

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

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск шестой



Санкт-Петербург
2017

УДК 37
ББК 74
У 67

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

Состав научных руководителей-рецензентов:

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

Ответственный за выпуск: *О. В. Александрова*

Управление образованием: сборник статей. Вып. 6 [Текст] / под общей
У67 ред. Н. А. Заиченко, С. А. Михеевой ; Санкт-Петербургский филиал Нац.
исслед. ун-та «Высшая школа экономики». — СПб.: Отдел оперативной
полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2017. — 100 с. — 100 экз. —
ISBN 978-5-00055-015-1 (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

Дорогой читатель! Мы надеемся, что у наших сборников есть читатели — и не только те, кто является автором статей в этом же сборнике.

Так вот, дорогой читатель! Мы старались для вас. Формируя этот традиционный сборник, мы ставили перед собой две задачи.

Первая из них состояла в том, чтобы в коротком, но плотном тексте дать информацию о новом знании, полученном магистрантами программы через свои собственные исследования. Эти знания добыты честным исследовательским трудом каждого автора в сопровождении научных руководителей. Надеемся, вы сможете уловить эту новизну по темам, эмпирическим данным, выводам.

Вторая задача — обеспечить читателю возможность поразмышлять над проблемами, которые актуализированы в текстах. Иногда самые простые и обычные ситуации становятся явлениями просто оттого, что мы рискнули рассмотреть их с иной точки зрения: или глубже, чем всегда, или в сравнении с прошлым в расчете на будущее.

Сборник статей представляет собой прежде всего презентацию навыков магистрантов по написанию исследовательских текстов. Каждый текст — авторский взгляд на проблемы образования, аргументированный выводами проведенных исследований.

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

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

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

Предлагая читателю шестой 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.

*Академический 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>Александрова Ольга Владимировна</i>	Начальник отдела оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, <i>oalexandrova@hse.ru</i>
<i>Гречищева Лилия Сергеевна</i>	Главный специалист отдела образования администрации Приморского района Санкт-Петербурга, <i>grechishevals@mail.ru</i>
<i>Демьянова Ольга Юрьевна</i>	Заместитель директора по научно-экспериментальной работе ГБОУ школы № 457 с углубленным изучением английского языка Выборгского района Санкт-Петербурга, <i>helgaonly@yandex.ru</i>
<i>Лебедева Ольга Юрьевна</i>	Менеджер Центра развития карьеры НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, <i>oyulebedeva@edu.hse.ru</i>
<i>Потина Елена Владимировна</i>	Заместитель директора по УВР ГБОУ СОШ № 147 Санкт-Петербурга, <i>morozvenna@mail.ru</i>
<i>Сапунова Ирина Викторовна</i>	Учитель-логопед, отделение дошкольного образования детей, средняя школа № 21 им. Э. П. Шаффе Василеостровского района Санкт-Петербурга, <i>irvis15@mail.ru</i>
<i>Свинцицкая Юлия Андреевна</i>	Руководитель структурного подразделения «Служба ранней помощи», педагог-психолог, детский сад № 67 Красногвардейского района Санкт-Петербурга, <i>ledy_lulu22@inbox.ru</i>
<i>Серженко Дмитрий Иванович</i>	Заместитель директора по информатизации, учитель информатики, школа № 509, <i>serzhenko_di@school509.spb.ru</i>
<i>Серженко Наталья Михайловна</i>	Заместитель директора по инновационному направлению деятельности, методист ИМЦ Красносельского района Санкт-Петербурга, <i>nserzhenko@imc.edu.ru</i>
<i>Ушанева Светлана Александровна</i>	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель английского языка, школа № 12 Василеостровского района Санкт-Петербурга, <i>ushanevasvetlana@mail.ru</i>
<i>Ширяева Ярослава Дмитриевна</i>	Научный сотрудник Института экономики и права им. Ф. фон Хайека, <i>y-sh@yandex.ru</i>

Магистранты 2-го курса

<i>Андреев Валерий Евгеньевич</i>	Заместитель директора СПб ГБОУ «Колледж Водных ресурсов», <i>andreeff68@mail.ru</i>
---------------------------------------	---

<i>Богданова Ирина Александровна</i>	Методист, учитель математики, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Морская школа» Московского района Санкт-Петербурга, irishaxa@mail.ru
<i>Журкина Ольга Андреевна</i>	Учитель экономики, школа № 89 Калининского района, olgakameliy@yandex.ru
<i>Капцова Анастасия Сергеевна</i>	Начальник отдела академической мобильности Российского государственного гидрометеорологического университета, a.kaptsova1@gmail.com
<i>Новикова Ирина Александровна</i>	Учитель химии государственного бюджетного общеобразовательного учреждения лицей № 64, shulzhenkoia@rambler.ru
<i>Пронин Александр Сергеевич</i>	Заместитель директора по воспитательной работе, ГБОУ начальная школа — детский сад № 36 Василеостровского района Санкт-Петербурга, socpron@gmail.com
<i>Токарева Анастасия Александровна</i>	Аналитик отдела обучения и развития сотрудников Университета ИТМО, aatokareva_2@corp.ifmo.ru
<i>Трушова Инна Ивановна</i>	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе лицея № 366 Московского района Санкт-Петербурга «Физико-математический лицей», inna_iv04@mail.ru
<i>Тулская Ирина Игоревна</i>	Педагог-организатор, педагог дополнительного образования ГБОУ № 446 turmaline_33@mail.ru
<i>Чепурненко Маргарита Николаевна</i>	Методист СПбГАПОУ «Морской технический колледж имени адмирала Д. Н. Сенявина», mrgchep@gmail.com
<i>Чернова Ксения Александровна</i>	Учитель английского языка, руководитель кафедры романо-германской филологии Гимназии № 272 Адмиралтейского района, ksenia_cher@yahoo.com
<i>Шаталова Наталья Владимировна</i>	Заместитель директора Дома творчества «Измайловский» Адмиралтейского района, shatalovanatalia@yandex.ru
<i>Шелухина Александра Юрьевна</i>	Учитель начальных классов общеобразовательной автономной некоммерческой организации «Школа «Унисон», shelukhina.a.u@gmail.com
<i>Шитов Александр Андреевич</i>	Учитель истории и обществознания в Общеобразовательной автономной некоммерческой организации «Школа «Унисон», alexandrshitov1@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ

Александрова О. В.

ОПЫТ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
В ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ: ОКСФОРДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ВЕЛИКОБРИТАНИЯ) 8

Андреев В. Е.

ПРИМЕНЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ВНУТРЕННЕГО МОНИТОРИНГА РЕЗУЛЬТАТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ 14

Богданова И. А.

МОДЕЛЬ НАСТАВНИКА В ОЖИДАНИЯХ УЧИТЕЛЕЙ 18

Гречищева Л. С.

ПОТЕНЦИАЛ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 24

Демьянова О. Ю.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ
«ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ» 30

Журкина О. А.

ШКОЛЬНОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ: О ЧЕМ ГОВОРЯТ ЦИФРЫ? 37

Капцова А. С.

ФОКУС-ГРУППА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ О ПРОБЛЕМАХ
ЖИЗНИ И УЧЕБЫ В РОССИИ 41

Лебедева О. Ю.

ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ МОТИВАЦИЯ УЧАСТНИКОВ
ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ 44

Новикова И. А.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ: ТЕОРИЯ ВОПРОСА 50

Потина Е. В.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЫ
НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ЕЕ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА 56

Пронин А. С.

ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ: КТО КЛИЕНТ? 61

Сапунова И. В.

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ БОЛЬШОГО
И МАЛОГО ГОРОДА 67

Свинцицкая Ю. А. СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	73
Серженко Д. И., Серженко Н. М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ «ДИРЕКТОРИИ» ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭТАПА СТАНОВЛЕНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	78
Токарева А. А. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНТЕРЕС К ПОНЯТИЯМ: УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ, ЛОЯЛЬНОСТЬ, ВОВЛЕЧЕННОСТЬ РАБОТНИКОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	88
Трушова И. И. ВЫЯВЛЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ДЕФИЦИТОВ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	92
Тульская И. И. ДЕТСКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В РОССИИ: ОТ ЦЕЛИ К ДЕЙСТВИЮ	97
Ушанева С. А. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ О СВОЕЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ	101
Чепурненко М. Н. КРИТЕРИИ ПО СОПОСТАВЛЕНИЮ ДОКУМЕНТОВ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА-МИЛЛИОННИКА	108
Чернова К. А. ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	111
Шаталова Н. В. НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ГРАНИЦЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЯ	113
Шелухина А. Ю. ШКОЛЬНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ	118
Ширяева Я. Д. ВЫЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ И ОБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИЙ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ	122
Шитов А. А. ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОБЪЕКТ АНАЛИЗА	131

ОПЫТ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ: ОКСФОРДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)

О. В. Александрова

Научный руководитель — О. Е. Лебедев

Рассматриваются методы внедрения визуализации в учебно-методические материалы с помощью дискретных элементов, связанных с подготовкой визуализации учебных текстов. Делаются выводы о целях использования визуализации и ее роли в учебных текстах Оксфордского университета.

Ключевые слова: визуализация учебного текста, дискретные элементы визуализации, формы визуализации.

Key words: visualization of the training text, the discrete visualization elements, forms of visualization.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью выяснения проблем, связанных с повышением качества учебно-методических материалов для высшей школы. Похожие исследования не проводились, поэтому новизна работы объективна. Объектом данного исследования стал опыт визуализации учебной информации в учебно-методических материалах, которые применяются для обучения в Оксфордском университете (Великобритания).

Выбор Оксфордского университета (University of Oxford), обусловлен тем, что данный вуз занимает лидирующие позиции в престижных рейтингах университетов мира: в рейтинге UniPage 2016 года университет занял второе место в Великобритании и шестое место в мире. Оксфордский университет входит в элитную группу «Рассел 24» лучших университетов Великобритании. Поэтому представляется интересным проанализировать его учебно-методические материалы.

Целью статьи является определение новых условий создания учебной литературы для высшей школы с использованием визуализации учебных текстов, «подсмотренных» у мирового лидера в системе образования — Оксфордского университета.

В своем исследовании мы предполагаем, что существует ряд элементов, с помощью которых возможно внедрение визуализации учебных текстов в учебно-методические материалы в более качественном виде. И при издании учебно-методических материалов Оксфордский университет применяет средства, которые позволяют внедрять визуализацию учебных текстов в учебные материалы.

Под визуализацией информации в современной литературе понимается использование компьютерных приложений для графического представления различных данных [1]. Это способ обеспечения наглядности, наблюдаемости реальности. Результатом визуализации можно считать зрительно воспринимаемую конструкцию, передающую сущность объекта познания [4]. В дальнейшем будем называть результат визуализации — иллюстрацией.

Метод исследования заключается в сопоставлении форм визуализации, использованных Оксфордским университетом, с перечнем форм, описанных в пособии Лаврентьева Г. В., в котором упоминаются 12 форм визуализации, наиболее подходящих для учебной информации [3].

Основные формы визуализации учебных текстов:

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

Анализировалось 30 учебно-методических публикаций. На диаграмме (рис. 1) видно, что самыми популярными формами визуализации в Оксфордском университете являются логическая и фреймовая модели. Также видно, что логическая модель используется почти в два раза чаще, чем фреймовая модель. Логические модели широко используют преподаватели не только математики, но и других, в том числе гуманитарных, предметов. Очень часто использовалась форма «логическая структура учебной информации в форме графа» в основном в записях учебных текстов по гуманитарным направлениям, например — лингвистика и история. В этом же направлении часто использовалась форма «схемоконспект» (конспект-схема).

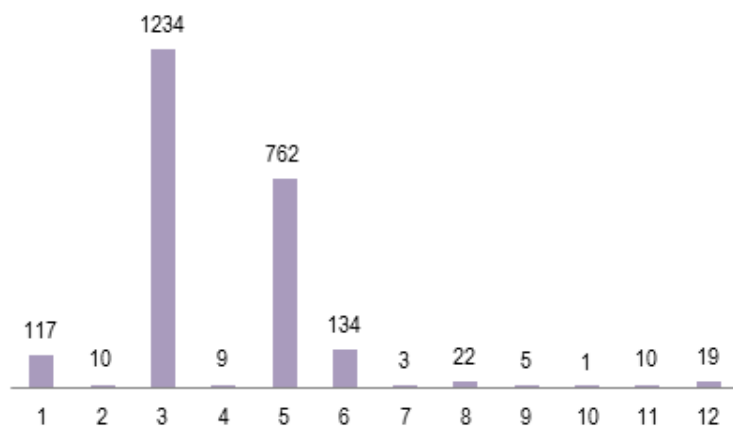


Рис. 1. Диаграмма распределения публикаций Оксфордского университета (University of Oxford) по формам визуализации

Интересно, что авторы Оксфордского университета успешно сочетают несколько форм визуализации в одной. Как правило, это основная форма, дополненная элементами, усложняющими понимание и расшифровку изображения. Это говорит о том, что в визуализации учебных текстов все более нуждаются авторы для объяснения сложного материала, а значит, визуализация учебных текстов является обучающей информацией, которую трудно заменить текстом (рис. 2).

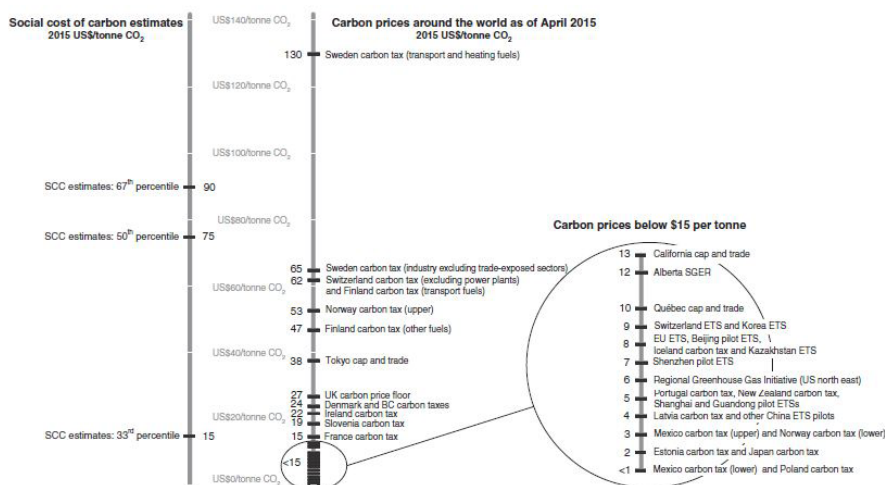


Figure 3.1. CO₂ prices in markets around the world, compared to the social cost of carbon.

Note: Values adjusted to 2015 US dollars; by authors using the US Bureau of Labor Statistics inflation index.

Sources: Authors' illustration. Social cost of carbon estimates from Tol (2011); CO₂ prices from Kosoy et al. (2015).

Рис. 2. Пример соединения двух форм в одной визуализации учебного текста Оксфордского университета (University of Oxford)

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что формы визуализации делятся на три вида в зависимости от направления образовательной программы, использующей данную форму:

- 1) формы визуализации, использующиеся преимущественно только для «записи» учебных текстов, необходимых для образовательных программ по экономике и менеджменту: *Логическая модель* (график, диаграмма, формула);
- 2) формы визуализации, использующиеся только для «записи» учебных текстов необходимых для образовательных программ гуманитарных направлений: *Логическая структура учебной информации в форме графа, Когнитивно-графические элементы «Древо» и «Здание», «Карта памяти», Метаплан-техника, «Логико-смысловые модели», «Логико-графическая схема»;*
- 3) формы визуализации, использующиеся как для экономических, так и для гуманитарных направлений: *Продукционная модель, Логическая модель, Модель семантической сети, Фреймовая модель, Схемоконспект и Опорный конспект №8.*

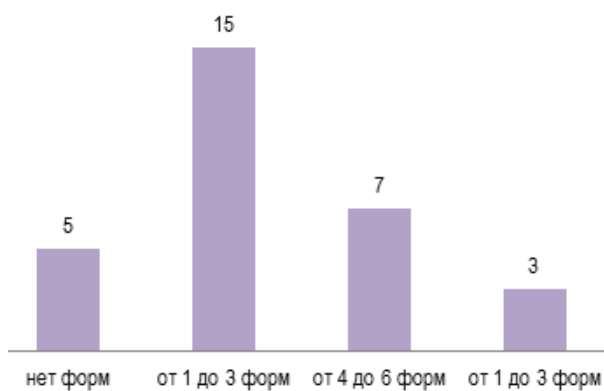


Рис. 3. Диаграмма распределения количества используемых форм визуализации на одно учебное издание Оксфордского университета (University of Oxford)

Оксфордский университет использует все формы визуализации, известные в России. Нет необходимости в использовании всех 12 форм визуализации в одном материале, одним автором. Но возможность выбора из всех возможных форм самой подходящей для учебного текста, выбранного автором для визуализации, обязательно должна быть. Издательство может помочь автору в подготовке учебного материала к публикации, взяв на себя «отрисовку» визуализации в специальной программе и дальнейшее внедрение готовой визуализации в публикацию.

Наиболее часто в одном учебном тексте используется 1–3 формы визуальных моделей. Таких текстов — 15. Частота 4–6 формы визуализации встречаются в семи публикациях. Частота 7–9 используется всего в трех публикациях (рис. 3).

Частое употребление различных форм визуализации говорит о том, что автор совершенствуется в своем умении использовать и передавать информацию, открыт к новым формам, более сложным, чем распространенные.

Если рассматривать публикации по количеству изображений, не обращая внимания на форму визуализации, можно заметить, что самое малое количество изображений, использованных в учебном материале, — 0 шт. Среди анализируемых текстов есть пять публикаций, в которых совсем нет визуализации. Самое большое — 423 шт. на одну публикацию. В первом случае это материал

по образовательной программе гуманитарного направления. Во втором случае — большее количество изображений использовано в материале по экономике. Данный выбор обусловлен образовательной программой, к которой относится учебный материал. Гуманитарные науки менее всего используют визуальный материал, а математики не могут обойтись без графиков и диаграмм. Отчего можно предположить, что есть разница в количестве использованного визуального материала между образовательными программами.

Проанализировав полученный материал, с уверенностью можно сказать, что направление образовательной программы определяет количество визуального материала. Заметно также, что гуманитарные науки используют меньшее количество форм визуализации. Экономическое направление отличается большим разнообразием.

Contents

List of Figures	xiii
List of Tables	xv
List of Abbreviations	xvii
Notes on Contributors	xxvii

Рис. 4. Пример перечисления видов визуализации в содержании публикаций Оксфордского университета (University of Oxford)

В публикациях Оксфордского университета визуализация учебных текстов делится на три вида (рис. 4, 5): фигуры (*Figure*), таблицы (*Tables*) и боксы (*Boxes*).

Tables — это всегда таблица, *Фреймовая модель №5*. И только один вид, не фрейм.

Figure — это все формы визуализации кроме *Фреймовой модели №5*.

Boxes — Это *Фреймовая модель №5*, но только в виде фрейма.

Все три вида форм визуализации обязательно анонсируют в содержании наравне с аббревиатурой, глоссарием, информацией об авторах и другой важной сопутствующей учебному тексту информацией (рис. 4).

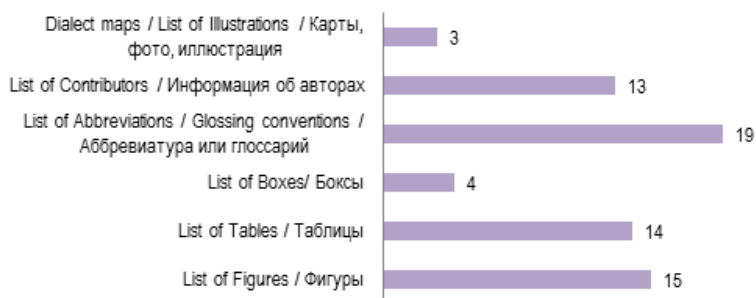


Рис. 5. Диаграмма количества видов визуализации перечисленных в содержании 30 учебных материалов Оксфордского университета (University of Oxford)

Это дает основание утверждать, что визуализацию учебного текста в Оксфордском университете рассматривают как необходимый пояснительный элемент, без которого невозможно обучение по данному учебно-методическому материалу.

Элементами внедрения визуализации можно также считать идентичное оформление всех форм визуализации учебного текста во всех 30 публикациях. Все формы были приведены к общему виду с помощью таких элементов, как (рис. 6): начертание шрифта; кегль шрифта; использование одних аббревиатур в оформлении визуализации; начертание линий в графических элементах визуализации; использование цвета (как правило, его отсутствие или использование тональности); оформление «поля» для визуализации (рамки, отступы).

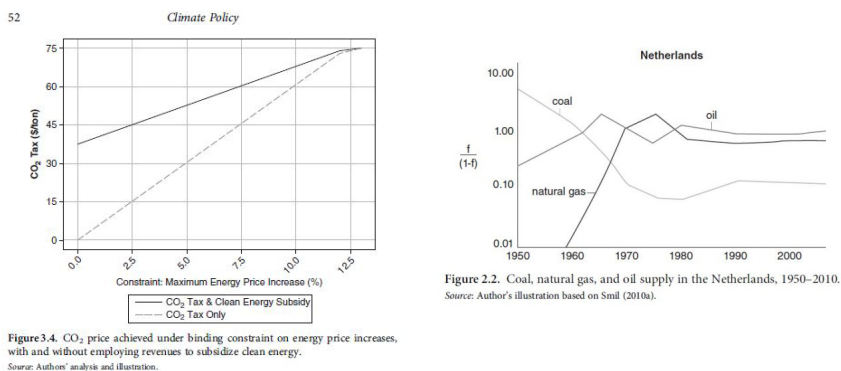


Рис. 6. Примеры идентичного оформления с помощью элементов внедрения визуализации в учебный текст

В заключение можно сделать следующие выводы:

Направление науки не оказывает принципиального влияния на выбор формы визуализации. Форма выбирается, исходя из целей автора и его замысла для передачи смысла. Использование различных форм визуализации учебного текста определяется целями их использования и местом визуализации в тексте учебного издания.

Можно предположить, что использование одних и тех же форм визуализации при подготовке учебного текста автором обусловлено тем, что автор не имеет возможности, по каким-либо причинам, справиться с выполнением более сложных, но более привлекательных для него форм визуализации.

Также существует ряд элементов, с помощью которых возможно внедрение визуализации учебных текстов в учебно-методические материалы. Оксфордский университет при издании учебно-методических материалов применяет эти средства.

Результаты исследования могут использоваться для выявления критериев визуализации учебных текстов высшей школы в России, а также для разработки организационно-технических рекомендаций по обеспечению визуализации учебных текстов в процессе издательской деятельности.

Библиографический список

1. Бодров В. Н., Магалашвили В. В. Ориентированная на цели визуализация знаний // Международный журнал «Образовательные технологии и общество». 2008. Т. 11, № 1. С. 420–433.
2. Большая советская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия. 1969–1978.
3. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2). Ч. 2. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002.
4. Рапото А. Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 5. С. 138–141.

ПРИМЕНЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ВНУТРЕННЕГО МОНИТОРИНГА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В. Е. Андреев

Научный руководитель — А. Е. Бахмутский

В статье рассмотрена проблема отсутствия единых критериев оценки результатов качества образования в организациях среднего профессионального образования. Рассмотрен опыт наиболее успешных колледжей России по разработке универсальных критериев на основе анализа целей, задач и потребностей профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, качество образования, внутренний мониторинг, аудит образования.

Key words: professional education, quality of education, internal monitoring, audit of education.

Осуществляя выбор профессиональной образовательной организации, потенциальные потребители образовательных услуг ориентируются не только на перечень реализуемых учреждением образовательных программ, но и на отзывы обучающихся, на результаты трудоустройства выпускников, на квалификацию преподавательского состава. Таким образом потенциальный абитуриент проводит субъективную оценку качества образования выбранной им образовательной организации. Для более достоверной оценки результатов работы профессиональной образовательной организации, выраженной через оценку качества образования, абитуриенты чаще всего обращаются к данным, представленным в открытом доступе на сайте Главного информационно-вычислительного центра (ГИМЦ) Министерства образования и науки Российской Федерации [4].

Сведения для формирования результатов мониторинга предоставляются всеми профессиональными образовательными организациями на основании проведения внутреннего мониторинга качества образования. Необходимость проведения внутреннего мониторинга качества образования обусловлена требованиями 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 9), Постановлением Правительства РФ от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования» и закреплена во внутренних локальных актах каждого образовательного учреждения.

Несмотря на то что данный мониторинг проводится уже не первый год, на сегодняшний день не существует единых критериев его проведения для учреждений среднего профессионального образования. В каждом колледже Санкт-Петербурга применяются собственные критерии оценки качества образования. Отсутствие единого принципа оценки приводит к разному пониманию подходов к оцениванию. В результате складывается ситуация, при которой результаты прохождения процедуры контроля, проводимой органами управле-

ния образованием, оказываются существенно ниже результатов оценивания, полученных во внутреннем мониторинге.

Анализ литературы показывает, что в большинстве случаев причиной несоответствия результатов внутреннего мониторинга результатам внешнего контроля являются ошибки при разработке критериев оценки качества результатов образования. Большое значение имеет и недостаточная квалификация преподавательского состава, отсутствие внутрифирменного обучения и как следствие — недостаточное умение использовать технологии проведения аудита в образовательном процессе. «В России аудит в довузовском профессиональном образовании пока еще не завоевал признание. Связано это с тем, что в нашей стране аудит относят в основном к финансовой и производственной сферам» [3].

В целях выявления причин неэффективности применения результатов внутреннего мониторинга качества образования было проведено анкетирование руководителей и их заместителей учреждений среднего профессионального образования Санкт-Петербурга, ответственных за результаты образовательной деятельности. Также был проведен анализ критериев оценки результатов качества образования учреждений, в которых проходило анкетирование. В исследовании приняло участие в общей сложности 12 человек из 10 колледжей, из них 4 директора и 8 заместителей директора. Целью анкетирования являлось выявление соответствия критериев внутреннего мониторинга колледжей целям и задачам образовательной организации по повышению результатов качества образования.

Анализ результатов анкетирования выявил, что руководители образовательных организаций среднего профессионального образования (СПО) не имеют четкого представления о задачах, реализуемых внутренним мониторингом качества образования. Их представления основываются исключительно на федеральной нормативной базе, которая не дает конкретных рекомендаций о методике реализации и содержит только обоснования необходимости его проведения. На вопрос: «Какие нормативные или методические документы вы используете при разработке критериев оценки результатов качества образования?» только 1/3 руководителей назвали документы, описывающие методику организации и проведения мониторинга (рис. 1).



Рис. 1. Распределение ответов на вопрос о нормативных документах

Кроме того, под качеством образования руководители колледжей часто понимают исключительно успеваемость обучающихся по текущей, промежуточ-

ной и итоговой аттестации, тогда как качество образования складывается из множества компонентов. Основной задачей учреждения профессионального образования является подготовка специалистов в определенной сфере деятельности и, следовательно, критерием оценки результата будут не только традиционные оценки, но и сформированность профессиональных и общих компетенций, результаты трудоустройства выпускников, способность их сразу включиться в профессиональную деятельность, минимизировав адаптационный период. Такие данные есть в каждом колледже в центре содействия трудоустройству выпускников, задачей которого является мониторинг развития профессиональной карьеры выпускников в течение пяти лет с момента окончания колледжа.

Вместе с тем при анализе анкет выяснилось, что, несмотря на различия в подходах к оценке качества образования, у всех анкетированных есть общее представление об основных направлениях проведения мониторинга. Таким образом, можно выделить общие позиции, присущие всем опрошенным, использовать их как основу для разработки единых критериев мониторинга.

В свою очередь, анализ локальных актов, содержащих критерии оценки качества образования, показал, что эти критерии также разрабатывались образовательными организациями без учета их реальной способности проверить результаты обучения. Большая часть критериев представляет собой компиляцию элементов мониторингов общеобразовательных организаций и учреждений высшей школы с добавлением собственного видения задачи каждого колледжа в отдельности. Причем некоторые из критериев имеют отдаленное отношение к оценке результатов образовательной деятельности. Так, например, в нескольких колледжах в качестве критерия использовалась оценка качества дежурства обучающего по классу или группы по колледжу. Конечно, такой вид деятельности может быть направлен на формирование общепрофессиональных компетенций, но не несет никакой смысловой нагрузки при оценке результативности обучения. Но при этом, также как и в случае с определением целей и задач образовательной деятельности колледжей, есть общие, единые для всех критерии, что свидетельствует о том, что данные критерии считаются все участниками опроса актуальными для проведения мониторинга.

При проведении сравнительного анализа результатов анкетирования и критериев, зафиксированных в локальных актах, можно сделать вывод о том, что цели и задачи, поставленные перед мониторингом результатов качества образования, с точки зрения руководителей колледжей достаточно сильно отличаются от критериев, предназначенных для оценки их выполнения.

Если рассмотреть имеющийся положительный опыт по разработке критериев оценки качества образования, то во всех описанных в литературе случаях положительный результат достигается при использовании для проведения мониторинга критериев, разработанных на основе международной системы менеджмента качества серии ISO 9001.

Так, например, заместитель директора по учебной работе Лысьвенского политехнического колледжа в своей статье, посвященной результатам успешного применения внутреннего мониторинга, пишет: «Наличие системы внутреннего аудита позволяет более качественно провести процесс самообследования оценки образовательной деятельности, системы управления организации, содержания и качества подготовки обучающихся» [2]. А заместитель директора по учебно-методической работе Санкт-Петербургского Морского технического колледжа в статье об опыте применения инструментов системы менеджмен-

та качества, указывает: «Применение инструментов менеджмента качества при проектировании и реализации образовательных программ профессионального образования позволяет обеспечить эффективное управление, определить и применить методы контроля, мониторинга и измерений параметров образовательного процесса» [1].

Их мнения подтверждаются фактом того, что по результатам прохождения процедуры контроля качества, проводимой органами управления образованием, замечаний по уровню результатов качества образования у данных учреждений нет. Документы о результатах внешнего мониторинга находятся на сайтах колледжей.

Таким образом, на основе имеющегося положительного опыта применения инструментов международной системы менеджмента качества, можно разработать универсальные критерии внутреннего мониторинга образовательных организаций среднего профессионального образования для их последующего применения в колледжах Санкт-Петербурга.

Библиографический список

1. *Андреев В. Е.* Разработка и сопровождение УМК образовательных программ СПО с использованием инструментария международных стандартов качества серии ISO-9000 // «Академический вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования». 2016. № 2. С. 18–22.
2. *Дылдина Т. М.* Подходы к организации внутренних аудитов в ГБПОУ «Лысьвенский политехнический колледж» // Научный журнал «Вестник ПГПУ Серия № 1. Психологические и педагогические науки». 2014. С. 44–48.
3. *Педынина Е. И.* Образовательный аудит в системе мониторинга учреждений довузовского профессионального образования // Журнал «Вестник Бурятского государственного университета». 2011. № 15. С. 63–68.
4. Сайт Главного информационно-вычислительного центра (ГИМЦ) Министерства образования и науки Российской Федерации <https://miccedu.ru/>

МОДЕЛЬ НАСТАВНИКА В ОЖИДАНИЯХ УЧИТЕЛЕЙ

И. А. Богданова

Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В статье рассматривается проблема наставничества в школе. Выделено четыре типа наставничества с ключевыми характеристиками по каждому типу. Методом опроса выявлены предпочитаемые педагогами типы наставничества и реально применяемые в педагогической практике. По предварительным результатам анкетирования сделан вывод о несоответствии предпочитаемого и осуществляемого типа наставничества в школах.

Ключевые слова: наставничество, типы наставничества, наставник-ментор, наставник-консультант, наставник — лидер в профессии, наставник-товарищ.

Key words: mentoring, supervision, buddying, shadowing.

Одной из важных проблем современной школы является проблема привлечения в школу молодых педагогов и удержания их в профессии, т. е. адаптации в профессии и в образовательной организации. Это подчеркивают как различные нормативно-правовые документы, так и исследования последних лет [1]. Важным аспектом в процессе адаптации в коллективе и учебном заведении молодого педагога выступает институт наставничества. В Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 «Петербургская школа 2020» (далее — Стратегия) в направлении «Кадровый капитал» делается акцент на необходимости разработать и ввести в действие систему сопровождения и поддержки молодых специалистов в системе образования, формировании института наставничества в образовательных учреждениях [4].

Несмотря на то что в настоящее время во многих регионах и в частности в Санкт-Петербурге выполнение функций наставника учитывается при прохождении процедуры аттестации педагогических работников [3], во многих школах разработаны локальные нормативные акты, определяющие наставничество в школе, функция наставничества включена в эффективный контракт или поощряется материально другим образом, доля молодых учителей, остающихся в профессии, является невысокой. Исследование педагогического корпуса Санкт-Петербурга показывает, что у учителей возникают дефициты, которые могли бы быть устранены при соответствующей работе наставника, но этого не происходит [1], [2]. Более того, 6 % учителей утверждают, что в течение ближайших пяти лет оставят профессию [1].

Тема наставничества является актуальной не только для системы образования, этот вид деятельности во многих организациях становится элементом корпоративной культуры, и именно поэтому возникают разные типы и формы коммуникации между наставниками и их подопечными. Исследования показывают, что для разных людей эффективны разные стили обучения и обучение на рабочем месте, которое осуществляет наставник, не является исключением [5], в связи с этим была выбрана типология наставничества, описанная в 2004 году Т. Алленом [6].

Цель настоящей статьи — описать каждый из стилей наставничества в терминах ключевых характеристик применительно к системе образования. На

основе этих характеристик была разработана анкета для опроса молодых педагогов и педагогов, выполняющих роль наставника в школе, на предмет их представлений об идеальном и реальном формате наставничества. Предварительные результаты проведенных опросов представлены в статье.

По типологии Т. Аллена различают четыре типа наставничества: mentoring, supervision, buddying, shadowing. Данная типология используется в настоящее время только в англоязычной литературе, и нет устоявшегося перевода этих терминов. В этой связи мы берем на себя смелость перевести данные определения и сформулировать, соответственно, четыре типа наставничества: 1) наставник-ментор; 2) наставник-консультант; 3) наставник-товарищ; 4) наставник — лидер в профессии.

Так как эти типы наставничества в определенных аспектах могут быть близки друг другу, то у разных типов наставничества могут встречаться одинаковые характеристики, но обязательно присутствуют и уникальные, которые мы выделяем как ключевые (табл. 1) для каждого типа наставничества.

Таблица 1

Сравнительные характеристики типов наставничества

Mentoring / наставник-ментор 2, 8, 9 — ключевые. 2, 3, 5, 6, 7, 9 — уникальные. <i>Наставник должен быть с большим опытом и с высшей категорией. Наставник может уже и не преподавать предмет подопечного. Он ставит задачи и строго контролирует их выполнение. Отношения наставника и подопечного жестко регламентированы</i>	1. У наставника должна быть только высшая квалификационная категория. 2. Наставник должен регулярно контролировать выполнение поставленных перед его подопечным задач. 3. Наставник приглашает своего подопечного только на открытые уроки, заранее запланированные. 4. Наставник свободно делится с подопечным информацией о том, как все устроено в школе. 5. Наставник составляет расписание встреч минимум на месяц вперед. 6. Главная задача наставника — посещение уроков своего подопечного. 7. Наставником может быть педагог с опытом работы не менее 10 лет. 8. Наставник не должен показывать своему подопечному свою некомпетентность в чем-либо. 9. Наставник должен контролировать все профессиональные действия своего подопечного, быть в курсе всего, что с ним происходит в школе
Supervision / наставник-консультант 2, 5, 6 — ключевые. 2, 4, 5, 6, 7, 8 — уникальные. <i>Наставник может не работать в той же школе, что и подопечный. Он следит за развитием подопечного как профессионала, но делает это исключительно по просьбе подопечного. Наставник отлично осведомлен о новейших технологиях преподавания и всегда знает, какую литературу можно порекомендовать по какой-либо проблеме</i>	1. У наставника должна быть только высшая квалификационная категория. 2. Наставник оказывает помощь своему подопечному исключительно по его просьбе, а не по своему усмотрению. 3. Наставник должен владеть новейшими педагогическими приемами. 4. Наставник обязан постоянно повышать свою квалификацию. 5. Наставник должен рекомендовать своему подопечному материалы для чтения, изучения профессиональной литературы. 6. Наставник не обязательно должен работать в том же образовательном учреждении, что и подопечный. 7. Наставник не должен критиковать действия подопечного в кругу коллег. 8. Наставник должен помогать подопечному видеть свой карьерный рост и перспективы будущего. 9. Наставник не должен показывать своему подопечному свою некомпетентность в чем-либо

Shadowing / наставник-лидер в профессии 1, 3, 5 — ключевые. 1, 3, 4, 5, 7, 9 — уникальные. <i>Наставник является одним из лучших в своем деле в этой школе. К нему прикрепляют подопечных для наблюдения за его работой, в том числе повседневной. Подопечные могут задавать ему любые вопросы, касающиеся его работы или работы коллег. Чаще всего подопечный сам решает, за чьей работой он хотел бы наблюдать</i>	1. Наставником может быть любой, кто хорошо выполняет свою работу учителя. 2. Наставник должен владеть новейшими педагогическими приемами. 3. Наставник вполне свободно обсуждает со своим подопечным рабочие действия коллег. 4. Наставнику не обязательно контролировать, как ведет уроки его подопечный. 5. Наставник разрешает своему подопечному приходить на любой из своих уроков в любое время. 6. Лучший принцип наставничества — личный пример самого наставника. 7. У наставника может быть несколько подопечных одновременно. 8. Подопечный может задавать наставнику любые интересующие его вопросы. 9. Подопечный должен сам выбирать себе наставника
Buddying / наставник-товарищ 1, 3, 7 — ключевые. 1, 3, 4, 5, 7, 8 — уникальные. <i>Отношения с наставником дружеские, партнерские, часто неформальные. Среди форм работы преобладает совместная работа над каким-либо заданием. Наставник может, в том числе, обращаться за помощью к своему подопечному. Разница в возрасте и статусе между наставником и подопечным либо небольшая, либо игнорируется</i>	1. Наставник и подопечный должны оказывать друг другу взаимную помощь, быть партнерами. 2. Наставник свободно делится с подопечным информацией о том, как все устроено в школе. 3. Наставник относится к своему подопечному как к равноправному коллеге, а не как к ученику. 4. Наставник должен интересоваться и личными жизненными планами своего подопечного. 5. При любой возможности наставник предпочтет проектную работу в паре со своим подопечным. 6. Лучший принцип наставничества — личный пример самого наставника. 7. Наставник и подопечный не должны сильно различаться по возрасту и по статусу, чтобы им легче было найти общий язык. 8. Наставник всегда подстраховывает своего подопечного, чтобы тот не наделал ошибок. 9. Подопечный может задавать наставнику любые интересующие его вопросы

На основе этих характеристик были разработаны две анкеты: анкета для учителей, основную часть которой составляют вопросы, помогающие определить, какой тип наставничества предпочитает данный учитель, и анкета для наставников, позволяющая определить, какой тип наставничества реализует на практике данный учитель.

Стартовое исследование проводилось в феврале — мае 2017 года в школах Санкт-Петербурга. Выборка представлена 209 респондентами, 123 из которых являются молодыми специалистами, 84 — действующими наставниками. Возраст молодых специалистов попадает в интервал от 20 до 34 лет, возраст большинства наставников попадает в интервал от 42 лет и старше. Высшее профильное педагогическое образование имеют 85 % наставников, в то время как среди молодых специалистов высшее педагогическое образование имеют только 56 % респондентов. Кроме того, в выборке есть респонденты с высшим непдагогическим образованием и средним педагогическим образованием. В анкетировании участвовали учителя-предметники, учителя начальных классов, педагоги дополнительного образования и представители администрации школ. Анкета для наставников заполнялась на бумажном носителе, а анкета для всех педагогов предлагалась в формате google-формы. При анализе данных опроса были получены следующие предварительные выводы.

При ответе на прямой вопрос, что лучше характеризует идеального наставника, мы можем видеть, что представления молодых специалистов и действу-

ющих наставников выглядят по-разному. Молодые специалисты предпочитают, чтобы им «передавали знания» о том, что и как нужно делать в профессии, что свидетельствует о недостаточной готовности к самостоятельной работе после окончания педагогических вузов. Действующие наставники считают, что сотрудничество в профессии более важно. Также значительной выглядит разница в выборе варианта «Индивидуальное консультирование по запросу». Это может означать неготовность и/или нежелание наставников работать индивидуально под запросы своих подопечных и одновременно может сигнализировать о низкой степени доверия действующих наставников к возможности молодого специалиста самостоятельно выбирать траекторию своего развития и только в крайних случаях обращаться к наставнику за советом (рис. 1, 2).

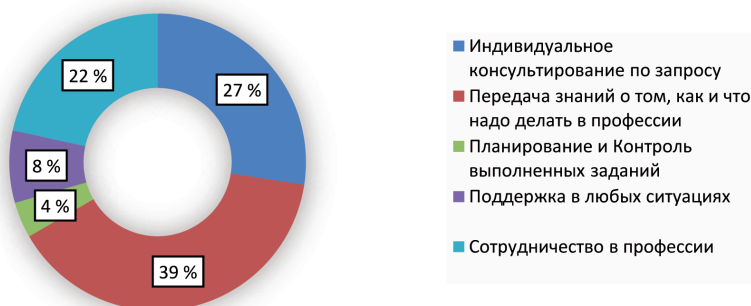


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Какое высказывание лучше других характеризует идеального наставника?» среди молодых специалистов

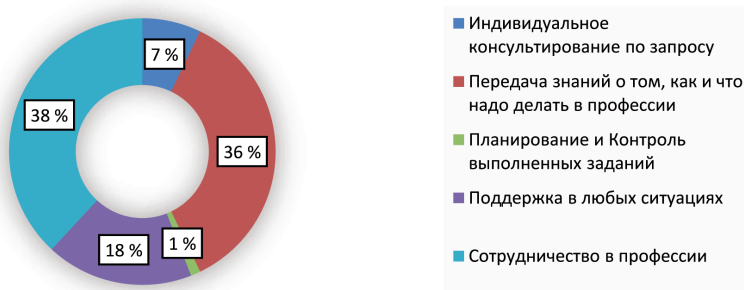


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Какое высказывание лучше других характеризует идеального наставника?» среди действующих наставников

Если же проводить более глубокий анализ и отвечать на вопрос, как должно осуществляться взаимодействие между молодым специалистом и его наставником, то здесь представления обеих групп выглядят более схожими. Самым предпочитаемым типом наставничества у обеих групп является наставник-товарищ (buddying), но при этом соотношение количества выбираемых типов у молодых специалистов и педагогов-наставников разное (рис. 3, 4).

На диаграммах видно, что действующие наставники чаще, чем это необходимо молодым специалистам, выбирают среди типов наставничества наставника-лидера и наставника-консультанта. Это значит, что не все молодые специалисты могут получить наставника, в котором они нуждаются.

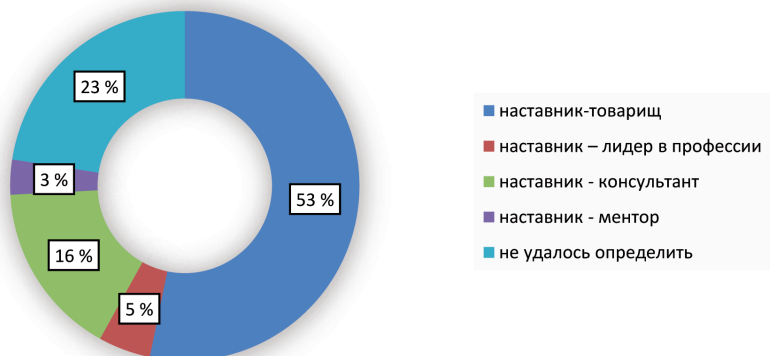


Рис. 3. Предпочитаемый тип наставничества среди молодых специалистов

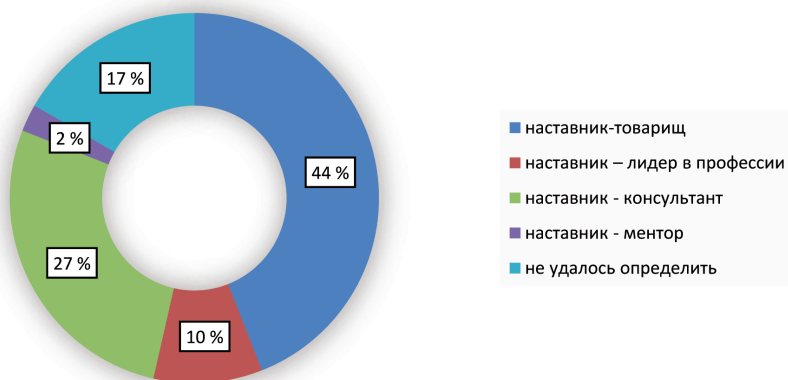


Рис. 4. Предпочитаемый тип наставничества среди действующих наставников

При обработке данных с помощью программы SPSS была выявлена положительная корреляция между уровнем образования и предпочтением наставника — лидера в профессии: чем выше уровень образования, тем чаще респондент предпочитает наставника — лидера в профессии. Дальнейшая обработка данных, возможно, поможет выявить и другие закономерности.

Для дальнейшего исследования мы формулируем несколько частных гипотез, которые будем проверять в ходе дальнейшего исследования. А именно:

- желаемая модель наставничества будет зависеть от пола респондента;
- желаемая модель наставничества будет зависеть от того, педагогическое или непедагогическое образование получил респондент;
- желаемая модель наставничества будет зависеть от того, является ли респондент учителем-предметником или учителем начальных классов;
- те, кто будет предпочитать модель наставничества, отличную от «менторства», будут считать наставничество отжившим приемом адаптации молодых учителей.

Библиографический список

1. Заиченко Н. А. Молодой учитель: адаптация и ролевые ожидания. URL: <https://www.hse.ru/data/2016/05/14/1129016250/%D0%94%D0%9E%D0%9A%D0%9B%D0%90%D0%94%D0%20%D0%97%D0%B0%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf> (дата обращения: 11.05.2017).
2. Пинская М. А., Пономарева А. А., Косарецкий С. Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2.
3. Распоряжение Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга от 12.07.2011 N 1355-р (ред. От 02.04.2014) // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/online/>
4. Стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 «Петербургская школа 2020» // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/online/>
5. Honey P., Mumford A. Manual of Learning Styles. London: Publications, 1988. P. 342.
6. Tammy D. Allen Career Benefits Associated with Mentoring for Proteges: A Meta-Analysis // Journal of Applied Psychology. 2004. Vol. 89. No. 1. P. 127–136.

ПОТЕНЦИАЛ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Л. С. Гречищева

Научный руководитель — А. Ю. Лисовская

В статье рассматриваются методы диагностики организационной культуры с целью получения информации, которая может быть использована в управлении как на уровне образовательной организации, так и на уровне органов управления образованием района.

Ключевые слова: организационная культура, образовательная организация, эффективное управление.

Keywords: organizational culture, educational organization, effective management.

Исходная позиция автора статьи заключается в том, что качество образовательных услуг преимущественно зависит от кадрового состава и кадрового потенциала организации, при этом управление персоналом, настроенное на развитие организации, во многом обусловлено наличием в арсенале руководителя методик, позволяющих оценить успешность работы коллектива и выявить возможности для ее улучшения.

Согласно Темрюкову Ю. Ю., эффективное управление организационной культурой позволяет [1]:

- значительно повысить качество деятельности управленческой команды образовательного учреждения;
- совершенствовать формы взаимодействия руководства, педагогического коллектива, учащихся и их родителей;
- сформировать оптимальные условия для творческого сотрудничества и развития субъектно-субъектных отношений участников образовательного процесса.

Организационная культура организаций, схожих по роду деятельности, может иметь следующие общие характеристики: схожая система ценностей, объясняемая единым пониманием профессии, а также идентичность символов, образцов поведения членов организации. На практике это можно подтвердить в случае обращения к сфере образования. Образовательные организации могут формировать свою систему ценностей под влиянием следующих факторов: субкультура, личность лидера и управленца, индивидуальные ценности представителей коллектива.

Дефицит работ, посвященных исследованию организационной культуры образовательных организаций, попытки внедрения в практику образования систем менеджмента западного образца либо его элементов и отсутствие наблюдаемых результатов этой практики, обусловил основную цель нашего исследования — применить методику Денисона при анализе организационной культуры общеобразовательных учреждений, находящихся в одном районе Санкт-Петербурга, для последующей разработки рекомендаций по повышению результативности управленческих практик в данных организациях. Д. Де-

нисоном [3] была предложена модель влияния организационной культуры на эффективность организации как потенциала для ее развития, которая заключается в описании взаимосвязанного воздействия на эффективность организации четырех факторов организационной культуры:

- вовлеченности (идентификации, приобщенности сотрудников к целям организации);
- согласованности (координированности действий);
- адаптивности (гибкого реагирования на запросы, изменения);
- миссии (общих представлений о стратегическом развитии организации).

Влияние организационной культуры на деятельность организации происходит по пяти основным «мишеням» влияния: внутренним процессам, структуре, поведению, конкурентоспособности и общей результативности деятельности организации.

В рамках избранной методики исследования по модели Денисона нами было проведено анкетирование 353 сотрудников из 11 образовательных учреждений. В данном исследовании проводится сравнение групп сотрудников, выделенных по стажу работы в общеобразовательном учреждении, а не по общему педагогическому стажу, так как первая характеристика более значима при рассмотрении сотрудника как носителя организационной культуры конкретной образовательной организации. Сравнительный анализ данных позволил выявить наиболее значимые характеристики и слабые места организационной культуры учреждений. Результаты анкетирования показали, что в исследуемых образовательных организациях уже сформировалась достаточно сильная организационная культура, позволяющая добиваться желаемых результатов (приятная атмосфера в коллективе, прочная система неформальных взаимоотношений, эффективные методы поощрения, высокая лояльность сотрудников к организации, чувство причастности и коллективной ответственности, и так далее). Более наглядно представлено на диаграмме 1.

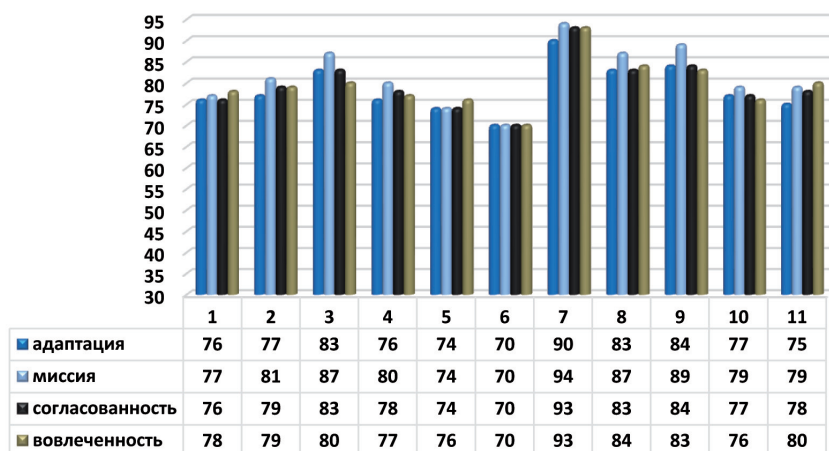


Рис. 1. Распределение компонентов организационной культуры по Д. Денисону по 11 школам района (%), (от 1 до 11 — условные номера школ)

Можно выделить школы по совокупному «рейтингу» уровня организационной культуры (рис. 1): первое место занимает школа с условным номером № 7 (наивысшие значения), последнее место занимает школа № 6 (самые низкие

показатели). По Денисону, высокий уровень организационной культуры будет присвоен тем организациям, в которых показатели параметров размещаются в квадранте значений 75 % и выше.

На основании полученных данных мы можем определить факторы, способствующие формированию и развитию организационной культуры в образовательных учреждениях.

Влияет ли опыт работы директора школы на уровень организационной культуры? Ответить на вопрос возможно, если посмотреть на данные таблицы 1. Так, самым зрелым руководителем является директор школы № 4 (стаж составляет 24 года), а самым молодым — директор организации № 6 (стаж равен 1 году). Стоит сказать, что большинство директоров относительно недавно вступили в должность (от 1 года до 7 лет — 8 человек, 72 %).

Таблица 1

Влияние показателей стажа директора и возраста образовательной организации на уровень организационной культуры

ОУ	Стаж директора	Возраст ОУ	Средний уровень оргкультуры по параметрам				Средний суммарный показатель
			Миссия	Согласованность	Вовлеченность	Адаптация	
1	14 лет	28	77	76	78	76	77
2	1 год 2 мес.	26	81	79	79	77	79
3	7 лет	18	87	83	80	83	83
4	24 года	28	80	78	77	76	78
5	3 года 7 мес.	52	74	74	76	74	75
6	1 год	7	70	70	70	70	70
7	14 лет	27	94	93	93	90	93
8	7 лет	29	87	83	84	83	84
9	5 лет	27	89	84	83	84	85
10	5 лет	28	79	77	76	77	77
11	3 года	23	79	78	80	75	78

В целом, всех руководителей можно разделить на следующие группы по опыту работы в своем учреждении:

- 1) «новички» — от 1 года до 5 лет (4 человека, 36 %);
- 2) более опытные — от 5 до 10 лет (4 человека, 36 %);
- 3) достаточно опытные — от 10 до 20 лет (в нашем случае — 14 лет, 2 человека, 18 %);
- 4) самые опытные — от 20 лет и выше (24 года, 1 человек, 10 %).

Каждой группе соответствуют свои значения параметров оргкультуры. Организации под руководством «новичков» (с опытом работы до 5 лет) имеют довольно низкие показатели средних значений ключевых характеристик корпоративной культуры: «миссия» — 76, «согласованность» — 75, «вовлеченность» — 76, «адаптивность» — 74. Во второй группе распределение средних значений выглядит следующим образом: «миссия» — 86, «согласованность» — 82, «вовлеченность» — 81, «адаптивность» — 82, что значительно выше предыдущих показателей. В третьей группе средние показатели также остаются довольно высокими: «миссия» — 86, «согласованность» — 85, «вовле-

ченность» — 86, «адаптивность» — 83. Примечательно, что средний стаж работы руководителя (7 лет) являются неким переломным моментом, когда то, что сформировалось в организационной культуре за предыдущий период, улучшается (параметры повышаются) или же, наоборот, подвержено деградации. Первый вариант развития оргкультуры наблюдается в школе № 7, второй вариант — школа № 1. В организации с наиболее опытным директором наблюдаются достаточно низкие показатели основных параметров организационной культуры, что может свидетельствовать о проявлении такого феномена, как «энтропия организации», т. е. четкая тенденция к вере в постоянный собственный успех.

Таким образом, можно говорить о некоторой зависимости между управленческим стажем руководителя и уровнем достигаемой оргкультуры. С одной стороны, малый стаж работы руководителя, как правило, связывается с незрелостью оргкультуры, чаще всего обусловленной периодом адаптации сотрудников организации к смене руководства. С другой стороны, большой опыт работы также не гарантирует высокий уровень организационной культуры, поскольку на протяжении долго времени поддерживать оргкультуру учреждения довольно трудно, здесь свою роль играет также смена коллектива (более молодым сотрудникам тяжелее быть в подчинении у достаточно возрастных руководителей). Показательным значением стажа работы руководителя является период 7 лет — за такой срок директор может показать себя как эффективный управленец, сформировав сильный корпоративный дух. То, что закладывается в культуре организации руководителем за это время, позволяет добиваться больших успехов в образовательной деятельности (например, попадать в российские рейтинги за качество и результаты образования) на долгосрочную перспективу (следующие 7 лет, к примеру). Явной прямой или обратной зависимости какого-то параметра оргкультуры образовательного учреждения от стажа работы директора не обнаружено.

В таблице 1 также приводится информация о возрасте самой организации. Так, показатель сформированности оргкультуры самой молодой школы составляет 70 перцентилей, а самой возрастной — 75. Наилучших результатов удалось добиться школам среднего возраста — от 25 до 30 лет (т. е. это школы, введенные в действие в начале 1990-х гг.). Возможно, это влияние переломного периода в развитии системы образования города, время появления новых моделей развития школы, время новых свобод и возможностей для реализации, время образовательного модерна. И те школы (коллективы), которые стартовали в этот период, были заряжены новой энергией, имеющей продолженный результат.

Противоречивые результаты наблюдаются в разрезе каждого конкретного параметра организационной культуры. Рассмотрим параметр «миссия», один из индексов которого представлен на диаграмме 2.

Уровень стратегического мышления в педагогических коллективах и уровень понимания перспектив развития школы (рис. 2) различен и варьируется от полного понимания перспектив (около 98 баллов) до недопонимания коллективом перспектив развития школы (72 балла). Самым противоречивым показателем в данном параметре является показатель «ясная миссия».

Анализ характеристики «адаптивность» в исследуемых учреждениях, представленный на диаграмме 3, показал относительно низкую готовность к изменениям.



Рис. 2. Распределение значений индекса стратегического направления и намерения в исследуемых организациях (параметр «миссия»)

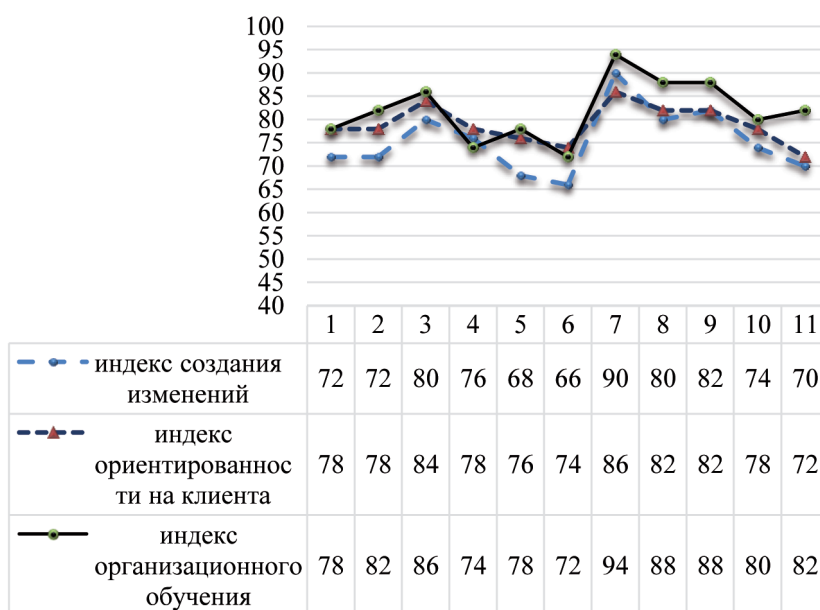


Рис. 3. Распределение значений индексов параметра «адаптивность» (%)

Суждения педагогического коллектива об уровне организационной гибкости довольно противоречивы: от умеренной стабильности (60 баллов) до быстрого реагирования (90 баллов). В этой же логике сотрудники характеризуют скорость реакции образовательной организации на изменения во внешней среде от умеренной (68 баллов) до довольно своевременной (88 баллов). Однако большинство не видит связи между гибкостью организации и умением реагировать на действия конкурентов и изменения во внешней среды. Удовлетворенность сотрудников условиями труда (способами выполнения работы) варьируется от среднего значения (64 балла) до самого высокого (94 балла).

Результаты исследования также показывают приоритет «стабильности» над «гибкостью», поскольку показатели кластеров «миссия» и «согласованность» выше, чем кластеров «адаптивность» и «вовлеченность». Для большинства школ (55 %) показатели оргкультуры находятся на границе 3-го и 4-го квартилей. По модели Денисона, 25 % — это квартиль, который может определять «силу» культуры. Соответственно, для школ № 1, № 2, № 4, № 5, № 10, № 11 с показателями в 74–78 процентилях организационная культура нестабильная, неустойчивая (рис. 2).

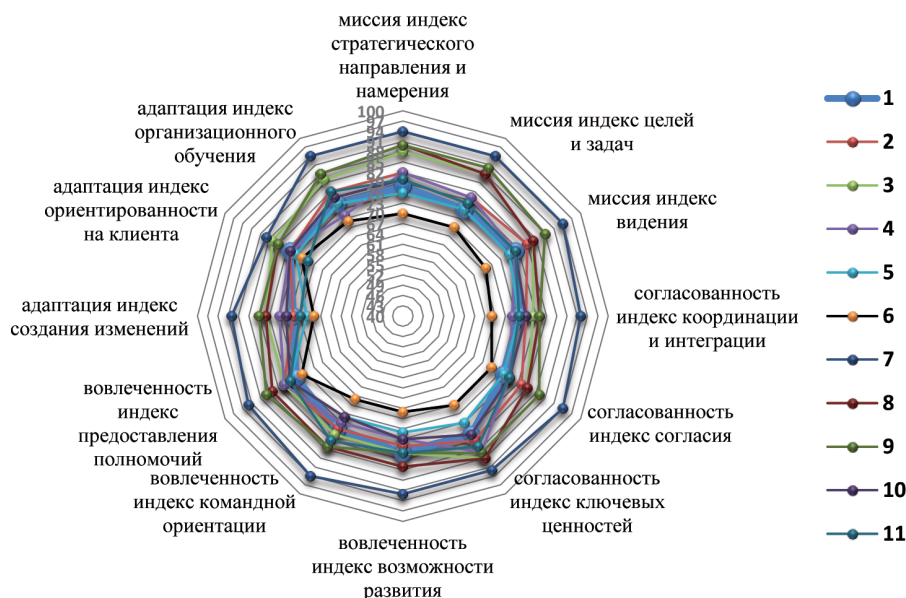


Рис. 4. Распределение параметров оргкультуры одиннадцати образовательных организаций — участников опроса (%)

В образовательных учреждениях наиболее перспективным на текущий момент фактором развития в логике модели Денисона является повышение гибкости организации. Так, менеджмент образовательного учреждения для повышения показателей эффективности деятельности организации должен обратить внимание на развитие таких организационных характеристик, как способность своевременно реагировать на действия конкурентов на рынке образовательных услуг, адаптироваться под изменения во внешней среде, ориентироваться на потребности клиента.

Библиографический список

1. Тетрюков Ю. Ю. Эффективность формирования и развития организационной культуры в системе внутришкольного управления // Наука и школа. 2008. № 4. С. 25–26.
2. Территория корпоративной культуры, 2017. URL: http://www.trkk.ru/data/models/22-denison_model.html. (дата обращения 22.03.17).
3. Denison D. R. Corporate Culture and Organizational Effectiveness New York Weliy 1990. P. 267.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ»

О. Ю. Демьянова

Научный руководитель — И. А. Писаренко

В статье отражаются результаты анализа литературы, раскрывающей содержание и теоретическое обоснование понятия «профессионально-педагогический профиль».

Ключевые слова: профессионально-педагогический профиль, роль педагога, управление профессиональной деятельностью педагога.

Key words: teachers' professional structure, role of the teacher, management of school teachers' activity.

В условиях введения новых образовательных стандартов проблема управления профессиональной деятельностью педагогов приобретает особую актуальность, как для самих педагогов, так и для тех, кто управляет функционированием и развитием образовательного учреждения. С одной стороны, уровень профессионального развития педагогов влияет на конкурентоспособность педагогического коллектива и выпускников школы, с другой — существующее разнообразие научно-практических подходов к решению данного вопроса способствует увеличению управленческих издержек, проявляющихся и в образовательной, и в экономической стратегии управления образовательным учреждением.

По результатам проведенного литературного обзора можно выделить несколько точек зрения на решение заявленной проблемы, каждая из которых отражает попытку дифференцированного подхода к вопросу оценки профессионального развития педагога как одного из основных в структуре управления его деятельностью. Необходимо также отметить, что обсуждение данного вопроса авторы ведут с учетом психологического, методического, психолого-педагогического и социально-психологического подходов. В качестве единой методологической основы проектирования образовательного процесса и подготовки будущих педагогов лежит компетентностный подход. Он позволяет сместить акцент с конкретизации содержания образования на конкретизацию и описание различных видов деятельности педагога, интегрирующих его знания, умения и навыки по решению педагогических задач [6, 9, 10, 23, 17].

Появление новых компетенций, зафиксированных в Профстандарте педагога в форме знаний и умений, необходимых для решения педагогических задач, обращает наше внимание на работы тех исследователей, которые рассматривают многообразие деятельностей и/или функций педагога с точки зрения статусно-ролевой теории.

Авторы, раскрывающие сущность ролевой теории на материале видов деятельности и функций учителя, классифицируют профессиональные роли педагога с различных точек зрения.

Метафорически характеризует роли педагога Д. Б. Сандаков [20]. Он предлагает заменить привычную стереотипную роль «педагога-рыболова» на роль

тренера (гуру), который будет заставлять студента нырять в бурное море знаний до тех пор, пока тот не научится сам ловить в этом море рыбу, чистить ее, готовить, есть в нужном количестве, и еще кормить «со своего барского стола» окружающих» [20].

При более подробном рассмотрении деятельности педагога, как правило, принято говорить о его ролевом репертуаре. Как пишет Л. Митина, профессионально-ролевое поведение — это отражение поведения человека, детерминированного исполнением профессиональной роли, оно определяется профессиональными знаниями о роли специалиста в данной области, согласуется с ролевыми предписаниями, а качество ее исполнения зависит от степени и особенностей интернализации, присвоенности роли [17]. С точки зрения В. Леви, «роль учителя ясная, определенная, однозначная, но содержит в себе множество ролей скрытых и неявных» [15]. Авторская схема ролевого репертуара учителя содержит более тридцати ролей: в его схеме учтены самые разные основания для конкретизации ролевого содержания — и виды деятельности и общения ученика и учителя, и цели профессиональной деятельности, и области работы, и стиль поведения педагога, и педагогические функции. В целом конкретизация содержания ролевого репертуара в зависимости от феноменов, лежащих в основе таких классификаций, отличается разнообразием (Н. Ю. Савчук, О. Л. Кустова, Н. В. Корепанова, И. М. Хакимзянова, О. И. Щербакова, Л. Б. Ительсон, Э. Козиол, Ю. М. Гибадуллина). Наиболее актуальными, по мнению исследователей данного вопроса, являются роли педагога, отражающие его профессиональные функции [19] с учетом того, что сами педагогические «функции обучения и воспитания трансформируются в функцию содействия образованию школьника. При этом функция обучения претерпевает изменения в силу актуализации личностных целей обучения школьника, а функция воспитания приобретает особый смысл, поскольку пронизывает весь педагогический процесс, формируя условия для воспроизводства ценностей [18]. Эти значимые изменения сегодня заставляют исследователей в качестве основных ролей педагога называть такие, как тьютор, модератор, фасилитатор, исследователь, методист, менеджер, инноватор, ментор, супервизор, мотиватор [2].

Так, мы видим, что интерес к ролевому репертуару педагога возрастает, поскольку в контексте новых требований функции учителя тесно связаны с общими целями отечественного образования.

Актуальность исследования заключается в попытке научного обоснования и конкретизации понятия «профессионально-педагогический профиль» с целью обогащения образовательной практики новым инструментом управления профессиональной деятельностью педагогов с учетом требований современного нормативно-правового контекста работы учителя в школе. С нашей точки зрения, управленческая стратегия руководителя может быть более эффективной, если в условиях перехода на новые образовательные стандарты он будет опираться в процессе управления персоналом на выявленные с помощью профессионально-педагогических профилей индивидуальные точки роста.

Каждая из предложенных составляющих совокупной роли учителя в реальной практике трудно отделима от других. Основой дифференциации, процесс которой мы наблюдали в теоретическом обзоре, стали виды деятельности, функции педагога и те роли, в рамках которых заданные функции и виды деятельности реализуются, приобретая особые качества.

При необходимости «совокупная роль»¹ (профессиональная роль) педагога может быть конкретизирована в своем содержании, если этого требует более детальный анализ, поскольку в содержании каждого отдельно взятого аспекта ролевой позиции учителя есть своя доминанта, сущность, отражающая требования к роли, наиболее характерные для данной роли функции и используемые компетенции. Более того, мы считаем, что доминирующий аспект (наиболее предпочтительные роли и соответствующие их исполнению компетенции) «совокупной роли» учителя может стать предметом научного анализа с точки зрения проектирования наиболее комфортной компетентностно-ролевой зоны учителя. При этом надо обратить внимание на тот факт, что порой отдельные исследования его жизненных ценностей, личностных характеристик не всегда смогут ответить на вопрос о том, почему педагог действует тем или иным образом. В условиях быстро меняющихся требований важнее не диагностировать личностные качества учителя, а стимулировать точки профессионального роста, идя от педагога, тем самым предлагая ему взять ответственность за свое развитие.

Современная система образования настроена на специалиста, который способен в своей работе выйти за границы специфичности своей работы. В этом ему помогают принципы компетентностного подхода, который лежит в основе обновлений. Как пишет Э. Зеер, «идея, смысл компетентностного подхода состоит в интерпретации содержания образования, проектирование которого начинается как бы от заданных «на выходе» образовательных результатов. Таким образом, по мнению автора работы, «компетентностный подход — это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности» [6].

Целостность педагогической практики может быть поддержана через освоение педагогом необходимых современному учителю компетенций, что позволит ему успешно ориентироваться в динамично сменяющихся друг друга педагогических ситуациях.

По мнению Э. Зеера, «компетенции — это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Ядром компетенции являются деятельностные способности — совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт — интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач» [6], [7], [9].

Также Э. Зеер отмечает, что компетенция во взятом значении может пониматься нами как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы и обеспечивающих реализацию каких-либо заданных профессиональных функций. При этом в процесс включаются когнитивные и аффективные навыки, мотивация, ценностные установки, поскольку наряду с необходимыми знаниями, умениями и навыками, как уже говорилось выше, человек опирается на свой опыт и внутреннюю позицию, отражающую систему субъективных отношений к себе, к объекту своего труда, к ситуации,

¹ Термин используется О. Л. Кустовой, 2006.

ее целям и задачам. Э. Зеер считает, что комплексное понимание компетенции открывает дорогу к описанию ее содержания с точки зрения названных компонентов через проведение функционального анализа деятельности специалиста. Результатом такой работы может стать «лист или профиль компетенций, характеризующий должность или группу должностей, во-вторых, шкала, по которой оценена значимость каждой. Возможна также оценка выраженности каждой для работника по заданной шкале» [9].

Так, основные принципы функционального анализа деятельности педагога нашли свое отражение и в системно-ролевом анализе деятельности учителя, и в разработке Профстандарта педагога. Различие в целях проведенного анализа проявляется следующим образом: системно-ролевой анализ не оценивает квалификацию работника, он, скорее, выявляет сложность и многообразие содержания педагогических функций.

В работах Э. Зеера [6, 7, 9] уделяется внимание конкретизации описания компетенции для ее последующей оценки с точки зрения актуальности, универсальности и возможности быть включенной в ряд универсальных компетенций специалиста. В тексте Профстандарта педагога мы также находим матрицу компетенций (знания и умения современного педагога, соответствующие его трудовым действиям и составляющие содержание основных педагогических функций), раскрывающих содержание основных педагогических функций, их рассмотрение возможно через понятие педагогической профессиональной роли, каждая из которых предполагает определенный набор необходимых компетенций.

Таким образом, в представленных исследованиях ученые рассматривают возможность профессионального развития и управления кадровым составом организации с разных сторон. В ролевой теории есть богатый материал по дифференцированию функций педагога, который можно сопоставить с Профстандартом и выявить необходимые компетенции для выполнения разных ролей. Необходимость сопоставления с Профстандартом связана с тем, что ролевые теории не предполагают оценки эффективности исполнения ролей, кроме общественного одобрения.

В то же время исследования готовности педагогов к выполнению задач Федеральных государственных стандартов общего образования и освоению новых компетенций с помощью инструментальных возможностей Профстандарта [5], [22] дают нам основание утверждать, что восполнение компетентностных дефицитов помогает самим педагогам и директорам сформировать образовательные маршруты сотрудников школы. Однако недостаточное внимание к комфортной компетентностно-ролевой зоне развития педагога согласно его предпочтениям во многом снижает качество этой подготовки и не снижает уровня управленческих издержек. Кроме того, нам представляется значимым проявление тенденции складывания компетентностного профиля, отражающего предпочтения педагогов, которое было выявлено в нашем курсовом исследовании [3], поскольку его разработка может стать основанием для пересмотра образовательных маршрутов педагогов и стратегии управления их профессиональной деятельностью.

Обобщая итоги литературного обзора, необходимо отметить следующее. Во-первых, анализ ролевых позиций педагога активно проводится исследователями с целью конкретизации функций педагога: на современном этапе отечественного образования подробное описание педагогических функций является источником информации для составления программ обучения и повы-

шения квалификации специалистов системы образования. Во-вторых, ролевой репертуар становится материалом для формирования содержания обновленных функций педагога, общий смысл которых теперь прочитывается как «функция содействия образованию школьника» [18]. В-третьих, нормативные документы, регламентирующие работу педагога, способствуют расширению ролевого репертуара, обогащая традиционные функции педагога новыми компетенциями. В частности, Профстандарт педагога уже содержит матрицу необходимых и перспективных в плане освоения компетенций, достижение которых продиктовано социокультурным изменениями в жизни современного общества. В-четвертых, соотношение функций педагога, ролевого репертуара и компетенций, выделенных в Профстандарте, на наш взгляд, может быть представлено следующим образом (рис. 1).

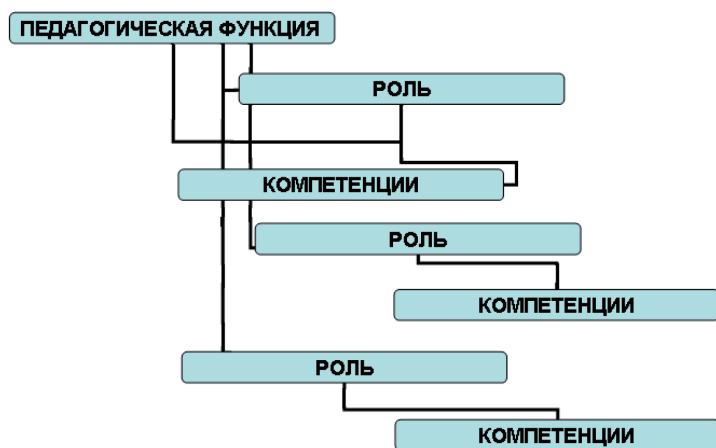


Рис. 1. Соотношение понятий «педагогическая функция», «роль педагога» и «компетенции»

В-пятых, говоря о наполнении работы педагога новым ролевым репертуаром, расширяющим возможности его педагогических функций, многие исследователи пишут о новом профессиональном профиле [1], [4], раскрывающемся через ролевую позицию, ролевой репертуар педагога и отражающем качественно новое исполнение им своих функциональных обязанностей.

Подводя итоги теоретического обзора, мы считаем, что профессионально-педагогический профиль как понятие может быть сформулирован по аналогии с понятием профессионального профиля. В частности, профессиональный профиль, по Э. Зееру, — это совокупность критериев оценки личности специалиста. Включает виды деятельности, профессионально важные качества, ключевые квалификации, социально-профессиональные роли и способы поведения [6, 7, 8, 9].

Профессионально-педагогический профиль — это набор ролей, отражающих определенные ролевые позиции, предпочитаемые педагогом в практике и соответствующие им компетенции, которые он использует в процессе реализации педагогических функций. В основу оценки квалификации педагога может быть положена матрица компетенций Профстандарта (знания и умения, необходимые для выполнения обозначенных в тексте документа трудовых действий), структурированная по принципу выделения компетентностно-ролевых кластеров, отражающих несколько позиций, актуальных для современной пе-

дагогической практики: воспитатель (коммуникатор), предметник, администратор, менеджер (соцпроекты), тьютор, психолог, методист.

Библиографический список

1. Валеев А. С. Функциональный анализ педагогической деятельности будущего учителя на основе рефлексивного подхода // Сибирский педагогический журнал. 2009. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnyy-analiz-pedagogicheskoy-deyatelnosti-budushchego-uchitelya-na-osnove-refleksivnogo-podhoda> (дата обращения: 7.10.2017).
2. Гибадуллина Ю. М. Основные роли педагога в условиях формального, неформального и информального образования // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 228–231.
3. Демьянова О. Ю. Оценка готовности сотрудников образовательного учреждения к выполнению задач федерального государственного образовательного стандарта: курсовая работа: 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление» URL: http://lms.hse.ru/?ap&h_id=B38F9CEF-889F-4A8E-B382-8895901AC06E.
4. Дьяконов Б. П., Игошев Б. М. Новые профессиональные роли педагога в современной информационно-образовательной среде // Вестник ЧГПУ. 2014. № 5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/novye-professionalnye-rol-i-pedagoga-v-sovremennoy-informatsionno-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 07.10.2017).
5. Загашев И. О. Методика интегральной оценки компетентности современного педагога на основе профессионального стандарта // Технология критериально-ориентированной интегральной оценки компетентности педагога на основе профессиональных стандартов («Как оперативно и системно оценить компетентность педагога?»): Инновационный продукт. СПб, 2012. URL: <http://nenuda.ru/%D0%B3%D0%B1%D0%BE%D1%83-%D0%B3%D0%B8%D0%BC%D0%BD%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D1%8F-505-%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D1%82-%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B1%D1%83%D1%80%D0%B3%D0%B0.html> (свободный доступ), (дата обращения: 30.03.2017).
6. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu> (дата обращения: 30.03.2017).
7. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-modernizatsii-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 30.03.2017).
8. Зеер Э. Ф., Русанова Ю. Л. Психологическая оценка персонала: теория и практика // Образование и наука. 2005. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-otsenka-personala-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 30.03.2017).
9. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. 2007. № 11. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/identifikatsiya-universalnyh-kompetentsiy-vypusknikov-rabotodatelem> (дата обращения: 30.03.2017).
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999. URL: cinref.ru/razdel/04500psihologia/23/378450.htm (дата обращения: 24.01.2016).
11. Козиол Э. Социально-педагогический анализ профессиональных ролей учителя-воспитателя (Теория и практика подготовки классного руководителя в Республике Польша): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Москва, 1999. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/socialno-pedagogicheskij-analiz-professionalnyh-rolej-uchitelja-vospitatelja.html> (дата обращения: 30.03.2017).
12. Корепанова Н. В., Хакимзянова И. М., Щербакова О. И. Профессионально-личностное становление и развитие педагога. М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192709739&archive=1195596785&start_from=&ucat=& (дата обращения: 30.03.2017).

13. *Кустова О. Л.* Социально-ролевой анализ деятельности учителя // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2006. № 17 (72). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-rolevoy-analiz-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения: 21.02.2017).
14. *Кустова О. Л.* Деятельность учителя как предмет социально-ролевого анализа // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-uchitelya-kak-predmet-sotsialno-rolevogo-analiza> (дата обращения: 21.02.2017).
15. *Левы В. Л.* Искусство быть другим. М.: Знание, 1981. С. 77–78.
16. *Ломаева М. В.* Организация учебного ролевого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки учителя: метод. рекомендации. Екатеринбург: УралНАУКА, 2002.
17. *Митина Л. М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. СПб: Нестор-История, 2014.
18. *Пискунова Е. В.* Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 2005. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/sociokulturnaja-obuslovlennost-izmenenija-funkcij-professionalno-pedagogicheskoj.html> (дата обращения: 30.03.2017).
19. *Савчук Н. Ю.* Системно-ролевой анализ профессиональной деятельности учителя: дис. ...канд. пед. наук. Чебоксары, 2002. URL: <http://www.hse.ru/edu/vkr/139182142>. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-sistemno-rolevoy-analiz-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения: 30.03.2017).
20. *Сандаков Д. Б.* Информационный взрыв и наследие XI века, 2010. URL: http://obrazovanie.by/sandakov/krizis_metodiki.html (дата обращения: 30.03.2017).
21. *Сластенин В. А.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
22. *Суханова Е. Е.* Управленческое сопровождение профессиональной готовности педагогов в инклюзивной практике дошкольного образования: магистр. дис.: 081100.68 «Государственное и муниципальное управление». 2014. URL: <http://www.hse.ru/edu/vkr/139182142> (дата обращения: 30.09.2016).
23. *Хуторской А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64. URL: <http://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2003-2/klyuchevie-kompetencii-kak-komponent-lichnostnoorirovannoij-paradigmi-obrazovaniya> (дата обращения: 21.02.2017).

ШКОЛЬНОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ: О ЧЕМ ГОВОРЯТ ЦИФРЫ?

О. А. Журкина

Научный руководитель — С. А. Михеева

Представлены результаты сравнительного анализа состояния экономического образования в школах Санкт-Петербурга в 2001 и 2016 годах. Сопоставление данных проводилось по трем количественным показателям. Полученные результаты опровергают начальную гипотезу авторов о значительном росте количества школ с преподаванием экономических дисциплин вследствие формального признания экономики полноправным предметом в учебном плане школы.

Ключевые слова: экономика, образование, экономическое образование, школьное экономическое образование.

Key words: economic, education, economic education, school economics education.

На национальном и мировом уровне с каждым годом все больше внимания уделяется финансовой грамотности населения. В 2016 году Минобрнауки России и Банк России подписали соглашение о сотрудничестве, направленное на повышение финансовой грамотности школьников и студентов. Специалисты Национального агентства финансовых исследований (НАФИ) указывают, что финансовая грамотность включает в себя три основных компонента: установки, знания о финансовых институтах и предлагаемых ими продуктах и навыки их использования. Причем наиболее важна именно первая часть — установки, которые отвечают за формирование у человека потребности в финансовых услугах и обеспечивают понимание последствий своих действий. Поэтому финансовую грамотность следует рассматривать как одну из составляющих экономического образования. Экономическое образование школьников призвано решить целый ряд социально-экономических проблем: формирование экономического мышления и культуры, воспитание экономически грамотного поколения, способного исполнять различные социально-экономические роли (гражданина, потребителя, работника организации, предпринимателя и др.), принимать взвешенные решения, извлекать выгоду.

Изучение экономики в качестве отдельного предмета началось в российских школах с 1991/92 учебного года. Высокая востребованность экономических знаний в это время объясняется значительными изменениями в политической и экономической жизни нашей страны. В период 1992–1998 годов наблюдался стремительный рост числа общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования, в которых экономика изучалась в качестве отдельного предмета. Это происходило в условиях практически полного отсутствия на федеральном уровне нормативных документов, регламентирующих экономическое образование школьников [2]. Экономические дисциплины вводились в школах как факультативные или элективные курсы.

В 1999 году на федеральном уровне был утвержден Обязательный минимум содержания среднего (полного) общего образования для образовательной области «Экономика» [1], опубликованы «Методические рекомендации по экспериментальной апробации структуры и содержания экономического образования в общеобразовательных учреждениях» и информационное письмо «Об организации преподавания экономики в общеобразовательных учреждениях» [3]. Эти документы способствовали активному развитию школьного экономического образования в нашей стране.

В 2004 году был утвержден государственный образовательный стандарт (ГОС) общего образования [5]. В основной школе федеральный компонент ГОС предполагал преподавание экономики в составе курса обществознания. За счет регионального и школьного компонента допускалось выделение экономики в отдельный предмет. Для среднего (полного) общего образования Федеральный компонент содержал два стандарта по экономике: для базового и профильного уровней. В 2012 году утвержден Федеральный государственный стандарт для среднего общего образования второго поколения (ФГОС). В новом стандарте экономика может изучаться на старшей ступени школы в рамках обществознания или в качестве отдельного учебного предмета. Предусмотрены два уровня изучения экономики: базовый и углубленный. В отличие от ГОС первого поколения, ФГОС не содержит обязательный минимум содержания. При этом в стандарте четко прописаны предметные результаты изучения экономики.

Таким образом, сегодня экономика формально занимает равное положение среди предметов учебного плана в 10–11-х классах. **Все, кто заинтересован в развитии российского образования, — государство, семья, работодатель и общество в целом — уже осознали значимость** экономических знаний в жизни человека.

Официальная статистика образования не содержит данных о количестве школ, в которых экономика преподается в качестве отдельного предмета. Систематических исследований в этой области в нашей стране не проводилось. Поэтому проследить, как изменилась ситуация за прошедшие 25 лет с изучением экономики в российских школах, не представляется возможным. В 2001 году было проведено единственное серьезное исследование экономического образования школьников в Санкт-Петербурге [1].

Цель данной статьи — провести сравнительный анализ количественных показателей школьного экономического образования в Санкт-Петербурге, отражающих фактическую ситуацию в 2001 и в 2016 годах.

Среди методов сбора и обработки информации: анализ учебных планов школ, опрос, систематизация. Гипотеза исследования: изменения в нормативно-правовой базе (признание экономики как полноправного предмета в учебном плане школы, разработка стандарта по экономике для старшей школы) привело к значительному увеличению числа школ с преподаванием экономических дисциплин в 2016 году по сравнению с 2001 годом.

В нашем исследовании данные по 2001 году были выбраны из работы Н. А. Заиченко «Исследование уровня экономического образования в средних образовательных учреждениях Санкт-Петербурга». В отсутствие необходимых статистических данных для сбора необходимой информации по 2016 году были проанализированы учебные планы 615 школ, размещенные на официальных сайтах.

Количественные показатели для сравнения:

- общее количество школ Санкт-Петербурга с преподаванием экономики;
- распределение общеобразовательных организаций с преподаванием экономики по статусу;
- доля школ экономического профиля и школ с профильными классами в общем количестве школ.

Результаты сравнения показали, что в 2001 году экономика преподавалась в 133 школах Санкт-Петербурга, в 2016 году — в 135 школах. При этом в 2001 году лидерами экономического образования были следующие районы города: Красногвардейский, Кировский, Московский, в 2016 году — это Калининский, Приморский, Кировский, Колпинский районы. Данные о количестве школ Санкт-Петербурга с преподаванием экономики в 2001 и в 2016 годах представлены на рис. 1.

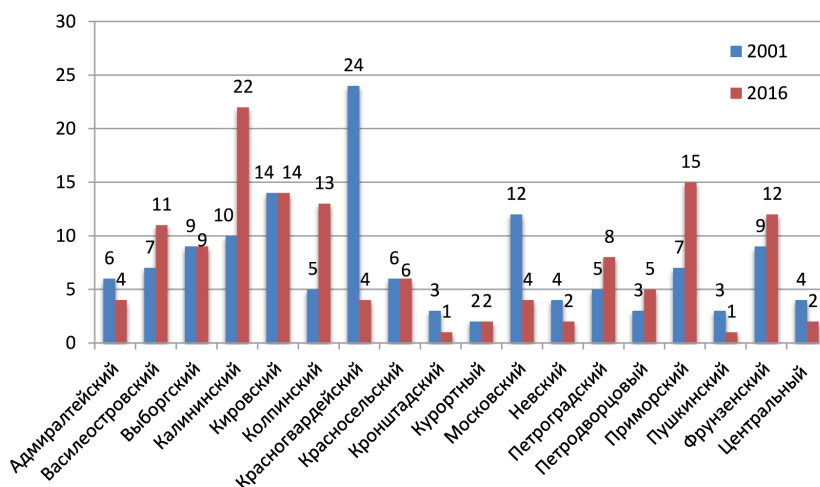


Рис. 1. Распределение школ с преподаванием экономики по районам в 2001 и 2016 гг.

На рис. 2 мы видим, что экономические дисциплины в основном преподаются в образовательных учреждениях «без статуса» и в 2001, и в 2016 годах.

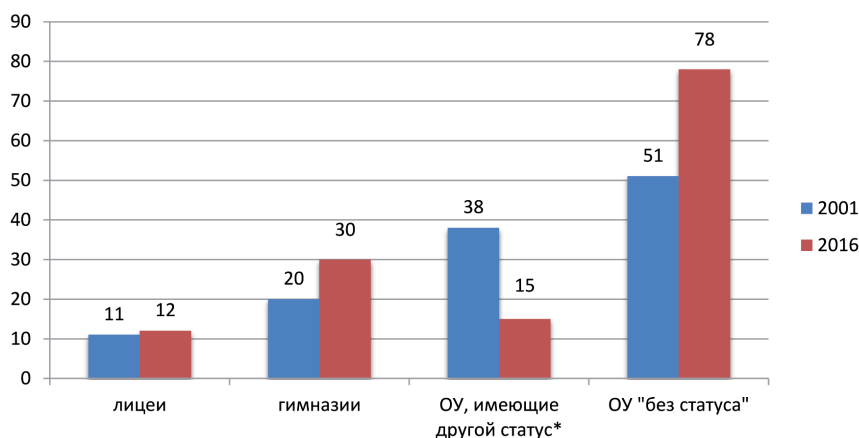


Рис. 2. Статус образовательных учреждений с преподаванием экономики.

*В 2016–2017 годах — школы с углубленным изучением предметов

В ходе анализа мы сгруппировали школы в три группы:

- 1) школы, в которых экономика изучалась в качестве отдельного предмета в 2001 и в 2016 годах;
- 2) школы, в которых экономика изучалась в качестве отдельного предмета, но не изучается в 2016 году;
- 3) школы, в которых экономика не изучалась в качестве отдельного предмета в 2001 году, но изучается в 2016 году.

В результате проведенного анализа данных групп мы выяснили, что:

- только 33 % школ, в которых преподавалась экономика в 2001 году, сохранили этот предмет в учебном плане 2016/17 года;
- 68 % школ, в которых изучается экономика в 2016 году, — это школы, в которых не было этого предмета в 2001 году;
- всего за период с 2001 по 2016 годам от экономики в учебном плане отказались 89 школ.

Расчеты показывают, что если бы все 133 школы, в которых экономика изучалась в 2001 году, продолжили ее преподавание, то с учетом «новых» школ общее количество школ с преподаванием экономики в качестве отдельного предмета в Санкт-Петербурге составило бы 225 школ. В этом случае наша гипотеза нашла бы свое подтверждение. Фактические же результаты сравнительного анализа опровергают принятую гипотезу.

Нам представляется важным направлением дальнейшего исследования — определение причин, факторов, условий, способствующих вымыванию экономики из учебных планов. Определив таким образом основные детерминанты школьного экономического образования, мы сможем сформулировать меры, способствующие его развитию не только в Санкт-Петербурге, но и в России в целом.

Библиографический список

1. Заиченко Н. А., Смирнова Н. К. Исследование уровня экономического образования в средних образовательных учреждениях Санкт-Петербурга // Экономическая школа. 2002. № 1. С. 187–246.
2. Михеева С. А. Становление школьного экономического образования в России // Вопросы образования. 2010, № 2. С. 136–151.
3. Письмо Департамента общего среднего образования Министерства образования Российской Федерации «Об организации преподавания экономики в общеобразовательных учреждениях» № 707/11-12 от 12.05.1999 г.
4. Приказ Министерства образования Российской Федерации «Об утверждении Обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования» № 56 от 30.06.1999 г.
5. Приказ Министерства образования Российской Федерации «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» № 1312от 9.03.2004 г.

ФОКУС-ГРУППА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ О ПРОБЛЕМАХ ЖИЗНИ И УЧЕБЫ В РОССИИ

А. С. Капцова

Научный руководитель — С. В. Дрыга

Статья связана с проблемой адаптации студентов-иностранцев, обучающихся в российских вузах. Предложен кейс в формате предварительного анализа работы фокус-группы со студентами Российского государственного гидрометеорологического университета. В статье проводится анализ выявленных в процессе анкетирования трудностей и предлагаются меры по разработке адаптированной анкеты для проведения дальнейшего интервьюирования с целью выработки мер для облегчения процесса адаптации иностранных студентов РГГМУ.

Ключевые слова: иностранные студенты, адаптация, межкультурная коммуникация, анкетирование.

Key words: international students, adaptation, intercultural communication, questionnaire.

Термин «адаптация» происходит от латинского слова *adaptacio*, означающего приспособление. Исходя из этого, социокультурную адаптацию (в качестве синонимов используются также категории «межкультурная» либо «кросс-культурная адаптация») можно определить как процесс и результат активного приспособления этнических групп (и отдельных индивидов — их представителей) к условиям другой социокультурной среды» [3]. По данным Центра социологических исследований, количество иностранных студентов, обучавшихся в вузах РФ, увеличилось на 26,9 тысячи человек или на 17,2 % в 2014/15 учебном году по сравнению с предыдущим, в то же время число студентов из стран СНГ, обучавшихся за счет российского бюджета, выросло с 36,3 % в 2013/14 году до 38,3 % в 2014/15 году [2].

Возрастающее с каждым годом количество студентов заставляет вузы разрабатывать механизмы, направленные на обеспечение комфортной обстановки в университете для иностранных студентов. Приезжая в другую страну, студент сталкивается с иной культурой: от условий проживания до особенностей общения с преподавателями и коллегами. Наличие в вузе мер и механизмов, направленных на облегчение адаптационного стресса и помощи в устранении возникающих проблем, может помочь иностранным студентам быстрее влиться в новую среду и завести друзей, а вузу обеспечит контроль над данным процессом.

Для того чтобы разработать систему работы с иностранными студентами, необходимо понять, какие проблемы стоят перед ними наиболее остро. Была разработана анкета, позволяющая выявить основные категории проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты РГГМУ разных курсов обучения из ближнего и дальнего зарубежья. Анкета состоит из пятидесяти вопросов, разделенных на пять блоков:

- мотивы приезда на учебу в РФ и источники информации о вузах РФ;

- оценка условий жизни в России;
- источники финансирования обучения;
- трудоустройство с российским дипломом;
- жизнь в России и перспективы.

Большинство вопросов в анкете сформулированы как частично закрытые, предлагающие выбрать один или несколько вариантов ответа, а также возможность дописать свой вариант, ряд вопросов предполагает развернутый ответ на вопрос.

Для апробации анкеты была выбрана фокус-группа, состоящая из 12 студентов с разных курсов обучения, обучающихся за счет средств федерального бюджета и за счет собственных средств из стран ближнего и дальнего зарубежья. В таблице приведена структура выборки фокус-группы (табл. 1):

Таблица 1

Характеристика фокус-группы иностранных студентов

Страна происхождения	Уровень подготовки, курс обучения	Финансирование обучения	Пол
Бенин	Бакалавриат, 3-й курс	Бюджет	М
Ирак	Магистратура, 1-й курс	Контракт	М
Туркменистан	Бакалавриат, 1-й курс	Контракт	М
Туркменистан	Бакалавриат, 1-й курс	Контракт	Ж
Монголия	Бакалавриат, 1-й курс	Бюджет	Ж
Сирия	Бакалавриат, 2-й курс	Контракт	М
Египет	Бакалавриат, 2-й курс	Контракт	Ж
Узбекистан	Бакалавриат, 3-й курс	Контракт	М
Узбекистан	Магистратура, 2-й курс	Бюджет	Ж
Экваториальная Гвинея	Бакалавриат, 2-й курс	Контракт	М
Йемен	Магистратура, 2-й курс	Контракт	М
Туркменистан	Бакалавриат, 4-й курс	Контракт	Ж

Анкетирование студентов проводилось в формате полуструктурированного интервью. Д. С. Дрожжина в своей статье [1] отмечает, что устное интервью, помимо возможности получения более глубокого понимания проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты, позволяет также наладить межкультурную коммуникацию и получить более честные ответы.

Среднее время анкетирования составило 40 минут, с минимальным значением 20 минут и максимальным — 45. Анализ ответов показал, что у студентов, особенно младших курсов, возникли трудности с пониманием вопросов анкеты и, как следствие, проблемы с корректностью ответов на вопросы. Наиболее затруднительные для понимания слова представлены на диаграмме (рис. 1). Интервьюирование показало, что наибольшие сложности вызвали такие слова и словосочетания, как, например, слово «специальность», которое не поняли 5 респондентов (41,7 %), обучающихся на первом и втором курсах бакалавриата, слово «престиж» было непонятно для 7 респондентов (58,3 %), словосочетание «качество получаемой в вузе профессиональной подготовки» смогли понять только 2 респондента из 12 (16,7 %). Словосочетания «перспективы трудоустройства» и «плохие межличностные отношения» оказалось трудно для вос-

приятия 8 (66,7 %) и 4 (33,3 %) респондентов соответственно. Слово «дискриминация» не поняли только 2 респондента (16,7 %).

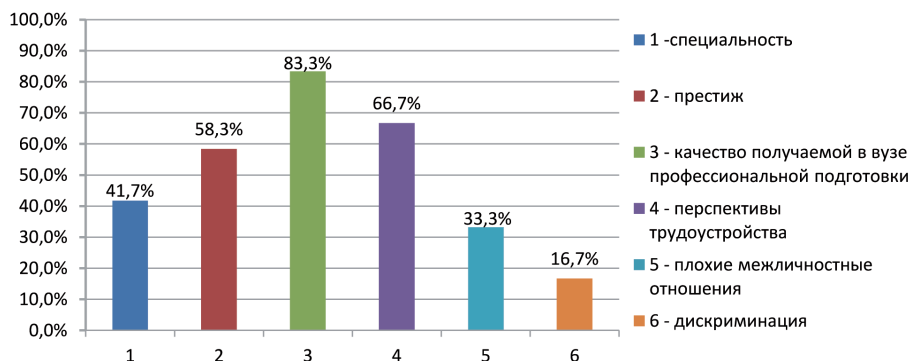


Рис. 1. Слова и сочетания, которые вызвали трудности в понимании при проведении интервью

В процессе устной беседы формулировки отдельных вопросов пояснялись, комментарии вносились в соответствующую графу. В ходе анкетирования были выявлены вопросы и слова, которые были сложны для восприятия иностранных студентов, в ходе устной беседы были предложены варианты замены непонятных слов и формулировок вопросов. В целом, результаты анкетирования показали достаточно высокий уровень владения русским языком у иностранных граждан, особенно в устной речи.

По мере проведения анкетирования со студентами нами также были выявлены пробелы в блоках исследования, связанные с отсутствием некоторых вариантов ответов или вопросов, оказавшихся важными для студентов. Так, например, в вопросе о мотивах выбора специальности для обучения 9 из 12 респондентов (75 %) рассказали о том, что им был интересен процесс обучения, а в анкете такого варианта не предлагалось. Также устная беседа позволила выявить недостаточность вопросов (отсутствие полноценного блока вопросов), касающихся обучения студентов и трудностей, возникающих, например, из-за различий методов преподавания, оценивания и отношений между преподавателями и студентами (формальные/неформальные).

Практическим результатом анкетирования фокус-группы стала доработанная с учетом комментариев иностранных студентов анкета, которая будет использоваться для проведения дальнейшего эмпирического исследования.

Библиографический список

1. Дрожжина Д. С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Эмпирические исследования. Universitas. Том 1. № 3. 2013. С. 33–47.
2. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Выпуск 13. Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований, 2016.
3. Южанин М. А. О социокультурной адаптации в иноэтнической среде: концептуальные подходы к анализу // Социологические исследования. 2007. № 5. С. 70–77.

ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ МОТИВАЦИЯ УЧАСТНИКОВ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ

О. Ю. Лебедева

Научный руководитель — Л. С. Илюшин

Основной причиной выхода с дистанционного курса является снижение мотивации его участников. В статье представлены результаты анкетирования участников дистанционных курсов, целью которого было определение причин снижения мотивации. Отношение респондентов к существующим практикам дистанционных курсов выявлялось по четырем основным характеристикам: содержание курса, контроль, общение, техническое оснащение. На основании полученных результатов формулируются выводы о низкой субъективной оценке качества дистанционных курсов, существующих на образовательном рынке, их участниками.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, дистанционный курс, мотивация, внутренняя и внешняя мотивация, социальное присутствие.

Key words: distance learning, distance education, online course, motivation, intrinsic and extrinsic motivation, social presence.

В современном мире прогрессирующими тенденциями являются внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий и создание единого образовательного пространства. В академическом сообществе системно оформляется понимание того, что в рамках долгосрочного планирования необходимо расширять практику дистанционного обучения. Оно позволяет избежать многих недостатков традиционного обучения. Помимо прочего, основа развития дистанционного обучения — реализация модели мотивированного самообразования. В современных условиях остро стоит вопрос об адаптации личности ученика, студента к любым изменениям, и дистанционное обучение может быть ресурсом такой адаптации в логике непрерывного образования.

Изучение мотивации в дистанционном обучении, на взгляд авторов, необходимо как минимум по двум причинам:

- мотивация к личности к саморазвитию — движущая сила дистанционного обучения и показатель его эффективности. В то же время можно говорить о том, что до сих пор отсутствует формализованная мера оценки мотивации личности в дистанционном обучении;
- нарастающее количество дистанционных курсов — более 3 млн студентов всех университетов мира прошли хотя бы один.

Цель статьи — выявить причины снижения мотивации студентов в динамике освоения дистанционного курса. Гипотезой исследования является то, что даже в случае завершения курса имеет место снижение стартовой мотивации участников, причинами которого являются: а) отсутствие организации диалога между участниками курса и преподавателем; б) продолжительность лекций —

чем длиннее лекции, размещенные в курсе, тем ниже мотивация; в) периодичность контроля — чем чаще контроль, тем выше мотивация.

Маки и Маки указывают на то, что студентам дистанционных курсов приходится прикладывать больше усилий к изучению материала, чем студентам традиционных занятий. В связи с этим, усвоение материал и эффективность обучения первых выше, чем вторых. Они также пришли к выводу, что обучение будет более продуктивным, если соблюдать строгую методологию при разработке инструкций к курсу, а также организовывать взаимодействие участников курса и преподавателей [3].

Основываясь на мнении предыдущих исследователей данного вопроса, Марсия Диксон говорит о том, что основными технологиями эффективного вовлечения участников в курс является социальное присутствие — тот самый компонент, который, казалось бы, исключается в онлайн-обучении [4].

Пейдж Пеккет пишет проблеме дистанционного обучения в части организации социального присутствия в онлайне [5].

Авторы из США Кэйфи, Робб и Саттон провели исследование в муниципальном колледже Америки. Колледж предоставляет возможность пройти дистанционные курсы. Как отмечают авторы, участники дистанционных курсов сталкиваются с рядом проблем по сравнению с традиционными студентами. Это изоляция от класса и учителя, как следствие, отсутствие коммуникации, сами по себе дистанционные технологии, проблемы в понимании содержания курсов [2]. Исследователи Д. Аббакумов и Е. Кулик высказывают суждение о том, что измерение интереса в онлайн-обучении поможет совершенствовать контент [1].

Мы получили собственное представление о проблемах онлайн-обучения через проведенные опросы в Google-формате. Вопросы, включенные в анкету, сформулированы, исходя из представлений авторов о конструкции дистанционных курсов. Существует определенная практика составления курсов, в анкете учтены основные существующие компоненты дистанционных курсов. Большинство вопросов связано с отношением респондентов к различным компонентам дистанта. При пилотировании анкеты большинство вопросов были понятны, но, тем не менее, пилотной группой были представлены корректировки. Подавляющее количество респондентов — студенты НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге. Под дистанционным курсом в исследовании понимается набор модулей, состоящих из серии последовательных занятий, по результатам участия в которых выставляется оценка. Дистанционный курс реализуется онлайн.

В анкетировании приняли участие 214 человек, из которых 173 человека (80,8 %) — девушки, 41 человек (19,2 %) — мужчины. Это связано с тем, что большая часть респондентов — студенты Высшей школы экономики в Петербурге. Согласно данным аналитического отдела НИУ ВШЭ в Петербурге, количество студентов женского пола (71,5 %) в Высшей школе экономики превалирует над мужским (28,5 %).

Согласно данным анкетирования, 71,5 % респондентов имели опыт участия хотя бы в одном дистанционном курсе (рис. 1). При этом большинство (36,4 %) имели многократный опыт участия в таких курсах.

Ответы на вопрос о причинах выбора дистанционной формы обучения показательны (рис. 2). Респонденты в первую очередь стремятся к приобретению новых знаний (60,3 % респондентов). Это может быть связано с наблюдаемым трендом на самообразование, что, в свою очередь, связано не только с подталкивающим на изменения и приобретения новых компетенций миром, но также

изменением личностных ориентиров самих людей. Возможность выбора собственных темпов обучения (48,1 %) и территориальная свобода (36,0 %) являются важными для респондентов характеристиками выбора онлайн-форматов. Наименее популярным из ответов оказался ответ о разнообразии средств и методов обучения. Это может быть связано с тем, что в настоящее время и в традиционном обучении присутствует большое разнообразие методов. Таким образом, можно сделать вывод, что респондентами высоко ценятся преимущества дистанционного курса.

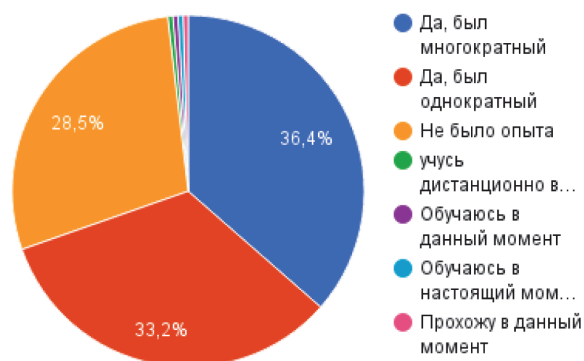


Рис. 1. Распределение респондентов по опыту участия в дистанционном курсе (%)

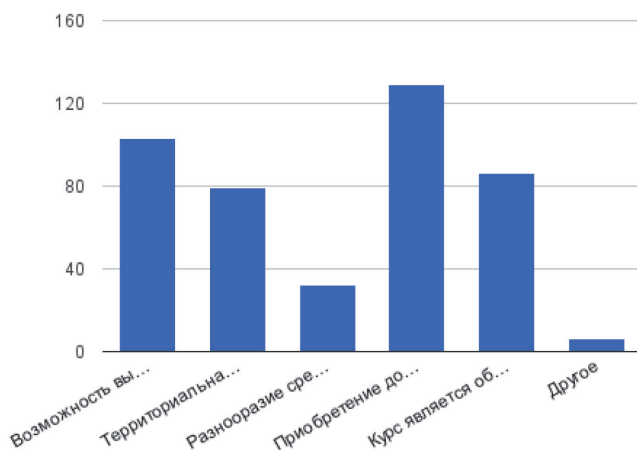


Рис. 2. Распределение ответов респондентов о причинах выбора дистанционной формы обучения (чел.)

Вопросы, связанные с мотивацией участников дистанционных курсов, можно разделить на два типа. К первому типу можно отнести те вопросы, которые напрямую выясняют у респондентов отношение к практике дистанционных курсов и причины снижения мотивации. Второй тип вопросов связан с выяснением оптимальных для респондентов характеристик дистанционных курсов, таких как содержание курса, контроль, общение, техническое оснащение.

Респонденты — участники дистанционного обучения онлайн должны были оценить качество пройденных курсов. Те, кто имел однократный опыт, должны были выставить оценку от 1 до 5 этому единственному курсу. «Опытные» участники онлайн-обучения (прошли больше, чем один курс) должны были выбрать

самый удачный и самый неудачный (по их мнению) курс и также оценить их по пятибалльной шкале. Рассмотрим оценку качества курсов тех респондентов, который имели однократный опыт (рис. 3).

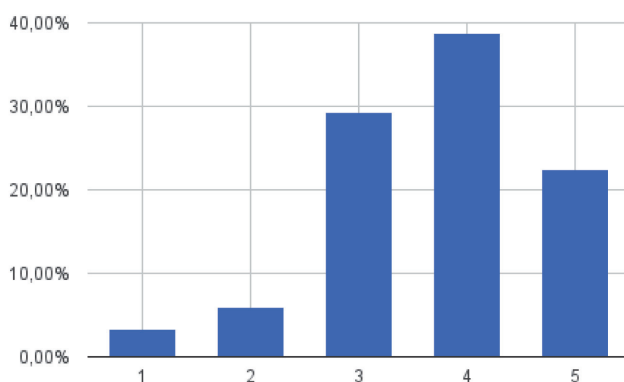


Рис. 3. Распределение ответов по субъективной оценке качества дистанционного курса участников с однократным опытом (%)

Каждый пятый (22,4 %) респондент характеризовал пройденный курс близко к «идеальному»; 38,8 % оценили курс на 4 балла из пяти возможных; каждый третий респондент (29,3 %) оценил курс на среднюю оценку. Возможно, что при выборе другой шкалы оценки данные были бы иными. Оценка в 3 балла считается низкой в нашем восприятии в реалиях школы.

Несколько иная картина складывается при анализе ответов тех респондентов, которые имели многократный опыт обучения на дистанционном курсе (рис. 4).

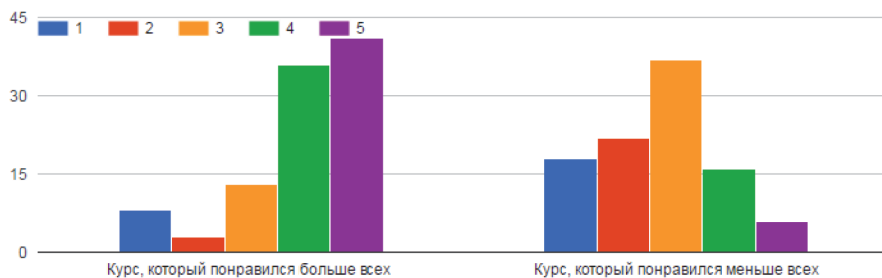


Рис. 4. Субъективная оценка качества дистанционных курсов (многократный опыт)

Респонденты, имеющие опыт онлайн-обучения, в равном количестве ссылаются то, что в их образовательном онлайн-портфеле были как отличные курсы (40,6 %), так и те, которые они отнесли к «плохим» (40,4 %).

Следующий вопрос, который вызывает интерес, связан с причинами выбывания из дистанционного курса. Анкета была построена на определенных вариантах ответов, которые непосредственно повлияли или повлияли бы на мотивацию не продолжить курс. Распределение по ответам следующее:

- не хватает времени (117 чел. — 54,7 % от общего числа респондентов);
- пропал интерес (96 чел. — 44,9 % от общего числа респондентов);
- отсутствие социального взаимодействия, оперативной обратной связи (69 чел. — 32,3 % от общего числа респондентов);

— слишком трудоемкий материал (35 чел. — 16,4 % от общего числа респондентов).

Все варианты ответа представляют факторы снижения мотивации. Если респонденты выбирали причиной выбывания нехватку времени или высокую трудоемкость материала, это было проинтерпретировано как перегрузка домашними заданиями или дополнительной литературой. Зарубежные исследователи определяли «социальное отсутствие» как один из ключевых недостатков дистанционного обучения, существенно влияющих на мотивацию их участников. Настоящее исследование показало, что интерес и количество времени, которое участник проводит за дистанционным курсом, является более значимой характеристикой поддержания мотивации.

В части представления материала в дистанционном курсе респонденты практически единодушно (79 %) признали наиболее предпочтительной формой видеолекцию. Текстовая форма и презентация также являются для респондентов приемлемой формой (59 % и 67 % у данных форм соответственно), но для каждого третьего респондента (33 %) текстовый формат менее предпочтителен. Большинство (59,8 %) отвергают формат аудиолекции.

Неоднозначные данные получены о времени, которое готов выделить респондент на обучение в дистанционном курсе в день: 42,5 % опрошенных склоняются к 20–30 минутам в день, 35,5 % опрошенных готовы уделять дистанционному курсу более получаса.

Распределение ответов респондентов о выборе количества дней, которые они готовы уделить дистанционному курсу, представлено так: большинство предпочитает три (37,0 %) или два (26,0 %) дня в неделю; на ежедневные занятия согласны не более 7 % респондентов. При этом большинство респондентов (40,2 %) выбирают лекции длиной 10–20 минут, что соответствует лекции формата конференции TED. Наименее предпочтительными представляются лекции-видеоролики, длина которых более 30 минут.

Дополнительная литература является необходимым компонентом дистанционного курса и 83,2 % опрошенных согласны уделять от 5 до 20 минут в день дополнительной литературе.

Относительно контроля знаний абсолютно большинство респондентов (87,4 %) высказались положительно и 37,9 % опрошенных хотели бы, чтобы контроль имел место после каждого урока. Наиболее предпочтительной формой текущего контроля является тест (67,8 %), наименее — открытые вопросы (6,5 %). Это может быть связано с тем, что открытые вопросы требуют большего погружения в задания, следовательно, данная форма занимает большее количество времени, которое очень ценится участниками дистанционных курсов. 44,9 % респондентов готовы уделять контролю от 10 до 15 минут, верхней границей названо 20 минут.

Доступ к курсу от разных устройств (компьютер, планшет, смартфон) считают важной характеристикой 89 % опрошенных, так как для респондентов одним из самых важных преимуществ является выбор собственных темпов и времени обучения. Также важной характеристикой курса является удобство интерфейса (89 %). Мотивация может снижаться, если для поиска необходимых ссылок и опций тратится больше привычного времени. Разработчики сайтов стремятся сделать страницы наиболее простыми и понятными. Такой же позиции должны придерживаться и разработчики дистанционных курсов. Доступ к материалу офлайн является важной характеристикой курса для 73,3 % опрошенных.

Характеристика «социального присутствия» в дистанционном курсе рассматривалась с трех позиций: общение с коллегами по курсу, общение с преподавателями по курсу, письма-напоминания от преподавателей. Почти каждый второй не слишком ценит возможность общения с коллегами по курсу и 44,4 % респондентов не считают наличие данной опции важной для себя; самое важное — поддержка со стороны преподавателей (74,7 %) и связь с кураторами (70,5 %).

Исходя из результатов исследования, можно предполагать, что причинами снижения мотивации в дистанционном обучении являются снижение интереса к содержанию, необоснованная (с точки зрения пользователей) трудоемкость курсов. Помимо прочего, можно отметить, что на снижение мотивации влияют отсутствие дополнительной литературы, видеолекции длиной более 10 минут, нечастый контроль знаний, низкие технические характеристики курса (отсутствие доступа с мобильного устройства), отсутствие связи с преподавателем.

В ходе исследования выяснилось, что институциональная среда, формирующаяся вокруг практики дистанционного обучения как полноценной части образовательной системы, является довольно благоприятной.

Библиографический список

1. Аббакумов Д., Кулик Е. Измерение интереса в онлайн-обучении поможет совершенствовать контент // IQHSE. URL: <https://iq.hse.ru/news/181243227.html>
2. Dr. Cathy A. Robb Dr. John Sutton. The Importance of Social Presence and Motivation in Distance Learning // The Journal of Technology, Management, and Applied Engineering. Volume 31, number 2. 2014. P. 2–8.
3. Maki R. H., Maki W. S. Online Courses // Handbook of applied cognition. № 2. 2007. P. 527–552.
4. Marcia D. Dixon. Creating effective student engagement in online courses: what do students find engaging? // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. Vol. 10. No. 2. 2010. P. 1–13.
5. Paige Paquette. Instructing the Instructors: Training Instructors to Use Social Presence Cues in Online Courses // The Journal of Educators Online. №1. 2016. P. 80–108.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ: ТЕОРИЯ ВОПРОСА

И. А. Новикова

Научный руководитель — Л. С. Илюшин

Изменения, периодически происходящие в образовательной системе, не могут не затрагивать ценностную компоненту образовательной деятельности. В статье рассмотрены различные подходы к понятию ценности, их классификации, выделен перечень современных образовательных ценностей.

Ключевые слова: ценности, образовательные ценности, образовательная среда.

Key words: values, educational values, educational environment.

Понятие «ценности» достаточно многозначно и рассматривается с различных аспектов в разных областях науки. С точки зрения философского подхода, ценности представляют собой социальное и культурное значение предмета, а в психологической энциклопедии ценность описывается как «качество или свойство предмета, которое делает его полезным, значимым». В социологии ценности являются чертой личности, определяющие модели поведения в рамках определенной культуры или общества [3].

Известны различные подходы к классификации ценностей. Так, М. Рокич представил ряд ценностей, которые, по его мнению, присущи каждой личности, и выделил две группы [10]:

- терминальные (ценности-цели) ценности — а именно убеждения, что какая-либо из целей существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные (ценности-средства) ценности — убеждение, что выбранное действие или свойство личности предпочтительнее для достижения поставленной цели.

Опросник И. Г. Сенина, созданный на основе теории М. Рокича, позволяет оценить выраженность терминальных ценностей в различных сферах жизни, среди которых находится сфера обучения и образования. Так, например, согласно исследованию М. И. Постниковой, Н. В. Чичериной, ценности «развитие себя» и «достижение» представляют наибольшую значимость для молодых людей (16–30 лет), а сфера «обучение и образование» лидирует среди их жизненных сфер [4].

Теория базовых ценностей Ш. Шварца непосредственно связывает ценности с мотивацией личности, а именно являются ее источником [8]. Ш. Шварц выделяет 10 (19 в уточненной теории [9]) базовых ценностей и распределяет их на мотивационном континууме, указывая на связь ценности и мотивационного стимула. Базовыми ценностями, описанными Шварцем, являются: самостоятельность, внешняя стимуляция, гедонизм, достижения, власть, безопасность, традиция, конформность, доброта, универсализм.

Понимание ценностей как мотивационных стимулов особенно важно с педагогической точки зрения. Перед образовательными учреждениями возникает проблема возможности управлять мотивацией учащихся с помощью формирования образовательных ценностей.

В контексте исследования системы ценностей школьников из общей системы ценностей школьника выделяются образовательные ценности. Под образовательными ценностями понимают общепринятые для всех участников образовательного процесса стандарты, определяющие те качества личности, которые необходимы для достижения не только целей образовательного процесса, но и процветающей жизни в обществе, в целом [2]. Образовательные ценности можно рассматривать как внешние, так и внутренние. Под внешними понимаются образовательные ценности, декларируемые в данной школе, обозначаемые в нормативных актах учреждения. В то время как внутренние образовательные ценности можно понимать как персональные установки на ценность образования в целом, так и на модель поведения в ходе получения образования.

Т. В. Фомичева выделяет три группы образовательных ценностей (таблица 1) и на основании доминирования одной из групп в системе ценностей подростков разделяет студентов на три группы [7]:

- «творческие студенты», в системе ценностей которых преобладают смысловые образовательные ценности;
- «студенты-утилитаристы», у которых доминируют предметно-практические образовательные ценности;
- «студенты-традиционалисты», для которых наиболее значимы социально-коммуникативные образовательные ценности.

Таблица 1

Образовательные ценности личности

Смысловые	Предметно-практические	Социально-коммуникативные
Образование для: – трудовой деятельности; – творческой деятельности; – расширения кругозора; – формирование нравственности. Образование как самоценность	Образование для: – вхождения в профессиональную группу; – профессиональной автономии; – трудоустройства; – выезда за рубеж. Образование как вложение капитала	Образование как способ повышения социального статуса. Образование как продолжение семейных традиций. Образование как механизм социальной идентификации
Формируют направленность личности	Связаны с экономическими мотивами, целями	Связаны с функционированием личности в социальных структурах

В изменяющейся социокультурной среде изменяются не только требования к образованию, но и сами образовательные ценности, поэтому Г. В. Елизарова полагает, что у современного школьника должны быть обязательно сформированы новые образовательные ценности, причем обязанность за их формирование возлагается на образовательное учреждение [2]. Примерный список образовательных ценностей современного школьника:

- ценность самостоятельной деятельности (способности к самостоятельной работе, самоконтролю, самоанализу);
- познавательные ценности;
- ценность интеллектуальной автономии (независимость от окружающего мнения);
- ценность исследовательской деятельности);
- ценность личной ответственности);
- ценность способности быстро и эффективно приобретать необходимые знания и навыки в противовес их механическому накоплению);
- ценность способности воспринимать окружающий мир и собственную личность в свете здорового оптимизма.

Формирование ценностей — многогранный процесс, происходящий при взаимодействии личности с внешним миром, поэтому на него влияют различные макро-, микро- и мезофакторы. К макрофакторам относят страну, государство, общество, которые оказывают влияние на формирование национальных ценностей очень больших групп людей. Наиболее сильное влияние на формирование системы ценностей подростка оказывают микрофакторы, а именно семья и группы сверстников, так как данные факторы оказывают направленное воздействие на личность. Образовательная среда школы, относится к группе мезофакторов и также оказывает серьезное влияние на развитие системы ценностей учащихся [1].

Образовательная среда учреждения прежде всего создает условия для формирования и развития образовательных ценностей. Уникальные особенности образовательной среды школы отражены в Программе развития учреждения, где также указан перечень образовательных ценностей наиболее важных для формирования или возможных для формирования с учетом особенностей среды.

По результатам контент-анализа раздела Mission and Values сайтов образовательных учреждений Великобритании (таблица 2), а именно государственных смешанных средних школ, располагающихся в крупнейших городах — Лондоне, Бирмингеме и Лидсе, самыми распространенными декларируемыми образовательными ценностями являются:

- Respect — уважение;
- High (standards, achievements) — высшие (стандарты, результаты, достижения);
- Responsibility — ответственность;
- Community — сообщество, объединение, содружество;
- Excellence — высокое качество, совершенство;
- Creativity — творчество, продуктивность.

Таблица 2

**Контент-анализ сайтов британских школ [10],
раздел «Миссия и ценности»**

Название школы	Vision and values	Перевод
The Archer Academy	Realising potential. Inspiring creativity. Engaging with our community. Our way: Achievement. Respect for others Curiosity. Hard work Enjoiment. Responsibility	Раскрываем потенциал. Вдохновляем на творчество. Включаем в наше сообщество. Наш путь: достижения. Уважение других. Любопытство. Усердная работа. Получение удовольствия. Ответственность
Ark Bolingbroke Academy	Core principles Excellence Whatever it takes. Responsibility and respect. Personal development. Talented and committed staff	Базовые принципы Совершенство. Чего бы это ни стоило. Ответственность и уважение. Личностное развитие. Талантливый и компетентный коллектив
Bobby Moore Academy	Core values Academic ambition. Wider Contribution. Mutual respect	Базовые ценности Учебные амбиции. Широкое сотрудничество. Взаимное уважение

Canary Wharf College	Motto To Live, Share and Celebrate the Love of Learning	Девиз Жить, разделять и праздновать любовь к учебе
Ealing Fields High School	Vision(key words) Inspire and empower, experience and knowledge, fulfilling and happy lives. Core values: courage, curiosity, integrity	Видение (ключевые слова) Вдохновение, опыт и знание, полные и счастливые жизни. Базовые ценности: мужество, любопытство, честность
East London Science School	6 principles All children deserve the best education possible. A "well educated" pupil must have a good science education. Good teaching is the best way to open a child's mind. The best pupils are open to questioning their own thought. Pupils should be encouraged to nurture their talents and develop new skills. We can judge our success by the impact our pupils have on the world	6 принципов Все дети заслуживают лучшего образования. «Хорошо образованный» ребенок должен иметь хорошее научное образование. Хорошее обучение — лучший путь, чтобы раскрыть детские головы. Лучшие ученики всегда открыты к вопросам. Учеников нужно вдохновлять на воспитание своих талантов и развитие своих навыков. Мы можем судить о нашем успехе по тому, какую пользу ученики принесли этому миру
The Greenwich Free School	Fellowship Scholarship	Дружба и школьное братство
International Academy of Greenwich	Vision A truly broad and balanced curriculum High academic standards. Strong linguistic and communication skills. Access to top universities in the UK and abroad. Active Citizenship skills. Respect for other cultures. Enhanced self-confidence. Values Cultural understanding through tolerance, empathy, community and communication.	Видение По-настоящему разнообразное и сбалансированное расписание. Высокие учебные стандарты. Высокие лингвистические и коммуникативные навыки. Доступ к университетам в Великобритании и других странах. Активные навыки гражданина. Уважение к другим культурам. Ценности Понимание культур через толерантность, сопереживание, сообщество и общение
London Enterprise Academy	Mission We work together for success. Leadership. Creativity. Risk taking. Determination Excellence	Миссия Мы работаем вместе ради успеха. Лидерство. Творчество. Принятие рисков. Уверенность. Совершенство
Michaela Community School	Self-discipline. Family involvement. Responsibility. Dialogue and discussion. Broaden the horizons	Самодисциплина. Вовлечение семьи. Ответственность. Диалог и дискуссии. Расширение горизонтов
Oasis Academy Silvertown	Be proud. Be professional. Be nice. Be independent. Be resilient	Будь гордым. Будь профессионалом. Будь приятен. Будь независим. Будь гибким
Oasis Academy South Bank	Scholarship. Transformation. Aspiration. Inclusion. Resilience. Social responsibility	Школьное содружество. Изменения. Стремление. Вовлечение. Гибкость. Социальная ответственность

Royal Greenwich Trust School	Open to multiple perspectives. Inter-culturally engaging. Personal development. Enquiring minds	Открыты всевозможным перспективам. Межкультурное взаимодействие. Личностное развитие. Исследование умов.
St Andrew the Apostle Greek Orthodox School	Motto Ever to Excel. Academic excellence and exceptional progress across the ability range. Spirit of kindness. Progress to higher education	Девиз Всегда к совершенству. Учебное совершенство и исключительный прогресс, несмотря на разность в возможностях. Дух доброты. Стремление к высшему образованию
Nishkam High School	Inspire a passion for high achievement, grounded in humility. Encourage an attitude of loving responsibility towards ourselves and others. Stimulate a sense of adventure Develop an intrinsic compassionate discipline. Celebrate humanity as one! Respect and revere all faiths	Поддерживаем страсть высоких достижений, основаны на гуманности. Вдохновляем отношение любящей ответственности. Стимулируем чувство приключений. Развиваем врожденную дисциплину сострадания. Празднуем человечество уникальное! Уважаем и чтим все веры
Perry Beeches II The Free School	Democracy. The rule of law. Individual liberty. Mutual respect	Демократия. Правота за законом. Индивидуальная свобода. Взаимное уважение
Leeds Jewish Free School	Excellence, spiritual wellbeing outstanding educational provision that ensures high academic standards, a strong moral ethic, a joy of learning, high aspirations and an expectation to contribute to the local community	Совершенство, выдающийся образовательный багаж, сильные этические чувства, радость от обучения, высокие ожидания
The Ruth Gorse Academy	High Expectations. High Aspirations. Personalised Approach	Высокие ожидания. Сильные стремления. Личностный подход
Temple Learning Academy	Vision: to be an exceptional, innovative community offering memorable lifelong learning experiences to enable all to achieve their full potential. Values Resilience, inclusivity, ambition, caring, creativity	Видение себя как особенного. Иновационное сообщество, предлагающее примеры непрерывного образования, доступного для каждого для раскрытия своего потенциала. Ценности Гибкость, вовлечение, амбиции, забота и творчество

При сравнении полученных данных с сайтов британских школ и материалов из раздела «Миссия и ценности» сайта одного из лицеев Санкт-Петербурга мы выявляем схожую «карту ценностей» и такие ценности, как «высокое качество, сотрудничество, креативность, уважение, творчество, доброта» также являются ценностными доминантами в образовательной среде российских школ. Таким образом, вне зависимости от страны проживания, образовательные ценности школьников вполне сопоставимы и соответствуют культуре и ценностному пониманию мира и успешного будущего для граждан мира.

Библиографический список

1. Володина Е. П. Факторы, влияющие на формирование общенациональных ценностей молодежи // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 6. URL: mir-nauki.com/PDF/16PDMN616.pdf (дата обращения: 15.09.2017).

2. *Елизарова Г. В.* Новому образованию новую систему образовательных ценностей // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2010. № 9. С. 14–17.
3. Оксфордский толковый словарь по психологии. М.: Вече АСТ, 2003.
4. *Постникова М. И., Чичерина Н. В.* Образование в системе ценностей молодежи // *Педагогическое образование в России*. 2016. № 2.
5. Список школ на сайте Министерства Образования Великобритании: <http://www.education.gov.uk/edubase/home.xhtml>
6. *Федосова И. В.* Проблема ценностных ориентаций в научной литературе // *Ценности и смыслы*. 2009. № 2. С. 75–92.
7. *Фомичева Т. В.* Образовательные ценности молодежи в российском трансформирующемся обществе (социологический анализ), диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Москва, 2001.
8. *Шварц Ш.* Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // *Психология. Журнал ВШЭ*. 2008. № 2.
9. *Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С.* Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // *Психология. Журнал ВШЭ*. 2012. Т. 9. № 1. С. 43–70.
10. *Rokeach Milton*, Long-range experimental modification of values, attitudes, and behavior // *American Psychologist*, Vol. 26(5). May 1971. P. 453–459.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЫ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ЕЕ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА

Е. В. Потина

Научный руководитель — С. А. Михеева

В статье рассматриваются возможности использования типа организационной культуры для диагностики стадии жизненного цикла организации, обосновывается связь между показателями гибкости и контролируемости организации, и ее организационной культурой. Делаются выводы о соответствии четырех типов культур (клан, бюрократия, адхократия и рынок) четырем стадиям жизненного цикла организации (становление, рост, стабильность и развитие).

Ключевые слова: жизненный цикл организации, стадия жизненного цикла, организационная культура.

Key word: the life cycle stages, management of the educational organization, organizational culture.

В последние годы активно разрабатываются новые управленческие подходы для повышения эффективности деятельности школ и вузов. Исследователи все чаще стали рассматривать возможности использования теорий менеджмента в управлении образовательными организациями. Одним из известных инструментов для описания организационного развития является модель жизненного цикла организации. На ее основе можно проводить анализ отдельных факторов, влияющих на организационную эффективность [3].

Жизненный цикл организации (ЖЦО) — это последовательность стадий в ее организационном развитии, каждая из которых может неоднократно повторяться в течение жизни организации. Стадия жизненного цикла организации представляет собой некий синтез внутренних переменных, характеризующих состояние организации в данный момент времени и изменяющихся при переходе на следующую стадию развития.

В качестве внутренних переменных, характеризующих отдельные стадии, разные авторы выделяют финансовые показатели деятельности организации (чистая прибыль, объем продаж, рентабельность, численность персонала, доля рынка), а также параметры, описывающие стиль и степень централизации управления (количество иерархических уровней, уровень формализации в принятии решений). Выделение этих характеристик обусловлено тем, что именно они будут меняться наиболее существенным образом при переходе организации на очередную стадию развития [7]. Ряд авторов предлагают использовать для диагностики также стадий ЖЦО возраст и размер фирмы [9].

И. Адизес считает, что «ни хронологический возраст, ни размер организации не определяют, на каком этапе жизненного цикла она находится» [1]. Два фактора, коррелирующие с хронологическим возрастом и размером, но не обусловленные ими, определяют положение компании на кривой жизненного цикла — это гибкость и самоконтроль. Гибкость — это способность организации принимать решения, меняющие сложившуюся структуру отношений, т. е. при необходимости перераспределить власть. Контролируемость — это отноше-

ние количества принятых решений к количеству исполненных, и выражается в степени регламентации деятельности организации и жесткости механизмов контроля. На ранних стадиях много идей и решений, но они плохо исполняются, потому что ресурсов для их реализации не хватает, а также отсутствуют системы контроля. Компания, обретшая самоконтроль, но не утратившая гибкости, находится на этапе расцвета. До этого момента она была гибкой, но неконтролируемой, а после этапа расцвета обрела контроль, но стала жесткой. Расцвет — это состояние равновесия: гибкости и контроля, функции и формы, воображения и действия, инноваций и администрирования (рис. 1) [1].

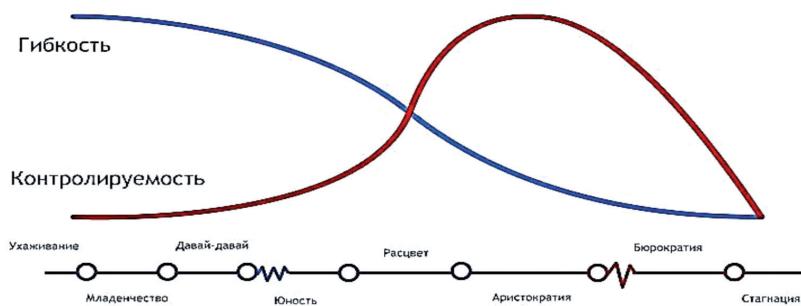


Рис. 1. Соотношение гибкости и контроля на разных стадиях ЖЦО

Таким образом, определяющее значение для диагностики имеет соотношение гибкости и контроля, которые в значительной степени определяются типом организационной культуры. Ряд авторов считает, что именно организационная «культура фирмы является наиболее подходящим элементом внутренней среды фирмы для идентификации стадии ее жизненного цикла» [2, 4, 5, 7].

Так, например, В. В. Зябриков пишет, что «универсальная последовательность качественно отличающихся и сменяющих друг друга типов культуры образует восходящую часть траектории ее жизненного цикла» фирмы [2].

Л. В. Килимова с соавторами тоже считают, что «определенному этапу развития организации соответствует преобладание определенных ценностей организационной культуры» (рис. 2) [5].

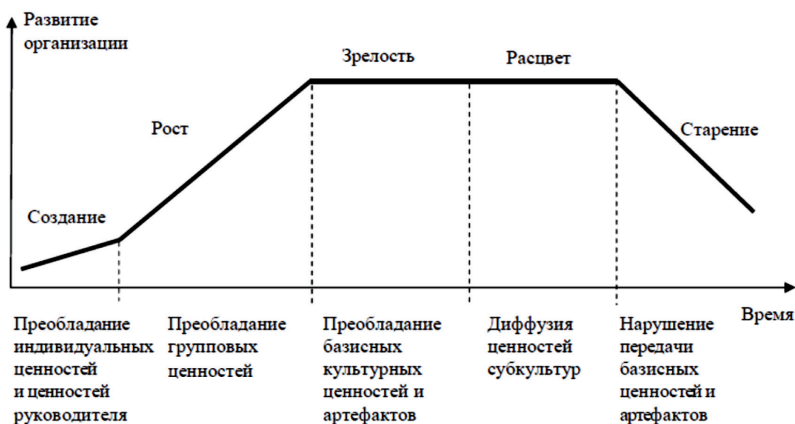


Рис. 2. Преобладание ценностей организационной культуры на разных стадиях ЖЦ

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующий вывод: определенной стадии жизненного цикла организации соответствует определенный тип организационной культуры. При этом эффективность, устойчивость и жизнеспособность организации на каждой стадии жизненного цикла связаны с состоянием организационной культуры и соответствием ее элементов требованиям жизненного цикла.

Существует много классификаций типов организационной культуры. К. Камерон и Р. Куинн выделяют четыре типа организационной культуры: иерархия, клан, рынок и адхократия [4]. В таблице 1 приведены критерии эффективности и доминирующий постулаты, соответствующие разным типам культур.

Таблица 1

Характеристика типов организационных культур

Тип культуры	Критерии эффективности	Факторы, способствующие достижению эффективности
Иерархия	Плавное функционирование и предсказуемость	Централизация власти и контроль
Клан	Участие наемных работников в принятии решений, доверительность и обязательность	Сплоченность организации, высокий уровень удовлетворенности персонала, развитие человеческих ресурсов
Рынок	Увеличение рыночной доли	Повышение конкурентоспособности
Адхократия	Новая продукция, творческое решение проблем	Новаторство и новые идеи

Авторы указывают на полезность использования данной методики «для выявления подходов к созданию проекта организации, определения стадий жизненного цикла ее развития, организационного качества, адекватных теорий эффективности, стилей лидерства, типов управления человеческими ресурсами».

На основе сравнительного анализа различных моделей жизненного цикла организации (И. Адизеса, Э. Доунса, Л. Грейнера, У. Торберта), мы выделили пять стадий, свойственных жизненному циклу школы: становление, рост, стадия стабильного функционирования, развитие и старение. Рассмотрим, как трансформируется организационная культура школы на разных стадиях ее жизненного цикла.

Стадия становления

Ведущими приоритетами в развитии организационной культуры на стадии становления являются зарождение единой цели и общих задач. На данном этапе преобладают процессы социализации неформальных знаний [6]. По сути, идет накопление опыта организации, который в дальнейшем послужит источником собственной организационной культуры. В некоторых школах на данной стадии в формировании организационной культуры преобладает авторитарный стиль управления, который либо не оказывает положительного влияния, либо является тормозом устаревшим условиям. Для стадии становления характерен клановый тип культуры.

Стадия роста

Организационная культура создает и поддерживает конструктивный климат в коллективе, играет роль связующего элемента в деятельности школы. Она способствует взаимодействию между методическими объединениями, уровнями руководителей, отдельными педагогическими работниками, мотивирует педагогов, способствует адаптации новых учителей. Педагогический кол-

лектив прикладывает усилия для достижения высоких результатов учреждения в районе, городе. Данной стадии соответствует рыночный тип организационной культуры.

Стадия стабильности

На данной стадии организационная культура уже сформировалась. Она связана с определенными традициями, обычаями. Проявляется расслоение коллектива, появляются группы. Часто в организационной культуре возможен высокий уровень противоречий. Постепенная бюрократизация подавляет творческий потенциал педагогов. Проблема заключается в том, что организационная культура от «культуры задачи», ориентированной на общую эффективность образовательной организации, перемещается в сторону «культуры власти», где главенствующую роль играют воля и интересы директора школы. Таким образом, определяющим типом культуры на этой стадии будет бюрократия (иерархия).

Стадия развития

На этом этапе собственная организационная культура продолжает развиваться. Успешность развития организации на этом этапе зависит от того, насколько:

- полно понимают идеи директора педагоги данной школы;
- педагогический коллектив проявляет инициативу и обогащает директора идеями;
- готов педагогический коллектив участвовать в реализации решений директора;
- эффективно построена коллективная работа.

Сформировавшиеся в период развития базовые ценности начинают сильно влиять на то, как педагогический коллектив школы будет заинтересован в ее процветании и развитии. По сути, все эти моменты являются ингредиентами миссии школы. Данной стадии соответствует тип организационной культуры — адхократия.

Тип организационной культуры можно определить на основе методики К. Камерона и Р. Куинна. Инструмент оценки OCAI базируется на теоретической модели, получившей название «Рамочная конструкция конкурирующих ценностей» (рис. 3) [4].



Рис. 3. Рамочная конструкция конкурирующих ценностей
Источник: К. С. Камерон, Р. Э. Куинн. Диагностика и изменение организационной культуры

Организационная культура может формироваться сознательно или складываться стихийно. Если руководители организации не проводят диагностики культуры, не управляют процессом ее формирования, то существует опасность возникновения конфликта между целями и задачами организации на определенном этапе ее развития и сложившимся типом культуры. Смысл управления организационной культурой — в согласовании ценностей внутри организации, что повышает ее комфортность для каждого члена и, следовательно, растет эффективность самой организации [10]. Использование данной методики для определения типа культуры расширяет возможности диагностики стадий жизненного цикла школы.

Библиографический список

1. Адизес И. Управление жизненным циклом корпорации. СПб: Питер, 2007.
2. Зябрикова А. В., Зябриков В. В. Развитие теории жизненного цикла на основе единой типологии деловой культуры // Проблемы современной экономики. 2015. № 1 (53), С. 116–120.
3. Ивашковская И. В., Константинов Г. Н., Филонович С. Р. Становление корпорации в контексте жизненного цикла // Российский журнал менеджмента. М.: Высшая школа экономики, 2008.
4. Камерон К. С., Куинн Р. Э. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб: Питер, 2001.
5. Килимова Л. В., Пахомова О. А., Нишнианидзе О. О. Взаимосвязь жизненных циклов организации и трансформации организационной культуры // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2015. № 1 (14). С. 108–114.
6. Нонака И., Такеучи Х. Компания — создатель знания. М.: Олимп-Бизнес, 2003. С. 84.
7. Хэнкс С. Х., Уотсон К. Дж., Янсен Э., Чандлер Г. Н. Уточнение структуры жизненного цикла: таксономическое исследование конфигураций стадий роста в высокотехнологичных организациях // Российский журнал менеджмента. 2007. № 3, Т. 5.
8. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб: Питер, 2002. С. 31–32.
9. Широкова Г. В. Жизненный цикл организации: эмпирические исследования и теоретические подходы // Российский журнал менеджмента. 2007. № 3, С. 85–90.
10. Cameron K. S. A study of organizational effectiveness and its predictors // Management Science. 1986. № 32, P. 87–112.

ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: КТО КЛИЕНТ?

А. С. Пронин

Научный руководитель — А. Е. Бахмутский

В статье анализируются особенности оценки деятельности дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга. Особое внимание уделено методологическим ошибкам, допущенным на региональном уровне при адаптации федеральных нормативных установок. Вследствие некорректного каскадирования модели оценки детских садов возникает ряд затруднений с ее использованием и неопределенной адресностью получаемых результатов. Прежде всего, ставится под сомнение релевантность используемой модели к принятию управленческих решений, как на уровне конкретной организации, так и всего региона.

Ключевые слова: дошкольное образование, оценка качества образовательных услуг, критерии и показатели деятельности дошкольных образовательных организаций, региональная модель независимой системы оценки качества образования.

Key words: pre-school education, the evaluation of the quality of educational services, the criteria and indicators of kindergarten, the regional model of an independent system for rating the quality of education.

Целью разработки и использования систем оценки качества в любых сферах является, прежде всего, получение информации о текущем положении дел, обнаружение «болевых точек» и их последующее нивелирование при помощи конкретных управленческих решений, а также реализация задач оперативно-управления и стратегического планирования [12, с. 135–138].

Система российского образования не является исключением из правил, и, начиная с Закона об образовании [16, ст. 10, п. 1.4; ст. 28, п. 13; ст. 89, п. 2.7; ст. 93, п. 2; ст. 95], декларируемая эффективность ее работы обуславливается, в том числе, функционированием полноценной системы оценки качества предоставляемых услуг. Актуальность данной системы подчеркивается имманентной заинтересованностью и включенностью в процессы оценки всех участников образовательного процесса (родители, образовательные организации, региональные и федеральные органы власти) [14, с. 299; 13, с. 7–98]. Так, в соответствии с п. 4 ст. 10 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [16], механизмы оценки качества образования являются одним из элементов структуры системы образования. Непосредственную важность процедуры независимой оценки качества для менеджмента системы образования в целом подчеркивает п. 2.7 ст. 89 [16]. Отметим отсутствие упоминания о непосредственных участниках базового процесса системы общего образования, а именно — самих школьников или воспитанников дошкольных образовательных учреждений (далее — ДОУ). Можно лишь предположить, что характер оценки деятельности любого из элементов образовательной системы но-

сит скорее внешний характер, заданный конкретными критериями, а не текущими оценками непосредственных участников процесса [5].

В фокусе данной статьи находится анализ структуры оценки деятельности одного из уровней образовательной системы в России, а именно — дошкольного образования. Объектом анализа выступают нормативно установленные критерии и конкретные показатели, предлагаемые к использованию в оценке деятельности ДОО региональной образовательной системы Санкт-Петербурга. Также будут рассмотрены конкретные методологические ошибки, допущенные при создании опросного инструментария, который используется в процедурах независимой оценки качества образовательной системы Санкт-Петербурга. Результаты данного анализа могут быть использованы для корректировки арсенала оценочных методик, как на региональном уровне, так и на уровне конкретного образовательного учреждения.

Важным принципом стратегического управления является согласованность целей и показателей, отслеживающих их достижение, на всех уровнях. С этой точки зрения представляется важным продемонстрировать принцип каскадирования системы оценки качества от федеральной нормативной базы к конкретной региональной модели. Наиболее важным для нас будет являться каскадирование ² критериев оценки, которые изначально были заявлены в приказе Министерства образования [4], а затем должны были обрести форму конкретных измеряемых показателей в региональной системе независимой оценки качества образования [11, Приложение 1].

Пункт 2 ст. 93 [16] позволяет однозначно трактовать ключевой критерий оценки качества в отношении образования на всех уровнях, а именно: «соответствие образовательной деятельности и подготовки обучающихся в организации, осуществляющей образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, требованиям федеральных государственных образовательных стандартов посредством организации и проведения проверок качества образования». В качестве источника данных используется общедоступная информация об организациях. Раскрывая механизм формирования региональной системы независимой оценки качества образования (мезоуровень) [11], статья 95 в пунктах 2 и 3 [16] указывает на необходимость присутствия единого провайдера, осуществляющего функции оценки. В соответствии с общими положениями о региональной модели системы оценки качества образования Санкт-Петербурга [11], выделим и опишем несколько ключевых организаций, задействованных в процессе реализации оценочных процедур, а также их основные функции и зоны ответственности (таблица 1).

Таблица 1

**Организации — провайдеры интеграции и развития системы
независимой оценки качества в Санкт-Петербурге
(курсивом выделены пересекающиеся функции организаций)**

Наименование организации	Основные функции
ГБОУ ДПО ЦПК специалистов Санкт-Петербурга «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий» (РЦОКОИИТ)	<i>Разработка дополнений к перечню критериев,</i> включая критерии результативности и условий осуществления образовательной деятельности

² Под эффектом каскадирования в данной статье подразумевается принцип адаптации и практики конкретного использования региональными уровнями системы образования общих нормативных установок, обусловленных федеральным законодательством. Более подробно о данном эффекте см.: Зайцев А. А. Каскадирование как инструмент совершенствования бизнес-процессов предприятия // Креативная экономика, 2013, № 4, С. 9–17.

ГБОУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования	Разработка и реализация модуля образовательных программ ПК по вопросам независимой оценки качества образования и педагогической экспертизы
Совет по образовательной политике при Комитете по образованию	Выработка предложений и рекомендаций , а также участие в развитии независимой системы оценки качества образования и педагогической экспертизы
Общественный совет по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, расположенных на территории Санкт-Петербурга	1) Проведение независимой оценки качества деятельности ОУ; 2) определение перечня оцениваемых организаций ; 3) установление дополнительных критериев оценки; 4) предоставление результатов оценки в Комитет по образованию; 5) формирование предложений по разработке технического задания по исследованию качества

Отметим, что мобилизация сразу нескольких специализированных организаций для осуществления региональной интеграции федерального сценария оценки качества образования на всех уровнях, не обеспечила появление отдельных критериев для ДОО. Возможной причиной этого может быть, как наличие пересекающихся функций (таблица 1), так и отсутствие распределенных зон ответственности между участниками процесса. Упоминание непосредственно в тексте описания Санкт-Петербургской модели оценки качества образования дошкольного уровня [11, п. 3.2, 3.4 и др.], в соответствующем приложении критерии оценивания представлены не были [11, Приложение 3]. Следует принять во внимание также отсутствие конкретных показателей — набора индикаторов (измеряемых свойств критериев) в рассматриваемом документе, что приводит к необходимости появления дополнительных методик оценивания, применяемых уже в ходе осуществления самой процедуры независимого оценивания.

Дополним наши рассуждения замечанием о спорном характере декларируемой в нормативных документах независимости оценки конкретных дошкольных учреждений. Ведь источником эмпирических данных выступают общедоступные сведения об организациях, размещаемые ими же на собственных сайтах [16, ст. 95, п. 4]. К источникам таких сведений также относятся и отчеты о самообследовании, которые на практике содержат наибольший объем необходимых данных, актуальных для внешнего эксперта. В любом случае, говоря и о сайте ДОО, и о результатах самообследования, мы вынуждены заключить, что объект оценки также забирает на себя и часть функций субъекта процедуры оценивания, непосредственно участвуя в производстве данных для последующего анализа. Справедливо заметить, что гарантией независимости — надежности и объективности любых измерений выступает не только внешний по отношению к дошкольному учреждению статус эксперта, но и прозрачные способы получения исходных данных. Только при этих условиях проделанная экспертами работа может гарантировать получение валидных и релевантных выводов, как на стадии непосредственного оценивания конкретной организации, при последующем анализе полученных данных.

Функционирование системы оценки качества на микроуровне (в данном случае уровня конкретного детского сада) реализовано, как уже отмечалось ранее, за счет проведения самообследований, которые находятся в компетенции руководства ДОО [16, ст. 28, п. 13]. Констатируя наличие федеральной

нормативной базы для реализации дошкольными организациями самостоятельной ежегодной оценки собственных действий и состояния [7; 9], сфокусируем наше внимание на тех документах, которые обуславливают непосредственную процедуру оценивания конкретного детского сада экспертами. В первую очередь, обратимся к региональной методике расчета показателей независимой оценки качества деятельности дошкольных образовательных организаций Санкт-Петербурга [3]. Данный документ содержит конкретные показатели, сопровождаемые шкалами для осуществления измерений по различным критериям. В соответствии с общей методикой проведения процедуры независимого оценивания и декларируемой возможностью дальнейшего использования администрацией ДОО полученных результатов для управленческой деятельности [4, п. 2.5]. В таком случае используемые показатели должны фокусироваться на реальных процессах взаимодействия основных участников (сотрудников детского сада, его воспитанников, их родителей, внешних контролирующих органах и др.), уделяя ключевое внимание повседневным практикам, а не номинальным инфраструктурным показателям (например, наличии специализированных помещений или определенных групп оборудования). Именно такие показатели могут быть полезны для руководителя образовательного учреждения при проведении анализа как текущей деятельности, так и разработки долгосрочных управленческих стратегий.

Так, среди 56 показателей деятельности ДОО [3, раздел 2] таким требованиям отвечают не более 15 % [3, разделы 2.3.1, 2.5.2, 2.6.4, 2.6.5, 2.7.2–2.7.4., 2.7.6], что ставит под сомнения эффективность использования результатов независимой оценки качества для разработки и принятия управленческих стратегий на уровне конкретного ДОО.

Источником эмпирических данных при проведении независимой оценки качества образования в детских садах также выступают результаты опроса [3, разделы 3 и 4], представленные в самообследовании или на отдельной странице сайта образовательной организации. Существующая на данный момент методика проведения анкетирования получателей образовательных услуг [3; 1] характеризуется рядом серьезных недостатков, которые также не позволяют считать процедуру и результаты независимой системы оценки качества дошкольного образования в Санкт-Петербурге релевантной истинному положению вещей. Рассмотрим более детально особенности принятой на сегодняшний день методики в отношении ДОО.

- Говоря о конструктивной валидности используемого инструментария для проведения анкетирования родителей учеников, мы наблюдаем критическую методологическую проблему, выраженную в слепом копировании исходных критериев, предложенных Министерством образования [8, Приложение, разделы III и IV таблицы] в конкретных вопросах анкеты. Все 5 вопросов анкеты содержат лишь общие концепты, без проведения необходимой операционализации [17, 131–158], что делает невозможным получение значимых и пригодных для статистического анализа данных. Методология создания любых опросных инструментов требует глубокой проработки и детализации используемых критериев (концептов) для дальнейшего превращения их в набор конкретных показателей, что и обеспечивает необходимую точность измерений [2, 127–131]. Это правило было полностью проигнорировано в процессе разработки методологии опроса для региональной системы независимой оценки качества. Так, например, критерий «Удовлетворенность компетентностью

работников организации» [8, Приложение, п. 3.2 таблицы] в анкете превратился в вопрос № 2 «Удовлетворены ли вы компетентностью работников организации?». Заметим, что такой концепт, как компетентность, может быть проинтерпретирован совершенно по-разному различными группами респондентов, и поэтому использования многообразной системы индикаторов является базовым условием для использования столь многомерных концептов в опросных методах. Также, в данном вопросе не уточняется, о каких именно работниках идет речь? Аналогичные замечания относятся и к остальным вопросам анкеты [1]:

- Как бы вы в целом оценили доброжелательность и вежливость работников организации?
- Удовлетворены ли вы материально-техническим обеспечением организации?
- Удовлетворены ли вы качеством предоставляемых образовательных услуг?
- К каждому из 5 вопросов предлагаются следующие варианты ответов «1. Да, вполне или скорее да», «2. Затрудняюсь ответить» и «3. Скорее нет или однозначно нет». Подобное формирование шкалы ответов также является грубым нарушением методологии создания опросного инструментария. Вариант ответа № 2 формально не является ответом на вопрос, а лишь констатирует нежелание/отсутствие необходимых компетенций у респондента отвечать на конкретный вопрос. Также, объединение значений «Да, вполне» и «Скорее да» в один вариант ответа значительно искажает точность измерения.
- Внешняя валидность обсуждаемой процедуры анкетирования также вызывает большие сомнения, поскольку процедура формирования выборки, равно как и последующая первичная обработка данных, а также формирование описательной статистики входит в обязанности той же организации, которая оценивается. Это обстоятельство делает невозможным соблюдение элементарных «правил гигиены» при проведении опросов и получение надежных данных. Следовательно, использование полученных результатов участниками образовательного процесса (например, родителями для выбора детского сада) даже вне системы независимой оценки качества ДООУ является недопустимым.

В конце нашей статьи мы вернемся к первоначальному вопросу о характере адресности регулярно проводимых процедур оценивания деятельности дошкольных образовательных учреждений. В силу ряда ошибок, допущенных при каскадировании федеральных нормативных стандартов и создании региональной системы независимой оценки качества ДООУ Санкт-Петербурга, рациональное использование получаемых результатов как с точки зрения менеджмента конкретных организаций, так и непосредственных клиентов, на данный момент крайне затруднительно.

Библиографический список

1. Анкета и рекомендации СПбЦОКОиИТ по проведению опроса для образовательных организаций. URL: <http://nsoko.rcokoit.ru/2016/02/19/анкетирование-по-удовлетворенности/>, свободный (дата обращения 28.08.2017).

2. Белл Э., Браймен А. Методы социальных исследований. Группы, организации и бизнес. Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2012.
3. Методика расчета показателей независимой оценки качества образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга. URL: <https://nsoko.rcokoit.ru/2017/04/24/методика-ноко-для-доу-с-уточненными-пр/>, свободный (дата обращения 15.06.2017).
4. Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 г.
5. Мониторинг ФГОС ДО. URL www.firo.ru/?page_id=11688, свободный (дата обращения 14.06.2017).
6. Постановление Правительства РФ от 14.11.2014 г. № 1202 «О порядке осуществления координации деятельности по проведению независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования и общего методического обеспечения проведения указанной оценки».
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 декабря 2013 г. № 1324 «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию».
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.12.2014 г. № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность».
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 г. № 462 «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией».
10. Распоряжение Комитета по образованию от 11.03.2015 № 959-р «Об Общественном совете по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, расположенных на территории Санкт-Петербурга».
11. Распоряжение Комитета по образованию от 20.01.2014 № 37-р (с изменениями на 1 июня 2015 года) «Об утверждении модели Санкт-Петербургской региональной системы оценки качества образования» (далее — СПб РСОКО), включая Приложение 1. «Положения о СПб РСОКО и критериев СПб РСОКО».
12. Рыжиков С. Н. Многофакторный профиль оценки среды профессиональной образовательной организации // Менеджмент сегодня. 2017. № 02(98). С. 134–147.
13. Семченко А. А., Булгаков С. А. Современные особенности обеспечения качества высшего образования // Менеджмент качества. 2015. № 02 (30). С. 96–114.
14. Семченко А. А., Булгаков С. А. Современные особенности обеспечения качества высшего образования в Швеции // Менеджмент качества. 2013. № 04 (24). С. 298–309.
15. Федеральный закон от 21.07.2014 г. № 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования».
16. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
17. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: ИКЦ «Академкнига», «Добросвет», 2003.

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ БОЛЬШОГО И МАЛОГО ГОРОДА

И. В. Сапунова

Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В статье описывается фрагмент исследования, целью которого было определение степени актуальности проблемы инклюзивного образования в мегаполисе и малом городе России. Формулируется понятие «гетерогенная образовательная среда». Рассматривается гетерогенная среда в разных городах, ее особенности в зависимости от преобладания различных гомогенных групп.

Ключевые слова: гетерогенная образовательная среда, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: heterogeneous educational environment, inclusive education, children with disabilities.

В контексте современных реформ в образовании встает вопрос о необходимости введения инклюзивных подходов в обучении. Социокультурные изменения в обществе актуализируют проблему теоретических и методологических оснований для внедрения образовательных моделей, адекватных этим изменениям и ориентированных на качественное совершенствование процесса социализации и адаптации учеников с разными потребностями. Одной из таких моделей выступает образование, включающее в «основной поток» детей из гетерогенных групп.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) понятие «гетерогенная группа» отсутствует. Раскрываются следующие понятия: «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» [13].

Законодательно выделяются различные группы учащихся, нуждающиеся в особом подходе при организации педагогического взаимодействия и получения образования. Понятие «гетерогенность» отражено в работах Н. А. Бердяева, И. Канта, А. И. Герцена. Под гетерогенностью в данных работах понимается разнородность чего-либо. Гетерогенные группы рассматривают в своей работе Р. Вердербер и К. Вердербер. «Гетерогенная группа — это группа, состоящая из людей разного пола и возраста, имеющих разный уровень подготовки, а также разные установки и интересы» [1]. Характеристикой гетерогенной группы принято считать гомогенность (однородность).

Мы предлагаем рассматривать гетерогенную группу учащихся как общность детей, совместно обучающуюся в одном классе школы, одной группе детского сада, при этом отличающуюся по интеллектуальным, психофизическим, религиозным признакам. Обучающиеся могут не иметь инвалидности, но при этом будут иметь особые образовательные потребности. Это не только дети с ограниченными возможностями здоровья, но и дети-мигранты, одаренные дети.

Организация образовательного процесса в таких классах и группах диктует необходимость создания не только инклюзивной среды, но и организацию

сопровождения гетерогенных групп таким образом, чтобы были удовлетворены образовательные потребности каждого. Решение этой задачи предполагает готовность руководителей образовательных организаций и педагогов к работе в условиях гетерогенности контингента обучающихся.

Инклюзивное обучение разных гетерогенных групп — процесс, в который вовлечены все развитые страны. В современной образовательной политике США и Европы развиваются несколько подходов, близких к инклюзии: расширение доступа к образованию (*widening participation*), интеграция (*integration*) [5].

Анализ федеральных документов показывает последовательную образовательную политику в обеспечении конституционных прав на образование детей с разными образовательными потребностями [4, 13, 2, 12, 8].

Некоторые федеральные нормативные документы носят декларативный характер [12, 13]. Нет финансовых и организационно-экономических механизмов их реализации. Существует необходимость разработки региональных механизмов поддержки инклюзивного образования для обеспечения права детей с разными образовательными потребностями на равные возможности получения качественного образования.

Образовательное поле России многообразно. Ресурсное обеспечение, кадровый потенциал, контингент обучающихся в регионах и мегаполисах различен. Следовательно, и образовательные запросы дифференцированы.

Для выявления различий в представлении руководителей о степени актуальности введения инклюзивного образования и специфики инклюзии в большом и малом городе были проведены опросы руководителей образовательных организаций Санкт-Петербурга и Рыбинска Ярославской области (использован формат в Google-опроса).

Образовательная система города Рыбинска была выбрана объектом сравнительного исследования, так как Рыбинск — это типичный среднероссийский город Ярославской области, один из 169 городов в группе с населением от 100,0 до 250,0 тыс. человек. На 1 января 2016 года по численности населения город находился на 100-м месте из 1112 городов Российской Федерации (192,0 тыс. человек). И хотя в целом Ярославская область относится к регионам миграционной привлекательности (+ 2178 чел. в 2015 году), к Рыбинску эта характеристика не относится, так в 2015 году миграционная убыль составила 431 человек, а изменение численности населения с учетом миграции — минус 1517 человек. Как и многие города России этой группы, Рыбинск пережил все возможные потрясения экономики 1990-х годов, отсутствие государственных заказов на предприятиях ВПК, снижение уровня рождаемости и закрытие дошкольных организаций.

В настоящее время система образования Рыбинска представлена 56 дошкольными учреждениями и 44 дошкольными группами в общеобразовательных учреждениях (в дошкольном образовании города реализуются все виды образовательных программ) и 29 общеобразовательными школами. Число детей, получающих «дошкольную образовательную услугу» — 10 351 [10], это 65,40 % от всех детей дошкольного возраста. Подготовка педагогических кадров для дошкольных образовательных организаций в основном осуществляется в Рыбинском педагогическом колледже. Число обучающихся в школах — 17 339 человек. Численность работающих, занятых в образовании, — 6632 [10].

В настоящее время Ярославская область входит в ТОП-10 инновационных регионов («Индекс инновационной образовательной экосистемы регионов

России», представленный на Петербургском международном экономическом форуме — 2017) [7].

Система образования города активно реализует образовательные региональные проекты (проект «Развитие кадрового потенциала системы образования Ярославской области» в 2014–2016 гг., проект «Инновационные региональные практики: пространство неформального образования» в 2014–2016 гг.).

В проведенном опросе участвовали 52 руководителя детских садов Рыбинска.

В качестве объекта исследования из числа больших городов был выбран Санкт-Петербург.

Санкт-Петербург является типичным представителем большого города России. Входит в десятку лидеров в пятом рейтинге качества жизни населения в российских регионах, который подготовило рейтинговое агентство «РИА Рейтинг» медиагруппы МИА «Россия сегодня» [9].

Инновационная деятельность в Санкт-Петербурге осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность. Организуется деятельность региональных инновационных площадок (экспериментальные площадки, педагогические лаборатории, ресурсные центры) [3].

В Санкт-Петербурге в опросе участвовал 41 руководитель.

Таблица 1

Характеристика респондентов

Возраст			Стаж в должности руководителя		
	Рыбинск	СПб		Рыбинск	СПб
31–40 лет	26,9 %	48,78 %	До 3 лет	17,30 %	29,2 %
41–50 лет	32,69 %	41,46 %	4–10 лет	23,07 %	56,09 %
Старше 50	40,41 %	9,75 %	Больше 10 лет	59,60 %	14,63 %

По результатам опроса видно, что «руководящий состав» дошкольного образования Рыбинска и по возрасту и по управленческому стажу значительно отличается от питерских руководителей и представлен на 40,4 % персоналом старше 50 лет и большая часть респондентов (59,6 %) Рыбинска в должности руководителя более работают более 10 лет.

Таблица 2

Характеристика выборки по виду и уровню образования

Образование	Рыбинск	СПб
Высшее педагогическое	96,15 %	87,80 %
Высшее непедагогическое	3,85 %	12,19 %

Следует отметить различие по типу образования респондентов: руководителей с непрофильным образованием в Санкт-Петербурге в три раза больше, чем в Рыбинске (таблица 2).

Серия вопросов о том, какие категории детей выделяют респонденты в своей практической деятельности, позволила сделать некоторые выводы (таблица 3): респонденты малого города гораздо чаще, чем их коллеги из Санкт-Петербурга выделяют одаренных детей (48,0 % против 12,2 % питерских респондентов).

Таблица 3

**Распределение ответов респондентов
о наиболее часто встречающихся в практике категориях детей**

Категории детей	Рыбинск	СПб
Дети с ограниченными возможностями здоровья	44,23 %	70,73 %
Дети-мигранты	7,69 %	17,07 %
Одаренные дети	48,08 %	12,19 %

В Санкт-Петербурге подавляющее количество респондентов (70,73 %) выделяют детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

На основе анализа ответов респондентов можно сделать вывод о том, что гетерогенная образовательная среда в мегаполисе и малом городе различная, с преобладанием разных гомогенных групп.

Таблица 4

Распределение мнений респондентов на вопрос об инклюзивной среде

Инклюзивная среда	Рыбинск	СПб
Класс/группа, в которых вместе с типично развивающимися детьми обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья	84,61 %	80,48 %
Класс/группа, в которых вместе с типично развивающимися детьми обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-мигранты, одаренные дети.	15,38 %	19,51 %

По мнению большинства респондентов, инклюзивная среда — это совместное обучение типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (таблица 4) и только незначительная часть опрошенных руководителей (от 15,38 % до 19,51 %) связывают инклюзию не только с детьми с ОВЗ, но и с другими гомогенными группами.

Респонденты малого города гораздо оптимистичнее смотрят на проблему разнородности детского коллектива (рис. 1). При этом 75 % респондентов из Рыбинска считают, что дети с ОВЗ должны обучаться отдельно, такую же позицию разделяют 95,12 % опрошенных руководителей из Санкт-Петербурга. По остальным предложенным контекстным задачам взгляды руководителей областного города и мегаполиса совпадают (рис. 1). Обе группы респондентов считают, что разнородность детского контингента будет расти, одаренные дети должны обучаться по отдельным программам, около 40 % респондентов считает, что родители — это основные противники совместного обучения разных гомогенных групп детей. Подавляющее большинство респондентов считает возможным совместное обучение с некоторыми группами детей с ОВЗ.

Можно отметить, что респонденты из Рыбинска в ответах были менее категоричны.

Выражены различия в выборе эффективных ресурсов для получения компетенций в направлении инклюзивного образования у респондентов Санкт-Петербурга и Рыбинска (рис. 2). Руководители образовательных организаций Рыбинска склоняются к менее затратным формам (участие в семинарах, вебинары, электронные ресурсы, круглые столы внутри организации), а почти половина опрошенных руководителей школ и детских садов Санкт-Петербурга выделяет КПК по запросу и стажировки.

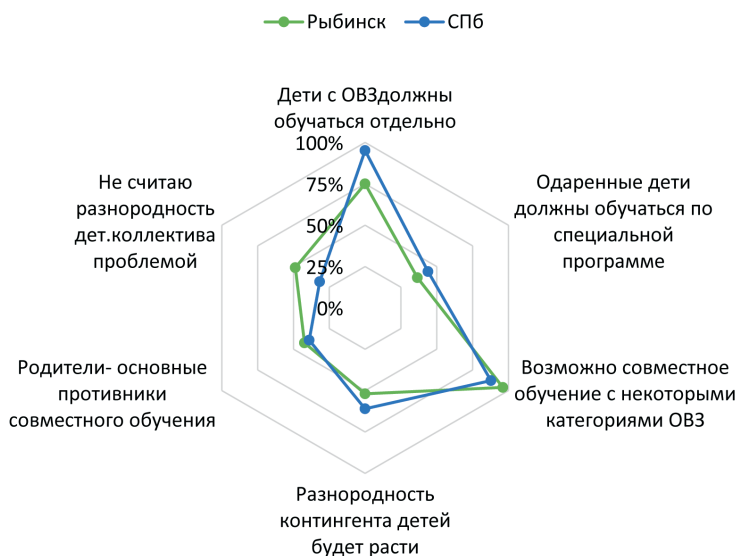


Рис. 1. Ключевые позиции руководителей образовательных организаций малого города и города-миллионника

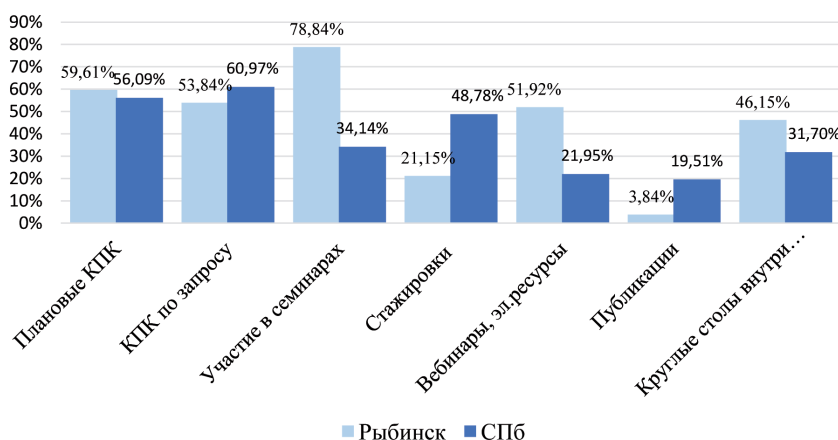


Рис. 2. Предпочтения в выборе информационных ресурсов

Данное локальное исследование позволяет сделать предварительные выводы о различиях и совпадениях в представлениях руководителей образовательных организаций о проблемах инклюзивного образования в большом и малом городе.

1. Представления об инклюзии как совместном обучении детей с особенностями здоровья, мигрантами и одаренными совпадают у только каждого пятого представителя обоих типов городов. Типичское представление руководителей образовательных организаций и в малом городе России и в городе-миллионнике не включает в инклюзивное образование детей мигрантов и одаренных детей.
2. Актуализация проблемы инклюзивного образования на ступени дошкольного образования в малом городе России (по результатам опроса руководителей), четко не выражена, Мнения респондентов разделились практически поровну и 48,1 % респондентов Рыбинска не считают разнородность детского коллектива проблемой, при этом 51,92 % скло-

- няются к тому, что гетерогенность образовательной среды будет расти. Представители Санкт-Петербурга в 61,0 % случаев также предполагают увеличение гетерогенности контингента обучающихся.
3. Представители города-миллионника решительно настаивают на раздельном обучении детей с ОВЗ (95 %), представители малого города настроены не столь категорично и 25 % из них предполагает, что инклюзия детей с ОВЗ вполне допустима. Одновременно, около 40 % респондентов обоих городов склонны относить родителей к противникам системы инклюзивного образования (вне зависимости от того, о родителях каких именно детей идет речь).
 4. Относительно покрытия профессиональных дефицитов педагогов в области инклюзии руководители Санкт-Петербурга формулируют запрос в большей степени персонифицированного характера — стажировки, «заказные» курсы повышения квалификации (рис. 2).

В совокупности, представления респондентов малого города и города-миллионника о проблемах и актуальности инклюзивного образования совпадают.

Библиографический список

1. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб. Психология общения. СПб.: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК, 2003.
2. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020. URL: <http://government.ru> (дата обращения 21.12.2016).
3. Закон Санкт-Петербурга «Об образовании в Санкт-Петербурге» (с изменениями на 28 марта 2017 года), ст. 5. Инновационная деятельность в сфере образования в Санкт-Петербурге. URL: <http://gov.spb.ru> (дата обращения: 20.09.2017).
4. Конституция Российской Федерации. URL: <http://constitution.kremlin.ru> (дата обращения: 21.12.2015).
5. Малярчук Н. Н., Волосникова Л. М. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Том 1. № 4(4) 251–267.
6. Муниципальная программа городского округа город Рыбинск «Развитие общего образования в городском округе город Рыбинск». URL: <http://rybadm.ru/upload/shcool/munprog.doc> (дата обращения 21.06.2017).
7. Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики – Новости — Образование. URL: <http://www.hse.ru/news/edu/206420388.htm> (дата обращения 06.06.2017).
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 14 сентября 2016 г. № 917 «О внесении изменений в Федеральную целевую программу развития образования на 2016–2020 годы». URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=2320506> (дата обращения 12.01.2017).
9. РИА Новости. URL: <https://ria.ru/society/20170220/1488385382.html> (дата обращения: 20.09.2017).
10. Рыбинск Официальный сайт администрации городского округа. Информ.-аналит. материалы. Электрон. дан. URL: <http://rybinsk.ru/home/passport> (дата обращения 15.05.2017).
11. Рыбинск Официальный сайт администрации городского округа. URL: <http://rybinsk.ru/admin/departments/obrazovanie> (дата обращения 06.06.2017).
12. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы (постановление правительства Российской Федерации от 23.05.2015 № 497). URL: <http://government.ru> (дата обращения: 21.12.2016).
13. Федеральный Закон об образовании в Российской Федерации ФЗ № 273 от 29.12.2012. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 18.01.2017).

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ю. А. Свинцицкая

Научный руководитель — С. А. Михеева

В статье раскрывается сущность понятия «социальное взаимодействие», описываются формы, виды, типы и уровни социального взаимодействия. Предлагается методика определения уровня социального взаимодействия между организациями дошкольного и начального общего образования, которая может быть использована для разработки программ эффективного взаимодействия детского сада и начальной школы.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, методика определения уровня социального взаимодействия, дошкольная образовательная организация, начальная школа.

Key words: social interaction, method of determining the level of social interaction, preschool education organization, primary school.

Декларируемая в концептуальных и нормативных документах преемственность в образовании нередко не находит практической реализации в деятельности образовательных организаций. Результаты различных отечественных исследований подтверждают выводы специалистов о том, что педагоги-практики дошкольного и школьного образования часто осуществляют свою деятельность параллельно, вне заинтересованного диалога. По-прежнему дошкольное звено и начальная школа представляют собой две стороны, которые разделяет полоса отчуждения, так как каждая из них самостоятельно решает затруднения, возникающие в образовательном процессе [2]. Необходимость повышения степени согласованности действий для обеспечения преемственности между двумя первыми ступенями общего образования определяет особую актуальность проблемы развития социального взаимодействия организаций дошкольного и начального образования.

Исследование проблем социального взаимодействия всегда находилось в центре внимания ведущих социологов мира. М. Вебер считал, что в ходе взаимодействия люди стремятся максимально рационализировать свое поведение с целью достижения наибольшей экономической эффективности. Поэтому для социальных действий характерными являются такие качества, как осознанность, рациональность и ориентированность на других [10]. По мнению П. А. Сорокина, социальное взаимодействие — это взаимный обмен коллективным опытом, знаниями, понятиями [6]. Дж. Хоманс рассматривает социальное взаимодействие в рамках созданной им в начале 1960-х гг. концепции социального обмена. Он считает, что в процессе взаимодействия каждая из сторон стремится получить максимально возможные вознаграждения за свои действия и минимизировать затраты. К числу важнейших вознаграждений Хоманс относит социальное одобрение [9]. Дж. Мид и Г. Блумер определяют социальное взаимодействие как «процесс воздействия субъектов друг на друга, в ко-

тором каждое действие обусловлено как предыдущим действием, так и ожидаемым результатом со стороны другого» [1].

Известный российский социолог Г. В. Осипов определяет «социальное взаимодействие» как форму социальной коммуникации (общения) по крайней мере двух лиц или общностей, в которой систематически осуществляется их взаимодействие друг на друга, реализуется социальное действие каждого из партнеров, достигается приспособление действий одного к действиям другого, общность в понимании ситуации, смысла действий и определяется степень солидарности или согласия между ними [1]. По мнению А. Г. Кареткевича, «социальное взаимодействие — это действия социальных субъектов, заинтересованных в общественно-полезном и взаимовыгодном результате своих действий» [4]. В современной социологии под социальным взаимодействием понимается процесс воздействия индивидов, социальных групп или общностей друг на друга в ходе реализации их интересов [7]. Обязательное условие для социального взаимодействия — обратная связь.

Основными формами социального взаимодействия являются: сотрудничество и конкуренция (соперничество). Поскольку результатом взаимодействия является изменение состояния субъектов, то преобладание во взаимодействии конкуренции приводит к «отчуждению», неумению сотрудничать, согласовывать интересы и действия, интегрировать ресурсы для выполнения совместной деятельности. Сотрудничество предполагает открытость его субъектов к социальным партнерам в решении актуальных задач, что обеспечивает готовность сторон к диалогу, позволяющему прояснить позиции друг друга, найти общее, определить взаимные интересы, совместно выстроить приоритеты, наладить партнерские отношения [8].

Социальное взаимодействие, связанное с сущностью образовательной деятельности и затрагивающее субъекты образовательного процесса (семью, детский сад, школу, ребенка), а также партнерство образовательного учреждения с другими (внешними) структурами и организациями как средство повышения качества образования лишь недавно стали объектами пристального внимания ученых и практиков. Этой проблематике посвящены работы А. Ю. Гранкина, Е. И. Балдицина, С. В. Дармодехина, Г. И. Климантова, Ю. В. Медова, Г. Л. Мозжухина, Н. Г. Одинец, О. Д. Никольской и др. С точки зрения социальной педагогики взаимодействие определяется как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [5].

Анализ различных дефиниций и содержания понятия «социальное взаимодействие» позволяет сформулировать определение данного понятия применительно к сфере общего образования: социальное взаимодействие образовательных организаций — это форма социальной коммуникации организаций, в которой происходит объединение и/или взаимообмен ресурсами для достижения взаимовыгодных результатов своих действий.

Т. П. Грибоедова рассматривает семь видов взаимодействия между семьей и школой: формально-статистический, потребительский, благотворительный, спонсорский, инвестиционный, кооперативный, партнерский [3]. На основе анализа содержания перечисленных выше видов социального взаимодействия мы предлагаем рассматривать пять типов взаимодействий между образовательными учреждениями дошкольного и начального общего образования, различающиеся целями и характером деятельности субъектов (рис. 1).

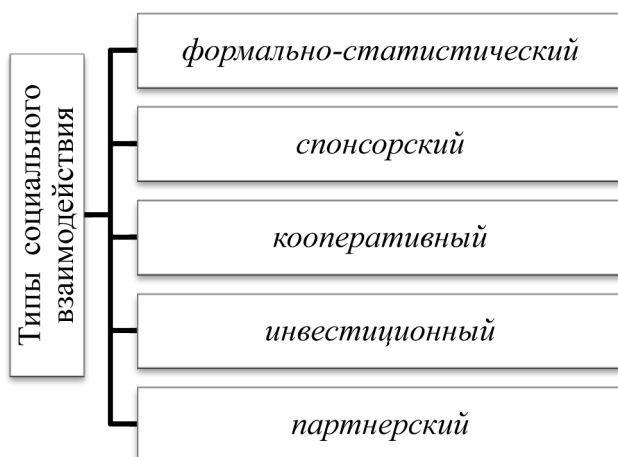


Рис. 1. Типы социального взаимодействия

- *Формально-статистический* — факт наличия другой стороны учитывается достаточно формально — взаимные требования дошкольного образовательного учреждения и начальной школы минимальны, так как не видится ценность деятельности, осуществляемой другой стороной.
- *Спонсорский* — образовательное учреждение-«спонсор», в отличие от «благотворителя», передает именно те средства (трудовые, финансовые, материальные), которые запрашивает другое образовательное учреждение на конкретную деятельность, известную обеим сторонам; как правило, после запрашивается отчет о характере расходуемых средств с тем, чтобы решить, осуществлять ли спонсирование в следующий раз.
- *Кооперативный* — распределение обязанностей между детским садом и начальной школой, разделение сфер ответственности; каждая сторона вносит свой вклад в общее дело (на основе «паевого участия») без особого согласования целей и ценностей сторон, привлечение одной стороны для выполнения разовых «трудовых акций» и других дел; сотрудничество ДОО и ОУ — взаимодействие, носящее локальный или периодический характер, направленное на достижение конкретных результатов, предполагает более активную роль и общее руководство; «сотрудники», как правило, включаются в процесс, внося свой посильный вклад, но не беря на себя ответственность за результат.
- *Инвестиционный* — школа становится частичным заказчиком дошкольного образовательного учреждения, заявляя о своих требованиях, внося свои собственные или привлеченные имущественные и интеллектуальные ценности в конкретный проект, «инвестор имеет право владеть, пользоваться и распоряжаться объектами и результатами осуществления инвестиций»; дошкольное образовательное учреждение, со своей стороны, стремится как можно более качественно соответствовать заказу начальной школы; отношения закрепляются контрактом или договором.
- *Партнерский* — наличие согласованных позиций сторон, готовность к их реализации в процессе совместной взаимовыгодной деятельности, потребность в координации усилий, совместной оценке процесса и результатов деятельности, совместная ответственность за результат воспитания и обучения, стремление каждой стороны внести свой вклад в

общую деятельность, в том числе и за счет привлечения дополнительных ресурсов социума.

В контексте практической значимости особый интерес представляет работа Грибоедовой Т. П. «Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании» [3] еще и потому, что в ней представлена схема описания состояния социального взаимодействия, сложившегося в конкретном случае (табл. 1).

Таблица 1

Оценка состояния социального взаимодействия

Параметры взаимодействия	Уровни взаимодействия		
	Низкий	Средний	Высокий
Направленность взаимодействия	Решение локальных проблем образовательной деятельности	Системное решение образовательных проблем учреждения	Решение социально-образовательных проблем
Целевая группа	Обучающиеся социально незащищенных категорий	Обучающиеся, педагоги, родители	Разные категории населения района или города
Субъекты	Педагоги, обучающиеся ОУ	Педагоги, родители, дети, совет школы, попечительский совет	Педагоги, родители, дети, инвесторы, партнеры
Мотивы участия	Материально-финансовые — поиск «выгоды» для узкого круга участников	Социальные — поиск «выгоды» для всех субъектов образования	Нематериальные — найти «выгоду» не только для себя, но и для «внешних» субъектов
Виды деятельности	Разовые мероприятия	Планы, программы, локальные проекты в ОУ	Социально значимые проекты и акции
Организационные формы	Отсутствуют	Совет школы, попечительский совет и т. д. на базе ОУ	Фонды, ресурсные центры, межведомственные советы и т. д.
Включенность сторон	Благотворительность, товарный обмен	Спонсорство, инвестиции	Инвестиции, партнерство
Ресурсы	Финансово-материальные	Организационные, финансовые	Кадровые, организационные, финансовые
Длительность отношений	Разовые	Периодические	Длительные
Нормативно-правовая база	Отсутствует	Локальные акты в рамках ОУ	Договоры и соглашения на уровне ведомственного, межведомственного или межсекторного взаимодействия
Характер взаимодействия	Внутриведомственный	Межведомственный	Межсекторный

На основе представленного материала для решения задач нашего исследования был создан опросник для руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций, вопросы которого сочетают разные уровни социального взаимодействия по разным параметрам, где реальный уровень, отражающий практическое состояние социального взаимодействия, определяется по преобладающим характеристикам. В данной ситуации важна не точность определения уровня, а именно качественная оценка его состояния, сложившаяся на текущий момент. Результаты, полученные в ходе апроба-

ции предложенной методики, могут стать основой для разработки программ эффективного взаимодействия между детским садом и начальной школой.

В условиях социальных изменений современности проблема организации социального взаимодействия в системе общего образования представляется актуальной, но в то же время достаточно сложной и малоизученной с практической стороны. Организация социального взаимодействия между дошкольными образовательными учреждениями и начальной школой требует рассмотрения новых подходов, поиска адаптированных механизмов и современных технологий для конструирования сценариев эффективного педагогического сотрудничества как важнейшего условия развития преемственности.

Библиографический список

1. Врублевская О. А. О сущности понятия «социальное взаимодействие» в научных исследованиях // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнева. 2006. № 5(12). С. 60–65.
2. Глебова Г. Ф. Преемственность дошкольного, начального и среднего (полного) общего образования: проблемы и опыт проектирования // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 3. С. 2–13.
3. Грибоедова Т. П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 68. С. 50–60.
4. Кареткевич А. Г. Проблемы социального взаимодействия в трансформирующихся переходных обществах // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов URL: <http://jurnal.org/articles/2009/sociol3.html/> (дата обращения 25.09.2017).
5. Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике. М.: Изд. Центр «Академия», 2002.
6. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С. 526–527.
7. Социальное управление: Словарь. Под ред. В. И. Добренкова, И. М. Слепенкова. М., 1994.
8. Харланова Е. М. Механизмы взаимодействия субъектов социально активного образования // Молодой ученый. 2009. № 6. С. 192–195.
9. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная социальная психология. М., 1984.
10. Weber M. Economy and Society. Vol. 1. Berkeley, 1978. P. 4–8.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ «ДИРЕКТОРИИ» ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭТАПА СТАНОВЛЕНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н. М. Серженко, Д. И. Серженко

Научный руководитель — О. Г. Прикот

В рамках проведенного в 2016–2017 гг. исследования было доказано предположение о том, что сразу после открытия школа проходит через этап становления — который уникален по сравнению с другими этапами жизни организации, но в то же время типичен для вновь открываемых школ. Исследовательский вопрос заключался в подтверждении предположения при расширении выборки. В статье авторы делают попытку использования данных «Директории», которая позволила расширить выборку, оценивающей социальный капитал образовательной организации, в том числе и через проведение социометрии коллектива школы.

Ключевые слова: новая школа, становление новой школы, социальный капитал.

Keywords: new school, formation of the new school, social capital.

Актуальность рассматриваемого вопроса связана с трансформацией роли школ в общественном сознании, происходящей в России в последние 5–7 лет. Существенное изменение законодательной базы, использование программно-целевых и проектных методов реализации государственной политики; принятие и реализация государственных стратегий развития образования формируют новые правила становления школы, которые диктуют новые требования к директору школы, влияют на процессы, происходящие внутри образовательных систем. Разрушаются иерархии, исчезают уровни управления, перераспределяются полномочия. Компании перестают быть иерархиями и становятся организмами [11]. Одновременное существование «школы-организации» и «школы-института», имеющей, с одной стороны, иерархическую структуру властных взаимоотношений, а с другой — отсутствие ее, но существование санкций за пренебрежение правилами [3] только подтверждает актуальность заявленной темы.

Становление новой образовательной организации в новых социально-экономических и организационно-правовых условиях происходит по-новому, что осложняется отсутствием актуального опыта руководства новой образовательной организацией.

Эффективность деятельности образовательной организации зависит от людей, которые в ней работают. Доверие между сотрудниками образовательной организации, профессиональное взаимодействие и складывающиеся в ходе такого взаимодействия сети профессиональных связей, являются теми условиями, которые обеспечивают доступ к качественному образованию. Наличие стройной системы ценностей и норм поведения позволяет организации создать единый вектор движения и развития ее сотрудников [1]. А это и есть то, что отличает коллектив от персонала, от которого требуется нацеленность на

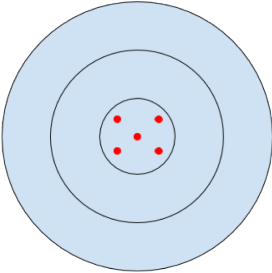
инициативу, постоянное самообразование, креативность [2]. И школа представляет собой мультиразумную систему, имеющую общую цель — обслуживание интересов ее участников при одновременном удовлетворении потребностей внешней среды [13]. Обязательным условием управления является восприятие педагогического сообщества через призму организационной культуры [5]. Эти идеи, лежащие в основании проведенного нами исследования, позволили построить матрицу становления коллектива новой образовательной организации, основанную на концепции жизненных циклов И. Адизеса [10]. Данная матрица представляет собой схематическое изображение структуры взаимосвязей внутри коллектива школы, проходящего через этап становления (движение от этапа «Младенчество» (Infancy) до этапа «Давай-давай» (Go-go) по концепции И. Адизеса) [8]. Таким образом, нами рассмотрены изменения, происходящие с коллективом образовательной организации с момента открытия.

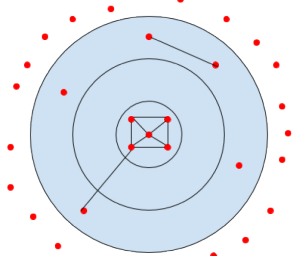
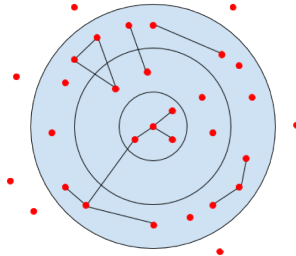
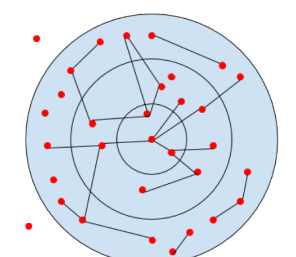
Основными методами получения результатов были социометрия и интервью с директорами новых школ. Выводы были сделаны по новым школам Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Исследовательский вопрос заключался в подтверждении предположений о типической картине становления школы при расширении выборки. С этой целью и были использованы данные «Директории», оценивающей социальный капитал образовательной организации, в том числе и через проведение социометрии коллектива школы. Исследование социального капитала образовательной организации представляет собой авторскую методику К. М. Ушакова по изучению состояния личных и профессиональных связей внутри коллектива [4]. Авторы статьи совместили эти данные с матрицей и определили, на каком этапе становления находится та или иная образовательная организация в зависимости от структуры связей внутри коллектива. Кроме того, при расширении выборки получены новые данные: по окончании этапа становления встречается разделение коллектива на группы; у школ на этапе становления низкая плотность симмелеанских и взаимных связей по сравнению с образовательными организациями, находящимися на других этапах.

Для моделирования матрицы были использованы данные, полученные эмпирическим путем: строка «Схема коллектива» получена с помощью социометрии отдельного коллектива и подтверждена в интервью с директорами новых школ. Матрица становления коллектива новой образовательной организации представлена в табличной форме (таблица 1).

Таблица 1

Матрица становления коллектива новой образовательной организации

Этапы становления новой школы	Схема коллектива	Описание группы
1-й этап		5 человек

2-й этап		5 лидеров (администрация), большинство коллектива — аутсайдеры, появление взаимосвязей (1–2)
3-й этап		5 лидеров, уменьшается число аутсайдеров, увеличивается число «принятых», может быть 1–2 «предпочитаемых», появляются «тройки»
4-й этап		Появление лидеров из числа сотрудников, основная масса коллектива — «принятые» и «предпочитаемые», аутсайдеров незначительное число за счет новых сотрудников

Перед нами встал вопрос: насколько возможно «авторскую матрицу» распространять на школы других населенных пунктов? Сколько длится этап становления новой школы — 3, 5, 10 лет? Не является ли «авторская матрица» отражением так называемого феномена «петербургской школы» [9]? Решение данного вопроса поставило перед нами задачу расширения выборки. По мнению К. М. Ушакова, социальный капитал определяется наличием устойчивых профессиональных связей между людьми [6].

По информации, содержащейся на сайте Директории, с 2013 по 2017 год исследование социального капитала прошло более 1300 образовательных организаций: среди них были не только школы, но и образовательные комплексы и дошкольные образовательные учреждения. Специалистами «Директории» из всех данных была отобрана и предоставлена информация по школам, содержащая в себе следующие сведения: название образовательной организации, ФИО руководителя, численность организации и число сотрудников, прошедших диагностику. Данная выборка включала в себя 370 учреждений.

Первым этапом отбора было удаление из таблицы сведений об образовательных комплексах, так как в рамках нашего исследования нас интересовали вновь открытые организации, проходящие этап становления — время, когда организацией управляет не руководитель, а новые ситуации (кризисы), которые постоянно происходят и которые никогда не бывают предугаданы [7]. Вторым этапом было определение даты открытия образовательной организации через просмотры сайтов этих организаций, после чего была подготовлена та-

блица, в которой были собраны только те учреждения, которым на дату исследования социального капитала было не более десяти лет. В этот список вошло 11 организаций: школы из крупных (Екатеринбург, Казань, Чебоксары, Самара, Красноярск) и малых (Беслан, Кинель-Черкассы) городов, муниципальных центров и округов, областей (Люберцы Московской области), среди выборки есть и автономные и бюджетные учреждения. Объединяет данные школы одно — всем им не более 10 лет, и каждая из них прошла диагностику «Социального капитала» с помощью методики, разработанной К. М. Ушаковым и успешно используемой директорами образовательных организаций.

По каждой из указанных школ нами были получены отчеты о результатах исследования социального капитала школы. Отчет представляет собой html-документ, в котором представлен набор данных, составленный по определенной структуре. Интересующие нас характеристики, которые были использованы для расширения выборки нашего исследования, аналогичны сведениям, собранным нами при исследовании других школ на этапе становления, и поэтому могут быть использованы как для сравнения, так и для расширения базы выборки. Перечислим те характеристики отчета, которые были использованы для нашего исследования: состав группы анкетированных, граф «Взаимные актуальные профессиональные связи в организации», рейтинг актуального профессионального лидерства, граф «Взаимные личные связи в организации», заключение, выводы, рекомендации.

Для анализа расположим графы «Взаимные актуальные профессиональные связи» и «Взаимные личные связи» после кластеризации в порядке увеличения срока жизни организаций и сопоставим их с «авторской матрицей» становления коллектива новой образовательной организации, разработанной нами, и постараемся дать краткую характеристику наблюдаемым структурам взаимоотношений внутри коллективов образовательных организаций. Обращаем ваше внимание на то, что в «авторской матрице» становления новой школы мы рассматриваем взаимосвязи внутри коллектива, не разделяя их на личные и профессиональные, в отличие от исследования социального капитала, в котором эти связи принципиально разведены. Поэтому для каждой образовательной организации мы сопоставили с «авторской матрицей» становления новой школы как граф профессиональных, так и граф личных связей внутри организации.

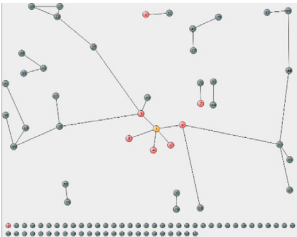
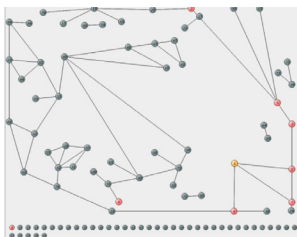
Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи», этап авторской матрицы и обоснование	Граф «Взаимные личные связи», этап авторской матрицы и обоснование
	
Судя по внешнему виду графа, организация 1А находится на 2-м этапе «авторской матрицы»: так как лидерами коллектива являются директор и администрация, нет триад, большая часть коллектива не имеет взаимосвязей	Основываясь на данных графа, организация также находится на 2-м этапе «авторской матрицы»: директор поддерживает личные взаимосвязи только с заместителями, и несмотря на появление неформальных лидеров, большая часть коллектива не включена во взаимодействие

Рис. 1. Организации первого года жизни: организация 1А

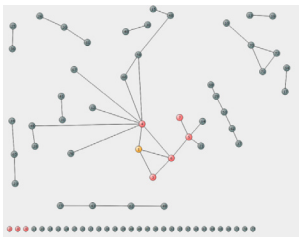
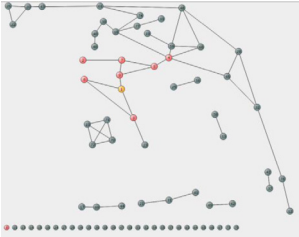
Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи», этап авторской матрицы и обоснование	Граф «Взаимные личные связи», этап авторской матрицы и обоснование
	
Ориентируясь на данные графа, предполагаем, что организация находится на 2-м этапе становления: директор имеет профессиональные взаимосвязи только с заместителями директоров, 3 заместителя директора не имеют взаимных связей	Анализируя данный граф, можно утверждать, что организация проходит через 2-й этап становления: директор имеет личные взаимосвязи только с заместителями директоров

Рис. 2. Организации второго года жизни: организация 2А

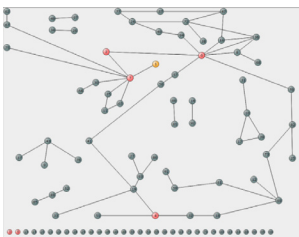
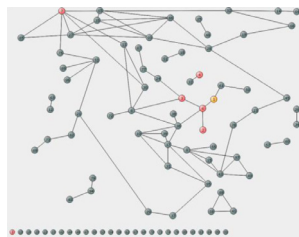
Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи», этап авторской матрицы и обоснование	Граф «Взаимные личные связи», этап авторской матрицы и обоснование
	
Предполагаем, что данная организация перешла на 3-й этап — директор уступает лидерские позиции заместителям	Однако взаимные личные связи указывают нам на то, что организация уже на 4-м этапе — большая часть коллектива включена во взаимодействие

Рис. 3. Организации третьего года жизни: организация 3А

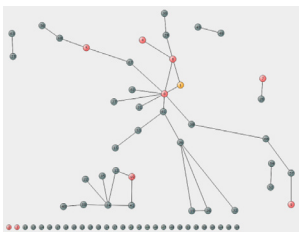
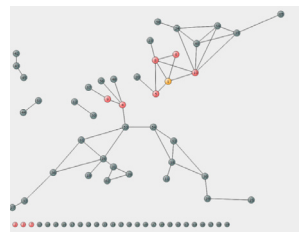
Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи», этап авторской матрицы и обоснование	Граф «Взаимные личные связи», этап авторской матрицы и обоснование
	
Вероятно, что школа находится на 4-м этапе и далее — директор имеет взаимосвязи с неформальными лидерами, то есть происходит процесс придания им официального статуса. Есть группа, «противопоставленная» директору	Однако структура коллектива, основанная на личных связях, хотя и подтверждает, что организация перешла на 4-й этап и далее, но обнаруживает разделение коллектива на 2 группы, в одну из которых включен директор, в другой — неформальный лидер и 2 заместителя директора

Рис. 4. Организации третьего года жизни: организация 3Б

Организация 3В

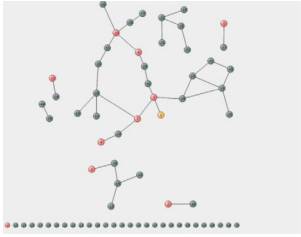
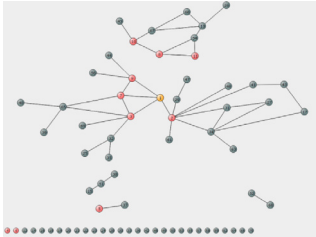
Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи», этап авторской матрицы и обоснование	Граф «Взаимные личные связи», этап авторской матрицы и обоснование
	
Организация находится на 4-м этапе становления — директор имеет профессиональные взаимосвязи с неформальными лидерами	Школа перешла на 4-й этап, одновременно с этим происходит разделение коллектива на 2 крупные группы, в одной из которых директор, в другой — 3 заместителя, то есть приблизительно равные по присутствию в них администрации школы

Рис. 5. Организации третьего года жизни: организация 3В

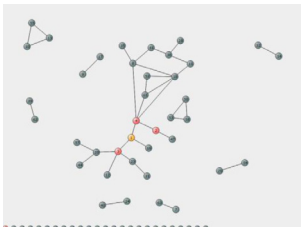
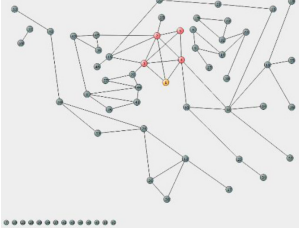
Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи», этап авторской матрицы и обоснование	Граф «Взаимные личные связи», этап авторской матрицы и обоснование
	
Организация находится на 3-м этапе становления: директор — лидер, коллектив объединен в одну группу, большая часть коллектива включена во взаимодействие	Школьный коллектив перешел на 3-й этап становления — большая часть коллектива включена во взаимодействие, плотные связи в административном корпусе, связи создают одну группу

Рис. 6. Организации пятого года жизни: организация 5А

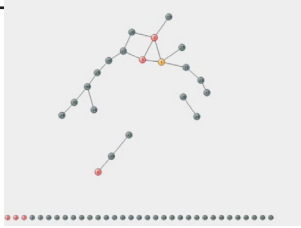
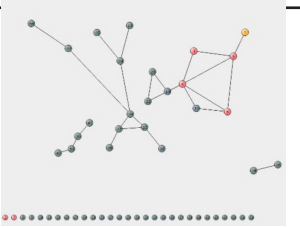
Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи», этап авторской матрицы и обоснование	Граф «Взаимные личные связи», этап авторской матрицы и обоснование
	
Предположительно, идет 2-й этап становления — большая часть сотрудников не включена во взаимодействие, лидер по числу взаимосвязей — директор	Однако по представленному графу школа перешла на 4-й этап: лидер — заместитель директора, в коллективе 2 крупные группы, вероятно, противостоящие друг другу (в одной формальные лидеры, в другой — неформальные), вместе с тем, достаточно большая часть коллектива не включена во взаимодействие вовсе

Рис. 7. Организации пятого года жизни: организация 5Б

Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи», этап авторской матрицы и обоснование	Граф «Взаимные личные связи», этап авторской матрицы и обоснование
Предполагаем, что школа находится на 3-м этапе — большая часть коллектива включена во взаимодействие, лидером остается директор школы, заместители директора	На графе, построенном на основании личных связей педагогов, наблюдается, что организация перешла на 4-й этап становления и выше — во взаимодействие включено большинство коллектива, существует распределенное лидерство, выделяется 2 группы, во второй группе не присутствует никого из административной команды

Рис. 8. Организации шестого года жизни организация 6А

Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи», этап авторской матрицы и обоснование	Граф «Взаимные личные связи», этап авторской матрицы и обоснование
Вероятно, школа перешла на 4-й этап и выше — мы можем наблюдать на графе наличие лидеров из числа сотрудников	Школа находится на 4-м этапе и дальше — наличие лидеров из числа сотрудников, с которыми есть взаимосвязи у директора

Рис. 9. Организации седьмого года жизни организация 7А

Граф «Взаимные актуальные профессиональные связи», этап авторской матрицы и обоснование	Граф «Взаимные личные связи», этап авторской матрицы и обоснование
Организация находится на 4-м этапе и дальше — большая часть коллектива объединена в равномерную сеть с распределенными лидерами	Вероятно, школа перешла на 4-й этап и дальше — большая часть коллектива объединена в равномерную сеть с распределенными лидерами

Рис. 10. Организации десятого года жизни: организация 10А

Итак, вне зависимости от типа графа (профессиональные или личные связи), школы распределены по «авторской матрице» становления коллектива новой образовательной организации от 1-го до 4-го этапа в порядке увеличения

года жизни (таблица 2, столбцы 1–3). То есть данные, полученные от «Директории», подтверждают состоятельность и объективность «авторской матрицы». Кроме того, выявлено, что все 4 этапа становления образовательной организации школы проходят за первые 2–3 года жизни.

Рассмотрим распределение школ по годам жизни на графике распределения плотности взаимных и симмелеанских связей. Для этого построим таблицу, где в столбцах будут номер учреждения по порядку, год жизни, процент взаимных связей, процент симмелеанских связей и заполним ее данными, полученными от «Директории» (таблица 2).

Таблица 2

**Взаимные и симмелеанские связи в образовательных организациях
на первых годах жизни**

№ п/п	Год жизни	Стадия становления по матрице становления (профессиональный граф / личный граф)	Взаимосвязи (%)	Симмелеанские связи (%)
1.	1	2	7	1
2.	1	2	11	4
3.	2	2	10	3
4.	3	3/4	13	2
5.	3	4	11	2
6.	3	4	11	1
7.	5	3	11	4
8.	5	2/4	7	1
9.	6	3/4	13	3
10.	7	4	11	4
11.	10	4	10	0

Таким образом, становится очевиднее, что первый этап становления проходит достаточно быстро, второй этап становления школы проходит в первый-второй год жизни. На третьем году жизни образовательная организация проходит через третий этап становления и (иногда) начинает четвертый. На пятом году жизни школы зафиксировано следующее наблюдение: личные и профессиональные связи дают отличные друг от друга графы. Для школ пятого года жизни и старше этап становления по предлагаемой нами модели пройден.

Построим график зависимости плотности симмелеанских связей от плотности взаимных связей для школ первых лет жизни:

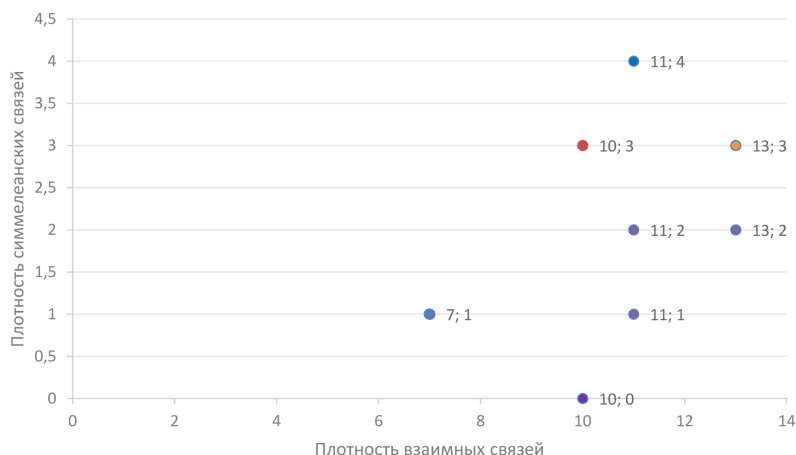


Рис. 11. Зависимость плотности симметричных связей от плотности взаимных связей (первые годы).

Красный — 1-й год жизни, оранжевый — 2-й год жизни,
желтый — 3-й год жизни, голубой — 5-й год жизни, зеленый — 6-й год жизни,
синий — 7-й год жизни, фиолетовый — 10-й год жизни

Никаких зависимостей для распределения не обнаружено. Соединим рисунок распределения плотности взаимосвязей для всех школ, принявших участие в исследовании «Социальный капитал» с полученным графиком (рис. 12).

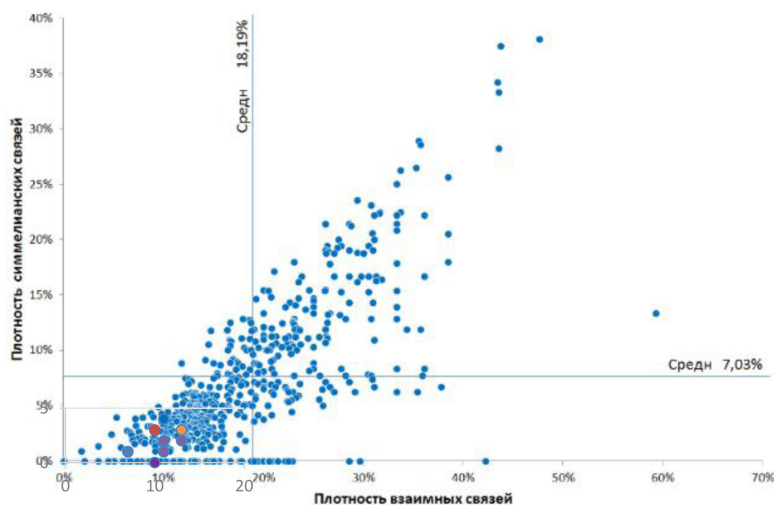


Рис. 12. Сопоставление плотности взаимосвязей с графиком зависимости симметричных и взаимных связей

Заметным становится следующее: школы первых лет жизни концентрируются в прямоугольнике, ограниченном 5 % плотности симметричных связей и 14 % взаимных связей, что примерно в 1,5 раза ниже средних значений. Таким образом, расширение выборки подтвердило репрезентативность исследования, что свидетельствует о достоверности полученных результатов.

Еще одним наблюдением стало следующее обнаруженное явление, происходящее в образовательной организации к концу 4-го этапа становления. В некоторых образовательных организациях происходит разделение коллектива на 2 группы, причем в этих группах могут присутствовать или не присутствовать члены административной команды. Предполагаем, что в случае, когда вы-

деляется группа, не имеющая в составе администратора, речь может идти об «опозиционно настроенных» педагогах. В таком случае, директору школы следует придать неформальному лидеру данной группы формальный статус, это может снизить градус противостояния.

Библиографический список

1. Герасимова Г. В. Понятие и содержание корпоративной культуры // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. Вып. № 3 (6).
2. Грднева Е. А. Корпоративная культура как практика коммуникативного менеджмента // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2014. Вып. № 3. С. 71–77.
3. Зашченко Н. А. Измерение феномена «школа»: гуманитарный подход // Вестник РХГА. 2011. № 4. С. 293–300.
4. Ивашковская И. В., Константинов Г. Н., Филонович С. Р. Становление корпорации в контексте жизненного цикла организации. СПб.: Нева.
5. Информационно-аналитическая система для руководителей и специалистов сферы образования [URL: direktoria.org/evolution/social (дата обращения: 23.10.2017)].
6. Прикот О. Г., Виноградов В. Н. Образовательные организации: предпосылки креативного управления / ЧиО. 2013. № 4 (37). С. 23–27.
7. Ушаков К. М. Диагностика реальной структуры образовательной организации // Вопросы образования. 2013. № 4.
8. Ушаков К. М. Эволюция организации: зарождение и становление // Директор школы. 1997. № 6. С. 3–10.
9. Шевелев А. Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2006. № 14.
10. Шурпо Н. С. Корпоративная культура как социокультурный феномен // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств». 2013. Том 195. С. 225–227.
11. Adizes I. «Corporate Lifecycles: Entrepreneurship and Integration». In Management and Entrepreneurship, the English version, ed. I. Vaji, 168 172. Vol. II. Centar za Management i Marketing, University of Zagreb: Zagreb University Press, 1994.
12. Barber M. The Learning Game: Arguments for an Education Revolution. Indigo 1997.
13. Gharajedaghi Jamshid. Systems thinking : managing chaos and complexity : a platform for designing business architecture. 3rd ed., 2011.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНТЕРЕС К ПОНЯТИЯМ: УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ, ЛОЯЛЬНОСТЬ, ВОВЛЕЧЕННОСТЬ РАБОТНИКОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Токарева

Научный руководитель — С. Г. Баронене

В статье предпринята попытка выявить исследовательский интерес к таким понятиям, как удовлетворенность работой, лояльность к организации, вовлеченность сотрудников и приверженность профессии. С этой целью автором были проанализированы все выпуски журнала «Вопросы образования» — одного из самых авторитетных отечественных журналов в области образования. Результатом анализа стала типология профессиональных контекстов, в которых применяются искомые понятия.

Ключевые слова: удовлетворенность работой, лояльность к организации, приверженность профессии, вовлеченность персонала, профессорско-преподавательский состав.

Key words: job satisfaction, organizational loyalty, professional commitment, employee engagement, faculty.

В начале XXI века в HR-среде происходит смещение акцентов управленческих подходов: от подхода «сотрудники организации как ресурс» к подходу «сотрудники организации как главная ценность». В этой связи возникают новые тренды, связанные с измерениями уровня удовлетворенности работой, с лояльностью сотрудников к организации, с приверженностью к профессии, вовлеченностью в исполнение своей организационной роли.

Многие отечественные и зарубежные исследователи разделяют понятия удовлетворенности, лояльности, приверженности и вовлеченности сотрудников. Цель статьи — проследить исследовательский интерес к теме, выявить разницу понятий через анализ научных публикаций, а также определить точки приложения указанных понятий к управленческой системе вуза.

Авторы одного из ведущих журналов в своей области — «Вопросы образования» — не раз поднимают в своих исследованиях темы, касающиеся работников высшего образования. На рис. 1 приведено распределение частоты появления статей на рассматриваемую тему за все время существования журнала (с 2004 по 2017 год).

В первый год издания журнала статьи по исследуемой теме были опубликованы в последнем номере Д. В. Пузанковым, С. А. Степановым [1], М. М. Юдевич [3]. В работах приводились следующие определения:

- вовлечение сотрудников — один из принципов, на которых должна строиться СМК (система менеджмента качества) высшего образования, основанная на принципах TQM (Total Quality Management). «Сотрудники всех уровней составляют основу вуза. Их положительная мотивация, полное вовлечение в улучшение деятельности и рациональное использование их потенциала дает возможность с выгодой использовать их способности и приносить пользу вузу» [1];

- удовлетворенность работой рассматривается через призму института заработной платы и, со ссылкой на Pfeffer и Lawler (1980), отмечается уменьшающаяся связь «между заработной платой и удовлетворенностью среди людей с большим стажем работы на данном месте (т. е. среди тех, кто, предположительно, сильнее привязан к месту работы)» [3].

С 2005 по 2014 год исследований по персоналу вузов не появлялось. в 2014 году, в первом номере, вышла статья А. Д. Сизых «Анализ академической среды как места учебы и работы» [2], в которой большое место отводилось анализу факторов, определяющих удовлетворенность работой и лояльность к профессии:

- «Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что университет не воспринимается многими сотрудниками как комфортное место для работы. Содержание этой работы соответствует интересам сотрудников, и коллективом они в большинстве своем удовлетворены, но работу в академической среде приходится совмещать с дополнительной занятостью (особенно это актуально для мужчин, поскольку в обществе все еще доминирует представление о мужчине как о кормильце)» [2];
- «Сотрудники университетов демонстрируют лояльность своей профессии и не хотят уходить из этой сферы без серьезных на то оснований. Поэтому для снижения напряженности представляется целесообразным предоставление им преимуществ, имеющих субъективную ценность, например, доступа к эксклюзивным данным, возможности участия в конференциях, проведения семинаров, лекций, круглых столов, позволяющих развивать личностные качества и профессиональные навыки, общаться с коллегами и чувствовать себя частью системы высшего образования» [2].

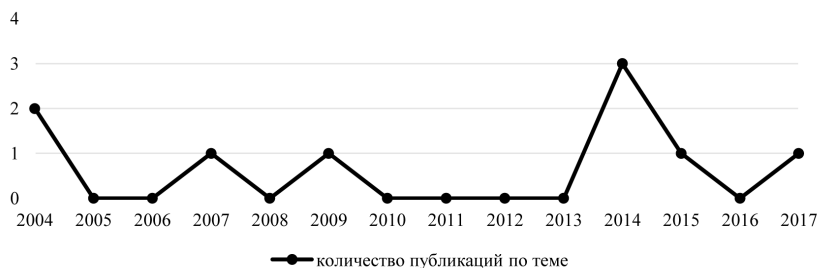


Рис. 1. Публикации журнала «Вопросы образования» с упоминанием понятий «вовлеченность», «лояльность», «приверженность сотрудников» (2004–2017 гг.)

Наиболее подробно тема удовлетворенности работой рассматривалась в выпусках № 3 и № 4 того же года, в статьях Я. Я. Козьминой [6] и И. А. Давыдовой, Я. Я. Козьминой [5] соответственно. Особенность заключалась в том, что в качестве объекта исследования была выделена отдельная когорта сотрудников университетов — профессорско-преподавательский состав. В статье «Предпочтения преподавателей вузов относительно научной деятельности и преподавания» [6] обнаружилось, что «несмотря на то, что нагрузка на работе у преподавателей, предпочитающих исследовательскую деятельность, выше и задачи, решаемые ими в ходе работы, менее рутинные, они испытывают меньше стрес-

са, а удовлетворенность работой у них выше» [6], чем у тех, кто большую часть своего рабочего времени отводит преподаванию.

В статье «Профессиональный стресс и удовлетворенность работой преподавателей российских вузов» [5] описывалось масштабное исследование, в котором понятие удовлетворенности работой рассматривалось в парадигме социологии труда и термина «удовлетворенность трудом» со ссылками на А. А. Кисселя (1984) и Н. Ф. Наумову, М. А. Слюсарянского (1970). Авторами была выявлена любопытная закономерность: преподаватели российских вузов имеют низкий уровень удовлетворенности своей работой, при низком уровне стресса.

В 2015 году интерес к искомой тематике сохранялся: во втором номере журнала вышла статья А. В. Ловакова «Приверженность вузу и приверженность профессии у преподавателей российских вузов» [7]. В ней были выделены два новых понятия, в предыдущих публикациях не встречавшиеся:

- приверженность организации [вузу] — выражение высокой степени лояльности к организации, в которой работает сотрудник;
- приверженность профессии — состояние, при котором *«работники чаще включены в связанные с ней [профессией] виды активности (чтение специальной литературы, членство в профессиональных ассоциациях и т. д.), и чаще демонстрируют высокую продуктивность и готовность делать больше, чем формально должны»* [7].

В первом номере 2017 года вышла статья Р. Н. Абрамова, И. А. Груздева, Е. А. Терентьева «Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного университета» [4]. В этой работе удовлетворенность сотрудников описывалась в контексте распределения бюджетов рабочего времени между разными видами профессиональной деятельности.

Представленные примеры исследований формируют ряд профессиональных контекстов управленческой системы вуза, в которых авторы журнала рассматривали вопросы, связанные с удовлетворенностью работой:

- 1) вовлечение сотрудников как основа системы менеджмента качества [1];
- 2) взаимосвязь удовлетворенности работой и заработной платы сотрудников вузов [3];
- 3) удовлетворенность работой в разрезе взаимодействия внутри образовательной организации: коллектив, профессиональное признание, перспективы развития и реализации потенциала [2];
- 4) удовлетворенность работой и взаимосвязь с непосредственной профессиональной деятельностью в вузе: преподавательской, исследовательской и административной [6], [5], [4].

По итогам микроисследования можно делать вывод о том, что интерес к теме удовлетворенности работой, лояльности к организации, вовлеченности персонала среди авторов журнала «Вопросы образования» присутствует. Более того, можно проследить увеличение популярности темы за последние три года. Автор статьи позволит себе предположить, что интерес к теме, выявленный на примере одного из авторитетных журналов, можно экстраполировать на академическое сообщество и заявить, что вопросы, связанные с удовлетворенностью работой сотрудников вузов, — это исследовательский тренд. Описанная в статье проблематика представляет плодотворную почву для будущей научной работы.

Библиографический список

1. Пузанков Д. В., Степанов С. Совершенствование деятельности образовательных учреждений с позиций менеджмента качества // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 42–63.
2. Сизых А. Д. Анализ академической среды как места учебы и работы // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 92–109.
3. Юдкевич М. М. Публикуй или проиграешь // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 107–124.
4. Abramov R., Gruzdev I., Terentev E. Working Time and Role Strains of Research and Teaching Staff in a Modern Russian University // Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow. 2017. № 1. С. 88–111.
5. Davydova I., Kozmina Y. Occupational Stress and Job Satisfaction among Professors of Russian Higher Educational Institutions // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow. 2014. № 4. С. 169–183.
6. Kozmina Y. Preferences of Professors about Research and Teaching // Voprosy Obrazovaniya/ Educational Studies. Moscow. 2014. № 3. С. 135–151.
7. Lovakov A. Commitment of Russian University Teachers To University and Profession // Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow. 2015. № 2. С. 109–128.

ВЫЯВЛЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ДЕФИЦИТОВ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

И. И. Трушова

Научный руководитель — О. Г. Прикот

В статье дается обзор существующих методик оценки уровня квалификации учителя математики и проблемных зон в области их профессиональной компетентности, описываются некоторые результаты диагностики качества компетенций учителей математики Российской Федерации и итоги мониторинга кадрового потенциала Санкт-Петербургской школы в области математического образования. Сравнение результатов двух исследований приводят к предположению о том, что квалификационные дефициты учителя математики обусловлены рассогласованием «внешней» и «внутренней» оценок.

Ключевые слова: образование, квалификационные дефициты, методика оценки уровня квалификации.

Key words: education, skill gaps, proficiency evaluation technique.

Происходящие преобразования в содержании образования, образовательных технологиях, информационно-коммуникативной среде, других компонентах педагогического процесса не только усложняют трудовые функции учителя, но и влекут за собой возникновение новых видов профессиональной деятельности (сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, мониторинг и экспертиза качества обучения, соответствующие международным стандартам и др.).

Происходит деквалификация педагогов, обусловленная значительным рассогласованием необходимых и имеющихся у них персональных ресурсов. В связи с этим возникают проблемные зоны в области профессиональной компетентности, которые в рамках нашей работы мы будем определять как квалификационные дефициты.

В Концепции развития математического образования в Российской Федерации обращено внимание на то, что в стране не хватает учителей, которые могут качественно и с учетом интересов различных групп обучающихся преподавать математику, а также сделан вывод: уровень квалификации учителей математики не соответствует современным требованиям [4].

Наличие квалификационных дефицитов учителей математики российской средней школы подтверждается и международными исследованиями [7].

Группой методологов под руководством В. Д. Шадрикова разработана методика оценки уровня квалификации педагогических работников [2]. По мнению ученых, профессиональная квалификация является интегральным образованием, включающим в себя профессиональный опыт, мотивацию, личностные качества и другие профессиональные характеристики. Благодаря применению системно-деятельностного подхода становится понятным, что в процессе анализа и самоанализа педагогической деятельности важно ответить на вопросы о том, как педагог осуществляет целеполагание, мотивирует учеников,

разрабатывает программы и принимает педагогические решения, организует деятельность, обеспечивает ее информационное наполнение.

Методика предполагает, что в группе аттестующих обязательно должен быть эксперт по предмету. Именно он может оценить компетентность в предмете преподавания, он хорошо ориентируется в вопросах методики и дидактики, а также специфике преподавания того или иного предмета.

В последнее время для выявления некоторых квалификационных дефицитов используется электронный вид анкетирования. Группа разработчиков под руководством И. О. Загашева разработала программу электронного опроса по методике интегральной оценки компетентности педагога [3]. Анкетирование проводится 40–45 минут и позволяет системно оценить профессиональную компетентность педагога, выявить проблемные зоны для определения направлений повышения квалификации. Разработчики проекта предлагают использовать методику интегральной оценки компетентности педагога при моделировании программы сетевого повышения квалификации педагогов. Ее использование может способствовать созданию единого учебно-информационного пространства, позволяющего педагогам быстро и беспрепятственно получать информацию о содержании и условиях реализации предлагаемых образовательных модулей и самостоятельно планировать содержание своего курса повышения квалификации на основе персональных образовательных запросов.

Профессиональный стандарт обязывает учителя математики соответствовать всем квалификационным требованиям, предъявляемым к учителю. Вместе с тем существуют специальные компетенции, которые необходимы для преподавания данного предмета, связанные с его внутренней логикой и местом в системе знаний. Это ставит перед учителем математики особые задачи. «Основная задача учителя — сформировать у учащегося модель математической деятельности (включая приложение математики) в соответствии со ступенью (общего) образования, включая дошкольную» [6].

В соответствии с письмом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.03.2016 г. № 02-131 «О проведении в 2016 году исследования компетенций учителей русского языка, литературы и математики» в апреле-мае 2016 года было проведено исследование в субъектах Российской Федерации. Целью исследования являлось содействие повышению качества подготовки педагогических работников путем создания научно обоснованной системы комплексной оценки компетенций учителей. Принципами составления инструментария для оценки компетенций учителя являлись приоритет предметной подготовки и ориентация на результаты обучения.

В диагностической работе, выполнявшейся учителями в рамках исследования, оценивались такие основные компетенции учителя, как предметная подготовка, методика преподавания, оценивание. Каждый учитель математики должен уметь решать задачи школьного курса математики, решать более сложные задачи по предложенному образцу, уметь решать методические проблемы, возникающие при обучении, уметь предвидеть, находить и разъяснять ошибки обучающихся.

В оценке компетенций учителей математики принимало участие более 7 тыс. человек.

Итоги диагностики [1] показали, что задания предметного блока были выполнены учителями на уровне 11-классников, сдающих ЕГЭ. А вот задания методического блока были выполнены намного хуже предметного, у 86,6 % участ-

ников исследования выявлена проблема: неумение связно и структурировано излагать планы своих уроков. На рис. 1 можно видеть, что неумение (слабое умение) искать ошибки в решениях, данных участниками экзамена, показали 99,1 % учителей.

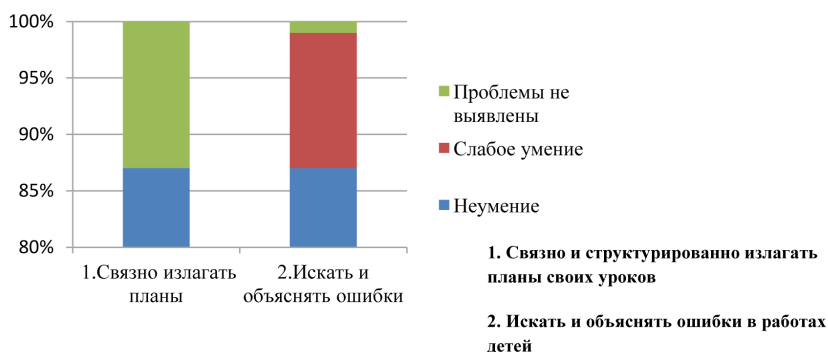


Рис. 1. Основные выявленные проблемы в умениях учителей

Таким образом, исследование открыло две проблемы: стратегические (методические) и тактические (оценивание).

Эксперты объясняют наличие существующих проблем такими причинами, как (1) отсутствие методического сопровождения учителя; (2) слабая подготовка учителя в педагогических вузах; (3) занятость учителя излишней документацией и отчетностями; (4) неумение работать с различными категориями учащихся, в том числе, с детьми, имеющими ОВЗ.

В аналитических материалах результатов исследования указано, что используемая модель оценки компетенций учителей математики имеет свои ограничения — не все виды компетенций можно оценить заданиями. Есть рекомендации по совершенствованию модели и включению в нее оценки психолого-педагогических компетенций учителя, которую могут организовывать региональные или школьные методические объединения.

Предложенная модель оценки компетенций позволяет учителю не только получить «внешнюю» оценку, но и соотнести ее с «внутренней» оценкой, проанализировать, какие аспекты его работы следует улучшить. Положительно то, что профессиональные компетенции учителя математики, в основном, соответствуют имеющейся у него квалификационной категории. Кроме того, учителя математики, имеющие опыт работы экспертом ЕГЭ, показали в целом более высокие результаты при выполнении заданий всех трех блоков работы. Между группами учителей, выделенными в зависимости от опыта работы экспертами ЕГЭ, имеется различие результатов за выполнение заданий предметного и методического блоков, навыки работы экспертом ЕГЭ позволили им проявить свои умения в поиске и классификации ошибок, объяснении причин их появления.

Итоги диагностики качества профессиональных компетенций учителей математики были подведены в каждом из 63 субъектов Российской Федерации, в том числе в Санкт-Петербурге. Работа состояла из 14 заданий, максимальный первичный балл — 26. По итогам распределения первичных баллов, которыми оценивались задания, учителя Санкт-Петербурга показали результаты, в среднем намного превышающие результаты учителей Российской Федерации [5].

Из таблицы 1 видно, что по каждому из 14 предложенных номеров учителя, работающие в Санкт-Петербурге, справлялись лучше своих коллег из других регионов (в одном случае сопоставимо с ними).

Таблица 1

Выполнение заданий (в % от числа участников)

	№ задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Макс.	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3
Вся выборка (Российская Федерация)		90	89	95	99	89	72	54	82	38	27	22	24	45	16
Санкт-Петербург		97	91	99	100	91	86	78	86	68	51	21	36	63	42

Задания методического характера оказались для петербургских учителей наиболее сложными (№ 10, № 12), трудности вызывали и задания на поиск ошибок в решениях учащихся (№ 13, № 14). Следует уточнить, что среди участников исследования в Санкт-Петербурге 51 % учителей являются экспертами ЕГЭ и/или ОГЭ, в то время как в исследованиях по стране не более 18 % учителей математики имели опыт работы экспертом ЕГЭ. Кроме того, при сравнении результатов нужно иметь в виду, что в Санкт-Петербурге прошли анкетирование всего 150 человек, что составило около 5 % от числа всех учителей и преподавателей математики общеобразовательных учреждений города. Можно предположить, что при большем числе петербургских учителей-участников мониторинга результат меньше бы отличался от всероссийского, могли обостриться и стратегические (методические), и тактические (оценивание) проблемы.

Рассмотрим еще один мониторинг — «Исследование кадрового потенциала Санкт-Петербургской школы в области математического образования» в 2015 году. Он имел целью получение объективной и сопоставимой информации о состоянии и тенденциях развития кадрового потенциала учителя математики Санкт-Петербургской школы, описание портрета среднестатистического учителя математики. В анкетировании приняли участие 2847 учителей и преподавателей математики, что составило около 95 % от числа всех учителей и преподавателей математики общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга.

Одной из многих задач мониторинга являлось изучение проблемы личностного роста учителя, выявление личностных характеристик педагога.

Можно отметить высокий уровень мотивации петербургских учителей к развитию, так, 91 % респондентов положительно отвечали на вопрос «Способны ли вы отказаться от стереотипов, преодолеть инерцию мышления и использовать вариативность в педагогической деятельности?». Интересен тот факт, что проблемы с выбором методов обучения и умением сочетать методы, средства и формы обучения испытывают только 28 % респондентов, а 72 % не имеют таких проблем. Т. е. большинство учителей математики Санкт-Петербурга считают, что у них нет проблем по методике преподавания, в то время как «внешняя» оценка исследования 2016 года выявила владение методикой преподавания математики как квалификационный дефицит. Это позволяет сформулировать

предварительную гипотезу о рассогласовании «внутренней» и «внешней» оценок профессиональных компетентностей учителей математики.

Предположение сделано на основе сравнений результатов разных исследований, с разными группами учителей, поэтому вывод не является достоверным. В связи с этим возникает необходимость в дополнительных мониторингах по выявлению квалификационных дефицитов учителей математики.

Прогнозирование возможных перспективных направлений исследования кадрового потенциала Санкт-Петербургской школы в области математического образования может строиться в направлении изучения мотивационной сферы и уровня фактической профессиональной компетентности учителей математики. Компетенций в блоках «Методика» и «Оценивание».

Изменения в системе российского образования приводят к появлению квалификационных дефицитов учителей. Существующие методики оценки уровня квалификации учителя, в том числе учителя математики, позволяют выявить проблемные зоны для определения персональных направлений повышения квалификации. Успешность педагогической деятельности связана не только с базовыми компетентностями, но и с адекватной самооценкой учителя.

Исследования необходимы для того, чтобы определить пути совершенствования системы подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников с учетом персональных образовательных запросов.

Библиографический список

1. Аналитические материалы. По результатам проведения исследования компетенций учителей русского языка, литературы и математики. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2016 г. URL: <https://tcs.statgrad.org> (дата обращения: 9.09.2017).
2. Выдержки из письма Минобрнауки РФ от 29 ноября 2010 г. N 03-339 «О методике оценки уровня квалификации педагогических работников». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070066/#ixzz4bgyYHXLb> (дата обращения: 2.07.2017).
3. *Загашев И. О.* Методика интегральной оценки компетентности педагога. URL: <http://spk.blogs.imc.edu.ru/диагностика-результативности-сетево/> (дата обращения: 2.07.2017).
4. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р).
5. *Лукичева Е. Ю.* Комментарии к результатам исследования компетенций учителей математики общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга, проходившего 17 мая 2016 года. URL: <https://drive.google.com/file/d/0Bzf4jG2CBF0eZEFPTVV1MloweFE/view> (дата обращения: 18.08.2017).
6. Профессиональный стандарт учителя математики. URL: http://studopedia.ru/10_180386_obshchie-polozheniya.html (дата обращения: 9.09.2017).
7. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) под ред. Е. Ленской, М. Пинской ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015.
8. *Шадриков В. Д.* Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010.

ДЕТСКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В РОССИИ: ОТ ЦЕЛИ К ДЕЙСТВИЮ

И. И. Тульская

Научный руководитель — А. Ю. Лисовская

Снижение популярности детских общественных объединений (ДОО) у старших школьников свидетельствует о разнообразных проблемах, возникающих в организации деятельности ДОО. В статье рассмотрены особенности деятельности детских общественных объединений и выявлены ключевые проблемы их функционирования.

Ключевые слова: детское общественное объединение, цель ДОО, популярность ДОО.

Key words: Children's public organization, objective of CPO, popularity of CPO.

Образование в Российской Федерации представляет собой единый процесс, направленный на воспитание и обучение будущего поколения [4]. Одним из эффективных инструментов социального развития детей и приобретения ими навыков, необходимых в дальнейшей жизни, являются детские общественные объединения (ДОО) [15].

Существует несколько определений ДОО, рассмотрим наиболее известные из них. Детское общественное объединение — формирование детей, объединившихся на основе общности интересов для реализации целей саморазвития по инициативе и при педагогическом управлении взрослых [3].

Детское общественное объединение — общественное формирование, в котором самостоятельно или вместе со взрослыми добровольно объединяются несовершеннолетние граждане для совместной деятельности, удовлетворяющей их социальные потребности и интересы.

Детское общественное объединение представляет собой добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование детей в возрасте до 18 лет и взрослых, взаимодействующих с ними в процессе осуществления прав, гарантированных Конвенцией о правах ребенка, и достижения цели, провозглашенной в уставе или ином документе, регулирующем деятельность объединения и деятельность взрослого его участника (члена) [17].

Суждения различных исследователей по поводу важности ДОО разделились. Некоторые из них, как например Н. Ф. Илюшкова, Е. В. Крохмаль и др., придерживаются мнения, что сохранение традиций может помочь поддержать популярность ДОО у подростков [8]. В своем методическом пособии для педагогов детских общественных объединений Н. Ф. Илюшкова пишет, что предшествующий опыт доказывает — у детской организации должна быть своя социальная ниша. Для нее губительны глобальные цели, возложение функций других общественных или государственных институтов. Перспективные цели детской организации — найти приложение своим силам и возможностям, заполнить вакуум в реализации детских интересов, сохраняя при этом свое лицо, свои подходы [5]. Нетрудно заметить, что именно традиционность и незыблемость ДОО ставится здесь во главу угла.

С другой же стороны, многие исследователи (М. Е. Минова, О. В. Шипицына, Е. Н. Васильева и др.) отмечают, что тотальная идеологизация, ориентации на подчинение личности воле и влиянию коллектива, заорганизованность и формализм в деятельности ДОО сейчас играют не последнюю роль в дискредитации ДОО в нашей стране [11]. Благодаря многим исследованиям становится более чем очевидно, что дети и подростки нуждаются в объединении, испытывают острую социальную потребность жить увлекательной жизнью и быть активными соучастниками общественных объединений и организаций [18].

Все авторы отмечают, что ДОО очень важны для развития и образования современного подростка, но при этом нуждаются в переорганизации и освобождении от формализованности и стандартизованности [2].

Актуальная проблема состоит в том, что, с одной стороны, государство требует возрождения традиций ДОО, высылая четкие указания и формы работы, а с другой стороны, именно эти стандартизированные вещи становятся преградой между детьми, нуждающимися в новых подходах, и учителями, стремящимися к выполнению указаний руководства.

Для того чтобы детское объединение было жизнеспособно, его целевые установки должны быть связаны, в первую очередь, с интересами детей; должны предугадывать будущие интеллектуальные потребности или формировать самостоятельно спрос на них. Конкретные задачи и четко сформулированная, прозрачная для детского понимания цель детского объединения — это залог его жизнеспособности. Чтобы определить, насколько жизнеспособны современные ДОО, мы рассмотрим цели рабочих программ ДОО крупных городов, таких как Волгоград, Казань, Москва, Нижний Новгород, Омск, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Челябинск. Все отобранные ДОО отвечали 2 критериям — социальная направленность работы и продолжительность деятельности не менее 3 лет. При этом остальные критерии, как например количество направлений работы, планируемые мероприятия и традиции, не рассматривались.

Таблица 1

Цель рабочей программы ДОО

Город	Формулировка цели
Волгоград	Формировать социальные способности активистов детского объединения через удовлетворение разнообразных интересов [12]
Казань	Способствовать учащимся формированию лидерских качеств, приобщить к общению в коллективе, дать возможность для выявления своей индивидуальности и реализовать свои творческие способности [10]
Москва	Создание условий для общественной самореализации учащихся и раскрытия их духовного и творческого потенциала [7]
Нижний Новгород	Создание условий для общественной самореализации членов ДОО и раскрытия их духовного и творческого потенциала, развития интересов, способностей детей, формирования их гражданского самосознания; организация личностного роста каждого члена детского объединения через различные виды деятельности [14]
Омск	Создание условий для организации личностного роста каждого члена детского объединения через различные виды деятельности [1]
Ростов-на-Дону	Социализация членов детского объединения посредством творческой самореализации личности в социокультурной среде [6]
Санкт-Петербург	Создание условий для общественной самореализации учащихся и раскрытия их духовного и творческого потенциала [9]

Челябинск	Формирование социально активной личности, сочетающей в себе высокие нравственные качества, творческую индивидуальность, гуманистическое отношение к миру. Освоение и развитие социальных отношений: • цель проявляется в потребности общества организационно оформить социальную активность детей, т. е. направить социализацию ребенка в общественно одобряемое русло; • цель выражает стремление детей к общению, к самореализации, сбережению идентичности; • цель реализуется через гармонизацию опыта коллективных отношений. ДОО «Бумеранг» выступает как организованная форма воспитательного влияния сверстников друг на друга в процессе социально значимой деятельности [13]
-----------	---

В формулировке целей используются одинаковые словосочетания, расплывчатые определения, не дающие конкретного представления о деятельности объединения. Нельзя определить направление работы ДОО или степень ее социальной активности. Настолько стандартизированные и неопределенные цели указывают нам на излишнюю формализацию работы с документами, принятыми в данных объединениях. Можно предположить, что именно эта заорганизованность и отсутствие гибкости приводит к тому, что методы работы в детских объединениях являются устаревшими.

Особо четко это можно увидеть в целях, прописанных в программах детских объединений Санкт-Петербурга и Москвы. Можно предположить, что авторы использовали готовые шаблоны из-за отсутствия четких целей внутри ДОО или низкой активности данных объединений.

Исключением в данной выборке является формулировка цели ДОО Казани. Несмотря на достаточно общее определение, в нем подчеркнута функция помощи в развитии и самореализации ребенка через развитие его лидерских качеств. Такая формулировка подчеркивает, что авторы программы разрабатывали ее, опираясь на реальные запросы и интересы детей.

Цель ДОО Челябинска наиболее точно отражает сущность учреждения: формирование детей, объединившихся на основе общности интересов для реализации целей саморазвития по инициативе и при педагогическом управлении взрослых. Можно отметить, что эта цель прописана достаточно четко. Она лаконична, но при этом не упускает важные детали. Она написана так, что в каждом подпункте четко сформулировано, каким образом будет проявляться работа ДОО в той или иной ситуации. ДОО действительно реализует потребности школьников, находя новые подходы и подстраиваясь под современные тенденции.

Чрезмерная загруженность документацией и требования жесткой стандартизации работы с документами не дает организаторам детских общественных объединений более широко взглянуть на вещи и начать подстраивать работу столь важных организаций под нужды и потребности современных подростков. Нередки случаи, когда отсутствие гибкости в работе с детьми является следствием нежелания работать в данном направлении. Излишняя формализация языка делает цели непонятными и непривлекательными для детей и их родителей. Помимо этого, уставы и программы ДОО очень редко можно найти в открытом доступе, чтобы ознакомиться и, соответственно, заинтересоваться этим объединением. Из-за отсутствия информации о ДОО подростки не видят интереса в участии в объединении, многие из них даже не знают об их существовании. А из-за низкого интереса можно прогнозировать снижение популярности ДОО у подростков и потерю огромного потенциала ДОО, которые способны влиять на социализацию подростков гораздо сильнее, чем многие другие виды образовательной деятельности.

Библиографический список

1. *Ахмедова Е. Д.* Программа детского общественного объединения «Республика мальчишек и девочек». О., 2014.
2. *Васильева Е. Н.* Молодежные и детские общественные организации как агенты формирования экономической активности молодежи // Вестник Волгоградского Государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. Волгоград. 2012. Выпуск 3. Том 18. С. 168–171.
3. *Волохов А. В.* Искры добрых дел. Научно-практический центр Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций — федерация детских организаций» СПО-ФДО. М. 2012.
4. Закон РФ «Об образовании» 2015 год, № 273-ФЗ.
5. *Илюшкова Н. Ф.* Время созидать. Методические рекомендации в помощь организаторам детского общественного движения. Н.Н. 2013.
6. *Колосовская Г. Ю., Новохатская Н. В.* Программа деятельности детской и молодежной общественной организации «Союз верных друзей». ЦВР «Досуг». Р-н/Д, 2015.
7. *Корепова И. А.* Программа деятельности детского общественного объединения «Планета Детства». М., 2015.
8. *Крохмаль Е. В.* Технология социализации учащихся средней школы в условиях детской общественной организации // Новые технологии. Майкоп, 2011. Выпуск 2. С. 113–118.
9. *Кузьмина В. В.* Программа деятельности детского общественного объединения «Поиск». СПб, 2014.
10. *Макарова Ю. С.* Программа детской общественной организации «ЮГ». МБОУ ООШ № 25. К., 2016.
11. *Минова М. Е.* Педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций подростков в детском общественном объединении // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Кострома, 2012. Выпуск 3. Том 18. С. 232–237.
12. *Нистратова Т. В.* Программа «Школа активной работы» детского объединения «Юная Россия» средней общеобразовательной школы № 27 // МОУ СОШ № 27. Волгоград, 2013.
13. Положение о детском общественном объединении «Бумеранг». МБОУ гимназия № 1. Челябинск, 2015.
14. *Соколова Н. А., Губин Ю. Н.* Формирование социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014.
15. *Сорочинская Е. Н.* Детское движение в современном обществе. Ростов-н/Д., 1993.
16. *Трухачева Т. В.* Новая реальность — членство взрослых в детских объединениях // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Кострома, 2010. Выпуск 1. Том 16. С. 195–199.
17. *Шипицына О. В.* Об актуальности исследования проблемы воспитания социальной активности подростков в детских объединениях // Филология и культура. Казань, 2010. Выпуск 20. С. 135–141.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ О СВОЕЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ

С. А. Ушанева

Научный руководитель — А. А. Вейхер

Представление учителей о своей гражданской позиции

Статья посвящена фрагменту исследования, связанного с представлениями школьных учителей и руководителей образовательных организаций о гражданской позиции современного учителя в целом и отдельных ее характеристиках. Выявлены примеры присутствия в российских и международных нормативных актах словосочетания «гражданская позиция», сделаны выводы о сущности данного понятия. Особое внимание уделяется фактору наставничества в учительской среде, и возможностям формирования гражданской позиции учителя и ученика в соответствии с этим фактором.

Ключевые слова: учитель (педагог), гражданская позиция, активная гражданская позиция, наставничество.

Keywords: teacher, civic position, active civic position, mentoring.

Как должна работать современная школа, какие ориентиры должны быть ключевыми в системе образования, воспитания и развития человека? В России сегодня этот вопрос должен получить ответы, учитывающие специфику истории развития ее системы образования. Советская система школьного образования имела определенную стабильность и формировала людей с кругозором для экономики четвертого технологического уклада с гипертрофией ВПК и жестко организованной системы идеологических ценностей. Потребности новой структуры экономики пятого и, тем более, шестого технологических укладов с новыми формами профессиональной и социальной мобильности, неизбежно меняющимися социальными нормами взаимодействия людей, обуславливают новые требования к образованию всех ступеней. Если целевое состояние обновленной школы с какими-то дополнениями может быть описано на основе успешных опытов перестройки образования тех стран, которые уже приспособили свою школу к новым укладам, то формы и методы перехода к новому состоянию системы могут быть только особыми для каждой конкретной страны с ее особой предшествующей историей.

Особо сложной представляется эта задача по такому приоритетному, по мнению российского законодателя, направлению, как формирование гражданской позиции школьников [1]. Для этого государство должно иметь учителя, четко знающего, что такое гражданские ценности, верно расставляющего приоритеты в этой сфере и побуждающего школьников к гражданской активности.

Цель самого исследования состояла в выявлении представлений о феномене гражданской позиции в современном школьном образовании на основе линии «законодатель — директор школы — учитель».

Ключевые точки «внимания» в статье следующие:

- выраженность понятия «гражданская позиция» и его интерпретация в законодательных актах и научных статьях;
- сравнение представлений о феномене «гражданская позиция» у руководителей, учителей разного возраста с опытом и без опыта наставничества.

В первую очередь рассмотрим специфику путей развития школьного образования для России. Если ориентироваться на западные модели, то образование уже в школе должно стать специализированным, ориентированным в определенном предметном направлении [8, с. 292]. В сфере же воспитания ребенок должен быть максимально свободен от навязанных ценностей, самостоятельно выбирать приоритеты, основываясь на собственном опыте и опыте окружающих [2, с. 36].

Предметная специализация в системе российского школьного образования в целом поддерживается, что внешне подтверждается ежегодным приростом школ с углубленным изучением отдельных предметов, специализированных на предметное направление гимназий, лицеев (гуманитарные, естественные, точные науки и т. п.) [13]. Однако что касается воспитательного компонента, здесь специфика российского образования вступает в противоречие с западными принципами, формируя иные приоритеты. Школу в нашей стране по-прежнему многие называют «вторым домом» [9], и это касается не только времени, проводимого ребенком в ее стенах, но и развитой системы воспитания (часто школьное воспитание, по отзывам выпускников, оставленных на сайтах российских школ различных регионов, оказывает на формирование их личности гораздо большее влияние, чем семейное воспитание). В современной российской школе продолжает работать система формирования у школьника достаточно четких ценностных приоритетов гуманистического и патриотического характера с системой формирования положительных примеров (от литературных героев до людей вокруг нас). В результате выпускник школы должен если даже не осознавать эти ценности как собственные, то, по крайней мере, отличать «хорошее от плохого», программируя таким образом собственное поведение.

Один из значимых элементов ценностной системы — это формирование и развитие гражданской позиции школьников. Понятие «гражданская позиция» сегодня весьма популярно в социально-политическом контексте и не могло не войти в систему школьного образования и воспитания. Выпускник школы должен быть полноценной и развитой личностью, демонстрирующей четкие жизненные приоритеты. При этом он должен рассматривать себя как гражданина государства, имеющего определенные обязанности по отношению к своей стране [4, с. 22] и готового активно применять свои способности на благо этого государства.

Таковы требования к гражданской позиции для школьника. Однако в чем же заключается специфика определений гражданской позиции в нашей стране? Интересно, что единого и достаточно четкого определения гражданской позиции в российской педагогической науке на сегодняшний день не существует. Таковое присутствует лишь в юриспруденции — как стремление отстаивать собственные законные права и интересы всеми законными методами [10, с. 103], и эта трактовка не включает деятельность, направленную на благо государства. В социологии, а также педагогике гражданская позиция рассматривается преимущественно как осознанное участие человека в жизни различных сообществ (от коллектива до страны), которое отражает его сознательные реальные действия в отношении к окружающему в личном и общественном планах [11, с. 165]. Эти действия должны быть направлены на реализацию общественных ценностей (при разумном соотношении личного и общественного интересов) [12, с. 52].

В международных нормативно-правовых актах формулировки гражданской ответственности также отсутствуют. Во Всеобщей Декларации прав человека

отмечается, что каждый человек имеет обязательства перед государством, в котором только и возможно свободное и полное развитие личности. Гражданин, который хочет жить в демократическом обществе, который хочет быть хозяином своей жизни, всегда проявляет свою гражданскую позицию. Такая позиция требует, прежде всего, ответственного отношения к выполнению гражданского долга [3]. Таким образом, согласно Всеобщей Декларации прав человека, гражданская позиция — это, по сути, принятие общества, в котором живешь, со всеми его правилами и порядками, и ответственность за него, определяемая совокупностью законов и позицией самого человека.

В российском законодательстве упоминание гражданской позиции в связи с образовательным компонентом присутствует в Федеральном законе «Об образовании» (статья 48) [1]. Здесь в числе таких обязанностей «педагогического работника», как «развивать у учащихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности», «формировать способность к труду и жизни в условиях современного мира», «формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни», присутствует и «формировать гражданскую позицию» [1]. Исходя из представленной формулировки, мы можем рассматривать гражданскую позицию как качество учащегося, формируемое педагогом, как предпосылку активности, а также как компонент развития личности школьника. Таким образом, формирование гражданской позиции — это узаконенное обязательство российского педагога.

Учитель, несомненно, должен быть примером для учеников, реальным жизненным образцом гражданина, а не тем, кто способен исключительно на словесные поучения. В свое время А. Дистервег, высказал суждение о том, что: «Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель» [5, с. 312]. Мы полагаем, что учитель должен действовать в социальной среде так, как хотел бы, чтобы действовали его ученики. Это предполагает и наличие развитой и активной гражданской позиции у каждого педагога, и предусматривает наличие трех основных компонентов, как то: социальная активность, гражданские качества и гражданское самосознание [7]. Однако при этом мы критически оцениваем сложившуюся ситуацию, считая, что в современной России наличие активной и развитой гражданской позиции каждого учителя вряд ли является возможным. Это связано с недооценкой роли учителя в российском обществе и государстве. Учитель же, соответственно, не тратит эмоциональных и духовных сил на развитие своей гражданской позиции, а просто отработывает учебные часы. Многие молодые учителя считают работу по специальности «учитель» временной, в связи с низкой оплатой труда ищут иное место, и не спешат включаться в общественную деятельность, привлекая школьников. К тому же директора школ в большинстве своем требуют результатов в предметных олимпиадах, ОГЭ и ЕГЭ, и никак не поощряют гражданские инициативы учителей.

Директор школы как непосредственный руководитель вынужден сам интерпретировать поведение педагога как лучшее или худшее проявления гражданской позиции учителя в целом и по уровню ее полезности для школьников и качества воздействия. Оценка учителя производится исходя из реального поведения, фактов (поступков, высказываний), о которых непосредственно или через других людей узнает руководитель.

Гражданская позиция — лишь один из мотивационных компонентов для педагога в его повседневной жизни и деятельности. Влияние на поступки учителя могут оказывать многочисленные внешние и внутренние факторы. При

этом выявление роли гражданской позиции учителя для руководителя является важным с позиции определения и применения потенциала педагога в этой сфере. Причем для руководителя значимо в этом аспекте изучение гражданских позиций и уровня гражданской активности разных категорий педагогического персонала для последующего применения этих знаний на благо школы.

Мы провели исследование, одним из аспектов которого стал сравнительный анализ требований, предъявляемых к гражданской позиции учителя со стороны руководства школы, и реальной гражданской позиции учителей (оценки специфики гражданской позиции учителя самими педагогами). Исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, в нем участвовали 68 учителей (весь педагогический коллектив). Использовался метод виньеток, позволяющий выявлять субъективные модели причинно-следственных связей [5]. Винетки — специально созданные описания, составленные из отдельных, систематически варьируемых переменных-признаков [5]. Каждый учитель должен был рассортировать карточки с описаниями типов (комплексов переменных-признаков) на три группы по степени сформированности гражданской позиции. Для выделения исследуемых параметров были интервьюированы руководители школы, которые и определили те основные виды деятельности, которые они читают необходимыми для проявления развитой гражданской позиции педагога.

Для сравнительного анализа высказываний учителей были сформированы группы педагогов с различиями по возрасту, стажу, уровню образования, направлению преподавания и наличию или отсутствию наставничества. Данное исследование достаточно узкоспециализированное (своеобразный взгляд на проблему изнутри). Мнение каждого учителя следует рассматривать как его субъективное представление о нормальном поведении, обычно являющимся проекцией вовне своего собственного поведения. В данной статье будут приведены выводы по сравнению некоторых категорий, показывающих, что расхождения реально имеются.

Таблица 1

Параметр	Проявление по уровням	Директор	Педагоги в возрасте до 30 лет	Педагоги в возрасте от 35 лет	Педагоги, имеющие наставничество
			17 человек	14 человек	43 человека
Знание прав и обязанностей гражданина	Разбирается в правах и обязанностях граждан				
	По ряду случаев способен объяснить нормы прав и обязанностей граждан				
	Знает основные права и обязанности гражданина формально				
Увлеченность внешними событиями	Всегда интересуется, на каком месте Россия, город, школа				
	Обращает внимание только на интересующие его сферы деятельности				
	Не увлекается внешними событиями профессиональной деятельности				

Взаимодействие с коллегами	Когда коллеги предлагают что-либо новое, ищет возможность поддержать инициативу				
	Поддерживает инициативы коллег при удобной возможности.				
	Вовлекаясь в командную работу, всегда оценивает возможные опасности				
Отношение к организации интересных встреч	Уже организовал 3 встречи с интересными людьми				
	Имеет опыт организации встречи с интересными людьми				
	Избегает участия в организации встреч с интересными людьми				
Отношение к организации экскурсий	Организовывает экскурсии, формирующие у учащихся уважение к историческому прошлому, его достижениям				
	Организовывает экскурсии для расширения кругозора учащихся				
	К организации экскурсий с детьми относится формально				
Отношение к школьному самоуправлению	Активно влияет на развитие школьного самоуправления, поддержку детских прав и интересов				
	Поддерживает школьное самоуправление в решении насущных проблем школы				
	Интересуется развитием школьного самоуправления				
Отношение к волонтерской деятельности	Вовлекает учеников в разные формы волонтерской деятельности				
	Принимает участие в волонтерской деятельности				
	Одобрят развитие волонтерской деятельности				
Отношение к общешкольным мероприятиям	Своим примером привлекает учащихся к участию в общешкольных делах				
	Принимает участие в общешкольных делах и мероприятиях, если они связаны с его предметным направлением				
	Вовлекается в общешкольные мероприятия, если ему это поручается				
Использование практикоориентированных заданий	Во время реализации ролевых игр побуждает детей самих представлять свои модели социальных отношений				
	Периодически использует погружения в условия реальной жизни, используя ролевые игры				
	В качестве практикоориентированности использует теоретические примеры				

В таблице 1 приведены результаты исследования. Цветом выделен тот признак параметра, который оказался модальным в распределении для данной категории. Случай отклонения представлений педагогов разных групп от нормативного (выраженного представлениями директора) выражается в том, что

соответствующим цветом отмечаются другие строки. Таким образом, соотношение заполненных клеток второй и третьей строки каждого параметра и является степенью отклонения от нормативного.

В наибольшей степени совпадают с нормативным представления педагогов в отношении организации экскурсий и отношении к школьному самоуправлению. Стоит отметить следующий нюанс: директор школы полагает, что учителя должны активно вовлекать учащихся в формирование и развитие системы школьного самоуправления. Но в большинстве случаев в российской школе коллегиальное управление школой не распространено, и руководитель не стремится вовлекать учителей в управление школой. То есть активность самого учителя в этом вопросе искусственно ограничена, соответственно, развитие такими учителями гражданской позиции школьников будет неполноценным. Четкие формулировки в отношении учительского самоуправления должны присутствовать в уставе школы. Однако организацию школьного самоуправления у учеников обычно поддерживают молодые учителя и те, стаж которых менее 20 лет. А в управление школой учителя если и вовлекаются, то это преимущественно заслуженные учителя, педагоги с огромным стажем, молодые же педагоги голоса вовсе не имеют.

Интересным оказалось расхождение относительно параметра о взаимоотношении с коллегами. Молодые, а также взрослые педагоги преимущественно обращены к собственному предмету, в меньшей степени поддерживают инициативы коллег в иных учебных дисциплинах. В целом логически это вполне обосновано: молодые учителя на практике активно изучают специфику методики преподавания собственного предмета, увлечены им; пожилые же учителя стремятся достигнуть максимальных результатов в своей предметной области. Однако на деле это не совсем так. Современные молодые педагоги чаще всего стремятся войти в учительскую профессию целиком, участвовать во всех мероприятиях. Административный же ресурс часто накладывает ограничения. Такое недоверие к молодому учителю неблагоприятно сказывается на его личности. Инициатива без поддержки в большинстве случаев постепенно угасает. А ведь именно молодой учитель по возрастным характеристикам ближе всего к детям, лучше понимает современных школьников и более эффективно может их мотивировать! Молодые учителя направлены на активную деятельность, и при поддержке более опытных в воспитании педагогов формирование гражданской позиции в школе может быть максимально эффективным.

Тут выходит на первый план проблема наставничества в школе как своеобразное закрепление за более опытными учителями начинающих педагогов. Такое закрепление может быть направлено сверху — от руководства школы, а может быть инициативой самих учителей. Наставничество может возникать в соответствии с личными симпатиями педагогов, совпадением предметной сферы или иными факторами. Отметим, что в большинстве случаев наставниками являются педагоги с опытом работы в школе более 5 лет.

Заметны различия представлений о гражданской позиции учителя у руководства школой и рядовых учителей: с одной стороны, директор идеализирует гражданскую позицию учителя в целом (максимальная активность, широкий спектр действий), с другой — недооценивает возможности и потребность современных учителей. Для более успешной деятельности в формировании гражданской позиции учеников необходимо создать специальные социокультурные условия в школе для реализации гражданской позиции учителей в своей деятельности. Вовлечение педагогов в процесс создания школьной среды,

разработку учебного плана с внедрением вариативной части, развитие новых форм социального партнерства помогут педагогам развить и совершенствовать свою гражданскую позицию. Стимулирование и поддержка активных и развивающихся учителей со стороны руководства школы помогут создать необходимые условия для популяризации образа педагога, позитивно влияющего на формирование гражданской позиции учащихся.

Библиографический список

1. Беркалиев Т. Н., Заир-Бек Е. С., Тряпицына А. П. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы. СПб.: КАРО, 2011.
2. Бобкова Н. Н. Азбука права: разработки занятий для начальной школы. Волгоград: Учитель, 2006.
3. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/
4. Девятко И. Ф. Причинность в обыденном сознании и в социологическом объяснении: контуры нового исследовательского подхода. URL: <http://www.isras.ru/files/File/4M/25/Devyatko.pdf>
5. Дистервег Ф. А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956.
6. Домбек С. О., Лебедева Н. В. Понимание гражданской позиции будущими педагогами. URL: http://fef.pskgu.ru/projects/pgu/storage/ppn/wgpgu05/wgpgu05_48.pdf
7. Журавлева Л. В. Эффективность образования: опыт Европы и США // Вестник образования. 2016. № 7. С. 291–299.
8. Кузубова Е. И. Школа — второй дом. URL: <https://infourok.ru/statya-v-gazetu-shkola-vtoroy-dom-917531.html>
9. Российская юридическая энциклопедия. Под ред. А. Я. Сухарева. М.: Инфро-М, 2016.
10. Рязанова М. П. Понятие «гражданская позиция»: сравнительный анализ // Вектор науки ТГУ. Серия «Педагогика. Психология». 2015. № 4 (23). С. 164–166.
11. Число государственных и муниципальных общеобразовательных организаций по данным на 10.04.2017 URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/o-obr1.htm
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
13. Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб.: Лань, 1999.

КРИТЕРИИ ПО СОПОСТАВЛЕНИЮ ДОКУМЕНТОВ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА-МИЛЛИОННИКА

М. Н. Чепурненко

Научный руководитель — А. Н. Юшков

В статье предложена авторская система критериев для сопоставления документов, определяющих развитие образования в городах-миллионниках. Для расчета итоговой оценки значения критериев суммируются с последующим ранжированием по заданным условиям. Данная методика позволит продемонстрировать значимость целей и задач стратегий социально-экономического развития при разработке программ развития образования города-миллионника.

Ключевые слова: развитие образования, город-миллионник, программа, социально-экономическое развитие, критерий, стратегия.

Key words: development of education, a city with a million population, program, socio-economic development, criteria, strategy.

Приоритетным направлением нашего исследования было сопоставление документов, определяющих направления развития образования в городах-миллионниках. Было выделено два типа документов: стратегия социально-экономического развития города и программа развития образования. На сегодняшний день эти два документа формируются независимо друг от друга, т. к. формально ни один из них не является определяющим или регламентирующим для другого. Для решения задачи соответствия и взаимосвязи между этими стратегическими документами необходимо признать приоритет стратегии социально-экономического развития перед другими программными документами, что должно выражаться включением стратегических задач в эти программы [2]. Программы развития образования являются элементом планирования социально-экономического развития, а результаты их реализации — решением управленческих задач на достижение стратегических целей [3].

Стратегии социально-экономического развития городов-миллионников позволяют это сделать, поскольку задают цели и задачи, в том числе и для системы образования. Однако на сегодняшний день требований или хотя бы предложений по такому переходу действующая законодательная и (или) нормативная база не содержит [0]. Для решения представленной проблемы предлагается разработать набор критериев, служащих индикаторами степени достижения стратегических целей социально-экономического развития города-миллионника и развития образования РФ [6].

В основу разработки критериев по сопоставлению документов развития образования были положены следующие общеметодологические принципы: (1) прозрачности; (2) универсальности применения; (3) комплексности подхода; (4) доступности и простоты применения; (5) открытости; (6) адаптируемости к изменяющимся экономическим условиям и нормативно-правовой базе.

Мы предлагаем два интегральных критерия для сопоставления программы развития образования со стратегическими направлениями модернизации в сфере образования РФ и социально-экономического развития города-миллионника.

Первый — критерий соответствия программы развития образования стратегическим направлениям модернизации в сфере образования, приоритетным направлениям развития, общественному заказу и потребностям государства, экономики и общества (К1). Оценка по данному критерию будет производиться по 11 показателям приоритетного развития образования РФ до 2020 года [5].

- 1.1. Обеспечение доступности дошкольного образования.
- 1.2. Обеспечение доступности качественных услуг в сфере дополнительного образования детей.
- 1.3. Поддержка школ с низкими результатами обучения, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.
- 1.4. Повышение качества подготовки российских школьников по итогам международных сопоставительных исследований.
- 1.5. Создание условий для развития молодых талантов и детей с высокой мотивацией к обучению.
- 1.6. Создание условий для полноценной интеграции детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс.
- 1.7. Повышение эффективности деятельности руководящих и педагогических работников образовательных учреждений.
- 1.8. Разработка эффективной процедуры оценки качества получаемого учащимися образования, оценка профессиональной подготовки рабочих кадров.
- 1.9. Вовлечение учащихся в волонтерские проекты и объединения.
- 1.10. Привлечение негосударственных организаций в сферу дошкольного и дополнительного образования.
- 1.11. Развитие вариативных форм получения услуг общего и дополнительного образования.

Шкала оценки по первому критерию составит 1 балл за каждый показатель.

Второй — критерий соответствия программы развития образования целям и задачам стратегии социально-экономического развития города-миллионника (К2). Шкала оценки по второму критерию от 0 до 4, где:

- 4 — программам полностью соответствует целям и задачам Стратегии;
- 3 — программа полностью соответствует целям Стратегии, частично соответствует задачам Стратегии;
- 2 — программам частично соответствует целям и задачам Стратегии;
- 1 — программа частично соответствует целям и задачам отдельного мероприятия Стратегии;
- 0 — не соответствует.

Для расчета итоговой оценки значения критериев суммируются. На заключительном этапе анализа нужно провести ранжирование по заданным условиям, представленным в таблице 1.

Таблица 1

**Кумулятивный критерий по сопоставлению документов
развития образования города-миллионника**

13–15 баллов	Высокий уровень развития образования
10–12 баллов	Уровень развития образования выше среднего
7–9 баллов	Средний уровень развития образования
4–6 баллов	Уровень развития образования ниже среднего
1–3 балла	Низкий уровень развития образования

Таким образом, следуя данной методике, можно провести сопоставительный анализ на соответствие стратегий развития системы образования в крупнейших российских городах стратегии социально-экономического развития этих городов. Данная методика позволит продемонстрировать значимость целей и задач стратегий социально-экономического развития при разработке программ развития образования города-миллионника.

Библиографический список

1. Беляков С. А., Ку克林 В. Ж., Токарева Г. С. Анализ целей и задач региональных программ развития образования // Экономика образования. 2015. № 2. С. 81–91.
2. Беляков С. А. Об отражении целей и задач развития образования в региональных стратегиях // Управленческое консультирование. 2017. № 5 (101). С. 56–64.
3. Гужеля Д. Ю., Ганеев А. Р., Якименко А. А. Система критериев для экспертизы программ развития системы образования субъектов Российской Федерации на соответствие требованиям современной модели образования // Инновации в информационно-аналитических системах. 2013. № 2. С. 42–57.
4. Клячко Т. Л. Методология оценки вклада образования в социально-экономическое развитие Российской Федерации и ее субъектов. М.: Издательский дом «Д» РАНХиГС, 2015.
5. Неведрова М. А. Федеральный стратегический документ как основание разработки программы развития образовательного учреждения // Политика, экономика и социальная сфера: проблемы взаимодействия. 2017. № 9. С. 17–23.
6. Пашина А. В., Бузмакова Н. Ф. Роль среднего образования в социально-экономическом развитии региона // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 3. С. 98–100.

ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

К. А. Чернова

Научный руководитель — Е. В. Пискунова

В статье сделана попытка обобщить представления о термине «образовательные результаты» в отношении обучения иностранному языку как в рамках федерального государственного образовательного стандарта, так и в контексте представлений о таких результатах в терминологии общеевропейской системы уровня владения иностранным языком.

Ключевые слова: ФГОС, образовательные результаты, иностранный язык, иноязычное образование, стандартизация.

Key words: FSES, Federal State Educational Standard, learning outcomes, foreign language, foreign language education, standardization.

С начала процесса стандартизации российского образования и появления первых стандартов одним из ключевых понятий правового образовательного поля становится понятие образовательных результатов. Понятие образовательных результатов не является новым в отечественном образовании, но в изменяющемся социальном контексте приобретает новый статус и новое содержание, которые требуют уточнения и конкретизации самого понятия в рамках отдельно взятой дисциплины.

«В российской образовательной системе прослежена эволюция образовательного стандарта от «стандарта-минимума» к «стандарту — совокупности требований», что отражает смену походов к разработке стандартов. Инновационные стандарты второго поколения, проходящие апробацию, имеют широкий развивающий потенциал, разработаны на основе деятельностного подхода, с учетом принципа преемственности, ориентированы на результат» [3, с. 205].

Образовательный результат, или результат образования, — это некий желательный итог образовательной деятельности, который изначально определяется ее целеполаганием. Цели образовательной деятельности формируются на основе социального и государственного запросов, а также в процессе образовательной практики. В отечественной педагогике, как российской, так и советской, на протяжении долгого времени проводились научные исследования и разработка понятия образовательных целей и результатов [1, с. 26]. На данном этапе основными категориями, определяющими понятие образовательных результатов в педагогике, являются грамотность, образованность и компетентность, что нашло отражение в ФГОС в виде концепции личностных, метапредметных и предметных результатов, определяемых через систему требований.

Однако определение требований к образовательным результатам по предмету «иностранному языку» предполагает некоторую специфику. «Социальный запрос по отношению к языковому образованию в течение целого ряда десятилетий изменялся, однако его основной смысл всегда сводился к практическому овладению иностранным языком. Само понятие «практическое владе-

ние иностранным языком» уточнялось по мере развития методики и смежных с нею наук» [4, с. 67–68].

В то же время изучение иностранного языка всегда было связано с решением воспитательных, образовательных и развивающих задач. Развитие как отечественной, так и зарубежной педагогической мысли в области иноязычного образования шло в русле культуроведческой социологизации содержания образования, а также в «контексте решения образовательных задач, направленных на становление целостной личности обучаемого и его культуры» [4, с. 71].

Обращаясь к нормативным документам, важно отметить, что изложенные выше методические разработки нашли свое отражение во ФГОС и примерных образовательных программах, причем как в требованиях к предметным результатам по иностранному языку, так и в требованиях к личностным и метапредметным результатам. Например, во ФГОС основного общего образования, о личностных результатах (пункт 4) говорится как о формировании «осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания» [2, с. 6].

Необходимо отметить, что ФГОС в предметных требованиях к образовательным результатам по иностранному языку определяет уровень владения иностранным языком на каждом этапе обучения в терминологии Общеввропейской системы уровней владения иностранным языком (элементарный — для начального общего образования, допороговый — для основного среднего, пороговый — для среднего общего), что отражает тенденцию к интеграции российского образования в мировое образовательное пространство.

Таким образом, можно констатировать, что концепция образовательных результатов по иностранному языку, отраженная во ФГОС, является с одной стороны, итогом многолетних научных исследований и разработок отечественной педагогики, а с другой — отражает в определенной степени глобальные интеграционные процессы, происходящие как в российском образовании, так и в других сферах.

Библиографический список

1. Образовательные результаты. Под ред. О. Е. Лебедева. СПб: Специальная литература, 1999.
2. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: минобрнауки.рф/документы/543
3. Разумова Е. В. Стандартизация образования в России и за рубежом (80-е гг. XX — начало XXI вв.): сравнительный анализ. Дисс. канд. пед. наук: 2009. Саратов 2009. URL: <http://www.dissercat.com/content/standartizatsiya-obrazovaniya-v-rossii-i-za-rubezhom-80-e-gg-xx-nachalo-xxi-vv-sravnitelnyi-ixzz4tizod5ZR>
4. Снегова О. В. Основные характеристики уровней владения языком студентов технических специальностей // Вестник НГТУ им. П. Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2013. С. 67–79. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-urovney-vladeniya-yazykom-studentov-tehnicheskikh-spetsialnostey>

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ГРАНИЦЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЯ

Н.В. Шаталова

Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В статье рассматривается понятие «неформальное образование». Определяется его место, специальные (основные) признаки и отличия от других видов образования. Дается попытка установить границы неформального образования и его возможности для человека. Основная цель статьи — определить дефиницию «неформального образования» детей, дать рабочее понятие для дальнейшего использования в целях эмпирического исследования.

Ключевые слова: неформальное образование, образование.

Key words: non-formal education, education.

На запрос «неформальное образование» поисковая система «Яндекс» дает 29 миллионов результатов, Google — 297 тысяч и Rambler — 31 миллион страниц. Количество запросов на «статья о неформальном образовании» распределяется следующим образом: «Яндекс» — 51 миллион результатов, Google — 528 тысяч и Rambler — 53 миллиона страниц. Это показывает интерес к этой теме, но в тоже время — ее неоднозначность.

Российская педагогическая энциклопедия не дает определения «неформальному образованию». На ее страницах можно найти только «непрерывное образование» и «неформальные объединения».

Если рассматривать определение «неформальное образование» с точки зрения года издания опубликования научно-педагогических статей, то можно заметить изменения в трактовке этого понятия. Так, в начале нулевых годов двадцать первого века исследователи дают разнообразные по конкретике определения, от такого как «неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из параметров, характеризующих формальное обучение» (А. С. Воронин и В. В. Маслова) до «профессионально направленное и/или общекультурное обучение... без аттестации и выдачи государственного сертификата (диплома)» (Г. А. Ключарев). В следующем десятилетии понятие «неформальное образование» включает такие характеристики, как «целенаправленная или спонтанная деятельность (О. Н. Астемирова); организованная деятельность (Т. В. Мухлаева, Шигер Аояги, ЮНЕСКО); «обучение с учетом потребностей», «связь с практикой», «гибкие программы, расписание и выбор места проведения» (Шигер Аояги, Е. А. Бай); «удовлетворение образовательных потребностей личности» (О. Н. Астемирова); ориентация на потребности и интересы обучаемых независимо от возраста, пола, уровня образования (И. К. Бирюкова).

Собственно, тема «неформального образования» в последние годы становится модной и актуальной для обсуждений и дискуссий. Совершенствуется система организационного и нормативно-правового регулирования развития дополнительного образования. Осуществляется поиск перспективных направлений развития неформального образования. Происходит расширение образовательных результатов для детей за счет объединения основного и дополнительного образования, привлечения частного сектора, реализующего дополнительные общеобразовательные программы для учащихся. Границы между

неформальным и формальным образованием размываются, и описать тенденции, определяющие неформальное образование (связи между его целью и результатом) становится все сложнее.

Исходя из того, что образование в общем контексте — процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества [11].

Исследователи и практики различают такие виды образования, как формальное, неформальное и информальное. К ним можно отнести различные организационно-правовые формы образования. Формальное образование — прерогатива образовательных организаций. Неформальным образованием занимают те же школы через свои структурные подразделения в порядке внеучебной деятельности, организации дополнительного образования детей. Информальное образование определяется через частные педагогические практики, онлайн и очное самостоятельное образование, получение новых навыков и умений в целях реализации личностных интересов.

При анализе научно-педагогических статей, в которых дано понятие неформальному образованию, были выявлены подходы к определению сущности «неформального образования», которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Содержание понятия «неформальное образование»
в научно-педагогической литературе**

ФИО автора	Источник	Что понимается под неформальным образованием
1. Шигер Аояги (Руководитель программы ЮНЕСКО «Грамотность и неформальное образование»)	Неформальное образование. Ндонг-Жатта Анн-Терез, Шигеру Аояги; Бюро информации обществности ЮНЕСКО. URL: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf (дата обращения 10.09.2017)	Неформальное образование — любой вид организованной и систематической деятельности, которая может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в формальные системы образования. Неформальное образование избирает конкретные формы работы с учетом специфических потребностей в знаниях, характерных для взрослых членов развивающегося общества. Формы работы и тематика разнообразны, но все они основаны на одних и тех же принципах — «обучение с учетом потребностей», «связь с практикой», «гибкие программы, расписание и выбор места проведения». В этом состоит его существенное отличие от формального образования
2. О. Н. Астемирова	Астемирова О. Н. Неформальные формы образования в непрерывной образовательной парадигме. Вторая Международная конференция АСОУ, Москва. Сентябрь 2015 г.	Неформальное образование характеризуется как системностью, так и бессистемностью обучения. Это выражается в целенаправленной или спонтанной деятельности обучающихся, которая так или иначе направлена на удовлетворение образовательных потребностей личности. Результатом этой деятельности является приращение образовательного потенциала субъекта. В отличие от формального образования, неформальное осуществляется различными организациями и не всегда профессионально подготовленными педагогическими кадрами. Оно менее структурировано и не обязательно завершается получением общепризнанного документа об образовании
3. Е. А. Бай	Неформальное образование пожилых: социально-психологический аспект. Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест. 2013, с. 15	По определению ЮНЕСКО, «неформальное образование — любой вид организованной и систематической деятельности, которая может совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в формальные системы образования» Отличия неформального образования от официального заключаются в следующем: обучение с учетом потребностей; связь с практикой; гибкие программы, расписание и выбор места проведения. Основной признак неформального образования — отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к результатам учебной деятельности.

4. И. К. Бирюкова	Бирюкова И. К. (Ставрополь) Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 1	В нашем понимании неформальное образование — это организованная систематическая образовательная деятельность вне системы формального базового и дополнительного образования, ориентированная на конкретные потребности и интересы обучаемых независимо от возраста, пола, уровня образования, обладающая признаками гибкости, субъектности и дополнительности по отношению к имеющемуся образованию
6. Л. П. Владимирова	Проблемы интеграции формального и неформального образования в условиях единой информационно-образовательной среды. Открытое образование. 2013. № 5. С. 34–39	Неформальное образование — это получение знаний, умений и навыков для удовлетворения образовательных личностных потребностей, не регламентировано местом получения, сроком и формой обучения, мерами государственной аттестации. Неформальное образование (дополнительное) — личностно значимая для обучающегося деятельность: познавательная, исполнительская, творческая, коммуникативная, направленная на выявление и развитие его природных задатков и способностей на основе интереса к науке, технике, культуре, искусству, спорту, обеспечивающая каждому обучающемуся полноту и цельность образования
7. Т. В. Мухлаева	Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального. Человек и образование. 2010. № 4. С. 158	К неформальному образованию отнесена любая организованная учебная деятельность за пределами установленной формальной системы — отдельная деятельность или существенная часть более широкой деятельности, призванная служить субъектам обучения и реализующая цели обучения. Согласно этой классификации, различия носят в основном административный характер. Формальное образование связано с различными учебными заведениями, неформальное — с общественными группами и другими организациями, а информальное охватывает то, что осталось, например, взаимодействия с семьей, друзьями и коллегами по работе
8. А. С. Воронин	Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: УГТУ–УПИ, 2006	«Неформальное образование» — неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из параметров, характеризующих формальное обучение
9. В. В. Маслова	Основы андрагогики: терминологич. сл.-справ. для студ. социал.-гуманитар. спец-стей. Сост. В. В. Маслова. Мариуполь, 2004	Неформальное образование — программа и курсы, завершение которых не сопровождается получением сертификата, дающего право заниматься профессиональной деятельностью по профилю их содержания. Неформальное образование обычно связано с любительскими занятиями, с увлечениями в какой-то области науки или искусства, со стремлением расширить культурный кругозор или приобрести знания и умения, необходимые в быту и сфере личного общения
10. Г. А. Ключарев	Ключарев Г. А. Новая неграмотность и перспективы исследований образования взрослых. Обновление России: трудный поиск решений: сб. ст. М.: Рос. независимый ин-т социал. и нац. пробл., 2000. Вып. 8	Неформальное образование — профессионально направленное и/или общекультурное обучение на платных курсах, в народных университетах, центрах непрерывного образования взрослых, в лекториях и домах знаний, по телевидению и с помощью дистанционных средств без аттестации и выдачи государственного сертификата (диплома)

11. С. М. Климов	Климов С. М. Неформальное образование: проблемы экономики и управления. СПб.: Знание, 1998. С. 18	Неформальное образование, располагающееся между полюсами формального и информального образования, является в отличие от последнего осознанным, в той или иной форме организованным и управляемым. Вместе с тем, функционируя вне границ формального образования и будучи свободным от жестких правил, регламентов и соглашений последнего, неформальное образование ориентируется на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения. Частично понятие «неформальное образование» совпадает с такими понятиями, как «образование взрослых», «дополнительное образование», «продолженное образование» и т. д.
------------------	--	---

Если из данных определений выделять ключевые признаки дефиниции «Неформальное образование», то к основному признаку можно будет отнести отсутствие единых, стандартизированных требований к результатам образовательной деятельности [2]. При этом существуют все признаки обучения — целесообразность, процедура зачисления, занятия, система оценивания успешности, получение сертификата об окончании с указанием содержания пройденного курса. Но последний не дает права заниматься трудовой деятельностью на профессиональных началах или поступать в учебные заведения, где требуется документальное подтверждение уровня академической квалификации.

В практике управления размываются границы между неформальным и формальным образованием. Вследствие этого теряются признаки неформального образования. Существующие тенденции приводят к тому, что неформальное образование утрачивает специфические черты. Например, выдача диплома о победе в конкурсе неравнозначна выдаче диплома об образовании.

Но неформальное образование может выступать в виде новых возможностей для человека. Потенциал деятельности человека шире результата. Для него могут быть приоритетны разные результаты. И приоритетным может быть не получение диплома, а новые знания и понимание сути явлений через общение с интересными людьми, дискуссии по темам и пр. Неформальное образование направлено на удовлетворение образовательных потребностей личности [1]. Оно ориентировано на конкретные потребности и интересы обучаемых независимо от возраста, пола, уровня образования, обладает признаками гибкости, субъектности и дополнительности по отношению к имеющемуся образованию [3]. Неформальное образование (дополнительное) — личностно значимая для обучающегося деятельность: познавательная, исполнительская, творческая, коммуникативная, направленная на выявление и развитие его природных задатков и способностей на основе интереса к науке, технике, культуре, искусству, спорту, обеспечивающая каждому обучающемуся полноту и цельность образования [5]. Оно ориентируется на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения» [7].

На основе анализа множества представлений о понятии «неформальное образование» был составлен контент-анализ теоретических источников на предмет ключевых слов дефиниции «неформального образования».

Анализ показал, что базовые характеристики для дефиниции «неформальное образование» связаны со словами «деятельность», «потребность», «личность», «система» «развитие» (рис. 1).

На основании изученных статей и контент-анализа можно сформулировать рабочее понятие дефиниции «неформальное образование». Неформальное образование детей — любой вид систематической деятельности, не включенной в обязательные образовательные программы и организованной в разных формах и учреждениях в интересах детей и подростков в целях развития личности.

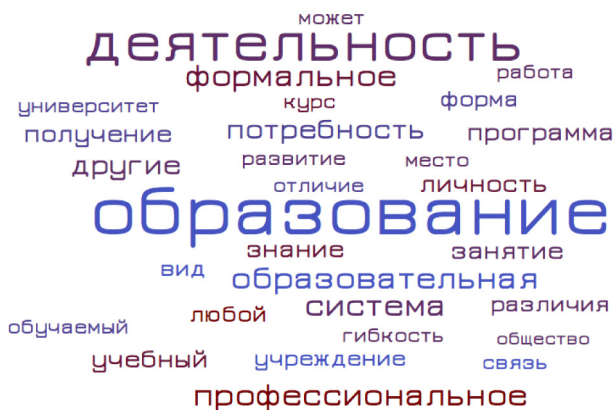


Рис. 1. Ключевые слова дефиниции «неформальное образование»

С этой позиции планируется рассмотреть дополнительное образование как часть неформального образования и описать ожидания и запросы участников образовательных отношений от неформального образования в условиях, предоставляемых в учреждениях Санкт-Петербурга.

Библиографический список

1. Астемирова О. Н. Неформальные формы образования в непрерывной образовательной парадигме // Вторая Международная конференция АСОУ. Москва. Сентябрь 2015 г.
2. Бай Е. А. Неформальное образование пожилых: социально-психологический аспект. Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест.
3. Бирюкова И. К. Неформальное образование: понятие и сущность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т. 74. № 10. С. 18–20.
4. Бирюкова И. К. Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 1.
5. Владимирова Л. П. Проблемы интеграции формального и неформального образования в условиях единой информационно-образовательной среды. Открытое образование. 2013. № 5. С. 34–39.
6. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: УГТУ–УПИ, 2006.
7. Климов С. М. Неформальное образование: проблемы экономики и управления. СПб.: Знание, 1998. С. 18.
8. Ключарев Г. А. Новая неграмотность и перспективы исследований образования взрослых // Обновление России: трудный поиск решений: сб. ст. М.: Рос. независимый ин-т социал. и нац. пробл. Вып. 8. 2000.
9. Маслова В. В. Основы андрагогики: терминологич. сл.-справ. для студ. социал.-гуманитар. спецтей. Мариуполь, 2004.
10. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального // Человек и образование. 2010. № 4. С. 158.
11. Российская педагогическая энциклопедия в 2 томах. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. С. 607.
12. Шигер Аояги, Ндонг-Жатта Анн-Терез (Руководитель программы ЮНЕСКО «Грамотность и неформальное образование») Неформальное образование. Бюро информации общественности ЮНЕСКО URL: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf/ (дата обращения 10.09.2017).

ШКОЛЬНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

А. Ю. Шелухина

Научный руководитель — О. Е. Лебедев

В статье рассматриваются подходы к исследованию школьного художественного образования через анализ истории использования понятий «художественное образование», «художественное воспитание», «художественное развитие» и др. в отечественной школьной практике в период с середины XIX в. по настоящее время.

Ключевые слова: художественное образование, школа, художественное воспитание.

Key words: artistic education, school art education, school, art development.

В публикациях, посвященных отечественному образованию, понятие «художественное образование» стало использоваться относительно недавно. Ранее в публикациях употреблялись понятия «художественное воспитание», «эстетическое образование», «художественное развитие».

Обратимся к истории данных понятий. В публикациях второй половины XIX в. упор делается на эстетическое воспитание в рамках общего образования. Понятие «Художественное образование» в XIX в. относилось в основном к профессиональному обучению художников в профильных учебных заведениях. К. Д. Ушинский в своих трудах упоминает понятие «художественное образование», когда говорит о необходимости профессиональной подготовки учителей и воспитателей, способных заниматься эстетическим воспитанием детей. Он не использует четких определений эстетического воспитания, художественного воспитания, художественного образования, однако большое внимание уделяет воспитанию в целом и связи эстетического воспитания с нравственным.

Одним из понятий, неотрывно связанных с понятием «художественное образование», является понятие «эстетическое воспитание». Существует два подхода при соотнесении данных понятий. Согласно одному, художественное образование является частью эстетического воспитания. Согласно второму, эстетическое начало заложено во всех предметах школьного курса, следовательно, эстетическое воспитание является частью художественного образования [1].

Впервые А. В. Бакушинский разрабатывает и определяет систему воспитания художественного восприятия в отечественной школе в 1918–1921 гг. В начале XX в. А. В. Бакушинский в своих работах использует термин «художественное развитие». Цель художественного воспитания (которую можно осуществить в результате художественного развития) — «культура творческой личности», способной «стать творцом в области избранного дела» [3, с. 2].

В конце XX в. понятия «художественное воспитание» и «художественное образование» используют в своих работах В. Н. Шацкая и Б. Т. Лихачев. Причем в их работах понятие «художественное образование» используется уже как компонент общего. В их определениях данного можно выделить два важных ком-

понента, из которых можно сделать вывод о цели художественного воспитания в этот период. Первый: художественное образование — это процесс формирования способностей понимать и воспринимать искусство. Второй — это процесс формирования способностей принимать участие в создании произведений искусства [8, с. 35], [4].

При этом художественное образование определяется Лихачевым как «процесс освоения школьниками совокупности искусствоведческих знаний, умений, навыков, формирования у них мировоззренческих установок отношения к искусству и художественному творчеству». Из этих определений можно сделать вывод о том, что основная разница между целями художественного образования и художественного воспитания в конце XX — начале XXI вв. том, что первое должно было формировать знания об искусстве и отношение учащихся к ним, а второе — способность воспринимать произведения искусства. Схожая трактовка этих понятий есть в Педагогической энциклопедии под редакцией Бим-Бада. Там приведено определение не только художественного образования, но и художественного воспитания. Оно определено как «формирование мировосприятия ребенка средствами искусства» [5, с. 313].

В ряде современных публикаций под художественным образованием понимается предпрофессиональная и профессиональная подготовка художников, в других — школьные предметы, посвященные изучению изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Часть авторов под художественным образованием в школе подразумевает целый комплекс предметов (изобразительное искусство, музыка, МХК, литература и др.). Возникает вопрос: насколько допустимо применение понятия «художественное образование» для объединения предметов, посвященных искусству и изучаемых в современной школе?

В настоящее время в Концепции художественного образования дано следующее определение художественного образования: «это процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности интеллектуального и эмоционального богатства». Причем это определение включает в себя как школьное, так и предпрофильное (художественные и музыкальные школы) образование [7].

На это определение опирается в своих работах Л. В. Школяр (член-корреспондент РАО). В своей статье «Стратегия художественного образования детей и молодежи в современной России» она приводит несколько подходов к художественному образованию: монохудожественный, полихудожественный, искусство как метод преподавания гуманитарных, естественнонаучных и математических дисциплин, универсальный метод Школы Будущего. При этом, исходя из данной классификации, в настоящее время в общеобразовательных школах преобладает монохудожественный подход. По мнению Школяр, данные подходы распространяются как на общее школьное образование, так и на образование в школах искусств. По ее мнению, художественное образование объединяет предметы, посвященные изучению музыки, изобразительного и декоративно-прикладного искусства, истории искусств [9]. Эта же классификация используется в аналитическом докладе, подготовленном Российским институтом культурологии в партнерстве с Институтом художественного образования в рамках проекта ЮНЕСКО и МФС «Художественное образование в странах СНГ» (далее — аналитический доклад).

Также в правовых документах встречается понимание художественного образования как «средства формирования навыков освоения и воспроизведения мира в образах и развития творческого потенциала личности» [7, с. 24]. В данном случае речь идет также как о школах искусств, так и об общем школьном образовании.

Ю. Б. Алиев в своей монографии определяет школьное художественное образование как «целенаправленно осуществляемый дидактический процесс формирования у учащихся способности чувствовать, понимать, любить и оценивать искусство, наслаждаться им и создавать в меру своих сил художественные ценности». В этой же монографии говорится о необходимости предоставления возможности учащимся построения собственной иерархии художественных ценностей [1, с. 8].

В целом можно сделать вывод, что понятие «художественное образование» используется в современной педагогической науке не только для обозначения профессионального и предпрофессионального образования в сфере искусства, но и применительно к общему среднему образованию. В аналитическом докладе, упоминавшемся выше, художественное образование в рамках школьного образования разделяется на три составляющие: основное (формальное) образование — уроки искусства, внеурочную деятельность и дополнительное (неформальное) образование [7, с. 34]. Под формальным школьным художественным образованием можно понимать совокупность разделов, посвященных изучению музыки, изобразительного и декоративно-прикладного искусства в рамках общего школьного образования.

Исходя из этого, при изучении теории и практики школьного художественного образования, могут быть поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Как менялись цели школьного художественного образования?
2. Как менялось содержание школьного художественного образования?
3. Каковы цели и задачи школьного художественного образования в настоящее время?
4. Знакомит ли школьное художественное образование учащихся с различными проявлениями современного искусства?
5. Если да, то с какими именно, в каком объеме и какими средствами?
6. Предоставляет ли современное школьное художественное образование учащимся возможность самостоятельно формировать суждения относительно разных произведений искусства?

Библиографический список

1. Алиев Ю. Б. Художественное воспитание как основа культурного бытия школы // Теория современного образования. 2013. № 6. С. 41—47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/hudozhestvennoe-vospitanie-kak-osnova-kulturnogo-bytiya-shkoly>. (дата обращения: 25.09.2017).
2. Алиев Ю. Б. Художественное образование в школе: обучающая технология: оппоненты или союзники? М., Институт стратегии развития образования РАО. 2017.
3. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. М.: 2009. URL: <http://iknigi.net/avtor-anatoliy-bakushinskiy/99831-hudozhestvennoe-tvorchestvo-i-vospitanie-anatoliy-bakushinskiy> (дата обращения: 10.09.2017).
4. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций: Пособие для студ. пед. уч. завед. М.: Прометей, 1996.
5. Педагогическая энциклопедия. Т. 4. Гл. ред.: Каиров И. А., Петров Ф. Н. [и др.], М.: Советская энциклопедия, 1968.

6. Педагогический энциклопедический словарь. Гл. ред. Бим-Бад Б. М.; М.: Большая Российская энциклопедия. 2002.
7. Художественное образование в Российской Федерации. Развитие творческого потенциала в XXI веке. Аналитический доклад. Подготовлен Российским институтом культурологии в партнерстве с Институтом художественного образования, <...> в рамках проекта ЮНЕСКО и МФС «Художественное образование в странах СНГ: развитие творческих возможностей в XXI веке». Москва, 2011.
8. *Шацкая В. Н.* Общие вопросы эстетического воспитания в школе. М.: Советская педагогика, 1976.
9. *Школяр Л. В.* Стратегия художественного образования детей и молодежи в современной России. Художественное образование в пространстве современной культуры // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Октябрь 2011. Москва — Бойнице: Институт художественного образования РАО, 2011. С. 7–14.

ВЫЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ И ОБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИЙ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ

Я. Д. Ширяева

Научный руководитель — А. Е. Бахмутский

В статье рассматривается разработанный интегрированный показатель субъектно-объектной позиции университетских преподавателей и его компоненты. На основе результатов анкетирования эти компоненты представлены в количественном выражении, что позволяет выявить корреляционные связи между ними и значением интегрированного показателя. Делается вывод о преобладании «смешанного» типа преподавателя, соединяющего в себе субъектные и объектные качества.

Ключевые слова: профессорско-преподавательский состав, субъектная позиция преподавателя, объектная позиция преподавателя, интегрированный показатель субъектно-объектной позиции преподавателей, статистическая значимость, корреляционный анализ.

Key words: faculty, subject teacher's position, object teacher's position, integrated indicator of subject-object teacher's position, statistical significance, correlation analysis.

В целях выявления соотношения субъектного и объектного начал в позиции университетского преподавателя разработана специальная анкета, на вопросы которой были получены ответы респондентов преподавателей социальных дисциплин (68 вопросов, для ответов на которые необходимо от 15 до 30 минут). Проведены два пилотных опроса. По скорректированной анкете с октября 2016 г. по май 2017 г. опрошены 99 преподавателей вузов.

Анкета включала следующие разделы: учебная и методическая нагрузка; научная работа; материальный, социальный и профессиональный статус; распространенность коррупции в вузе; общие сведения о преподавателе и пр.

Большинство опрошенных нами преподавателей — мужчины (61 респондент или 61,6 %), женщины составляют более трети респондентов (38 респондентов или 38,4 %). Выборка включила преподавателей из восьми городов России, в частности из Санкт-Петербурга (65,7 %), Екатеринбурга (11,1 %), Москвы (8,1 %), Ростова-на-Дону (7,1 %) и Ижевска (5,1 %). По типам вузов респонденты распределились следующим образом: в национальных исследовательских университетах (27,3 %), экономических вузах (25,3 %); далее следуют многопрофильные (19,2 %) и федеральные университеты (12,21 %). Большинство преподавателей являются экономистами (56,1 %), далее следуют ППС с другими, не попавшими в перечень специализациями (17,3 %), политологи (13,3 %), статистики (9,2 %).

Четверть преподавателей находится в возрасте от 51 до 60 лет (25,8 %), чуть меньше ППС в возрасте от 31 года до 40 лет (22,7 %). Пятая часть преподавателей старше 60 лет (21,6 %). Из опрошенных нами преподавателей 61,2 % явля-

ются кандидатами наук и 30,6 % — докторами наук. Более трети преподавателей работают в вузах более 25 лет (35,7 %).

В области образования чаще всего говорят о субъектной позиции ученика школы, студента или будущего преподавателя (например, [1–5], [8], [12], [14–16]). Значительно реже речь идет о субъектной позиции педагога школы (например, [17], [6]). Еще реже — о позиции преподавателя вуза [7]. Выражение «объектная позиция» встречается достаточно редко.

Само выражение «субъектная позиция» в применении к области образования встречается в российской периодике и научной литературе начиная с 2000-х гг. Анализ определений и характеристик субъектной позиции в области профессиональной деятельности позволяет выделить такие ее главные черты, как:

- а) стремление к максимальной реализации и развитию профессионального потенциала;
- б) творческое отношение к профессии;
- в) способность к самоорганизации и саморегулированию;
- г) активная жизненная позиция и видение перспектив.

Отталкиваясь от этих качеств субъектной позиции, можно заключить, что объектная позиция представляет собой ее противоположность. В области профессиональной деятельности с ней могут быть связаны такие качества, как:

- а) безынициативность и пассивное приспособленчество;
- б) формальное отношение к обязанностям вплоть до пренебрежения ими;
- в) неспособность и нежелание преодолевать внешние ограничения;
- г) отсутствие видения перспектив и ориентация на сиюминутные цели.

В реальности у представителей ППС эти качества часто переплетены (практически нет чисто субъектной или объектной позиции). В то же время по ряду вопросов проведенного анкетирования можно выявить преобладание той или иной позиции. В самом общем плане речь идет о разграничении активного и пассивного настроя и выявлении доминирования какого-либо из них.

О субъектной роли ППС может свидетельствовать активная позиция в профессиональной деятельности (публикации в ведущих научных изданиях, работа над докторской диссертацией, получение грантов на научную работу, позитивное и творческое отношение к собственной работе).

Об объектной роли ППС говорит преобладание пассивной позиции (снижение качества преподавания за счет экономии времени на подготовку к занятиям, отвлечение на не относящиеся к профессиональной деятельности заработки, минимизация научной работы).

Степень субъектности позиции ППС в вузе является показателем адекватности управления возможностям вуза (финансовым, материальным, техническим, кадровым, социальным и др.).

После проведенного на основе анкетирования ППС анализа для определения степени выраженности субъект-объектной позиции преподавателя нами предложен интегрированный показатель субъект-объектной позиции преподавателя. Этот показатель вычисляется на основе ответов на шесть вопросов нашей анкеты и состоит из шести компонентов (таблица 1).

Таблица 1

**Критерии для определения интегрированного показателя
субъект-объектной позиции преподавателя**

№ компонента К	Формулировка вопроса	Объектная позиция Кп=0	Субъектная позиция Кп=1
1	Как Вам удается организовать обеспечение учебного процесса необходимыми материалами?	Обеспеченность студентов необходимым учебным материалом — это проблема вуза и самих студентов, а не моя	- Студенты получают необходимые учебники и учебные пособия в достаточном количестве в вузовской библиотеке (в том числе благодаря легальному доступу к интернет-источникам). - Студентам мною рекомендуются интернет-источники, включая сайты с пиратскими копиями учебных изданий. - При отсутствии необходимых учебников (учебных пособий) они сканируются мною (или студентами) и распространяются среди учащихся в электронном виде. - Другое (с соответствующей расшифровкой ответа)
2	Тратите ли Вы свой отпуск на научную работу? (Один вариант ответа)	Мне на нее, в основном, хватает учебных месяцев; в отпуске я преимущественно отдыхаю	- Весь отпуск только ею и занимаюсь. - Значительную часть, не менее половины. - Если и занимаюсь научной работой, то, главным образом, в отпуске. - Другое (с соответствующей расшифровкой ответа)
3	Собираетесь ли Вы (если Вы не доктор наук) писать докторскую диссертацию? (Один вариант ответа)	- Нет, овчинка выделки не стоит. - Лучше я еще немного поживу	1) Для всех докторов наук — считаем, что в этом вопросе они обладают субъектной позицией (поскольку для защиты диссертации и оформления соответствующих бумаг следует обладать активной позицией). 2) Для остальных респондентов: - уже пишу/написал; - собираюсь; - другое (с соответствующей расшифровкой ответа)
4	Являетесь ли Вы сейчас получателем какого-либо гранта? (Один вариант ответа)	Нет	- Да, российского (российских). - Да, зарубежного (зарубежных). - Да, и российского, и зарубежного
5	Хотели бы Вы, чтобы Ваши дети избрали карьеру вузовского преподавателя? (Один вариант ответа)	- Возможно, смирился бы, но им бы очень не советовал. - Такое может привидеться только в страшном сне	- Очень хотел. - Во всяком случае, не стал бы им в этом препятствовать; скорее, даже наоборот. - Другое (с соответствующей расшифровкой ответа)

6	Какое из нижеприведенных утверждений Вам ближе? (Один вариант ответа)	• Я иногда иронизирую над своим статусом вузовского преподавателя, но считаю, что есть много работ гораздо хуже. • Я не переживаю по поводу своего статуса, просто работаю и, по возможности, зарабатываю. • Я временами презираю себя за то, что я вузовский преподаватель, но ничего сделать не могу и поэтому пытаюсь не очень огорчаться	• Я, несмотря ни на что, горжусь своим статусом вузовского преподавателя и не вижу никаких оснований для самоуничижения. • В работе преподавателя вижу свое призвание и возможность самореализации
---	--	--	---

Выбранные шесть вопросов позволяють судить об отношении к учебной, научной деятельности (степени и причинах этой мотивации; соответственно вопросы об отпуске и написании докторской), об экономических стимулах (вопрос о грантах), а также рефлексией своей деятельности (последние два вопроса).

Каждый компонент, где преподаватель выбрал ответ, соответствующий объектной позиции, равен 0 ($K_{n_a}=0$). Каждый компонент, где преподаватель выбрал ответ, соответствующий субъектной позиции, равен 1 ($K_{n_a}=1$).

Интегрированный показатель субъект-объектной позиции преподавателя определяется по следующей формуле и находится в пределах от 0 до 1:

$$K_{nnc} = \frac{\sum_{n=1}^6 K_n}{6}.$$

Чем ближе интегрированный показатель к единице, тем более акцентированной является субъектная позиция преподавателя. Если интегрированный показатель равен 1, то у преподавателя имеется абсолютная субъектная позиция. Если он равен 0, то ППС обладает абсолютной объектной позицией.

Все вопросы отражают отношение ППС к содержанию и условиям своей деятельности. Компоненты интегрированного показателя раскрывают объектность или субъектность позиции ППС, проявляющейся в ключевых сферах деятельности.

Определение первого компонента (вопрос «Как Вам удастся организовать обеспечение учебного процесса необходимыми материалами?») происходит таким образом: если выбран ответ «Обеспеченность студентов необходимым учебным материалом — это проблема вуза и самих студентов, а не моя», то $K_1=0$. Если выбраны остальные ответы или при ответе «Другое» приведена соответствующая субъектная аргументация, то $K_1=1$.

На рис. 1 показаны значения компонентов интегрированного показателя субъект-объектной позиции преподавателей.

Реже всего ППС демонстрируют объектную позицию при ответе на вопрос об их собственном вкладе в организацию учебного процесса (13,3 %). Менее половины ППС обладает объектной позицией при ответе на вопрос о написании докторской диссертации (42 %). Большинство ППС имеет объектную позицию на вопрос о наличии гранта (66,7 %). Значения интегрированного показателя приведены в таблице 2.

Абсолютная объектная позиция фиксирована только у одного преподавателя. Всего 3,2 % респондентов имеют показатель равный 0,17.

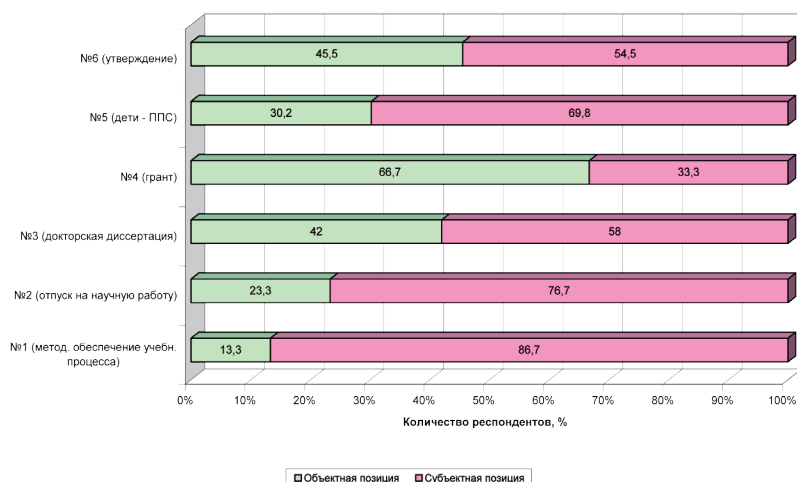


Рис. 1. Распределение значений компонентов интегрированного показателя субъект-объектной позиции преподавателей, %

Абсолютная субъектная позиция зафиксирована у 8,4 % преподавателей. Большинство респондентов имеют комбинированную субъект-объектную позицию (90,6 %). Показатель равный от 0,33 до 0,67 (то есть объектная позиция по 2–4 компонентам и субъектная по 4–2 компонентам) у 61,1 % опрошенных преподавателей.

Таблица 2

Значения интегрированного показателя субъект-объектной позиции у преподавателей вузов

Значение интегрированного показателя	Абс.	%
0	1	1,1
0,17	3	3,2
0,33	12	12,6
0,5	26	27,4
0,67	20	21,1
0,83	25	26,3
1	8	8,4
Итого	95	100

Не доказана дифференциация интегрированного показателя от типа вуза. Показатель имеет значимую дифференциацию в зависимости от должности, ученой степени респондента.

Для дальнейшего исследования интегрированного показателя проведем корреляционный анализ, рекомендованный различными источниками [10, с. 226–300], [11, с. 221–279], [13, с. 392–437], [18, с. 199–282], [19, с. 233–289].

Для измерения связей интегрированного показателя субъект-объектной позиции преподавателя с показателями, характеризующими преподавателя вуза, нами рассчитывались следующие коэффициенты корреляции рангов между этими показателями: τ — коэффициент корреляции рангов Кендалла; ρ — коэффициент корреляции рангов Спирмена (таблица 3).

**Коэффициенты корреляции между интегрированным показателем
субъект-объектной позиции преподавателя
и его компонентами (на 5%-ном уровне значимости)**

	Интегрированный показатель субъект-объектной позиции преподавателя	
	Коэффициент корреляции рангов Спирмена ρ	Коэффициент корреляции рангов Кендалла τ
Компонент 1	0,28*	0,25*
Компонент 2	0,42	0,38
Компонент 3	0,43	0,39
Компонент 4	0,53	0,48
Компонент 5	0,56	0,50
Компонент 6	0,62	0,56

* Статистическая значимость составляет 6 %.

У всех компонентов интегрированного показателя субъект-объектной позиции преподавателя (кроме компонента 1) зафиксированы статистически значимые положительные корреляционные связи рангов (на 5 %-ном уровне значимости). У интегрированного показателя отмечены корреляционные связи средней силы с компонентом 6 ($\rho = 0,62$; $\tau = 0,56$), с компонентом 5 ($\rho = 0,56$; $\tau = 0,5$) и с компонентом 4 ($\rho = 0,53$). Связи слабой силы между интегрированным показателем и компонентами 2 и 3. Приведенный анализ показывает, что интегрированный показатель корректно «сконструирован», то есть ни один из его компонентов не обладает решающим вкладом в показатель.

В Приложении приведены значимые ранговые коэффициенты корреляции между интегрированным показателем и переменными, характеризующим преподавателя вуза. Слабые отрицательные корреляционные связи выявлены, например, между интегрированным показателем и следующими показателями:

- процент аудиторной нагрузки (лекций, семинаров, зачетов, экзаменов и пр.) от общих часов учебной нагрузки ($\rho = -0,25$; $\tau = -0,2$);
- респондент считает, что научная работа (публикации) абсолютно необходима для вузовского преподавателя нагрузки ($\rho = -0,27$; $\tau = -0,23$);
- использование респондентом возможности заработать дополнительные деньги в вузе за счет преподавания в иногородних филиалах за дополнительную плату ($\rho = -0,25$; $\tau = -0,23$);
- должность респондента ($\rho = -0,26$; $\tau = -0,21$).
- Положительные корреляционные связи слабой силы, например, между интегрированным показателем и следующими показателями:
- необходимость для ППС такого вида работы, как написание учебников и учебно-методических материалов, оправдана в других случаях ($\rho = 0,32$; $\tau = 0,29$);
- место проведения отпуска семьей респондента ($\rho = 0,29$; $\tau = 0,22$);
- ученая степень респондента ($\rho = 0,34$; $\tau = 0,29$);
- год присуждения ученой степени респонденту ($\rho = 0,3$; $\tau = 0,23$).

Большинство выявленных связей слабые и очень слабые. В то же время корреляционный анализ не выявил связи сильной и средней силы, а также функциональных связей интегрированного показателя с другими переменными,

что позволит в дальнейшем построить прогнозные модели для интегрированного показателя.

Выводы

Разработанный интегрированный показатель субъект-объектной позиции ППС на основе предложенных критериев позволяет провести количественный и статистический анализ соотношения активного (творческого) и пассивной (приспособленческой) начал в профессиональной деятельности. Проведенное исследование на основе результатов анкетирования выявило заметное преобладание комбинированного типа преподавателя (примерно в 91 % случаев) с некоторым смещением в пользу субъектных качеств. Крайние позиции встречаются не часто: менее 10 % преподавателей демонстрируют абсолютную субъектную позицию, а абсолютно объектная наблюдалась в единственном случае.

Общим качеством преподавателей различных вузов является то, что большинство из них (71,4 %) получают удовлетворение от преподавания всех читаемых ими дисциплин. Это свидетельствует о ценности нематериальных выгод профессии.

Интегрированный показатель имеет статистически значимую дифференциацию в зависимости от должности и ученой степени респондента. Однако не доказана дифференциация интегрированного показателя в зависимости от типа вуза, хотя формы проявления субъектной позиции различаются в зависимости от вуза.

Библиографический список

1. Абдуллина Г. Т. Развитие интеллектуальных умений будущего учителя // Педагогика. 2012. № 8. С. 61–70.
2. Бегидова С. Н., Поддубная Т. Н. Профессиональная субъектная позиция как составляющая профессионального развития студента // Вестник Адыгейского государственного университета. 2012. Серия 3: Педагогика и психология. № 2. С. 17–24.
3. Белошицкий А. В., Бережная И. Ф. Становление субъективности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. 2006. № 5. С. 60–66.
4. Блиева Ф. И. Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. 2007. Серия 3: Педагогика и психология. № 3. С. 132–138.
5. Блиева Ф. И. Формирование профессиональной субъектной позиции у будущих специалистов по физической культуре и спорту: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Майкоп, 2007.
6. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра псих. наук. М., 1998.
7. Горшкова В. В. Философско-теоретические ориентации современного педагога // Педагогика. 2012. № 8. С. 71–79.
8. Гущина Т. Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося // Педагогика. 2012. № 2. С. 50–57.
9. Гущина Т. Н. Роль образовательной среды в развитии субъектности старшеклассника в дополнительном образовании // Педагогика. 2010. № 9. С. 45–50.
10. Елисеева И. И., Юзбашев М. М. Общая теория статистики. М.: Финансы и статистика, 1998.
11. Ефимова М. Р., Петрова Е. В., Румянцев В. Н. Общая теория статистики. М.: ИНФРА-М, 1996.
12. Камалдинова Э. Развивающее обучение: утопия или реальность? // Alma Mater, 2008. № 3. С. 3–7.
13. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000.

14. Клушина Н. П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения // Педагогика. 2016. № 5. С. 65–71.
15. Лукьянова М. И. Современный урок и требования ФГОС // Народное образование. 2012. № 8. С. 212–219.
16. Лях Ю. А. Проектирование как инновационный подход к воспитательно-образовательной деятельности школы // Философия образования. 2010. № 1. С. 35–42.
17. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. Под ред. А. Л. Тряпицыной. СПб: ИД «Питер», 2012.
18. Теория статистики. Под ред. проф. Г. Л. Громыко. М.: ИНФРА-М, 2010.
19. Теория статистики. Под ред. Р. А. Шмойловой. М.: Финансы и статистика, 1996.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Коэффициенты корреляции между интегрированным показателем субъект-объектной позиции преподавателя и переменными, характеризующим преподавателя вуза (на 5 %-ном уровне значимости)

Переменные	Интегрированный показатель субъект-объектной позиции преподавателя	
	Коэффициент корреляции рангов Спирмена r	Коэффициент корреляции рангов Кендалла τ
Берет или нет оплачиваемую дополнительную нагрузку по основному месту работы сверх работы на полную ставку	0,23	0,19
Процент аудиторной нагрузки (лекций, семинаров, зачетов, экзаменов и пр.) от общих часов учебной нагрузки	-0,25	-0,20
Участие респондента за последние 5 лет в написании публикуемых в вузе или за его пределами учебника или его частей	0,29	0,26
Необходимость для ППС такого вида работы как написание учебников и учебно-методических материалов, оправдана в других случаях	0,32	0,29
Обеспеченность студентов необходимым учебным материалом — это проблема вуза и самих студентов, а не преподавателя (один из подвопросов компонента 1 интегрированного показателя)	-0,32	-0,29
Удовлетворенность респондента от преподавания студентам своих дисциплин	-0,27	-0,23
Оставляет ли преподавание респонденту время на научную работу	0,23	0,19
Что, кроме нехватки времени, препятствует научной работе респондента (другое)	0,31	0,28
Тратит ли респондент свой отпуск на научную работу (компонент 2 интегрированного показателя)	-0,24	-0,20
Респондент испытывает трудности с размещением публикаций во всероссийских научных журналах	-0,22	-0,20
Респондент имеет за последние 3 года публикации в виде глав монографий и монографий, издаваемых без денежного участия респондента	0,29	0,26
Респондент имеет за последние 3 года публикации в зарубежных изданиях	0,28	0,25
Респондент сейчас является получателем какого-либо гранта (компонент 4 интегрированного показателя)	-0,51	-0,43

Респондент считает, что научная работа (публикации) абсолютно необходима для вузовского преподавателя (минимальное значение — согласие с утверждением)	-0,27	-0,23
Доход респондента в вузе (с учетом всех источников) по отношению к средней зарплате по России	0,22	0,18
Наличие возможности заработать дополнительные деньги в вузе за счет участия в выполнении коммерческих заказов (исследований)	0,29	0,26
Использование респондентом возможности заработать дополнительные деньги в вузе за счет преподавания в иногородних филиалах за дополнительную плату	-0,25	-0,23
Респондент имеет вторичную занятость в научном учреждении	0,25	0,22
Место проведения отпуска семьей респондента	0,29	0,22
Личная недобросовестность и корыстность могут побудить преподавателя к участию в коррупции	0,22	0,20
Уверенность респондента в том, что в ближайшие годы ему не угрожает безработица	-0,21	-0,18
Обычный срок контракта в вузе респондента	0,27	0,23
Хотел бы респондент, чтобы его дети избрали карьеру вузовского преподавателя (компонент 5 интегрированного показателя)	-0,27	-0,23
Ученая степень респондента	0,34	0,29
Год присуждения ученой степени респонденту	0,30	0,23
Стаж работы респондента в (основном) вузе	0,24	0,18
Форма собственности вуза (государственный, частный)	0,24	0,22
Должность респондента (разделением на «холодных» и обычных профессоров)	-0,26	-0,21

ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОБЪЕКТ АНАЛИЗА

А. А. Шитов

Научный руководитель — О. Е. Лебедев

В статье рассматриваются существующие в отечественной литературе подходы к изучению оценочной или ценностно-ориентационной деятельности школьника. В ходе анализа публикаций выявляются различия в подходах к ее определению, отмечается отсутствие общепринятых методик развития оценивающей деятельности. Анализ распространенного в педагогической практике понятия «критическое мышление» позволяет сделать вывод о том, что оценивающая деятельность является обязательным его компонентом. Таким образом, развитие критического мышления по определению способствует развитию способностей к оценивающей деятельности.

Ключевые слова: оценочная деятельность, ценностно-ориентационная деятельность, критическое мышление.

Key words: Estimating activity, value Orientation, critical thinking.

О. Е. Лебедев в работе «Конец системы обязательного образования?» [8] описывает способ повышения качества образования через увеличение возможностей для приобретения опыта решения значимых задач, осуществления определенной деятельности. М. С. Каган в книге «Человеческая деятельность. Опыт системного анализа» [5] проводит морфологический анализ человеческой деятельности и выделяет, помимо преобразовательной и познавательной, ценностно-ориентационную или оценивающую деятельность. Этот вид деятельности подразумевает выявление значимых для отражения связи с потребностями познающего субъекта качеств объекта. Таким образом, оценивающая деятельность является важным и неотъемлемым компонентом человеческой деятельности. Возникает ряд вопросов: «Ведется ли в современной школе целенаправленная работа по организации приобретения учащимися опыта оценивающей деятельности?», «Какие подходы существуют в изучении оценивающей деятельности учащихся?».

Анализ отечественной педагогической литературы показывает, что оценочная деятельность учащихся достаточно редко рассматривается учеными в качестве объекта изучения. Помимо этого, можно сделать вывод о наличии разных точек зрения по вопросу определения оценочной деятельности школьников. В большей части публикаций, связанных с проблемами образования, под оценочной деятельностью учителя понимается исключительно педагогическая оценка, а под оценочной деятельностью учащихся — самооценка образовательных достижений. Однако в ряде работ отечественных авторов определение рассматривается более широко.

Н. В. Селезнев в работе «Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе» [9], вслед за М. С. Каганом, отделяет оценочную деятельность от познавательной, определяя ее как «поиск особенностей или свойств предметов, явлений, которые значимы для человека, то есть представляют для него ценность». Подчеркивается, что умение систематически оценивать окружающее с точки зрения его полезности или бесполезности явля-

ется одним из важнейших видов деятельности человека, характеризующим его личность. В учебных пособиях для педагогических вузов под оценивающей или ценностно-ориентационной деятельностью учащихся понимается «целенаправленное осмысление и оценка социальных значений тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей действительности и формировании в этой связи их личностных смыслов» [10]. Признается, что в чистом виде оценочная деятельность не встречается, она присутствует в каждом виде деятельности школьников и иногда специально организуется педагогом в различных форматах «классных часов и других оригинальных формах». Основными сложностями в процессе организации оценивающей деятельности школьников признается ее скрытость от наблюдателя и необходимость исключения любых форм принуждения. Приводится также перечень объектов, к которым у учащихся должно быть сформировано «адекватное отношение», к ним относятся общество, коллектив, человек как высшая ценность, природа, наука (учение), искусство и т. п. На основании отношения к этим объектам учащиеся должны воспринять общечеловеческие ценности мира, дружбы, человеческой жизни и личности и т. д.

Определения, приведенные в вышеописанных работах, наиболее полно раскрывают суть оценочной деятельности школьников. Однако указаний на существующие методики развития оценочной деятельности учащихся в них не встречается. Согласно мнению О. А. Жметко, под ценностно-ориентационной деятельностью ученика понимается «специально организованный учителем процесс его приобщения к ценностям и развития у него способности к оценке» [3]; ее содержание составляют ценностные отношения, а процессуальный характер данной деятельности заключается в приобщении ученика к ценностям и в реализации учеником освоенных под руководством учителя ценностей и их оценке.

Отдельным практикам формирования опыта ценностно-ориентационной деятельности у учащихся средней школы посвящена статья Ю. В. Комаровой [6]. В ней под ценностно-ориентационной деятельностью понимается процесс приобщения учащихся к ценностям красоты родного языка, осознания ими значимости для человека культуры речи.

Исходя из определений оценочной деятельности, приведенных в рассмотренных работах, можно сделать вывод о наличии, по меньшей мере, двух уровней оценочной деятельности учащихся или двух подходов к ее изучению. Первый уровень подразумевает усвоение (присвоение) учащимися определенных ценностей конкретного общества и их использование при оценке социальных явлений, фактов. Второй уровень или подход к изучению оценочной деятельности ориентируется на развитие у учащихся способностей к оценке объектов с точки зрения их значимости. С одной стороны, в первом случае оценивающая деятельность охватывает более масштабные процессы — и восприятие ценностей, и их использование (оценку явлений). С другой стороны, ценности, которые должен воспринять учащийся, в данном случае заранее описаны. Второй подход в большей степени ориентирован на выявление личностных значений тех или иных объектов в отрыве от ценностей, разделяемых обществом, а значит на более высокую степень самостоятельности их усвоения. Второй подход к определению оценочной деятельности учащихся тесно связан с понятием критического мышления. В Большом энциклопедическом словаре слово «критика» определяется как «разбор (анализ), обсуждение чего-либо с целью дать оценку». Один из основных авторов теории критического мышления Д. Халперн определяет критическое мышление как «использование когнитивных практик или стратегий, увеличивающих вероятность получения желаемого конечного

результата» [12], т. е. как оценку используемой познавательной стратегии. Американский исследователь Д. Клустер называет основным необходимым свойством критического мышления самостоятельность. Именно благодаря критическому мышлению, по мнению автора, традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным. Важной составляющей критического мышления признается убедительная аргументация какой-либо точки зрения. Подбор аргументов, очевидно, включает их оценку с точки зрения адекватности отстаиваемому тезису и с точки зрения того идейного основания, на котором строится аргументация [8].

В отечественную практику теория критического мышления начала активно проникать в конце 1990-х — начале 2000-х годов, российские педагоги в своих разработках ориентировались на теоретические работы Х. Альберта [1], К. Р. Поппера [11], Д. Халперна [12] и др. В 2003 г. вышла методическая разработка И. О. Загашева и С. И. Заир-Бека, посвященная педагогической практике развития критического мышления в школе [4]. С учетом специфики предметов эта технология была перенесена в практику преподавания истории и обществознания в работе Т. А. Власовой [2]. И. О. Загашев и С. И. Заир-Бек определяют критическое мышление как «открытое рефлексивное оценочное мышление». Такие характеристики критического мышления приближают его к понятию оценочной деятельности, описанному М. С. Каганом.

Анализ отечественной литературы, посвященной проблемам оценивающей или ценностно-ориентационной деятельности учащихся, демонстрирует не самый высокий уровень интереса исследователей к этой теме и в то же время наличие различных подходов к ее изучению.

Проведенный обзор публикаций позволяет сделать вывод об отсутствии общепринятых методик развития оценивающей деятельности учащихся. Краткий анализ теории критического мышления показывает, что оно может рассматриваться в качестве необходимого компонента оценочной деятельности человека, а значит, используемые в отечественной школе методики развития критического мышления школьников, способствуют развитию их ценностно-ориентационной деятельности.

Библиографический список

1. Альберт Х. Трактат о критическом разуме. М.: Едиториал УРСС, 2003.
2. Власова Т. А. Развитие критического мышления на уроках истории в старших классах // Преподавание истории и обществознания в школе. 2005. № 3. С. 22.
3. Жметко О. А. Формирование готовности будущего учителя к организации ценностно-ориентационной деятельности учащихся: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Самара, 2007.
4. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. СПб: Альянс-Дельта, 2003.
5. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М., Политиздат, 1974.
6. Комарова Ю. В. Организация ценностно-ориентационной деятельности учащихся в процессе формирования выразительной письменной речи при работе с метафорой // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–1. С. 20–22.
7. Клустер Д. Что такое критическое мышление? URL: <http://testolog.narod.ru/Other15.html>
8. Лебедев О. Е. Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 230–259.

9. *Селезнев Н. В.* Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук. Борисоглебск, 1997.
10. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н.* Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Школа-Пресс, 1997.
11. *Поппер К.* Логика научного исследования. М.: Республика, 2004.
12. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск шестой

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

Подписано в печать 15.12.2017. Формат 60×90 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура *Myriad Pro*.
Усл. печ. л. 6,5. Тираж 70 экз. Заказ № 3266.

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