библиографический список

1. *Гвоздева М. С.* Организационно-педагогические условия оценивания профессиональной деятельности учителя: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Петрозаводск, 2003.
2. *Гехтман А. Л.* Возможности управления профессиональной адаптацией молодого педагога // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории, практика (Сборник научных статей VI международной научно-практической конференции). СПб, 2013.
3. Доклад экспертной группы № 8 по работе над стратегией социально-экономического развития России до 2020 года «Развитие сферы образования». URL: <http://www.gosbook.ru/node/48412>.
4. *Загвоздкин В. К.* Проблема оценки качества работы учителя // «Учительская газета». Москва, 2011. № 5.
5. *Ильина М. А.* Критерии оценки качества работы преподавателей // Гарантии качества работы преподавателей. URL: <http://elib2.altstu.ru/dissert/conferenc/2010/01/pdf/306ilyina.pdf>.
6. *Котова С. А.* Адаптация в должности и освоение профессии учителя // Народное образование. 2010. № 8.
7. Критерии оценки качества труда учителей образовательных учреждений, подведомственных исполнительным органам государственной власти Санкт-Петербурга, реализующих программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования (методические рекомендации) URL: <http://xn----8sbjabbg4aqjwbbgk.xn--p1ai/files/atical.pdf>.
8. *Панова Н. В.* Профессиональное развитие личности педагога // «Вестник ТГПУ». 2012. № 2.
9. Распоряжение Комитета по образованию от 11.10.2011 № 2048-р. Приложение к Распоряжению «Критерии оценки качества труда учителей образовательных учреждений, подведомственных исполнительным органам государственной власти Санкт-Петербурга, реализующих программы начального общего, среднего общего и среднего (полного) общего образования».
10. *Фуллан М.* Новое понимание реформ в образовании // Майкл Фуллан. М.: Просвещение, 2006.
11. *Хасан Б. И., Ватащак И. С.* Противоречия интересов и целевых установок в профессиональном самоопределении. Молодой педагог.пф. URL: <http://xn----8sbjabbg4aqjwbbgk.xn--p1ai/files/atical.pdf>.

СКОЛЬКО СТОИТ ЧАС ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Е. Е. Мамиконян

Научный руководитель — И. В. Андреева

В статье рассмотрены проблемы экономического стимулирования деятельности классного руководителя и сделана попытка обоснования необходимости соответствующих доплат. Проводится расчет стоимости одного часа работы классного руководителя, предлагаются способы стимулирования труда классного руководителя.

Ключевые слова: воспитание, классный руководитель, эффективность.

Key words: education, form-master, efficiency.

Сегодня общество и государство ждет от школы очень много в воспитании подрастающего поколения. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» сказано, что «образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения» [5]. Отметим, что воспитание в формулировке Закона поставлено на первое место, причем «классное руководство является важнейшим элементом образовательного процесса, прежде всего, его воспитательной составляющей» [1]. Институт классного руководства практически не изменился с советских времен, при этом появилось больше требований при той же минимальной оплате.

С 2006 года классные руководители получали надбавку из федерального бюджета в размере 1 тыс. руб., а с 1 января 2014 года субсидии отменили. Летом 2014 года правительство отклонило законопроект «О надбавках за классное руководство», вносимый в Государственную Думу депутатом О. Смолиным, согласно которому из федерального бюджета классным руководителям с 1 сентября 2015 года должны были выделяться субсидии на выплату надбавок в размере 3 тыс. рублей. По мнению членов правительства, региональные власти должны сами решать этот вопрос, и теперь классное руководство оплачивает сама школа из стимулирующего фонда школы. Из этого фонда обычно поощряют за профессиональные успехи, а классное руководство не относится к достижениям, а является ежедневной работой. Сопредседатель межрегионального профсоюза работников образования «Учитель» Андрей Демидов считает, что «эти выплаты не компенсируют тех и физических, и моральных затрат, которых требует должность» [4].

Для получения должных обоснований проведем небольшое исследование, целью которого является определение временных затрат классного руководителя на выполнение своих функций и реальную стоимость часа их воспитательной работы. Для данного исследования было предложено 10 классным руководителям (это составляет более половины их общего числа в школе) провести самофотографию нескольких рабочих дней (описать свои рабочие действия в течение дня). Нашей задачей было посчитать количество часов, потраченных на выполнение функций классного руководителя (табл. 1).

Таблица 1

**Количество часов, потраченных на выполнение функций
классного руководителя**

ФИО	Время, час/день
Классный руководитель 1	1,1
Классный руководитель 2	1,6
Классный руководитель 3	1,9
Классный руководитель 4	3,7
Классный руководитель 5	2,8
Классный руководитель 6	1,5
Классный руководитель 7	1,3
Классный руководитель 8	4,2
Классный руководитель 9	3,6
Классный руководитель 10	1,5
Среднее арифметическое значение	2,32

Как видно из таблицы, в среднем выходит чуть более 2 часов в день, а в месяц (25 рабочих дней) в среднем получилось 58 часов (2,32 часа умножить на 25 дней).

Зарботная плата за выполнение функций классного руководителя составляет 1 % от базовой единицы, т. е. 84,32 руб. на 1 ученика (выплачивается из ФОТ школы). В зависимости от количества детей в классе, у каждого классного руководителя своя доплата. Средняя доплата, рассчитанная на класс с 25 учащимися, составляет 2108 рублей в месяц. В этом случае 1 час работы классного руководителя стоит 36,34 руб. за класс, либо 1,45 руб. за чел./час. Данная сумма представляется очень маленькой, особенно при требовании индивидуального подхода к обучению и воспитанию.

Теперь перейдем к функциям классного руководителя. Документов по этому вопросу достаточно, например: Концепция «Воспитание петербуржца XXI века», методические рекомендации по организации деятельности от Министерства образования РФ, Постановления правительства, локальные акты (Положения о деятельности классного руководителя и должностные обязанности).

Выделим 10 основных функций классного руководителя из стандартной должностной инструкции:

- 1 — организация и проведение классных часов,
- 2 — работа с родителями,
- 3 — решение проблем посещаемости и успеваемости,
- 4 — помощь в формировании Я-концепции,
- 5 — ведение документации,
- 6 — внеурочная деятельность,
- 7 — регулирование межличностных отношений,
- 8 — создание условий для ученического самоуправления,
- 9 — определение уровня воспитанности,
- 10 — повышение квалификации.

Теперь определим, сколько часов тратит каждый педагог на выполнение той или иной функции (табл. 2).

Таблица 2

Сводная таблица показателей общего количества часов в день по каждому классному руководителю и количества часов, выделенных каждым испытуемым на конкретную воспитательную функцию

Кл. руководитель	Функции										Всего час/день
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	0,2	0,1	0	0	0	0	0,8	0	0	0	1,1
2	0	0	0,3	0	1,3	0	0	0	0	0	1,6
3	0	0	0,1	0	1	0,8	0	0	0	0	1,9
4	0	0,4	0	0	0,8	2,5	0	0	0	0	3,7
5	0	0,1	1,2	0	1	0,5	0	0	0	0	2,8
6	0	1,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1,5
7	0,3	0,2	0,4	0	0	0,4	0	0	0	0	1,3
8	0	0,9	0	0	0	3,3	0	0	0	0	4,2
9	0	0	0	0	0	3,6	0	0	0	0	3,6
10	0,1	0	0,7	0	0	0	0,7	0	0	0	1,5
Среднее значение	0,06	0,32	0,27	0	0,41	1,11	0,15	0	0	0	2,32

Для работы были взяты средние значения показателей. Весовые значения функций расставлены администрацией в зависимости от требований нормативных документов (табл. 3).

Таблица 3

Весовые значения функций классного руководителя и соотношения к зарплате

Наименование функции	Час/день	Час/мес.	Вес этого действия для работодателя, баллы	Соотношение к зарплате, руб.
Организационно-координирующая				
1. Организация и проведение классных часов	0,06	1,5	15	54,5/316,2
2. Работа с родителями	0,32	8	10	290,7/210,8
3. Создание условий для включения учащихся в образовательный процесс (решение проблем посещаемости, успеваемости, дисциплины)	0,27	6,75	10	245,3/210,8
4. Взаимодействие с воспитанниками как субъектами деятельности (помощь в формировании Я-концепции, в реализации социально значимых, творческих качеств и т. д.)	0	0	15	0/316,2
5. Ведение классной документации (журнал, планы, дневники)	0,41	10,25	10	372,5/210,8
6. Внеурочная деятельность (театры, походы, музеи, классные и школьные мероприятия)	1,11	27,75	10	1008,4/210,8
Коммуникативная функция				
7. Регулирование межличностных отношений	0,15	3,75	15	136,3/316,2

8. Создание условий для ученического самоуправления	0	0	5	0/105,4
Аналитико-прогностическая				
9. Определение уровня воспитанности	0	0	5	0/105,4
10. Повышение квалификации (анализ деятельности)	0	0	5	0/105,4

Из таблицы 3 видно, что функции 4 (взаимодействие с воспитанниками, как субъектами деятельности), 8 (создание условий для ученического самоуправления), 9 (определение уровня воспитанности), 10 (анализ деятельности) вообще не выполняются. Функция 1 (организация и проведение классных часов) выполняется слабо, хотя имеет больший вес с точки зрения работодателя, а функция 6 (внеурочная деятельность) «зашкаливает».

Проведенный в работе анализ показывает, что 36 рублей за час воспитательной работы с классом может являться обоснованием для выплаты доплат классным руководителям. Низкая оплата труда классного руководителя и увеличение функциональных обязанностей формирует отношение к такой работе как маловажной, и ряд воспитательных функций не выполняются.

Рассмотрим возможные пути улучшения стимулирования труда классных руководителей:

1. Во-первых, это достойная оплата. Обоснование необходимости — это задача профсоюзов.
2. Пересмотреть институт классных руководителей в российской школе, использовать опыт зарубежных стран. Для этого нужна высокая квалификация работников образования всех уровней.
3. Определить потери времени педагогов, отвлекающие их от основной воспитательной работы.

Возможны следующие решения администрации:

1. Для качественного выполнения первой функции (организация и проведение классных часов как основной формы работы) необходимы дополнительные выплаты классному руководителю, которые можно оплачивать как курсы во внеурочной деятельности. Например, курс «Я — лидер», «Учимся общаться», «Твой выбор», **нелинейный курс «Экскурсионная деятельность»**, «Музеи города» и т. п. **Но это возможно только в классах, где реализуется ФГОС-2.**
2. В большинстве школ работа по заполнению документации дублируется (в бумажной и электронной форме), рациональным был бы переход только на электронный журнал. (Закон это позволяет; возможно, не позволяет материальное обеспечение школы — установление бесперебойного доступа к Интернету).
3. Выставление вручную оценок в дневник — это неиспользованные возможности Параграфа. Следовательно, необходимо обучение учителей ИКТ-компетентностям. Возможно в каждой школе. Либо отказ от дневников вообще, как элемента, не выполняющего функцию связи «учитель-родитель».
4. **Обучению учителей тайм-менеджменту.** По силе каждому району, пригласить специалистов и обучить представителей школ.
5. Чтобы увеличить значимость функций, внимание которым не уделяется или мало уделяется, следует продумать критерии в эффективном контракте. Примером служит функция внеурочная деятельность. После вве-

дения дополнительных баллов за экскурсии в театр и музей, количество их резко увеличилось. Но, здесь спорный вопрос, так как эффективный контракт предполагает достижения учителей, а классное руководство — это работа, очень нужная и незаменимая.

Библиографический список

1. Законопроект № 605979-6 «О надбавках за классное руководство». URL: <http://asozd2.duma.gov.ru/main.nsf/%28Spravka%29?OpenAgent&RN=605979-6>.
2. Концепция воспитания в системе образования Санкт-Петербурга «Воспитание петербуржца XXI века». Приложение к приказу КО от 26.06.2003 № 1014. URL: <http://docs.cntd.ru/document/8400638>.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.
4. Учителя не получают надбавок за классное руководство // Известия. URL: <http://izvestia.ru/news/588434#ixzz3f8Xu49Je>.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. От 31.12.2014, с изм. От 02.05.2015). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649.

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЫНКА УСЛУГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

А. А. Миронова

Научный руководитель — И. А. Писаренко

Описывается рынок образовательных услуг дополнительного образования детей в Санкт-Петербурге в условиях введения ФГОС, рассматриваются основные подходы к определению специфики рынка услуг дополнительного образования детей. На основе аналитических отчетов государственных организаций приводится распределение услуг дополнительного образования по видам учреждений и направленности их деятельности, выделяются целевые группы потребителей, обозначается специфика деятельности.

Ключевые слова: рынок, образовательные услуги, дополнительное образование детей.

Key words: market, educational services, additional education of children.

Федеральный образовательный стандарт второго поколения дает возможность реализовывать в стенах школы не только программы общего образования, но и внеурочную деятельность. Увеличивается время проведения детей в школе, что, несомненно, удобно для родителей и обеспечивает безопасность обучающихся. В таких условиях усиливается конкуренция образовательных услуг дополнительного образования детей в рамках отделений и учреждений дополнительного образования, что обуславливает актуальность изучения общих и специфических особенностей данного вида услуг.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное образование определяется как «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [11, ст. 2, п. 14].

Известный ученый в области маркетинга Ф. Котлер следующим образом трактует определение услуги: «Услуга — любая деятельность, которую одна сторона может предложить другой; неосязаемое действие, не приводящее к владению чем-либо» [7]. Многие исследователи в области маркетинга отмечают, что рынок образовательных услуг, вне зависимости от уровня образования, является производителем особого продукта на рынке труда — «выпускников» [6]. При этом при прогнозировании и изучении рынка образовательных услуг необходимо учитывать систему взаимоотношений общества, рынка труда и образования.

Исследования рынка образовательных услуг направлены преимущественно на сферу высшего и дополнительного профессионального образования. Вопросы конкуренции и формирования привлекательного имиджа рассматриваются в них как инструмент совершенствования работы с потребителями.

О. В. Сагинова, Е. Деева, В. Д. Маркова, А. Челенская, Д. К. Хоффман, М. Дж. Битнер и другие исследователи отмечают характерные особенности

маркетинга образовательных услуг. Помимо четырех классических составляющих маркетинг-микс (услуга, цена, методы распространения, методы продвижения), А. В. Косевич и О. Е. Матюнина выделяют дополнительные характеристики: процесс оказания услуги (образовательный процесс), материальные доказательства (оснащенность, территориальное расположение) и люди [6]. Авторы обращают внимание, что в системе образования именно персонал играет большую роль в комплексе маркетинга.

Е. А. Фомина отмечает, что сфера услуг образовательных организаций имеет ряд важных особенностей, таких как нацеленность на развитие ценностных качеств потребителя, активное вовлечение потребителей в процессе оказания и получения услуг, высокая интенсивность контактов потребителя и производителя услуги, отсроченность оценки результатов и зависимость результатов от условий будущей жизни и работы выпускника [12]. Все эти особенности проявляются и в сфере услуг дополнительного образования детей, хотя и не в полной мере.

С точки зрения экономических процессов рынок образовательных услуг относится к непроизводственному сектору, доля которого в развитых странах составляет более 50 %. Р. В. Козырьков выделяет следующие элементы структуры рынка образовательных услуг: производители; потребители; инфраструктура; контролирующие органы; поставщики, обеспечивающие образовательный процесс; общественные институты, обеспечивающие продвижение услуг [3]. Автор также отмечает, что государство регулирует процесс производства образовательных услуг, но не обязательно является его производителем. Процесс регулирования осуществляется посредством законотворчества и осуществления контроля за соблюдением законодательства. Стоит отметить, что в этом отношении услуги дополнительного образования детей характеризуются отсутствием образовательных стандартов, которые регламентируют процесс предоставления и содержание услуг в дошкольном и общем образовании. Таким образом, дополнительное образование является более вариативным и свободным в выборе форм и методов предоставления образовательных услуг.

В государственных организациях существует зависимость финансирования учреждения от количества обучающихся. Таким образом, от непосредственного выбора детьми или родителями образовательной услуги в рамках УДОД, ОДОД или других организаций, осуществляющих образовательную деятельность в рамках государственных заданий, зависит количество выделенных денежных средств. Именно поэтому учреждениям становится важно осознавать свои особенности, уметь презентовать себя и свои услуги.

В рамках данного исследования важным является получение конкретной информации о спектре услуг на рынке дополнительного образования детей и выявление специфических особенностей этого рынка, которые необходимо учитывать как специалистам учреждений дополнительного образования детей, так и в рамках деятельности отделений дополнительного образования в связи с введением внеурочной деятельности в школах.

По данным публичного доклада Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга «Петербургская школа в 2014–2015 учебном году», в УДОД системы Комитета занимаются 209 405 детей, на базах ОДОД — 189 354 человека. В системе образования дополнительное образование детей рассматривается как единое образовательное пространство в рамках дошкольного и среднего общего образования.

По данным аналитических отчетов за 2014/15 учебный год, в Санкт-Петербурге организованы 405 отделений [9] (из них 348 в 2013/14 учебном году) и 59 учреждений дополнительного образования детей [1] (58 из них в 2013/14 учебном году). Пять учреждений находятся в городском подчинении, 54 учреждения подчинены администрациям 18 районов города. Распределение учреждений дополнительного образования детей по видам представлено на рис. 1 [1].

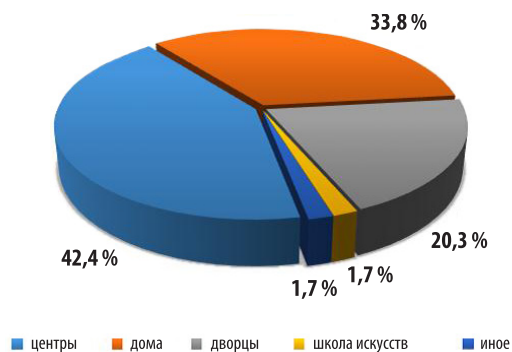


Рис. 1. Виды УДОД (по состоянию на 31.05.2015 года)

На сегодняшний день в Санкт-Петербурге функционируют 182 учреждений дополнительного образования детей, из них 59 находятся в ведении Комитета по образованию. Услуги дополнительного образования детей в Санкт-Петербурге реализуются на бесплатной и на платной основе.

В УДОД и ОДОД реализуются программы различных направленностей: технической, естественнонаучной, физкультурно-спортивной, художественной, туристско-краеведческой, социально-педагогической (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»). Как показали результаты городского согласованного исследования, проводимого в Санкт-Петербурге в 2015 году, в ОДОД реализуются программы разных типов и видов, однако фиксируется преобладание программ художественной и физкультурно-спортивной направленностей [9]. Исследователи также обращают внимание на то, что в отделениях недостаточно (или отсутствуют) программы туристско-краеведческой, технической (кроме робототехники, информатики и программирования) и естественно-научной направленностей. В рамках УДОД города картина иная, поскольку существуют специализированные Дома и Центры технического творчества, которые, помимо прочих, реализуют преимущественно программы технической направленности.

Большое внимание в системе дополнительного образования детей на протяжении многих лет уделяется обучению особых детей. Согласно данным Аналитического отчета, в 2014/15 учебном году в УДОД города обучалось 8025 детей, имеющих особые потребности в образовании, из них 2865 — это дети с ограниченными возможностями здоровья [1]. Подробнее распределение различных категорий детей по состоянию на 31.05.2015 представлено на рис. 2.

Рынок образовательных услуг, в том числе и услуг дополнительного образования, можно рассматривать как экономическое пространство, в котором существует спрос, предложение, ценовая политика и другие характеристики.



Рис. 2. Распределение различных категорий детей в системе дополнительного образования

С точки зрения использования, данный вид услуг, как и любые образовательные услуги, расходуется только в индивидуальном порядке, может быть отчужден от места предоставления и имеет преемственный характер. Однако услуги дополнительного образования зачастую носят эксклюзивный характер, их предоставление может напрямую зависеть от педагога, который непосредственно осуществляет образовательный процесс, может быть продолжено в рамках выбранной области искусства, спорта или технологии.

В дополнительном образовании существует много неочевидных возможностей, которые раскрываются зачастую уже после длительного обучения по программам различной направленности. Так, не всегда представляется очевидным для потребителей услуг связь дополнительного образования и личностных качеств, которые обеспечивают успешность в ведущем виде деятельности (профессия, учеба). Занятия досугом не всегда воспринимаются родителями с точки зрения компенсации (коррекции) девиантного поведения подростков [10], однако существует большой спектр направленностей, которые способны быть хорошим подспорьем и даже основой в борьбе с такого рода отклонениями.

Взаимосвязи медицинского характера, как правило, являются более очевидными, однако обеспечение таких компетенций, как саморегуляция, чувство вкуса и т. д., являющихся попутными и менее очевидными для потребителей, необходимо дополнительно демонстрировать потенциальным клиентам. Образовательные услуги дополнительного образования детей, как и услуги основного и высшего образования, имеют отсроченный результат [8], который зачастую невозможно измерить в цифрах и процентах. Однако именно дополнительное образование направлено на развитие социальных компетенций, позволяющих ребенку успешно социализироваться в обществе [5]. В отличие от образовательных услуг общего и высшего образования, образовательные услуги дополнительного образования детей поддаются сохранению, их результат постоянен, поскольку связан с освоением практических умений и навыков.

Исследователи из Московского городского психолого-педагогического университета следующим образом описывают специфику услуг дополнительного образования: «Двумя основными движущими факторами развития этого сегмента выступают образовательная/профорientационная составляющая в сочетании с образовательными стратегиями семей и запросами рынка труда и социализационный/развивающий компонент» [4]. Таким образом, на формирова-

ние специфики рынка влияют запросы государства, общества и семьи. Помимо запросов ребенка, к учреждениям и отделениям дополнительного образования предъявляются требования к развитию, будущей профессионализации и адаптации ребенка в социуме.

Помимо вариативности и отсутствия единого образовательного стандарта, одними из важнейших специфических отличий образовательных услуг дополнительного образования детей является добровольный характер обучения и отсутствие единой оценки образовательных результатов. Оценка успешности образовательной программы дифференцирована и складывается с учетом достижений обучающегося (конкурсы, выставки), однако критерии оценки каждое учреждение формирует самостоятельно.

Педагогу при реализации услуг дополнительного образования приходится заинтересовывать детей другими механизмами, чем это происходит в рамках обучения в школе или высшем учебном заведении, поскольку оценка является не условием перевода на новый год обучения, а лишь способом изменения образовательного маршрута. Основная задача оценивания при этом — поиски индивидуального подхода к ребенку. Так, неудовлетворительная оценка и плохая посещаемость не являются основаниями для прекращения занятий и отчисления, что влечет за собой изменение системы мотивации воспитанников к занятиям и мотивации родителей к получению образовательного результата у детей.

Контакт с родителями так же осуществляется на добровольной основе со стороны родителей. Включенность их в образовательный процесс определяется степенью их заинтересованности в развитии личности их ребенка. При этом все взаимоотношения в рамках данного вида услуг фиксируются в договоре, вне зависимости от формы обучения (платной или бюджетной).

Благодаря связи услуг дополнительного образования детей с запросами семьи, государства и общества практические умения и навыки, являющиеся неотъемлемой составляющей образовательного процесса внешкольного образования, позволяют молодежи не только реализовать свой внутренний потенциал, почувствовать себя успешными в различных видах творчества и спорта, но и попробовать свои силы в конкретных видах деятельности, что приводит к расширению представлений о мире профессий, о своих возможностях и склонностях.

Однако для развития такого спектра компетенций необходимы специфические условия, которые невозможно быстро создать в рамках школьной внеурочной деятельности. К особенностям можно отнести:

- материально-техническую базу (современное оборудование в соответствии с направленностями и содержанием программ);
- образовательные программы, соответствующие направлениям деятельности и включающие в себя возможности разного уровня освоения, что позволяет одаренным детям развивать свой талант и реализовывать себя;
- квалифицированные кадры (педагоги, методисты и психологи, знакомые со спецификой дополнительного образования);
- коллектив детей-единомышленников, увлеченных одним и тем же видом деятельности в рамках секции, студии или отдела;
- возможность системных предъявления своих достижений (выступления на концертах, конкурсах, участие в выставках и смотрах).

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что основной целью дополнительного образования является развитие у ребенка специальных способностей,

в отличие от общего образования, ориентированного на развитие универсальных учебных действий. В этой связи опыт учреждений дополнительного образования имеет уникальные находки и большой потенциал в условиях конкурентной борьбы между УДОД, ОДОД и негосударственными коммерческими организациями за численность обучающихся и качество образовательных услуг.

Таким образом, дополнительное образование, с точки зрения экономических процессов, подчиняется общим правилам рынка образовательных услуг, однако имеет ряд специфических особенностей, являясь полем скрытых возможностей, динамично развивающимся и широко представленным в образовательном пространстве Санкт-Петербурга. Помимо классических факторов, влияющих на оказание услуг, образовательные услуги дополнительного образования детей включают в себя добровольный характер предоставления, вариативность форм предоставления услуг, отсутствие образовательных стандартов и единой оценки освоения программ.

Рассмотренные характеристики услуг дополнительно образования детей могут быть полезны в рамках организации внеурочной деятельности и в условиях учреждений дополнительного образования. Понимание основных особенностей образовательного продукта может являться основой для продвижения образовательной организации и привлечения потребителей.

Библиографический список

1. Аналитический отчет о деятельности учреждений дополнительного образования детей Санкт-Петербурга в 2014/2015 учебном году. URL <http://anichkov.ru/page/gzrdo/>.
2. Анджаридзе Т. В. Изучение маркетинговой среды учреждения дополнительного образования детей. Дополнительное образование. М., 2006. URL <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=554535#1>.
3. Козырьков Р. В. Специфика экономических отношений на рынке образовательных услуг // Проблемы современной экономики. СПб., 2011. № 2(38). С. 361–364.
4. Колесникова Е. М., Гуркина О. А. Факторы формирования спроса на различные направления и формы дополнительного образования школьников в г. Москва // Вестник нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. Н. Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского. 2015. № 2(38). С. 97–102.
5. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. URL <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>.
6. Косевич А. В., Матюнина О. Е. Особенности рынка образовательных услуг // Вестник академии. Проблемы образования. М.: Московская академия предпринимательства при Правительстве Москвы. 2015. № 1. С. 236–238.
7. Котлер Ф. Основы маркетинга. СПб.: АО «КОПУНА», 1994. URL: <http://www.bibliotekar.ru/biznes-42/>.
8. Моисеенко И., Чиркашина Я. Институт на полке супермаркета: маркетинг в образовании // Профессия — директор. 2007. № 9. URL: <http://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/education.htm>.
9. Отчет о деятельности отделений дополнительного образования детей на базах общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга в 2014–2015 учебном году. URL <http://anichkov.ru/page/gzrdo/>.
10. Социально-педагогическая оценка качества образования отделений дополнительного образования детей общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга (по итогам городского согласованного исследования). URL <http://anichkov.ru/page/gzrdo/>.
11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
12. Фомина Е. А. Продвижение образовательных услуг: тенденции и перспективы // Вестник СКФУ: научный журнал. 2014. № 5(44). С. 146–149.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ПРОИЗВОДСТВЕ В РОССИИ: ГОСУДАРСТВЕННЫЕ МЕРЫ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Т. Г. Паклинская

Научный руководитель — О. Г. Прикот

В статье рассматриваются государственные меры поддержки и развития отечественной системы профессионального обучения рабочих на производстве в первой половине XX века. На основании сопоставления документов двух веков автор делает вывод об актуальности мероприятий, реализуемых в XX веке в России, несмотря на значительное различие политического и социально-экономического устройства.

Ключевые слова: профессиональное обучение, подготовка рабочих кадров, внутрифирменная система подготовки, корпоративное образование, государственные меры.

Key words: professional education, training of workers, in-hous training system, corporate education, government measures.

В качестве одной из существенных проблем в «Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2020 года» отмечается «количественный и качественный разрыв между потребностями экономики в рабочих кадрах и специалистах среднего звена, их реальным наличием и соответствием их квалификаций требованиям работодателей и рынка труда (в зависимости от отраслей разрыв составляет 30–70 % от потребности)». Аналогичная проблема сформулирована в Декрете Совета народных комиссаров от 29 июня 1920 года «Об учебной профессионально-технической повинности», изданном «в целях ликвидации технической безграмотности, а также в виду острой нужды в квалифицированной рабочей силе, переживаемой нашей промышленностью, и необходимости скорейшего восполнения рядов квалифицированных работников».

Такое сопоставление двух документов, разделенных между собой столетием, вызвало интерес автора — каким образом решался вопрос дефицита и низкой квалификации рабочих кадров в начале XX века, какие государственные меры способствовали становлению системы профессионального обучения на производстве? В качестве материалов для исследования автор обратился к изучению нормативно-правовых актов начала XX века, отражающих принимаемые государством решения в области развития системы подготовки рабочих кадров на производстве.

Условно можно выделить два основных периода развития системы профессионального обучения рабочих на производстве: первый этап — с 1920 по 1955 год, когда использовался принудительный метод профессиональной подготовки и повышения квалификации, и второй этап — с 1955 до 1992 года, когда наблюдалось «высокое стремление молодежи получить профессионально-техническое образование».

Государственные меры первого этапа, направленные на становление системы подготовки рабочих на производстве:

- повсеместный учет рабочих кадров [7];
- обязательное повышение квалификации для всех рабочих в возрасте от 18 до 40 лет [1];
- массовое привлечение подростков 14–17 лет к обучению рабочим профессиям, в том числе беспризорных [2], [6], [3], [5];
- двустороннее письменное соглашение между артелью (членом артели), кустарем или ремесленником и учеником с обязательным предоставлением копии инспектору труда (в городах) или сельский совет (в сельской местности) для осуществления контроля и разрешения споров [6];
- бесплатное обучение рабочим профессиям [4];
- развитие мастерских при детских домах, улучшение их оборудования [3];
- строительство школ фабрично-заводского ученичества, изготовление 2000 новых станков для школ ФЗУ, передача школам ФЗУ 5000 свободных станков, организация обучения в мастерских в 4 смены (но не позднее 10 вечера) для максимального использования станков, выделение рабочих мест для учащихся школ ФЗУ для продолжения производственного обучения в цехах [8];
- запрет перехода выпускников школ ФЗУ в техникумы и вузы до отработки на производстве не менее трех (позднее четырех) лет по полученной профессии [9] и предоставление отсрочки от службы в армии до истечения срока отработки на государственных предприятиях [12];
- введение специальной формы одежды для учащихся школ фабрично-заводского обучения, выполнение школами ФЗО несложных производственных заказов и оплата труда учащихся за их выполнение [5];
- на период военного времени трудовая мобилизация мужчин от 16 до 55 лет и женщин от 16 до 45 лет для работы на предприятиях военной промышленности [13];
- направление военнообязанных в школы ФЗО с обязательной отработкой по месту жительства в строительных организациях [14] не менее трех лет; уклонение или самовольное устранение от трудовой мобилизации приравнивалось к дезертирству и подлежало уголовной ответственности (лишение свободы на срок до 8 лет).

Конечно, такие строгие государственные меры отражают социально-политический строй, существовавший в первой половине XX века. Тем не менее, они перекликаются с проводимыми мероприятиями на современном этапе развития профтехобразования.

Например, школы фабрично-заводского обучения, где обучались подростки 14–17 лет, являвшиеся «составной частью завода» [9] — это прообраз системы дуального образования, реализуемого сегодня «за счет использования различных форм государственно-частного партнерства, в том числе создание структурных подразделений профессиональных образовательных организаций на предприятиях (в организациях) [11]. Дуальная система обучения подразумевает и заключение трехстороннего договора между обучающимся подростком, предприятием и учебным заведением, что по сути своей делалось и в двадцатые годы XX века [6]. По поводу отсрочки от службы в армии 16.05.2015 президент РФ подписал документ о том, что «**молодые люди, которые нужны для работы на оборонных предприятиях, будут проходить фактически альтернативную службу по месту работы в так называемых производственных ротах**» [10].

Таким образом, государственные меры по развитию системы подготовки рабочих на производстве, проводимые в первой половине XX века, могут быть заимствованы в измененной форме и сегодня.

Библиографический список

1. Декрет Совета Народных Комиссаров «Об учебной профессионально-технической повинности» от 29.06.1920.
2. Декрет Совета Народных Комиссаров РСФСР от 07.04.1925 «Положение о школах рабочих подростков».
3. Постановление Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета и Совета Народных Комиссаров РСФСР от 20.07.1927 «О плане борьбы с детской беспризорностью».
4. Постановление Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета и Совета Народных Комиссаров РСФСР от 24.01.1927 «О взимании платы в учебных и воспитательных учреждениях».
5. Постановление Совета Народных Комиссаров № 1852 от 02.10.1940 «О призыве городской и колхозной молодежи в ремесленные училища, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения».
6. Постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР от 20.01.1927 «Об утверждении правил об обучении у кустарей и ремесленников, а также в промысловой кооперации и на трудовых артелях».
7. Постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР от 26.02.1920; Инструкция о порядке направления на работу и учета государственных трудовых резервов, утвержденная Распоряжением Совета Министров СССР № 2411 от 06.08.1949.
8. Постановление Совета Народных Комиссаров СССР № 33 от 08.06.1931 «О мероприятиях по улучшению работы школ фабрично-заводского ученичества, находящихся в ведении Высших Советов Народного Хозяйства Союза ССР и Союзных Республик».
9. Постановление Центрального Исполнительного Комитета СССР и Совета Народных Комиссаров СССР от 15.09.1933 «О школах фабрично-заводского ученичества».
10. Путин приравнял работу ряда специалистов ОПК к альтернативной службе. URL: <http://kadry-opk.ru/news/putin-priravnyal-rabotu-tyada-specialistov-opk-k-alternativnoy-sluzhbe>.
11. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года.
12. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 02.10.1940 «О государственных трудовых резервах».
13. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 13.02.1942 «О мобилизации на период военного времени трудоспособного городского населения для работы на производстве и строительстве».
14. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 04.08.1948 «О призыве (мобилизации) в школы фабрично-заводского обучения подлежащих призыву в армию граждан мужского пола, рождения 1928 г.».

НУЖНО ЛИ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ САМООРГАНИЗУЮЩИЕСЯ СИСТЕМЫ?

А. Н. Петрова

Научный руководитель — С. Г. Баронене

В статье рассматривается феномен самоорганизации как качества системы с точки зрения системного и управленческого подходов, анализируются возможности использования этих подходов для поддержания свойства системы к самоорганизации.

Ключевые слова: самоорганизация, управление, социальные системы.

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

Управленческое воздействие сегодня направлено на организацию социального пространства, формирование единого культурного поля, развитие субъектного потенциала сотрудников, а организация, задуманная как система с единым руководством, стала не только сложнее в управлении, но и беззащитнее, уязвимее. Именно поэтому целесообразно рассмотреть феномен самоорганизации, так как именно она дает возможность системе быть гибче, динамичнее. Цель статьи: рассмотреть самоорганизацию как качество системы, с точки зрения системного и управленческого подхода, а также выяснить, подразумевают ли обозначенные подходы возможность это свойство в системе поддерживать.

Сегодня без преувеличения можно утверждать, что весь мир охвачен стремительными техническими инновациями в области коммуникаций и компьютерных технологий. Виртуализация и сетизация организаций, постоянная актуализация бизнес-процессов требуют преобразования традиционных иерархических моделей управления на более органические, нелинейные, необходим переход от методов классической теории управления к методам синергетического подхода, а также от бюрократических структур (линейные, линейно-функциональные, функциональные, дивизионные) к органическим структурам (проектные, матричные, деструктурированные) [4].

Таким образом, управление организацией ориентировано на запуск и поддержку в ней самоорганизующих тенденций. Но нуждается ли сама самоорганизация в управленческом сопровождении? Для начала необходимо обратиться к самому понятию «самоорганизация».

На сегодняшний день, несмотря на значительное количество фундаментальных разработок в теории самоорганизации (Г. Хакен, И. Пригожин, Г. Ферстер, Д. С. Чернавский, Е. Н. Князева, А. А. Ляпунов, А. П. Руденко, В. Г. Буданов и др.) в таких науках, как математика, кибернетика и физика, формирование парадигмы данной теории не завершено, отсутствуют единые подходы и понимание ряда принципов и понятий. Однако в целом современные представления о феномене самоорганизации позволяют охарактеризовать его как научное понятие, включающее в себя:

- упорядочение социальных образований вне области специализированного регулирования и устойчивости;
- способность социальной системы поддерживать уровень своей организации при резкой смене внутренних и внешних условий;

— спонтанное образование социальных систем при определенных обстоятельствах.

Каковы же исходные, общепринятые условия самоорганизации? Первым можно назвать открытость. Понятие открытости связано с представлением об отношениях системы или элементов системы с внешней средой, которую составляют другие системы или элементы и продукты их взаимодействия. Открытыми отношения считаются тогда, когда имеется свободный многосторонний обмен ресурсами, информацией. Следующим условием самоорганизации является неустойчивость системы — состояние готовности системы к изменениям. Для самоорганизации системы важна также ее нелинейность. Линейность системы можно сравнить с сигналом, воздействием и ответом на него. Нелинейность нарушает этот принцип: результат суммы воздействий не равен сумме их результатов, то есть незначительными усилиями можно осуществить большие преобразования.

В основе теории самоорганизации лежит понимание, что живые системы нельзя комплектовать, их нужно выращивать и развивать. Система растет, формируя себя, и то, какой она станет, зависит от взаимодействий, которые закладываются внутри системы в период роста. Не только трудно, но и невозможно знать заранее, как должны взаимодействовать между собой мириады компонентов сложной системы, чтобы функционировать согласованно, но можно выделить несколько факторов, влияющих на появление у системы свойств самоорганизации. Среди них: позиция руководителей, позиция рядовых сотрудников, включенность в организацию.

Остановимся на каждом факторе подробнее. Переход даже отдельных элементов системы на принципы самоорганизации — это существенная инновация, затрагивающая всю организацию в целом. Именно поэтому важно, чтобы идеями самоорганизации прониклись руководители всех уровней. Выпадение из этого процесса хотя бы одного звена управления сведет на нет этот процесс. Незаинтересованность, сопротивление низовых руководителей может полностью погасить активность рядовых сотрудников, если изъять средний уровень управления, система останется практически без коммуникации между непосредственными участниками и генератором этих процессов, если незаинтересованным будет высший уровень управления, то комплексное преобразование системы невозможно.

Что же необходимо для формирования у руководителей и сотрудников положительного отношения к обозначенным переменам? Прежде всего убедительная обоснованность необходимости использования самоорганизации, ведь самоорганизация не самоцель, а средство решения трудностей и проблем, возникающих в системе, например, таких как недостаточная мобильность организации, появление новых задач, требующих творческого, нестандартного решения, неудовлетворенность высококвалифицированного персонала рутинным трудом и отстраненностью от принятия решений.

Обоснованности и доказательств также требует стратегический статус нового направления развития: для активного включения в работу сотрудники должны понимать, что это не кратковременный процесс, не проходящее нововведение.

Управляющее воздействие должно быть ориентировано на построение соответствующей культуры взаимодействия: конструктивное сотрудничество, курирование, обучение, консультирование, на привычку к самокооперации при решении служебных задач. Необходимо сформировать у руководителей понимание роли рядовых сотрудников, поскольку они становятся главным ресур-

сом организации, управленец же «...не спрашивает, что они могут сделать для него (как это бывает обычно), он спрашивает, что он может сделать для них, чтобы обеспечить им условия для эффективной работы» [2, с. 358].

Вместе с этим роль управленца по-прежнему велика: нужно суметь высвободить потенциальную энергию межличностного взаимодействия и направить ее на достижение целей организации.

Так как **«самоорганизовываться» будут сотрудники, такой фактор, как их готовность к изменениям не менее важен, чем готовность руководителя.** Одним из условий и иногда из причин перехода на принципы самоорганизации является высококвалифицированный персонал. Но только высокой квалификации может оказаться недостаточно, необходим настрой, готовность к другому качеству межличностного взаимодействия, кооперации. Вполне вероятно, что для этого может понадобиться также и специальное обучение, тренинги. Помимо формирования потенциальной способности путем обучения, необходимо формировать еще и желание сотрудников участвовать в подобных формах деятельности. Этого можно достичь только за счет комплексной работы по созданию общей атмосферы, культуры, институциональной среды в организации. Отметим, что такая атмосфера порождается факторами не только социально-психологического, но также организационного и социотехнического характера.

Отсюда можно вывести следующий фактор — включенность в организацию. Самоорганизующиеся системы создаются в рамках уже существующей организации. То, насколько они будут эффективны и жизнеспособны, напрямую зависит от того, как они впишутся в существующую организацию, не нарушится ли целостность системы, не станут ли эти новообразования чужеродными. Управленческое воздействие здесь должно быть направлено на целевую взаимосвязь элементов системы, появление единого смыслового стержня. Именно единые ценностные ориентиры обеспечивают то, что деятельность участников самоорганизующихся структур будет не диссонировать, а гармонизировать с организацией.

Говоря о включенности в организацию, нужно отметить и изменения в самой структуре существующей до этого системы. Необходимо создать специальные подразделения, занимающиеся проблемами, связанными с функционированием самоорганизующихся элементов, а также перераспределением полномочий в пользу исполнителей. Чтобы самоорганизовываться, сотрудники должны иметь реальную самостоятельность, которая даст им возможность активно развивать горизонтальные связи — обязательный элемент самоорганизации.

Обеспеченный названными выше факторами процесс реализации субъектного потенциала на соответствующем образом организованном социальном пространстве и будет собственно самоорганизацией, при этом речь идет о внутреннем механизме работы организации, который постепенно возвращается в систему организации, как одно из правил ее функционирования.

Подводя итоги, можно ответить на вопрос, поставленный в заглавии статьи, положительно: самоорганизацию можно и нужно организовывать, данные процессы требуют серьезного управленческого обеспечения. В качестве основных направлений управленческого обеспечения самоорганизации можно выделить следующие:

- организация социального пространства системы: целей, задач, полномочий, горизонтальных связей;
- организация единого культурного поля организации, развитие субъектного потенциала.

Библиографический список

1. *Денисенко В. И.* Алгоритм решения управленческих задач и его применение в инновационном процессе // Проблемы теории и практики управления. М.: ФГУП Издательство «Известия», 2009. № 11. С. 83–93.
2. *Мерсер Д.* Управление в самой преуспевающей корпорации мира. М.: Прогресс, 1991.
3. *Пригожин И.* Самоорганизация в неравновесных системах: От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. М.: Мир, 1979.
4. *Приходько В. И.* Теория и методология рациональной самоорганизации в социально-экономических системах: дис. д-ра экон. наук: 08.00.05. Москва: РГБ, 2007. URL: <http://diss.rsl.ru/diss/07/0581/070581049.pdf>.
5. *Сивова С.* Анализ актуальных направлений развития организационных структур // Проблемы теории и практики управления. 1997. № 3. С. 15–19.
6. Социально-экономическая система: определение уровня самоорганизации // Проблемы теории и практики управления. М.: ФГУП Издательство «Известия», 2010. № 3. С. 76–87.
7. *Хиценко В. Е.* Самоорганизация: элементы теории и социальные приложения. М.: КомКнига, 2005.
8. *Шакирова Е. Ю.* Современный социум // Власть. 2013. №6. С. 61–64.

ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ЦИФРОВЫХ ЗОН В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Е. А. Рыдаева

Научный руководитель — С. А. Михеева

В статье рассматриваются основные подходы к формированию информационной образовательной среды образовательного учреждения, анализируются практики формирования информационных образовательных сред в школах Центрального района Санкт-Петербурга с точки зрения количества и функциональности созданных в них цифровых зон.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, структура, компоненты, федеральные государственные образовательные стандарты, школа.

Key words: Information and Educational Environment, structure, components, federal state educational standards, school.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) «Информационно-методические условия реализации основной образовательной программы среднего полного общего образования должны обеспечиваться современной информационно-образовательной средой» [1]. Это значит, что создание полноценной информационно-образовательной среды (ИОС), включающей в себя совокупность технологических средств, информационно-образовательных ресурсов и педагогических технологий, становится одной из приоритетных задач для каждого образовательного учреждения.

Открытая, постоянно развивающаяся информационная образовательная среда должна обеспечить переход образования в новое качество: в состояние, соответствующее информационному обществу, характеризующемуся высоким уровнем развития информационных и телекоммуникационных технологий и их интенсивным использованием всеми участниками образовательных отношений, включая органы государственной власти.

Несмотря на все требования, предъявляемые сегодня к образовательной среде федеральными государственными стандартами, государственная политика в отношении информационных образовательных сред отсутствует: нет единого подхода к созданию, функционированию и развитию ИОС. Образовательные учреждения самостоятельно принимают решения относительно выбора структуры ИОС и ее компонентов.

В июне 2015 года, в целях исследования практик формирования информационных образовательных сред в школах Центрального района Санкт-Петербурга, нами было проведено анкетирование руководителей 27 образовательных организаций: 13 общеобразовательных школ и 14 школ повышенного уровня (школы с углубленным изучением предметов и гимназии).

Политика администрации Центрального района в области использования информационно-коммуникационных технологий в образовании определяет

три подхода к формированию информационных образовательных сред учреждений, базирующиеся на модели ИОС, предложенной Ю. Г. Коротенковым [1].

Первый подход определяет выделение четверых уровней организации ИОС:

- физически каждая ИОС представляет собой многоуровневую среду, включающую в себя общеобразовательную ИОС, внутреннюю школьную ИОС и внешнюю ИОС школы;
- логически каждая ИОС включает в себя три содержательных уровня: педагогическая система; система информационно-образовательных ресурсов и образовательная медиасреда;
- организационно ИОС содержит множество аспектов, выражающих ее назначение и цели, а также множество функций, реализующих в деятельности форме эти аспекты;
- технологически каждая ИОС имеет множество компонент и множество информационно-компьютерных и коммуникационных технологий, обеспечивающих их работу. На этом же уровне обеспечивается интеграция всех ИОС (личной, школьной и внешней) в одну общую систему — общеобразовательную ИОС.

Второй подход определяет выделение основных компонент, обеспечивающих качественный уровень системы:

- учебная компонента (формирование системы информационно-образовательных ресурсов в соответствии с предметным обучением, тематикой и направлениями познавательной деятельности);
- компонента контроля и оценки результатов обучения (наличие и использование автоматизированной системы диагностики и контроля знаний);
- методическая компонента (методические ресурсы по предметам, разработанные как работниками образовательного учреждения, так и учащимися, к которым обеспечивается свободный доступ посредством внутренней школьной сети и глобальной сети Интернет);
- специальная компонента научно-исследовательской деятельности педагогов и учащихся (реализация исследовательских проектов, конкурсов, викторин с использованием возможностей ИКТ, создание творческих коллективов учащихся и профессиональных сообществ педагогов);
- внеучебная компонента (проведение внеучебных мероприятий, непосредственно не связанных с содержанием основной учебной деятельности);
- административная компонента (автоматизация организационно-управленческой деятельности на основе программных средств).

Третий подход определяет основные цифровые зоны школ (социальная, административная, начальное образование, основное и среднее (полное) общее образование, профильное обучение, исследовательские лаборатории, дистанционное обучение, дополнительное образование, воспитательная работа и досуговая деятельность), развитие которых напрямую связано с развитием компонент ИОС.

В процессе исследования мы акцентировали свое внимание на технологическом уровне организации ИОС, а именно на создании цифровых зон, как основы развития всех компонент ИОС.

Анализ первой группы результатов позволил нам предположить, что количество цифровых зон школы напрямую зависит от целей, задач и направлений развития образовательного учреждения. Это подтверждается данными по количеству организованных цифровых зон в школах района. Так, например, отсут-

ствие в двух образовательных учреждениях зоны начального обучения объясняется их спецификой: началом обучения в 5-м классе. Закономерным, на наш взгляд, является и то, что цифровая зона профильного обучения в большей степени выделена в школах повышенного уровня, а исследовательские лаборатории полностью отсутствуют в общеобразовательных школах. Социальная цифровая зона, организованная в каждой школе района, является неотъемлемой частью ИОС, т. к. предполагает организацию автоматизированного рабочего места для специалистов, отвечающих за:

- охрану жизни и здоровья обучающихся;
- обеспечение обучающихся горячим питанием;
- психолого-педагогическое сопровождение обучающихся;
- работу с родителями.

Наличие административной цифровой зоны в каждом учреждении объясняется переходом все большего числа школ на автоматизированные системы управления учреждением: из 27 опрошенных руководителей 11 полноценно используют прикладные среды в процессе управления школой, 11 — используют их частично. В пяти школах района административная цифровая зона организована, однако руководители учреждений не используют в своей профессиональной деятельности прикладные среды управления образовательным учреждением. Эти функции выполняют завучи (рис. 1).

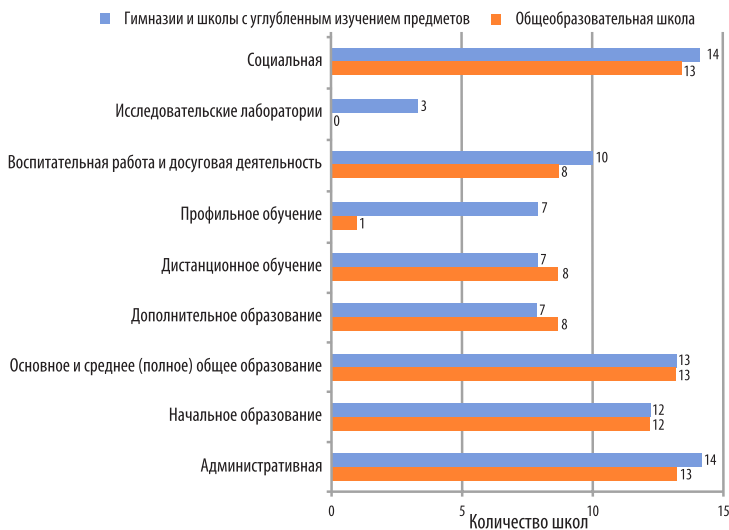


Рис. 1. Количество цифровых зон, организованных в школах Центрального района Санкт-Петербурга

Каждая зона предполагает наличие полноценного автоматизированного рабочего места (АРМ) специалиста, включающего в себя не только компьютерное, но и дополнительное цифровое оборудование, программное обеспечение и средства сетевого взаимодействия. Анализ второй группы результатов по техническому оснащению цифровых зон позволяет нам предположить, что перераспределение информационно-компьютерных и коммуникационных средств учреждений происходит с учетом специфики цифровых зон, приоритетности целей и задач их организации и состоянием материально-технической базы (рис. 2).

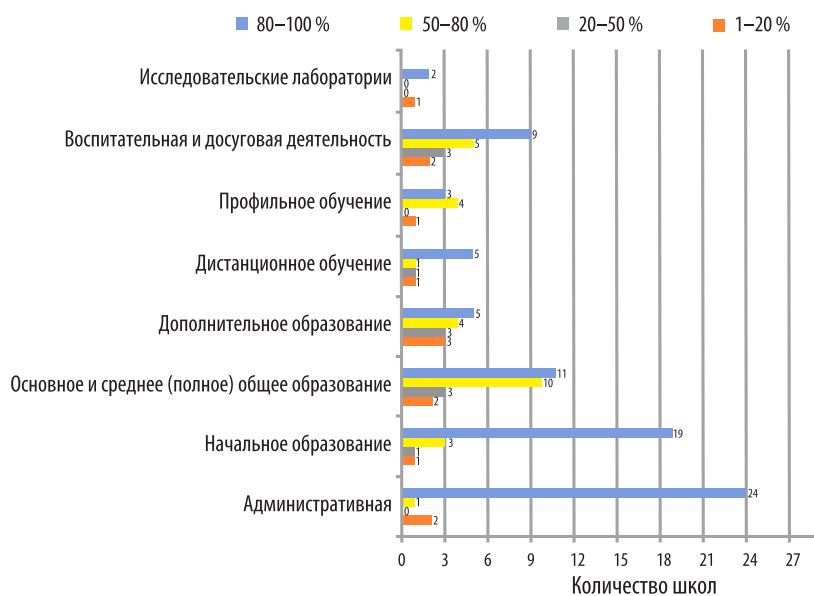


Рис. 2. Оснащение цифровых зон АРМ в школах Центрального района Санкт-Петербурга

Самый высокий уровень оснащения наблюдается в административной зоне (в 24 школах района более 80 % администраторов и управленцев обеспечены полноценными автоматизированными рабочими местами) и зоне начального обучения (19 школ из 27 на 80 % оснащены АРМ учителей). Мы можем предположить, что переход на автоматизацию управленческого труда является приоритетной задачей для всех опрашиваемых организаций, и этим объясняется высокий процент организации АРМ. Большое количество АРМ учителей в начальной школе, по нашему мнению, объясняется успешной реализацией разного уровня адресных программ на поставку компьютерного, мультимедийного, цифрового и интерактивного оборудования в рамках внедрения ФГОС НОО. Сравнительный анализ данных по количеству АРМ в других цифровых зонах не позволяет нам сделать никаких дополнительных выводов, кроме одного: школы по-прежнему испытывают дефицит информационно-компьютерных и коммуникационных средств.

В своих анкетах руководители школ отмечали наличие дополнительно оборудованных кабинетов: в 19 образовательных учреждениях организованы медиатеки, 2 школы имеют свою типографию, в 10 школах оборудованы демонстрационные залы, 7 учреждений имеют лингафонные кабинеты, в 13 школах организована информационная зона для учащихся и родителей (рис. 3).

Уровень оснащения социальной цифровой зоны в школах Центрального района частично зависит от качества предоставления услуг по охране жизни и здоровья обучающихся, а также организации горячего питания организациями, заключившими договоры с образовательным учреждением (рис. 4).

Постоянно функционирующая полноценная информационная образовательная среда предполагает взаимодействие всех участников образовательных отношений в среде и со средой за счет организации внутренней школьной сети и доступа в глобальную сеть Интернет. Анализируя третью группу результатов, мы пришли к выводу, что 7 из 27 опрашиваемых школ не способны обеспечить это взаимодействие за счет внутренней школьной сети и в большей степени используют сеть Интернет, т. к. доступ к глобальной сети имеет 100 % учреждений (рис. 5).

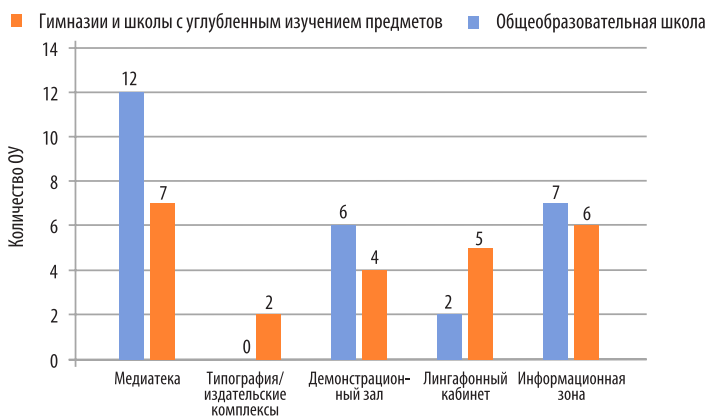


Рис. 3. Количество дополнительно оборудованных кабинетов в школах Центрального района Санкт-Петербурга

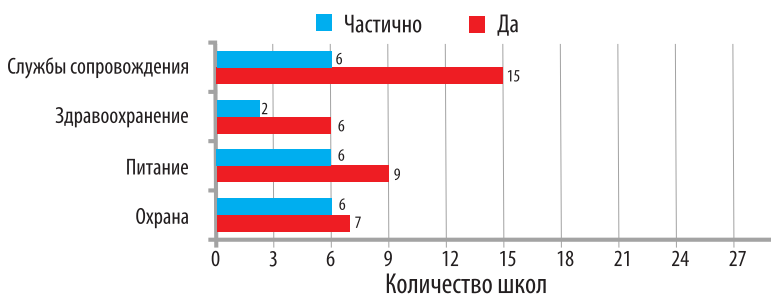


Рис. 4. Оснащение социальной цифровой зоны АРМ в школах Центрального района Санкт-Петербурга

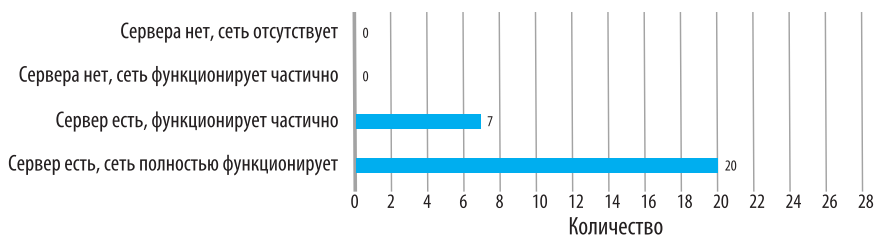


Рис. 5. Наличие полноценно функционирующей школьной сети в учреждениях Центрального района Санкт-Петербурга

Проведенное нами исследование позволяет нам предположить, что во всех школах Центрального района на технологическом уровне информационная образовательная среда создана: организованы полноценные автоматизированные рабочие места специалистов, обеспечено их взаимодействие. Однако для полного анализа информационных образовательных сред нам необходимо провести дополнительные исследования их компонентов и проанализировать ИОС на физическом, логическом и организационном уровнях.

Библиографический список

1. *Коротенков Ю. Г.* Методическое пособие «Информационная образовательная среда основной школы» // Академия АйТи. URL: http://window.edu.ru/resource/849/74849/files/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf.
2. Концепция развития Единой информационной образовательной среды в Российской Федерации. URL: http://raec.ru/upload/files/eios_conception.pdf.
3. *Мясоедова Е. А., Будникова Г. А.* Информационная образовательная среда учреждения: понятие, структура, проектирование // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». М.: Изд-во РУДН, 2012. № 2. С. 82–90.
4. *Шестернин А. С.* Информатизация образования. Современные проблемы информационно-образовательной среды // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2014. № 96. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-obrazovaniya-sovremennye-problemy-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy>.

РАБОТА СО ВЗРОСЛЫМИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОТЕНЦИАЛ И ПРОГНОЗ РАЗВИТИЯ

Н. Н. Сабина

Научный руководитель — Л. С. Илюшин

Статья посвящена развивающейся системе образования взрослых, которая приобретает особое значение в XXI веке в связи с возрастающей необходимостью в мобильной, конкурентоспособной личности, готовой к постоянному саморазвитию на протяжении всей жизни. Дается краткий обзор исторического развития образования взрослых. Рассматривается современная государственная политика, направленная на стимулирование и поддержку новых форм образования взрослых в различных образовательных организациях.

Ключевые слова: взрослые, образование, непрерывное образование.

Key words: adult, education, continuing education.

Взрослый человек сам определяет, зачем, чему, когда и где он будет учиться. Он сам знает, дефицит каких ресурсов (информационных, энергетических и т. д.) испытывает и какими ресурсами для дальнейшего развития обладает. Существует мнение некоторых авторов (В. С. Бушуев, В. А. Куц) о том, что для взрослых мотивом образования во многом является необходимость положительных эмоций, позитивного настроения. Одной из целей образования взрослых может быть счастье как системная социально-философская категория, обозначающая положительные переживания субъекта о наличии в настоящем и высокой вероятности сохранения в будущем устойчивости и прогресса его самого и необходимых для него систем [4].

Образование взрослых (adult education) — достаточно разработанное направление системы образования, истоки исторического развития которого известны с античных времен. Уже тогда образование рассматривалось как необходимое для оптимального выполнения взрослыми профессиональных, гражданских, семейных и других обязанностей. При этом считалось, что низший класс не нуждается в специальном образовании, поскольку учится на практике [8]. Особое место в античности занимает идея человека, заботящегося о самом себе через образование как деятельности, которая активизирует некие внутренние резервы того, кто ее осуществляет, и ориентирует на самообновление [7].

Начиная с XVIII века, в связи с потребностью общества в повышении образовательного уровня взрослых, стали активно развиваться разнообразные формы и виды образовательных учреждений.

На современном этапе образование взрослых осуществляется в виде формального, неформального и информального образования, в институциональных и неинституциональных формах, носит непрерывный характер. В научно-педагогической литературе описаны ключевые черты, присущие каждому из этих видов образования.

В нашем исследовании мы рассматриваем формальное образование, которое происходит в организованном и иерархически структурированном кон-

тексте и завершается выдачей документа об образовании. Такое образование осуществляется в образовательных организациях различного типа, включает в себя самые разнообразные как по структуре, так и по программам обучения государственные, общественные, частные формы обучения.

В начале XX века в связи с увеличением темпа социальных и экономических изменений в обществе отмечается новый всплеск интереса к образованию взрослых, которое становится более значимым в современном обществе, рассматривается в материалах ЮНЕСКО как «ключ в XXI век» [1].

С 1953 года существует крупнейшая международная организация — Европейская ассоциация образования взрослых, которая, помимо координационной и посреднической функции, имеет важное значение как ресурсный центр для обучающих организаций. В материалах конференций по проблеме непрерывного образования подчеркивается многополярность мировой системы обучения взрослых и необходимость учета существующих мировых трендов в непрерывном образовании.

Образование взрослых как сфера услуг становится доминирующей в социальном и экономическом развитии многих стран. В России образование взрослых развивается благодаря активной деятельности государства в этой области. Государство поддерживает и развивает целый ряд программ дополнительного образования, в которых ежегодно участвуют 1,5–1,6 млн чел., т. е. более 2 % населения в возрасте 25–64 лет. Экспертами ЮНЕСКО отмечается, что каждые пять лет на 100 миллионов уменьшается количество взрослых, не обладающих навыками грамотности [9].

Однако результаты проведенного анализа теоретических и практических исследований свидетельствуют о наличии противоречий и вызовов, связанных с тем, что существующая система образования взрослых решает не все актуальные для современного общества профессиональные и личностные проблемы взрослых. Образование остается недоступным для многих социальных категорий населения. По данным международных исследователей, участие в программах образования для взрослых связано с уровнем базового формального образования. Высокий уровень первого образовательного опыта увеличивает потребность непрерывного образования до 4 раз, а в некоторых странах — до 10 раз [2].

Результаты репрезентативных опросов населения, проведенных в 2006–2012 годах, показали, что наибольшим потенциалом в отношении увеличения доли занятого населения в возрасте от 25 до 65 лет, участвующего в системе непрерывного образования, обладают такие факторы, как реализация мер, направленных на развитие открытого образования, обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий, включая онлайн-интернет-обучение; реализация дополнительных общеразвивающих программ для взрослых [5].

Новым механизмом, направленным на решение задач непрерывного образования взрослых как одного из приоритетов современной государственной политики, является обучение по дополнительным общеразвивающим программам для взрослых в организациях дополнительного образования. Ключевым нормативным правовым документом, регулирующим эту деятельность, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». В соответствии с Письмом Минобрнауки России от 26.12.2013 № АК-3076/06 «Методические рекомендации по стимулированию и поддержке непрерывного образования в субъектах Российской Федерации», для осуществления образо-

вательной деятельности в таких организациях рекомендуется в их структуре создать специализированное структурное образовательное подразделение.

Опыта внедрения и реализации образования взрослых как формального образования в организациях дополнительного образования в настоящее время не существует, что обуславливает актуальность проводимого нами исследования и определяет проблему: какие из направлений в области образования взрослых являются наиболее перспективными для реализации его в организации дополнительного образования.

В связи с этим возникает необходимость выявления ресурсных (в первую очередь, кадровых) возможностей или их дефицитов для осуществления образования взрослых в таких организациях. Кадровые ресурсы учреждений дополнительного образования — педагоги дополнительного образования — специалисты, имеющие наряду с педагогическим, а зачастую и без него, образование в какой-либо другой области: музыке, спорте, технике, искусстве.

Готовы ли такие специалисты к обучению взрослых учащихся? Взрослый человек осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, имеющей запас жизненного опыта, зачастую критически относящейся к полученной информации. В то же время взрослый учащийся сам выбирает свою образовательную траекторию и мотивирован на получение образовательных результатов. Для педагога дополнительного образования является нормой обучение мотивированных учащихся, поскольку дети приходят на занятия в учреждения дополнительного образования по своему собственному выбору, в соответствии со своими интересами.

Тем не менее, в образовании взрослых используется андрагогическая модель обучения, имеющая определенные отличия от педагогической. Является ли привлекательным для педагогов дополнительного образования реализация образовательных программ для взрослых? Для ответа на эти вопросы мы провели опрос среди педагогов учреждений дополнительного образования Санкт-Петербурга и Петрозаводска. В опросе приняли участие 275 педагогов дополнительного образования двух учреждений дополнительного образования — Дворца детского (юношеского) творчества Фрунзенского района Санкт-Петербурга и Петрозаводского Дворца творчества детей и юношества. Оба этих учреждения являются многопрофильными, осуществляют образовательную, досуговую и методическую деятельность, имеют схожесть по составу педагогического коллектива (образование, уровень квалификации, профессиональные достижения). В опросе «Образование взрослых: вопросы и ответы» каждый педагог мог выбрать один из вариантов ответа. Вариант «Мне интересно начать обучение взрослых» — выбрали 64 % опрошенных, 28 % педагогов ответили: «Не готов начать обучение взрослых, так как не имею опыта». И только 8 % педагогов выбрали вариант: «Мне не интересно обучать взрослых». Опрос проводился и обрабатывался через Google. Ссылка была размещена на сайте «ВКонтакте» в группе «Межрегиональное интеллектуально-креативное сообщество методистов и педагогов дополнительного образования». Там же обсуждалась и комментировалась педагогами — участниками опроса проблема организации образования взрослых в учреждении дополнительного образования. В процессе обсуждения с респондентами, которые вошли в число выбравших вариант «Мне интересно начать обучение взрослых», были выяснены дополнительные сведения. Из этих педагогов 16 % совмещают свою педагогическую деятельность с методической, то есть у них есть опыт обучения взрослых — коллег. Часть педагогов (35 % из 64 %) являются специалистами в других

сферах (инженеры, дизайнеры, музыканты, художники, экономисты и др.). Такие педагоги, не имеющие базового педагогического образования, зачастую испытывают затруднения в реализации педагогической модели обучения. Это может объяснять их готовность к работе со взрослыми. Из мнений педагогов, выбравших вариант ответа «Не готов начать обучение взрослых, так как не имею опыта», удалось выяснить, что они готовы к образованию и самообразованию, намерены принимать участие в разработке и реализации программ для взрослых, если им будет оказываться методическая помощь.

Анализ результатов опроса позволяет сделать следующие выводы:

- 1) большинство специалистов учреждений дополнительного образования в целом лояльны по отношению к идее работы со взрослыми учащимися;
- 2) готовность к разработке и реализации дополнительных общеразвивающих программ в этой сфере более очевидна у тех педагогов, которые имеют опыт создания общеразвивающих программ для детей. По-видимому, резкое снижение возрастного барьера «преподаватель — ученик» при переходе в сферу образования взрослых не вызывает у них беспокойства;
- 3) несмотря на внешнюю расположенность к участию в новой для себя деятельности, педагоги дополнительного образования ждут дополнительной поддержки (в первую очередь, методической) со стороны тех, кто их вовлекает в эту сферу;
- 4) педагоги, не имеющие специального педагогического образования, возможно, рассматривают работу со взрослыми как более легкую по отношению к той, которой они заняты с детьми.

Таким образом, есть достаточно оснований предполагать, что учреждения дополнительного образования обладают «стартовым педагогическим капиталом» для организации образования взрослых и могут стать альтернативой при выборе образовательных услуг различными категориями взрослых:

- педагогами дополнительного образования для повышения их профессионального мастерства или расширения спектра профессиональной деятельности;
- родителями обучающихся с целью решения проблем воспитания и обучения детей;
- взрослыми для занятий в соответствии с их интересами, хобби;
- пожилыми людьми для организации их досуга и коммуникаций в коллективе увлеченных общими интересами.

Библиографический список

1. *Вершиловский С. Г.* Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена. СПб, 2008.
2. *Европейское образование взрослых за пределами ЕС.* Мн.: Прописи, 2010.
3. *История развития образования взрослых в России.* СПб.: ИОВ РАО, 2000.
4. *Куц В. А.* Непрерывное образование — опыт саморефлексии // *Непрерывное образование: XXI век.* 2013. Выпуск 4. URL: 10.15393/j5.art.2013.2164
5. *Методические рекомендации по стимулированию и поддержке непрерывного образования в субъектах Российской Федерации.* Письмо Минобрнауки России от 26.12.2013 № АК-3076/06.
6. *Образование взрослых для новой России: Материалы международной конференции, г. Москва, 21–22 мая 2004 г.* СПб., 2004.

7. Пичугина В. К. Генезис и модификации «заботы о непрерывном образовании» // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Выпуск 3(7). URL: 10.15393/j5.art.2014.2442
8. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. 1. Античность. ТОО ТК «Петрополис», 1994. С. 127.
9. Юнацкевич Р. И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. Монография. СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009.

СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО ШКОЛЬНИКОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО КОМПЕНСАЦИИ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА

О. С. Сачава

Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В центре внимания в данной статье находится проблема эффективности работы современных педагогов с социально неоднородными группами учащихся. Цель исследования, являющегося предметом статьи, — выявить профессиональную позицию современного педагога по отношению к социальному неравенству школьников и возможностям его компенсации. Полученные результаты станут основанием для определения профессиональной позиции педагога по отношению к социальному неравенству учащихся как управленческой проблемы, стоящей сегодня перед руководителем образовательных учреждений с социально неоднородным контингентом учащихся.

Ключевые слова: социальное неравенство, педагог.

Keywords: socialdisparity, teachers.

Проблема эффективности работы педагогов с социально неоднородными группами учащихся все чаще оказывается сегодня в центре внимания исследователей, педагогов-практиков и руководителей в сфере образования. Актуальность темы определяют высокий уровень социальной дифференциации и отмечаемая сегодня социологами тенденция к дальнейшему увеличению социального неравенства в России, с одной стороны, и целеустановка государства на равный доступ к качественному образованию для всех категорий граждан, с другой стороны.

Цель исследования, являющегося предметом статьи, — выявить профессиональную позицию современного педагога по отношению к социальному неравенству школьников и возможностям его компенсации.

На достижение поставленной цели было ориентировано анкетирование педагогов. Количество респондентов — 25 человек, что составляет более 90 % педагогического коллектива данной образовательной организации.

Анализ анкет дал следующие результаты:

- 76 % педагогов оценили вклад семьи и школы в образовательные достижения учащихся и их проблемы как равнозначный;
- 20 % считают, что роль семьи наиболее значима, когда мы говорим о проблемах с успеваемостью, и менее значима, когда речь идет о достижениях учащихся. Иными словами, достижения учащихся, по их мнению, являются в первую очередь заслугой ее педагогического коллектива.
- 4 % (1 человек) отводит семье ведущую роль в достижениях учащихся и возлагает ответственность за низкие образовательные результаты на школу.

Таким образом, мы видим, что чаще учителя смотрят на социальный статус семьи ребенка как на возможность оправдания низких образовательных результатов, а не как на ресурс, обеспечивающий высокие результаты.

Что касается информированности педагогов о социальном статусе семей учащихся, то факторный анализ позволил выявить существенное влияние на информированность о семье учащихся наличия/отсутствия у педагога классного руководства. Из не имеющих классного руководства педагогов 80 % отрицательно ответили на вопросы о владении информацией обо всех предложенных в таблице социальных характеристиках семьи (в т. ч. уровень дохода семьи; жилищные условия; наличие/отсутствие дачи в семье; степень открытости-закрытости семьи; уровень образования и профессиональная деятельность родителей; семейные традиции; употребление спиртных напитков в семье; частотность посещения ребенком культурных мероприятий с родителями (театр, кино, концерты); размер семейной библиотеки; наличие компьютера и доступа к сети Интернет в семье; наличие у ребенка репетиторов; наличие в семье матери/отца; количество поколений в семье; частота общения ребенка с бабушками/дедушками; наличие у ребенка братьев/сестер и др.).

При этом педагоги, являющиеся классными руководителями, положительно ответили на более чем 80 % вопросов по поводу собственной информированности о социальных характеристиках учащихся своего класса. Обо всех учащихся на такой же процент вопросов положительно осветители лишь 4 % педагогов (1 человек). Это свидетельствует, с одной стороны, о сформировавшейся традиции выполнения классным руководителем социальной функции — традиции, которая может быть использована как управленческий инструмент компенсации социального неравенства. С другой стороны, необходимо обратить внимание на тот факт школьной жизни, что более 80 % времени учащиеся проводят на уроках у учителей, не являющихся их классными руководителями, информированность которых о социальном статусе семей минимальна.

Говоря о конкретных социальных характеристиках в качестве признаков семьи, влияющих или не влияющих на успеваемость учащихся, педагоги были деликатны и некатегоричны. Более 70 % ответов попали в графу «отчасти оказывают влияние». В качестве факторов, не влияющих на образовательные результаты, педагогами были отмечены: наличие-отсутствие дачи в семье, наличие-отсутствие автомобиля, степень открытости-закрытости семьи, профессиональная деятельность родителей, наличие в семье матери/отца, количество поколений в семье, частота общения ребенка с бабушками и дедушками, наличие у ребенка братьев-сестер. В то время как по результатам опроса родителей было выявлено, что такие социально-психологические и социально-ролевые характеристики как степень открытости-закрытости семьи, количество поколений в семье, частота общения ребенка с бабушками и дедушками непосредственно связаны с образовательными результатами ребенка.

В качестве факторов, оказывающих наиболее существенное влияние на успеваемость, были отмечены следующие: посещение ребенком детского сада, посещение ребенком до школы развивающих занятий, жилищные условия в семье, отношение к ребенку со стороны родителей, степень удовлетворенностью собственной жизнью у родителей, уровень образования, семейные традиции, праздники; культура употребления спиртных напитков в семье, частотность посещения ребенком культурных мероприятий с родителями (театр, кино, концерты), наличие компьютера в семье, наличие доступа к сети Интернет; посещение ребенком дополнительных занятий, наличие у ребенка репетиторов, психологическая позиция родителей по отношению к ребенку. При этом результаты анкетирования родителей показали, что культура употребления спирт-

ных напитков, наличие в семье компьютера, доступ к сети Интернет и наличие у ребенка репетиторов не связаны с образовательными результатами ребенка.

Вышесказанное дает нам возможность констатировать следующее: у учителей есть стандартные представления о влиянии социального статуса семьи ребенка на успеваемость, которые не полностью соответствуют реальному положению дел.

Если бы у педагогов была возможность распределить учащихся с разным социальным статусом семей по разным классам/группам, то 52 % сделали бы это. Учитывая, что такое деление не является сегодня в массовой школе традиционной практикой, такой процент можно охарактеризовать как достаточно высокий. В качестве основного аргумента в пользу своей точки зрения педагоги в той или иной форме выражали идею того, что у разных социальных групп разные жизненные цели, разные запросы к системе образования, разный уровень развития.

Таким образом, мы видим, что достаточно большая часть педагогов не готова работать с гетерогенными группами учащихся, предпочитает однородный контингент. Следовательно, умение работать с гетерогенными в социальном отношении группами учащихся — новая компетентность, которой предстоит овладеть педагогам, и новая зона ответственности для администрации образовательного учреждения.

Государственные меры по компенсации социального неравенства педагоги единогласно оцениваются педагогами как недостаточные.

Может ли школа компенсировать (хотя бы частично) социальное неравенство? Ответили «да» на этот вопрос 80 % педагогов. Ответы на вопрос о том, как это сделать, оказались однотипными: внеурочная деятельность, доступ к компьютерам, творческие задания, экскурсии, классные часы, соревнования, участие в акциях, экскурсии, музеи, поездки, театры, беседы.

На вопрос о том, должны ли учитывать и учитывают ли педагоги информацию о социальном статусе семей учащихся в образовательном процессе, ответы респондентов распределились следующим образом: 20 % считают, что должны, но не учитывают, 16 % — должны и учитывают, оставшиеся 64 % выбрали вариант «не должен, но учитываю».

При ответе на вопрос «Как Вы учитываете (если учитываете) в образовательном процессе социальный статус семьи учащихся?» педагогам были предложены 4 графы для заполнения: 1) на уроке; 2) в домашних заданиях; 3) при оценивании результатов; 4) иное. При заполнении анкет опрошенные выборочно обратились лишь к первым трем из них.

Наиболее частотным ответом в графе «на уроке» (его дали 24 % респондентов) оказался вариант «индивидуальные задания». В единичном варианте представлены ответы «равномерно распределяю в группы с учетом имеющихся материалов» (учитель технологии) и «стараюсь не обидеть, не унижить случайно» (учитель начальных классов). Оставили данную графу незаполненной 68 % педагогов.

В графе «в домашних заданиях» наиболее частотным ответом стали вариации идеи «Даю задания разного уровня сложности» (28 % опрошенных). В единичном варианте представлен ответ «Учитываю при формулировке тем сочинений. Например, если знаю, что у ребенка нет своей комнаты, задаю ему сочинение на тему «комната моей мечты» (учитель иностранного языка). Те же 68 % педагогов оставили данную графу незаполненной.

В графе «при оценивании результатов» ответ был представлен лишь в одной анкете и сформулирован следующим образом: «Даю возможность сделать письменную работу в форме домашней».

Полученные и описанные выше результаты представляются нам очень показательными. Во-первых, достаточно высока — более 70 % — доля педагогов, которые не смогли сформулировать, как они учитывают социальный статус семьи в своей педагогической практике. Если сопоставить эти результаты с диаграммой на рис. 1 (в соответствии с ней 80 % педагогов учитывают социальный статус семьи в образовательной практике), очевидным становится колоссальное противоречие. Вероятно, интерпретировать его можно следующим образом: учителя осознают, что должны учитывать сегодня социальный статус семей в педагогической практике, но испытывают затруднения в ответе на вопрос, как это сделать.

Иными словами, на психологическом уровне в педагогическом коллективе есть подготовленная почва для реализации принципа учета социального статуса учащихся в образовательном процессе, но реальных системных знаний по вопросу, как реализовать это на практике, у педагогов недостаточно.

Ответы на вопрос «Используете ли Вы какие-либо формы вовлечения семьи в образовательный процесс» оказались более полными и обширными. Свои варианты предложили 72 % педагогов, однако ответы оказались достаточно однотипными: подготовка к школьным мероприятиям и праздникам, сочинение про семью (начальная школа, русский язык, иностранный язык), рассказы о родителях (начальная школа, иностранный язык), работа в группах под домам, расчет семейного бюджета (экономика), рисунок моей семьи, моего дома (ИЗО), посещение с родителями отдельных культурных мероприятий (театр, музей) с последующим написанием отзыва.

Однако анализируя эти задания с позиций актуализации социального неравенства в классе, необходимо отметить, что все они не нивелируют, а напротив, актуализируют социальное неравенство семей учащихся в разных сферах и могут отрицательно сказаться на психоэмоциональном состоянии ребенка при выполнении заданий, а следовательно и на его образовательных результатах.

На последний вопрос анкеты о том, достаточно ли у педагогов ресурсов для работы по компенсации социального неравенства, мнения педагогов разделились практически поровну (52 % — да, 48 % — нет). В качестве обоснования недостатка ресурсов наиболее типичные ответы формулируются примерно так: «Мало времени, т. к. большая педагогическая нагрузка (уроки, ГПД и др.)».

Такие ответы свидетельствуют о следующем: педагоги в собственном восприятии разделяют свою основную педагогическую работу и «**дополнительную**» работу, связанную с компенсацией социального неравенства школьников. Работа по устранению этой границы — одна из управленческих задач, стоящих сегодня перед руководителем образовательного учреждения.

Библиографический список

1. *Галагузова М. А.* Социальная педагогика. М.: Издательский центр «Владос», 2006.
2. *Башманова Е. Л.* Социальный статус родителей и отношение школьников к учению и школе: социально-педагогический аспект. Автореф. дисс. на соискание ученой степени к. пед. наук. Курск, 2005.

3. *Быстрова В. В.* Социальное неравенство как фактор развития подростка // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 56–59.
4. *Железов Б. В., Кудюкин М. П., Шувалова О. Р.* Эффективность системы образования: Взгляд потребителя образовательных услуг // Вопросы образования. 2011. № 3.
5. *Мозгарев Л. В.* Характеристики эффективной модели управления качеством образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 1. С. 3–10.
6. *Осипов А. М.* Механизмы социального расслоения в образовании // Образование и общество: научный информационно-аналитический журнал. 2006. № 2. URL: http://www.jeducation.ru/2_2006/59.html.
7. *Пинская М. А.* Обеспечение равенства образовательных возможностей в российском образовании. URL: <http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%209/II/Pinskaya.pdf>.
8. Российские школы не работают на социальный лифт // Экспертный сайт Высшей школы экономики. URL: <http://opes.ru/1550477.html>.
9. Социальное расслоение воспроизводится в образовании // Экспертный сайт Высшей школы экономики. URL: <http://opes.ru/1859189.html>.
10. *Ястребов Г. А.* Что мы знаем о роли школ в воспроизводстве социального неравенства (по материалам ведущих социологических изданий начиная с 1970-х гг.) // Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. материалов. Комиссия общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. С. 83–99.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

А. А. Сергушичева

Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В статье представлен фрагмент исследования проблемы здоровьесбережения школьников. Феномен здоровьесбережения рассматривается комплексно и включает в себя эмоциональную, информационную, знаниевую, экологическую, нравственную, физиологическую составляющие. Рассматриваются результаты опросов школьников, педагогов и родителей Приморского района Санкт-Петербурга, позволяющие сделать выводы о различных уровнях информированности и ценностного отношения к здоровью.

Ключевые слова: школа, здоровье школьников, здоровьесбережение, здоровый образ жизни, уроки здоровья.

Key words: school, schoolchildren's health, healthcare, healthy lifestyle, health lessons.

За последние 10 лет заболеваемость детей в возрасте до 14 лет увеличилась на 26,6 %, в возрасте 15–17 лет — на 97,8 % [1]. Основная когорта нездоровых детей — это дети и подростки школьного возраста, которые большую часть своего времени проводят в школе, что позволяет предположить, что именно школа влияет на решение (или усугубление) проблемы поддержания и сохранения здоровья школьников.

Дефиницию «здоровьесбережение» мы рассматриваем через призму культурных практик и навыков человека в контексте его отношения к своему здоровью, с акцентом на значимости самосохранительного поведения и проблемой разделения ответственности за сохранение здоровья между институтами государства и самим человеком. Рассматривая проблему на уровне общего образования, мы акцентируем исследовательское внимание на отношении участников школьной жизни (родителей, детей и учителей) к теме здоровья и пониманию проблемы здоровьесбережения.

Границы исследования — система общего образования самого крупного в Санкт-Петербурге Приморского района, в школах которого обучается около 42,0 тыс. детей и подростков. На стартовом этапе в апреле-мае 2015 года был проведен анкетный опрос в пяти школах района: общеобразовательная школа (1 ед.), гимназия (1), лицей (1), школа спортивной направленности (1) и школа с углубленным изучением английского языка (1). Было проанализировано 957 анкет, из них: 256 анкет учеников начальной школы; 301 анкета из средней школы; 147 анкет старшеклассников; 99 анкет педагогических работников и 154 анкеты родителей.

Анализ полученных данных позволяет сделать четыре предварительных вывода:

- различия в характеристиках образовательных учреждений (профиль, контингент, место расположения) не влияют на характер отношения к здоровью и его сбережению у детей и взрослых как субъектов образовательных отношений;
- учителя не являются для школьников значимыми взрослыми, влияющими на поведенческую культуру здоровьесбережения;

- учителя не считают, что знание о том, как надо заботиться о своем здоровье, является необходимым условием, формирующим культуру здоровьесбережения (важнее экология и отсутствие вредных привычек);
- школа не использует свой содержательный и временной потенциал, способствующий формированию культуры здоровьесбережения.

Вне зависимости от статуса школы и ее местоположения, информацию о том, как надо заботиться о своем здоровье, школьники получают, в первую очередь, от родителей и врачей, а только после них — от учителей в школе. Так, всего 4,3 % учащихся начальной школы, 3,99 % учащихся средней школы и 9,52 % — старшей школы получают данную информацию от учителей (рис. 1).

В современном мире здоровье человека является необходимым условием успешной самореализации, а отношение человека к собственному здоровью как к ценности формируется с ранних лет, поэтому участие семьи и школы в формировании культуры здорового образа жизни мы не переоцениваем.

Наши данные о безучастности учителей в формировании культуры здорового образа жизни школьника подтверждаются результатами исследования (более оптимистичными), проведенного ФГАНУ «Центр социологических исследований» и опубликованного в 2015 году [4].

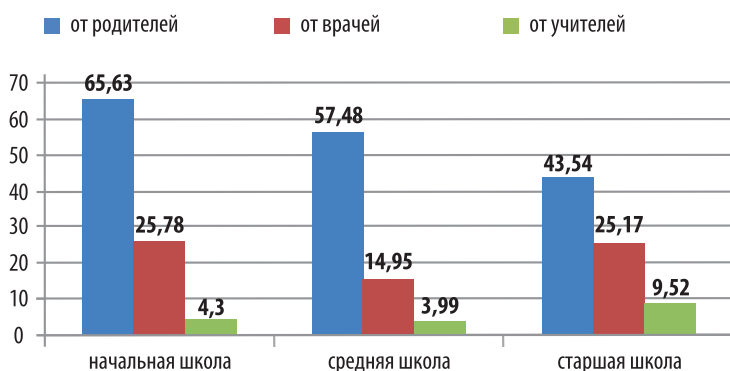


Рис. 1. Распределение участников анкетирования, ответивших на вопрос об источнике информации о здоровье, %

Так, большинство (77 %) родителей считают, что основное воспитательное влияние на детей оказывают они сами. Далее, по степени влияния на детей, следуют: друзья — 51 %, телевидение — 37 %, и лишь после этого учителя — 24 %.

Столь малочисленные ссылки на учителя как главного информатора о здоровом образе жизни звучат тем более странно, если иметь в виду тот факт, что практически в 50 % случаев к основным профилактическим школьным мероприятиям дети-респонденты относят «уроки здоровья» (рис. 2).

Этот пропедевтический вид деятельности по формированию культуры здоровьесбережения в виде уроков здоровья и лекций отмечен и учителями и родителями (рис. 3). Т. е. взрослые (учителя и родители), вероятно, учитывают эти виды деятельности (уроки и лекции) как эффективные мероприятия для фор-

мирования здоровьесберегающей культуры, а школьники при этом не выделяют учителя как источник информации о культуре здоровья. И чем старше школьники, тем меньше они склонны видеть в учителе авторитетный источник информации по данному вопросу (рис. 4).

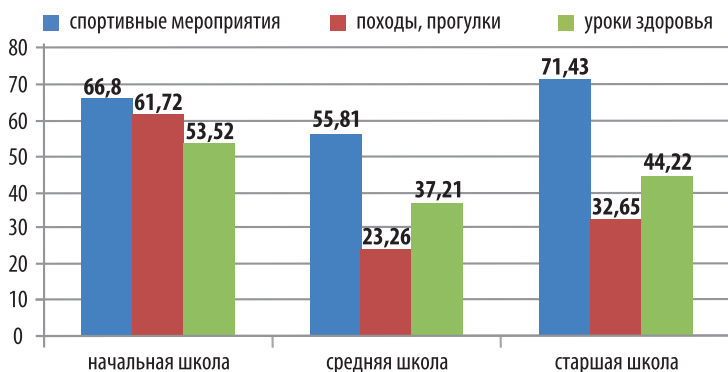


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Какие мероприятия по укреплению здоровья проводятся в вашей школе?», %

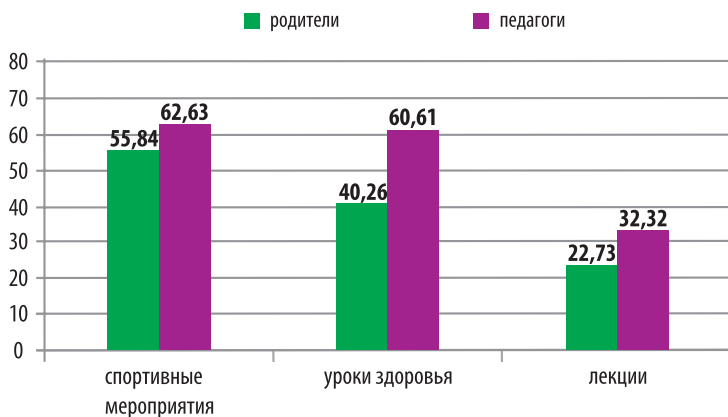


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «Какие мероприятия проводятся в школе (классе) по охране и укреплению здоровья?», %

Кроме того, по признанию и педагогов, и родителей, в старших классах в воспитательном аспекте происходит взаимоотношение учащихся и педагогического коллектива. Появляются внешние критерии слабого влияния педагогов на учащихся старших классов — приверженность «дурным привычкам», т. е. массовое приобщение к курению, потреблению алкогольных напитков, а порой — и наркотиков, что, к сожалению, родители считают критериями их взросления.

Анализируя полученные результаты анкетирования респондентов Приморского района Санкт-Петербурга, следует отметить, что по мере взросления школьников показатели здорового образа жизни имеют тенденцию к сни-

жению. Так, рассматривая уровень данных показателей от начальной к средней, а потом к старшей школе, можно наблюдать снижение по всем основным параметрам:

- завтрак «присутствует» у 91,41 % обучающихся начальной школы, 83,72 % обучающихся средней школы и 79,59 % обучающихся старшей школы;
- прогулка на свежем воздухе привычна для 77,34 % школьников начальной школы, 53,82 % — средней школы и 46,94 % — старшей школы.

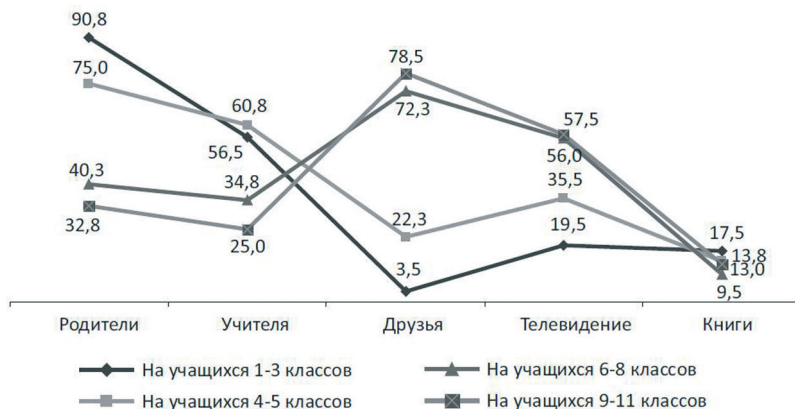


Рис. 4. Мнение учителей о том, кто оказывает основное воспитательное влияние на детей, %

Не вполне «здоровьесберегающе» выглядит и ситуация со сном: спят не менее 8 часов 66,02 учеников начальной школы; 44,52 % учеников основной школы и 40,82 % старшеклассников.

Поскольку школа участвует в процессе формирования культуры сбережения здоровья через различного рода организационные мероприятия, еще одной группой результатов, представляющих для нас интерес, являются показатели здоровьесберегающего процесса, осуществляемого в школе. Каждый второй школьник отмечает, что внеклассные мероприятия по укреплению здоровья в школе «иногда» проводятся и, как правило, это спортивные мероприятия, походы и прогулки, а также уроки здоровья.

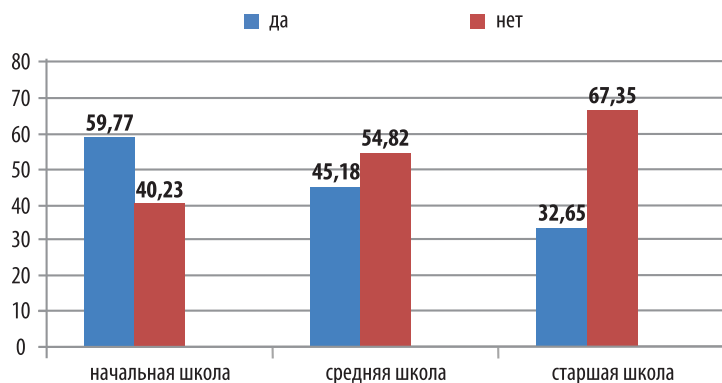


Рис. 5. Число обучающихся, занимающихся в кружках (секциях), %

По мере взросления все меньше детей посещают спортивные секции и кружки: от 59,77 % в начальной школе к 32,65 % в старшей школе (рис. 5). Эти данные также подтверждаются результатами исследования ФГАНУ «Центр социологических исследований», согласно которым в зависимости от возраста содержание досуга детей и подростков различается.

Любопытно сопоставление полученных ответов родителей и педагогов, в т. ч. в контексте здоровьесбережения. Так, среди ценностей, имеющих наибольшую важность для родителей и педагогов, первое место занимают благополучная семья (88,96 % и 80,81 % соответственно) и хорошее здоровье (79,87 % и 76,77 % соответственно). Примечательно, что ценность качественного образования выбрали 44,16 % родителей и всего 25,25 % педагогов.

Анализируя ответы респондентов на вопрос относительно условий для сохранения здоровья, которые они считают самыми значимыми, следует отметить, что мнения родителей и педагогов совпадают: на первом месте располагается соблюдение норм здорового образа жизни (режим, зарядка, отсутствие вредных привычек) — 75,32 % родителей и 72,73 % педагогов. Следующий по популярности ответ — «хорошая экология» — выбрали 59,09 % родителей и 45,45 % педагогов. Примечательно, что знания о том, как заботиться о своем здоровье, считают важными 44,16 % родителей, но только 28,28 % педагогов.

Родители вполне реально оценивают досуговое времяпрепровождение детей, которое менее чем в 30 % случаев занято спортом (рис. 6).



Рис. 6. Мнение родителей о том, как проводят их дети свой досуг, %

Современная парадигма здоровья предполагает качественное изменение в сознании человека: здоровье сегодня рассматривается не просто как отсутствие болезней, а как важный критерий успешности человека, фактор развития человеческого капитала, поэтому сохранение и укрепление здоровья является значимой задачей как государства в целом, так и каждого человека в отдельности. Поскольку влияние системы образования на здоровье подрастающего поколения становится сегодня все очевидней, имеет смысл говорить о социальном заказе на создание и обеспечение здоровьесберегающей работы в общеобразовательных школах через взаимосвязь средового и деятельностного подходов.

Однако по данным нашего стартового исследования ни от родителей, ни от учителей мы не смогли получить сигналы о необходимости такой воспитатель-

ной и обучающей деятельности, при том, что со всей очевидностью здоровьесберегающий процесс в школе не отвечает необходимому уровню качества жизни современного человека. Различия в суждениях о здоровье человека, понятиях и факторах, влияющих на сохранение здоровья и развитие личности, порождают несоответствие в ожиданиях участников образовательного процесса от деятельности по здоровьесбережению.

Здоровьесберегающая среда формируется из множества различных факторов, от очевидных, таких как проведение спортивных мероприятий, здорового питания, адекватного учебного расписания, комфортного учебного плана, цвета стен в школьных рекреациях и мебели в классах и учительской, до неочевидных, но фундаментальных факторов: дружеской атмосферы в коллективах взрослых и детей и общего уклада школьной жизни.

Библиографический список

1. Баранов А. А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации // Педиатрия. 2012. Том 91. № 3.
2. Макарова Л. П. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 494–496.
3. Науменко Ю. В. Социально-культурные феномены «здоровье» и «здоровый образ жизни»: сущность и стратегия формирования // Проблемы современного образования. Народное образование. Педагогика. 2012 г. С. 151–176.
4. Стриханов М. Н., Шереги Ф. Э. Детский отдых и оздоровление: проблемы организации, содержание, воспитательный эффект. М. : ЦСП и М, 2015.

ДИНАМИКА КОНТИНГЕНТА И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ УСЛУГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В. Е. Сковородникова

Научный руководитель — И. А. Писаренко

В статье анализируются инструменты формирования имиджа нетипового образовательного учреждения: динамика контингента обучающихся, стратегии развития руководителей. Выделяются причины снижения и роста численности контингента по ряду направлений, формулируются стратегические доминанты эффективного функционирования ГБНОУ «СПБ ГДТЮ».

Ключевые слова: динамика, контингент, стратегия, руководитель, потребитель, образовательная услуга, имидж, нетиповое образовательное учреждение.

Key words: dynamics, contingents, strategy, head, consumer, educational service, image, non-standard educational institution.

В последние годы отмечается рост заинтересованности семей в дополнительном образовании детей. Растет число детей школьного возраста, вовлеченных в дополнительные общеобразовательные программы [6]. Ответом на растущий спрос стало увеличение количества реализуемых дополнительных образовательных программ.

Деятельность учреждений дополнительного образования детей регулируется Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 июня 2012 г. № 504 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного образования детей». Распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-р была утверждена Концепция развития дополнительного образования детей. В рамках данной Концепции одним из основных механизмов развития дополнительного образования детей является формирование в средствах массовой информации нового имиджа дополнительного образования, соответствующего ценностному статусу дополнительного образования в современном информационном гражданском обществе [6].

Изучение специфики потребителей образовательных услуг, динамики контингента, стратегий руководителей как инструментов формирования позитивного («клиентоцентрированного») имиджа образовательной организации может внести изменения в содержание программ дополнительного образования, спрогнозировать функционирование самого учреждения в будущем, запланировать количество набираемых обучающихся и в итоге увеличить ресурсоемкость организации.

Американскими авторами книги «Цепочка «услуги — прибыль» обнаружена строгая связь между удовлетворенностью потребителя и его лояльностью, наблюдаемой только при высокой удовлетворенности потребителя [11]. Именно поэтому во всех сферах деятельности так внимательно изучают потребительский спрос. И образование здесь не исключение.

А. В. Нетесова в статье «Потребители образовательных услуг как объект маркетинговых исследований» [8] предлагает как наиболее эффективный метод

оценки качества образовательных услуг каждой категорией потребителей применение дифференцированного подхода, который заключается в разделении потребителей услуг вузов на группы специфического потребления (сегменты). Она определяет целевые аудитории (студенты, слушатели, трудоустроенные выпускники, родители, которые участвуют в выборе образовательного учреждения и оплачивают обучение своих детей и т. д.), которые имеют индивидуальные потребности и ожидания относительно содержания образовательных программ вуза и качества предоставляемых образовательных услуг.

Существует большое число публикаций, посвященных исследованию запросов потребителей образовательных услуг в сфере профессионального образования [1–3], [5], [7–10], но практически нет подобных исследований для учреждений дополнительного образования детей.

Информационной базой для статьи является Государственное бюджетное образовательное учреждение «Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных» (далее ГДТЮ). ГДТЮ является нетиповой образовательной организацией, имеющей право реализации основных и дополнительных образовательных программ в целях выявления и поддержки обучающихся, проявивших выдающиеся способности, а также обучающихся, добившихся успехов в учебной деятельности, научной (научно-исследовательской) деятельности, творческой деятельности и физкультурно-спортивной деятельности.

ГДТЮ является уникальной комплексной многопрофильной образовательной организацией, объединяющей систему дополнительного образования детей и юношества, осуществляющей работу по более чем 450 образовательным программам различных уровней, видов и подвидов образования, располагающейся на базе 67 зданий и сооружений, объединяющей более 14 тысяч обучающихся и 700 педагогических работников. Залогом успешности, как представлено в документах организации, является учет потребностей ребенка, возможность выстроить его индивидуальный маршрут или индивидуальную траекторию развития, единая система требований при освоении дополнительных образовательных программ, возможность непрерывного образования от 3 до 18 лет (до 21 в спорте), продолжение образования в сочетании с отдыхом, подготовка к выбору профессии. Особую роль в поддержании успешной деятельности в данном образовательном учреждении играет специфика его структуры.

Само название «нетиповая образовательная организация» является показателем специфичности структуры учреждения. Соответственно, специфика потребителей образовательных услуг в такой организации поддерживается и развивается посредством адекватной структуры управления (рис. 1), которая выступает своеобразным инструментом формирования потребителя образовательных услуг.

Авторы монографии «Имидж-система университета» к одним из основных ее составляющих относят объекты управления, организационную структуру, принципы и средства управления, методы и методики управления, ресурсное обеспечение управления, обратные связи и мониторинг. Одним из основных внутренних объектов формирования имиджа университета они называют целевые группы и аудитории (студенты) [4]. В нашем случае внутренним объектом формирования имиджа выступают обучающиеся в ГДТЮ. Контингент обучающихся — это аудитория, у которой, зачастую, уже сформировалось мнение об имидже образовательной организации. Поэтому так важен анализ и самой аудитории, и ее динамики.

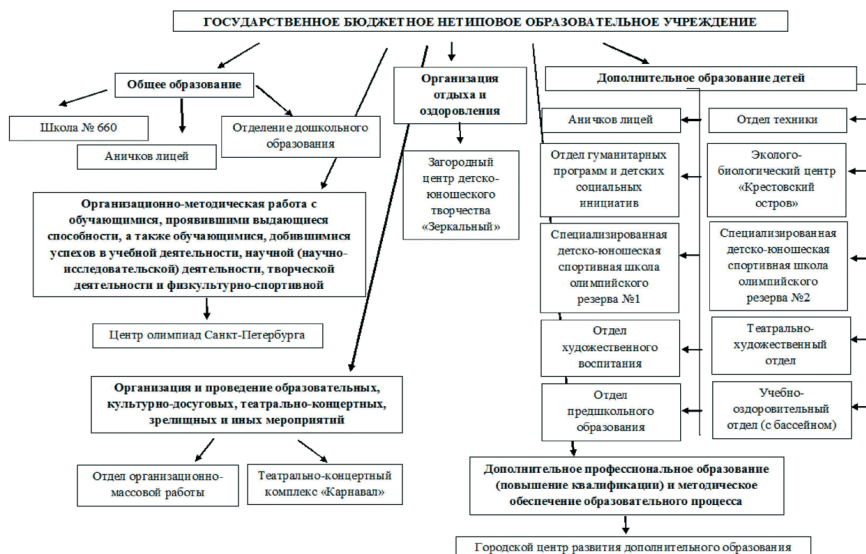


Рис. 1. Структура ГБНОУ «СПБ ГДТЮ»

Дополнительным образованием детей в ГДТЮ занимается 10 отделов. Каждый из них имеет свои особенности. Мы сравнили показатели по динамике контингента в шести отделах из десяти (рис. 2, 3).

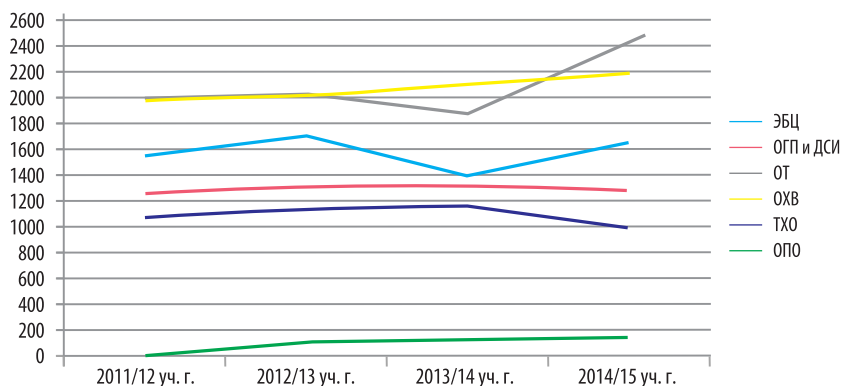


Рис. 2. Динамика контингента ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», обучающегося на бюджетной основе

В качестве принципа отбора было взято сходство условий образовательной деятельности (оказание образовательных услуг). Эколого-биологический центр (ЭБЦ) организует деятельность учебных коллективов в области дополнительного образования естественно-научного направления; отдел техники (ОТ) — в области техники; отдел художественного воспитания (ОХВ) и театрално-художественный отдел (ТХО) — посредством художественного творчества; отдел гуманитарных программ и детских социальных инициатив (ОГПиДСИ) — в области совместной социально-значимой деятельности детских объединений, отдел дошкольного образования (ОПО) — в направлении дошкольного образования.

По секторам бюджетного и платного обучения, начиная с 2011 года, можно наблюдать по всем направлениям в разные годы (кроме отделов художественного воспитания и дошкольного образования) снижение контингента. Это можно попробовать объяснить несколькими причинами.

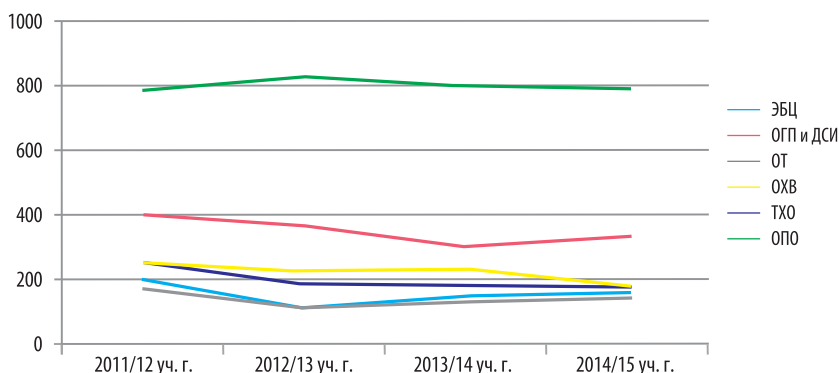


Рис. 3. Динамика контингента ГБНОУ «СПБ ГДТЮ» — ПОУ

Причина первая: содержание деятельности. Закрываются невостребованные направления и образовательные программы, происходит сокращение нагрузки на ребенка.

Причина вторая: рекомендуемые нормы наполняемости. В 2011/12 учебном году и ранее были следующие рекомендованные нормы наполняемости: 1-й год обучения — 15 человек в группе, 2-й год — 12, 3-й год — 10. В 2012/13 и 2013/14 для групп научно-технической направленности были рекомендованы нормы — 10/8/8, а с 2014/15 вернули прежние нормы — 15/12/10.

Причина третья: трудовые отношения. Аннулируется практика заключения гражданско-правовых договоров, по которым значительный процент выплачивался педагогу. С внешними совместителями начали заключать полноценный трудовой договор.

Причина четвертая: миграционные причины. Количественный спад обучающихся по направлениям может происходить также от перемены места жительства, от того, что учащийся не готов выступать на районном, городском и других уровнях.

Ряд отделов демонстрируют рост показателей и на бюджетных группах, и в ПОУ. Это связано с открытием новых направлений и групп, возможностью участия в олимпиадах разного уровня, поступления в вузы. Безусловно, на динамику влияют и изменения социально-экономических условий объективного, «глобального», по отношению к потребителям услуг, характера. Например, в связи с большим вниманием, которое уделяется развитию технического творчества в России и Санкт-Петербурге [5], в последние два года наблюдается устойчивый рост интереса детей и их родителей к занятиям в отделе техники (о чем говорит анализ приемной компании 2014/15 и 2015/16 учебных годов).

Обратим внимание на ситуацию, складывающуюся в платных образовательных услугах. На данный момент достаточно сложно объективно оценить представленную динамику на понижение спроса. Предварительный анализ программ развития отделов показал, что, помимо ЭБЦ «Крестовский остров» и от-

дела дошкольного образования, руководители не выделяют это направление в качестве первоочередных задач развития.

На динамику контингента оказывают влияние и такие внешние причины, как меры семейной политики. Но главное внимание, как нам кажется, следует уделить изучению внутренних причин или «управленческо-стратегических», которые ставят перед собой руководители отделов ГДТЮ в перспективных планах и программах развития.

Приемная кампания, проведенная в августе-сентябре 2015 года, показала наличие устойчивого социального запроса родителей и детей на образовательные услуги всех отделов городского Дворца творчества юных. Однако, по данным социологических исследований, которые в ГДТЮ во время приемной кампании проводятся с 2008 года, ежегодно первое место занимает проблема дефицита информации у родителей. При этом, основываясь на анализе программ развития отделов, выявлено, что только руководители отдела техники среди задач по развитию ставят перед собой совершенствование системы информирования педагогов, детей и их родителей. Возможно, следует разработать более детальную программу приемной кампании, которая будет включать знакомство родителей и педагогов, возможность представления педагогических достижений (мастер-классы, концерты и т. д.).

Проанализировав динамику показателей контингента обучающихся, можно все рассматриваемые отделы условно разделить на 4 типа, если рассматривать ситуацию за последние три года. К первому типу отнесем отделы, где и по бюджетным и по платным образовательным услугам наблюдается рост количества обучающихся. В нашем случае, это ЭБЦ «Крестовский остров» и отдел техники. Второй тип — стабильные показатели по бюджету или платным услугам, или рост бюджетных и платных услуг — отдел гуманитарных программ и отдел дошкольного образования. Третий — увеличение динамики контингента по бюджету и уменьшение по платным услугам — отдел художественного воспитания. И четвертый тип — где прослеживается падение показателей и по бюджету, и по платным образовательным услугам. К нему, исходя из нашего рисунка, отнесем театрално-художественный отдел.

Наша гипотеза состоит в том, что развитие направлений происходит на основании определенных стратегий, и отделы выполняют заявленные в программах развития задачи, которые влияют на имидж всей организации в общем и отдельных направлений, в частности.

Предварительный блиц-анализ программ развития отделов ГДТЮ показал, что руководители отделов, динамику обучающихся которых мы рассматривали выше, ставят перед собой как схожие, так и индивидуальные управленческо-стратегические задачи (см. табл.).

Сравнение текстовых материалов по задачам развития отделов

Индивидуальные		Схожие	
Задачи	Отделы	Задачи	Отделы
Совершенствование системы информирования педагогов, детей и их родителей	ОТ	Организация работы по проведению и участию в массовых мероприятиях, повышение художественного уровня массовых мероприятий	ОГП и ДСИ, ОХВ, ТХО

Создание корпоративной культуры	ОПО	Развитие материально-технической базы	ОГП и ДСИ, ОХВ, ТХО
Развитие системы платных тематических занятий	ЭБЦ	Разработка и реализация новых программ, совершенствование содержания, организационных форм, методов и технологий	ОТ, ЭБЦ, ОПО, ОГП, ОХВ, ТХО
Использование новых информационных технологий	ОТ, ЭБЦ	Создание усовершенствованной системы отслеживания результатов образовательных программ	ОТ, ЭБЦ, ОПО, ОГП, ОХВ, ТХО
Развитие системы социального партнерства (установление сотрудничества с родителями, организациями, вузами)	ОТ, ОПО	Стимулирование профессионального роста, творчества и самореализации педагогов отдела	ОТ, ЭБЦ, ОПО, ОГП, ОХВ
Совершенствование инфраструктуры отдела	ОТ, ТХО		

Таким образом, в процессе анализа мы обнаружили следующие стратегические доминанты эффективного развития ГДТЮ:

- развитие системы социального партнерства (установление сотрудничества с родителями, организациями, вузами);
- совершенствование системы информирования педагогов, детей и их родителей;
- создание корпоративной культуры;
- развитие системы платных занятий;
- использование новых информационных технологий;
- организация мониторинга степени удовлетворенности родителей и педагогов полученными образовательными услугами;
- создание новых востребованных направлений;
- развитие материально-технической базы.

Ряд стратегий оказывают особое влияние на динамику контингента, а значит, и на формирование позитивного имиджа: совершенствование системы информирования педагогов, детей и их родителей; использование новых информационных технологий; разработка и реализация новых программ, совершенствование содержания, организационных форм, методов и технологий; создание усовершенствованной системы отслеживания результатов образовательных программ; развитие системы социального партнерства; развитие материально-технической базы. В отделах, реализующих данные задачи, увеличивается динамика контингента, соответственно, растет потребительский спрос, увеличивается охват аудитории. А, как мы помним из исследований американских ученых [11], удовлетворенный потребитель — лояльный потребитель.

Проведенный анализ говорит о том, что стратегии, которые ставят перед собой руководители, не должны быть разнородными. Стратегия развития — это задачи не одного отдела, а всего учреждения в целом. Аккумуляция схожих управленческо-стратегических задач поможет выстроить имидж успешного и конкурентного образовательного учреждения.

Библиографический список

1. *Гайдюкова Г. Н.* Социологический мониторинг удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. С. 463.
2. *Даниленко Л. В.* Менеджмент имиджа образовательного учреждения URL: <http://www.marketologi.ru/publikatsii/stati/menedzhment-imidzha-obrazovatel'nogo-uchrezhdenija>.
3. *Данченко Л. А.* Маркетинговые исследования запросов потребителей образовательных услуг вуза: дифференцированный подход // Маркетинг услуг. 2012. № 2.
4. *Звездочкин Ю. Ю., Сербиновский Б. Ю.* Имидж-система университета // Новочеркасск, ЮРГТУ (НПИ). 2009.
5. *Калинин Р. Е., Котлярова М. Н.* Имидж вуза в структуре имиджа региона // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие». 2013. №2. URL: <http://humjournal.rzgm.ru/art?id=38>.
6. **Концепция развития дополнительного образования детей утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-п.** URL: <http://www.rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>.
7. *Лукашенко М. А.* Рынок образовательных услуг: запрос потребителя и ответ современного университета // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 100–106.
8. *Нетесова А. В.* Потребители образовательных услуг как объект маркетинговых исследований // Экономические науки. 2009. № 2(52). С. 348–351. URL: http://ecs.ru/files/pdf/200902/200902_348.pdf.
9. *Нетесова А. В., Данченко Л. А.* Маркетинговые исследования поведения потребителей образовательных услуг вуза в условиях информатизации М., МЭСИ. 2012.
10. *Романцова Е. В., Шендо М. В.* Необходимость проведения исследований удовлетворенности потребителей // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2008. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/neobhodimost-provedeniya-issledovaniy-udovletvorennosti-potrebiteley#ixzz3To58Tl9p>.
11. *Хескетт Дж., Сэссер У. Й., Шлессингер Л. А.* Цепочка «услуги — прибыль»: как ведущие компании связывают прибыль и рост с лояльностью, удовлетворением и ценностью. USA: Free Press, 1997. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/19161620/>.

Приложение

Список сокращений

ГБНОУ «СПБ ГДТЮ» — Государственное бюджетное нетиповое образовательное учреждение «Санкт-Петербургский городской дворец творчества юных».

- ЭБЦ — эколого-биологический центр «Крестовский остров».
- ОГП и ДСИ — отдел гуманитарных программ и детских социальных инициатив.
- ОТ — отдел техники.
- ОХВ — отдел художественного воспитания.
- ТХО — театрально-художественный отдел.
- ОПО — отдел дошкольного образования.
- ПОУ — платные образовательные услуги.

ПОДХОДЫ К РЕГУЛИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Д. М. Трушин

Научный руководитель — А. Е. Бахмутский

В статье рассматриваются вопросы эффективной передачи информации, влияния коммуникации на эффективное управление. Анализируются практики комплексного подхода к коммуникациям и комплексного анализа информационных потребностей.

Ключевые слова: информационные потоки, эффективные коммуникации, информационная среда, информационные потребности.

Key words: information flows, effective communication, information environment, information needs.

Современные условия характерны заметным увеличением информационных потоков внутри организаций вследствие перманентных процессов разрастания и усложнения их структуры. 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 [5], 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 [5].

Множество реализуемых отдельных коммуникаций формируются в информационные потоки организации. Эффективное регулирование информационных потоков на практике являются основным необходимым условием успеха в достижении стоящих перед организацией целей. Однако на данный момент не существует единого подхода к регулированию информационных потоков.

Благодаря исследованиям Т. Г. Мансуровой, С. С. Гордеева, Н. А. Морозовой, М. В. Плотникова и Н. В. Гусевой, в настоящее время сложилась база для решения проблемы оптимизации регулирования информационных потоков в организации. В работах упомянутых авторов описаны теоретические подходы к определению и управлению коммуникациями и информационными потоками. Анализ их исследований показал, что не существует универсальной модели управления информационными потоками, но существует мнение о комплексном подходе к коммуникациям и комплексном анализе информационных потребностей.

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.

Так, Т. Г. Мансурова предлагает повышение эффективности управленческих решений начать с исследования информационных потребностей [3]. В основе анализа информационных потребностей должны быть анализ сложившихся информационных потоков и документооборота, описание процессов, опрос персонала аппарата управления, комплексное изучение практики деятельности субъекта хозяйственной деятельности, оценка состояния и динамики внешней среды. Данный подход структурирует информационные потоки, обеспечивающие удовлетворение информационных потребностей, однако не учитывает процесс движения информационного продукта во времени и пространстве.

В то же время Н. А. Морозова пишет, что наиболее актуальным в современных условиях является комплексный подход к исследованию всех аспектов и проблем коммуникации в организации, поскольку он отличается ярко выраженным междисциплинарным и интеграционным характером [4]. В основе такого подхода лежит представление коммуникаций в качестве стратегического ресурса организации, который обеспечивает гармонию и продуктивность взаимоотношений внутри организации.

С. С. Гордеев считает, что построение общего подхода к управлению социальными и экономическими процессами еще далеко от завершения [1]. При выборе оптимального способа представления информации происходит процесс информационной адаптации, что предполагает под собой обновление постановки задач и инструментария поиска решений в расширяющейся информационной среде. Использование адаптированных подходов позволяет существенно расширить круг решаемых на практике задач и эффективность получаемых решений.

Н. В. Гусева отмечает: для того чтобы эффективно осуществлять свою деятельность, руководители должны быть психологически компетентны, им необходимы знания основных процессов коммуникации и конкретных приемов эффективного взаимодействия [2]. Данный подход учитывает, что нужно для восприятия информации и принятия решений. В этом ключе коммуникативный элемент управления реализует действия, связанные управленческим взаимодействием и воздействием на субъекты управления, общение с людьми является основным стержнем управленческой деятельности руководителя педагогического коллектива.

Подводя итог сказанному выше, сформируем перечень подходов к регулированию информационными потоками: информационно-потребностный (Т. Г. Мансурова), комплексный (Н. А. Морозова), адаптационный (С. С. Гордеев), психологический (Н. В. Гусева). С учетом мнений перечисленных исследователей, проблему эффективной передачи информации, на наш взгляд, необходимо решать в двух направлениях: уменьшения объемов передаваемой информации и выбора оптимального способа представления информации для сохранения содержания. Роль коммуникации определяется по потребностям организации, но при правильном использовании улучшается эффективность управления организацией. Для исключения возможности использования управленцами двойных стандартов мы будем выбирать оптимальный способ представления информации. В информационном сообщении должен содержаться необходимый и достаточный минимум информации для решения поставленной задачи (задачи, путь решения, результат). Достижение максимального эффек-

та возможно при установлении психологического контакта и положительного отношения к коммуникации.

Таким образом, в регулировании информационных потоков целесообразно минимизировать объем сообщений при сохранении содержания в процессе обмена информацией при управлении организацией. При этом учитывается адаптация информации под краткое сообщение на основе информационных потребностей участников коммуникационного процесса.

Библиографический список

1. Гордеев С. С. Поиск социоэколого-экономических решений в информационной среде // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 8(299). URL: <http://www.lib.csu.ru/vch/299/008.pdf>.
2. Гусева Н. В. Коммуникативные способности в профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения // Молодой ученый. 2011. № 10. Т. 2. С. 118–131. URL: <http://www.moluch.ru/archive/33/3707/>.
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.



ДЛЯ ЗАМЕТОК

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск четвертый

Ответственный за выпуск *О. Александрова*
Корректор *Т. Велижанина*

Подписано в печать 23.12.2015. Формат 60×90 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура *Muiriad Pro*.
Усл. печ. л. 6,5. Тираж 70 экз. Заказ № 1874.

Подготовлено к печати
Отделом оперативной полиграфии
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург
198099, Санкт-Петербург, ул. Промышленная, д. 17а
Тел./факс: (812) 786-58-95